

Міністерство освіти і науки України
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Людмила Гусак

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Монографія

За редакцією Петра Гусака

Луцьк
Вежа-Друк
2014

УДК 373.3.091.33:378–028.22:81'243(072)
ББК 74.261.7(072)+74.58(4УКР)(072)
Г 96

*Рекомендовано до друку вченою радою
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(протокл № 9 від 27 березня 2014 року)*

Рецензенти:

Арцишевський Р. А. – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент АПН України, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки;

Чайка В. М. – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;

Дем'янчук О. Н. – доктор педагогічних наук, професор, Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут імені Тараса Шевченка.

Гусак Людмила

Г 96 Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи : монографія / Людмила Гусак ; за ред. Петра Гусака. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 364 с.

ISBN 978-617-7181-37-7

У монографії висвітлено одну з актуальних та найбільш складних проблем – підготовку майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Сформульовано нові теоретичні положення, уточнено зміст окремих понять, що мають значення для науки, практики, а також для вдосконалення підготовки вчителя початкової школи в умовах упровадження асоціативного навчання молодших школярів.

Для науковців, учителів-практиків, викладачів, аспірантів та студентів-педагогів.

УДК 37.013.42-053.6:615.214
ББК 74.261.7(072)+74.58(4УКР)(072)

ISBN 978-617-7181-37-7

© Гусак Людмила., 2014
© Гусак Анна (обкладинка), 2014

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	10
1.1. Психолінгвістичні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи.....	10
1.2. Лінгводидактичні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи.....	21
1.3. Технологічні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи.....	38
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	55
2.1. Загальнотеоретичні підходи підготовки майбутніх учителів до навчання іноземної мови учнів початкової школи.....	55
2.2. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.....	76
2.3. Теоретико-методологічні основи професійної готовності майбутніх учителів до навчання іноземних мов у початковій школі.....	104
РОЗДІЛ 3. АСОЦІАТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	127
3.1. Науково-методологічні основи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....	127
3.2. Модель фахівця – майбутнього вчителя початкової школи в умовах застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....	143
3.3. Структура та критерії готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.....	175
3.4. Актуальний стан та проблеми підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.....	186
РОЗДІЛ 4. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	201
4.1. Система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....	201
4.2. Пропедевтичний етап готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....	225
4.3. Формування когнітивного компоненту готовності на організаційно-змістовому етапі підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....	239
4.4. Формування процесуального компонента готовності на організаційно-змістовому етапі підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....	259

4.5. Професійно-діяльнісний етап підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.....	270
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	283
5.1. Загальна логіка й методика організації експериментальної роботи.....	283
5.2. Експериментальна оцінка готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів	293
5.3. Аналіз достовірності результатів експерименту	305
ПІСЛЯМОВА	314
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	317

ПЕРЕДМОВА

Входження України в єдиний європейський освітній простір у контексті Болонського процесу та сучасна освітня політика України зорієнтовані на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [174], які зумовлюють необхідність підготовки конкурентоспроможних школярів, здатних брати участь у процесі міжкультурної комунікації, про що наголошено в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України, Концепції національного виховання. Один зі шляхів розв'язання цього завдання – зміщення термінів вивчення іноземної мови не просто на початкові класи, а на вивчення іноземної мови з першого класу. Основна мета навчання з 1 класу – розвиток здібностей молодшого школяра до спілкування іноземною мовою.

Метою навчання та вивчення іноземної мови в Загальноєвропейських рекомендаціях визначено іншомовну комунікативну компетенцію, необхідність підвищення рівня якої підкреслюється в методичних рекомендаціях «Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (2002 р.) [241], розроблених Міністерством освіти і науки й Національною академією педагогічних наук України.

Необхідність навчання молодших школярів із першого класу зумовила активний пошук способів розвитку всебічних резервних можливостей особистості завдяки задіянню в процесі навчання обох півкуль головного мозку учнів, які відповідають і за емоційну (афективну), і за інтелектуальну (когнітивну) сфери учнів початкової школи. Одним із таких способів є асоціативне навчання іноземної мови молодших школярів.

Ефективність розв'язання названої проблеми навчання іноземних мов молодших школярів значною мірою залежить від рівня готовності вчителів до окресленого виду діяльності, до формування комунікативної компетентності учнів початкової школи. Визначальну роль у процесі підготовки педагогів до навчання іноземних мов молодших школярів відіграє вища школа, першочергове завдання якої – створення умов для ефективного формування та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів [172]. Вітчизняна освітня політика спрямована на процес підготовки вчительських кадрів нового покоління, удосконалення системи вищої професійної освіти. Саме тому питання формування професійної компетентності вчителя іноземної мови постає особливо гостро.

У результаті підготовки майбутні педагоги повинні оволодіти не лише високим рівнем іншомовного мовлення, а й обов'язковою філологічною та професійно-методичною підготовкою, що дасть змогу сформуванню в студентів окремі компетентності, необхідні для їхньої майбутньої професійної діяльності [263; 323; 432; 442; 539].

Сучасні вимоги до вчителя зумовлюють перегляд традиційних уявлень про зміст його підготовки, використання інноваційних технологій його професійного становлення.

Теоретичні й прикладні аспекти запровадження компетентнісного підходу, взаємозв'язку компетенцій і компетентності, розроблення вимог до компетенцій простежуємо в дослідженнях зарубіжних і вітчизняних учених (Н. Бібік, Л. Ващенко, А. Вербицького, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, Ю. Петрожалко, О. Пометун, С. Трубачової, А. Хуторського, Дж. Равена та ін.).

Необхідність підвищення професійної компетентності фахівців досліджено такими вітчизняними й зарубіжними науковцями, як: В. Антипова, В. Адольф, В. Баркасі, Л. Бірюк, О. Дрогайцев, Н. Карпетова, О. Лозовецька, М. Лук'янова, Є. Пупишева, Ю. Татур та ін.

Серед найбільш перспективних способів реорганізації професійної освіти вчені називають запровадження інноваційних технологій (А. Алексюк, В. Андрущенко, Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Бондар, Р. Вернидуб, П. Гусак, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, І. Змейов, І. Зязюн, А. Капська, О. Кіяшко, М. Кларін, В. Ковальчук, С. Козлова, Л. Костельна, М. Левшин, І. Лернер, В. Монахов, А. Нісімчук, Н. Ничкало, О. Падалка, В. Паламарчук, О. Пехота, Є. Полат, О. Романовський, Г. Селевко, В. Сиротюк, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Сущенко, Н. Тализіна, М. Шеремет, Л. Шиян, М. Шкіль, О. Шпак, О. Ярошенко та ін.).

Розробці проблеми фахової підготовки педагога відповідно до сучасних державних вимог присвячено дослідження В. Андрущенка, В. Бондаря, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Пехоти, Л. Пуховської, М. Сметанського, О. Хижняк, В. Шахова й ін.

Основні підходи до підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності розглядають О. Абдулліна, С. Архангельський, В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, П. Гусак, М. Євтух, В. Кравець, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьонін, М. Сметанський, Г. Терещук, Р. Хмелюк, В. Чайка та ін.

Для нашого дослідження вагоме значення має вивчення особливостей творчої педагогічної діяльності, яка сприяє розвитку креативних творчих здібностей особистості фахівця (А. Алексюк, Б. Ананьєв, Ф. Баррон, Д. Богоявленська, В. Виготський, М. Воллах, Д. Гілфорд, Ю. Гільбух, Ф. Гоноболін, В. Дружинін, В. Загвязинський, І. Зязюн, О. Залужний, Кан-Калик, О. Киричук, Н. Кузьміна, Н. Лейтес, Н. Нікандров, Н. Кічук, Г. Костюк, Б. Красовський, Ю. Кулюткін, О. Леонтьєв, Л. Лузіна, В. Майборода, С. Меднік, О. Мороз, К. Платонов, М. Поташник, І. Синиця, С. Сисоєва, Р. Скульський, В. Сластьонін, Р. Стенберг, Г. Сухобська, Б. Теплов, Е. Торренс, Р. Шакуров, І. Калошина, М. Холодна, А. Хуторський, П. Шевченко, О. Щербаков й ін.).

Теоретико-методологічні аспекти підготовки майбутнього вчителя початкових класів у системі вищої освіти, діяльності вчителя в початковій школі відображено в дослідженнях вітчизняних учених М. Вашуленка, П. Гусака, А. Коломійця, О. Савченко, Л. Хоружої, Л. Хомич, І. Шапошнікової.

Проблема підготовки педагогічних кадрів до навчання іноземної мови привертає особливу увагу протягом останніх декількох десятиліть і постала предметом наукового пошуку багатьох авторів (В. Баркасі, О. Бігич, Л. Бродська, В. Буренко, О. Волченко, І. Закір'янова, Л. Засекіна, М. Князьян, Т. Колодько, Т. Коноваленко, І. Мамчур, Г. Мельниченко, Т. Мороз, О. Рудич, Н. Савчак, О. Соловова, Ю. Стиркіна, С. Хмельковська, Я. Черньонков, А. Шишко, Н. Язикова та ін.).

Важливими для нашого дослідження є роботи, що стосуються питання професійної підготовки вчителя початкової школи з правом викладання іноземної мови. Протягом останніх років з'явилася низка праць, пов'язаних з окресленою проблемою. Так, О. Бігич досліджує формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи; І. Верещагіна, Г. Рогова, С. Роман розглядають професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови в початкових класах; В. Плахотник – особливості початкового етапу в навчанні іноземної мови; В. Редько – лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи; Н. Склярєнко – методи інтенсивного навчання іноземних мов.

Методиці викладання іноземної мови в початковій школі присвятили свої праці такі вчені, як І. Бім, Л. Биркун, А. Гергель, І. Гладка, О. Коломінова, О. Паршикова та інші. Щодо інтенсивного навчання іноземних мов цікавими для нашого дослідження є метод активізації резервних можливостей особистості й колективу Г. Китайгородської; методична система Л. Гегечкорі; професійно спрямована комунікативна сугесто-лабораторна модель навчання іноземних мов Н. Бичкової та Н. Склярєнко; проблема навчання монологічного мовлення майбутніх учителів (Н. Бориско й ін.), фонетичного аспекту спілкування на початковому етапі інтенсивного курсу німецької мови (Н. Красовська та ін.), навчання практичної граматики (М. Берман, О. Михайлова, Г. Недлер, І. Рахманов, В. Стоянов, А. Томсон, В. Цетлін, С. Шатілов й ін.).

Науковий інтерес у межах нашого дослідження викликає дисертація О. Паршикової, яка розробила теоретичні основи іншомовної освіти в початковій школі та створила концепцію формування іншомовної комунікативної компетенції на рівні елементарного користувача А1, визначила оптимальні методи й прийоми ефективної системи навчання іноземних мов молодших школярів, що узгоджує результати досліджень психолінгвістики, вікової психології та фізіології з методичними основами навчання іноземних мов у початковій школі [362].

Проте, на нашу думку, спрямованість наукових досліджень на розвиток асоціативної природи пізнання в процесі навчання іноземних мов молодших школярів досліджена недостатньо. Варто зазначити, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці та в педагогічних працях, створених на пострадянському просторі, у дисертаційних роботах, монографічних працях й окремих статтях питання застосування асоціативного навчання та асоціативної технології в цілому, асоціативних методів навчання розглянуті недостатньо. Водночас потрібно відзначити дисертаційні роботи О. Горошко [100] й У. Марчук [303], пов'язані з дослідженням вербальних асоціацій у галузі мовознавства, і дисертації Р. Ібрагімової [203] та Н. Маркової [301] щодо проблем розвитку мовної діяльності молодших школярів на основі асоціативної уяви. Однак аспекти підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання молодших школярів практично не досліджувались.

Системотвірною основою процесуально-методичного складника асоціативного навчання в нашому дослідженні є метод асоціативних символів, розроблений та впроваджений луцькою науковою школою (С. Гунько, Л. Гусак, З. Коновалюк). Метод асоціативних символів у їхній інтерпретації обумовлюється мовою рухів, жестів, міміки, тіла, кодовою мовою уявлень та асоціацій. Це метод, який покращує сприймання й відтворення інформації. За допомогою яскравої дитячої уяви створюються образи будь-якої лексичної чи граматичної одиниці. Дитина набагато швидше запам'ятовує іноземне слово, якщо воно пов'язане з конкретним образом чи дією. Метод асоціативних символів передбачає вивчення іноземної мови через імітацію, максимально наближену до реальності.

В основу інноваційної методики асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи, яка ґрунтується на принципі природовідповідності, покладено використання асоціативних символів, що створює умови, максимально наближені до життєвих ситуацій, та робить процес вивчення іноземної мови доступним і невимушеним. Проте навчання іноземних мов за цією методикою потребує спеціальної підготовки студентів до окресленого виду діяльності. Таке навчання іноземної мови молодших школярів під силу лише креативному вчителю, здатному до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Вивчення стану проблеми асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та підготовки майбутніх учителів до окресленого виду педагогічної діяльності в педагогічній теорії й практиці дало змогу виявити суперечності між:

- високими вимогами до навчання іноземних мов молодших школярів і недостатнім рівнем готовності майбутніх учителів до цього виду діяльності;
- вимогами, висунутими до вчителів іноземної мови початкової школи, та їхньою реальною готовністю до роботи з учнями початкових класів;

- позитивними результатами асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та незадовільним рівнем готовності майбутніх педагогів до окресленого виду діяльності;
- потребами сучасної школи у фахівцях із належним рівнем професійної компетентності майбутніх учителів і недостатньою розробленістю теоретичних та методичних основ підготовки майбутніх педагогів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- відсутністю спеціальних досліджень із порушеної проблеми, теоретичною й методичною нерозробленістю теми в методиці вищої школи та водночас необхідністю забезпечення належного рівня фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів;
- підвищенням уваги до надання якісного навчання іноземних мов із першого класу й відсутністю фахівців для забезпечення критеріїв оцінки професійної компетентності майбутніх учителів в окресленому виді діяльності;
- об'єктивною необхідністю розвитку креативності учнів початкової школи та недостатньою кількістю теоретичних розробок і практичного досвіду щодо розвитку креативності майбутніх педагогів.

Розв'язанню цих та інших суперечностей присвячено цю монографію.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Психолінгвістичні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи

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

Асоціація (лат. *associo* – «з'єдную», «зв'язую») – поняття, що виникає при згадуванні іншого.

Поняття «асоціація» було введено Дж. Локком, який вважав асоціації важливим засобом розвитку творчого мислення. У праці «Досвід про людський розум» вчений виділив параграф «Про асоціації ідей», де вперше використав це поняття. При цьому Дж. Локк розглядав асоціації як основу утворення звичок й умову виникнення складних ідей, тобто трактував асоціацію як основним механізм утворення складних ідей.

У психологічному словнику подано таке визначення: «Асоціація – функціональний зв'язок між двома (чи більше) елементами, точне визначення інших елементів (тобто ідей, дій, образів, стимулів, реакцій і так далі) і виявлення механізмів, що лежать в основі цього зв'язку» [410].

Поняття «асоціація» має давню історію. Його дефініція та трактування розпочинається з Древньогрецької філософської науки. При цьому розуміння та пояснення цього наукового терміну на різних історичних етапах розвитку та в інтерпретації різних учених було різним. В одних випадках асоціації трактувалися з різних сторін, в інших – доповнювались та розвивались [51, с. 66].

В основі асоціацій, безперечно, лежать зв'язки. На це вказують перші згадки про асоціації в античній філософії. Так, Платон зазначав, що асоціації виникають при згадуванні за схожістю та суміжністю. Аристотель акцентував увагу на тому, що асоціації з'являються тоді, коли образ виникає без видимої на те причини, мимовільно. Вважають, що першим, хто запропонував класифікацію асоціацій є Аристотель. Його класифікація побудована на триєдиній основі: за схожістю (кішка – тигр), за суміжністю в просторі (поле – квітка), а суміжністю в часі (ніч – сон) та за контрастом (холодне – гаряче). У певній мірі він є засновником асоціативної теорії [448, с. 90–91].

Пізніше Р. Декарт зосереджував увагу на механізмах асоціативних зв'язків у емоційній сфері, а Т. Гоббс – у мислительній діяльності людини. При цьому Т. Гоббс поклав асоціації в основу «механічної психології», за якої останні розглядаються як механічна взаємодія відчуттів та уявлень у

відповідному просторі і часі. Притримуючись пасивності виникнення асоціацій, мислитель розробив типологію поєднання образів як конкретних проявів «руху думки» [93].

Повноцінне науково-термінологічне впровадження асоціацій започатковано в кінці XIX ст. Вважається, що термін «асоціація» першим до наукового вжитку ввів Дж. Локк (1898). Як і Декарт, він співвідносив асоціації з емоційною сферою людини.

Особливу роль у становленні та розвитку асоціативної природи психологічних процесів, станів та властивостей відіграла асоціативна психологія, творцем якої є Д. Гартлі. Його теорія асоціанізму побудована на засадах методології механістичного матеріалізму, що дозволяє інтерпретувати емоційно-вольову та раціонально-ірраціональну сфери з позицій створення та функціонування асоціативних зв'язків [410, с. 68]. Як і Д. Гартлі, Д. Прістлі вважав, що асоціації створюються на основі чуттєвих образів, які виникають при безпосередньому впливові зовнішніх чинників на органи чуття. Тому між психічними та фізіологічними процесами немає суттєвої різниці [100].

На відміну від механістичного матеріалізму суб'єктивно-ідеалістичний напрям асоціативної психології трактує асоціації як специфічні утворення внутрішнього світу людини, відображені у її свідомості. Так, наприклад, за твердженнями Д. Юма, зовнішній та внутрішній світ не що інше, як «пучок ідей», які у свідомості людини об'єднані в асоціації. Асоціації виникають не лише на основі схожості явищ та подій, але й на основі їх протиставлення, оскільки протиставлятися може лише те, що має спільне коріння. На думку Д. Юма, стверджуючи одне, ми заперечуємо інше, чим створюємо асоціативні ряди існування та відмирання ідей. Асоціативні зв'язки, за Д. Юмом, виникають за схожістю, суміжністю в просторі і часі, детермінованістю [549].

Послідовниками суб'єктивно-ідеалістичного напрямку асоціативної психології вважаються філософи XIX ст. Дж. Мілль, А. Бен, Г. Спенсер [20]. В теорії асоціанізму відзначаються дослідження, які пояснюють природу асоціацій, а також розкривають шляхи їх формування. Так, Г. Еббінгауз особливу увагу приділяв процесам формування асоціацій на прикладах дослідження мнемічних процесів. Вивчення ним асоціативної природи заучування і забування вважається поправу визнаним прикладом геніальності досліджень у психології [543, с. 104].

Ідеї асоціанізму розглядаються на рівні асоціативної концепції ментальної механіки як створення асоціацій на основі відчуттів та уявлень (Й. Міл) [593], методології асоціативних механізмів, які лягли в основу системи психологічної науки (А. Бэн і Г. Спенсер) [358, с. 6], дослідження патологічних змін у психіці (Е. Крепелін, Е. Бейлер), вивчення глибинних механізмів мотивації (З. Фрейд) і т. д. [100].

Упродовж психоаналітичного трактування асоціація в архетипному її розумінні є поєднанням свідомого із підсвідомим, своєрідна зона «переходу» від одного процесу до іншого, сублімація свідомих та несвідомих процесів, що відбуваються в психіці людини [543, с. 441].

У вивченні асоціативних явищ діяльності психіки слід виділити кілька провідних напрямів. Досить потужним у цьому плані є асоціативний напрям англійської школи (В. Вундт, Г. Мюллер, Т. Рібо, Ір. Тен, Т. Циген). Їх науковим досягненням є відкриття періодичної системи хімічних елементів, атомної будови тіла, клітинної структури організму. Відкриття елементарних частинок природи сприяло виникненню теорій, згідно яких свідомість теж стала трактуватися як поєднання певних мікрочастинок, взаємодія між якими сприяє створенню певних асоціацій [358, с.7–8]. Вони характеризують мисленнєву діяльність як послідовність виконання розумових асоціативних уявлень [358, с. 278–279]. Основним надбанням англійської асоціативної психології є те, що науковцями цієї школи зроблена спроба пояснення природи, виникнення асоціацій творчого характеру як продукту, що не зводиться до простої суми асоціацій. Однак, асоціативна психологія цього рівня не дає чіткого обґрунтування цілісності та структурності людської психіки (Г. Ебінгауз «Метод безглузких складів»). За оцінкою У. Марчук, англійська асоціативна психологія ХІХ ст. намагалась створити «природну історію духа» за зразком природної історії матеріального світу [302].

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

Значний внесок у розвиток асоціативної психології зробили російські вчені. Матеріалістичну природу створення асоціацій розкривали два визначних російських фізіологи: І. Сеченов і І. Павлов. Ними вперше описана рефлексорна природа асоціативних механізмів виникнення асоціацій на основі підкріплення усталених зв'язків, їх вибірковості, суміжності в часі, просторі та схожості. Найважливішим у рефлексорній природі асоціацій є те, що їх створення можна як активізувати, так і гальмувати шляхом підкріплення чи не підкріплення асоціативних зв'язків. Ця теза є фундаментальною у розвитку та навчанні особистості.

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

Для нас асоціативна психологія важлива, перш за все, тим, що вона дає можливість реалізувати асоціативне навчання іноземної мови учнів початкової школи. Особливого значення при цьому набувають вербальні асоціації в мовленнєвому контексті. Слово активізує складний механізм асоціативних зв'язків, що формують його образ у лексичній пам'яті носіїв

мови. Розуміння ними слів відбувається завдяки осмисленню асоціацій та асоціюванню смислів.

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

Актуалізація проблеми асоціацій у мові належить В. Гумбольдту. Він зазначає, що пізнання світу та оволодіння мовою асоціативні за своєю суттю. Об'єктивність звукових асоціацій полягає у сприйнятті об'єктивно існуючої дійсності, а суб'єктивність – в індивідуальному сприйнятті цієї дійсності [107, с. 166]. Його дослідження, згідно історичних розвідок О. Залевської, [179], поклали початок лінгвістичних трактувань асоціацій у рамках психо-лінгвістики. Психолінгвістика, за визначеннями науковців, – це наука: 1) «предметом якої є відношення між системою мови (мовою як предметом) та мовною здатністю» (О. Леонт'єв) [277, с.106]; 2) про психологічні процеси, що зумовлюють функціонування мови, зокрема розуміння, породження, запам'ятовування мови (Т. Гарлі) [586]; 3) що «має справу з процесами кодування та декодування, оскільки вони співвідносять стан повідомлень зі станом учасників комунікації» (А. Сахарнй) [448, с. 9]; 4) про закономірності породження і сприйняття мовних висловлювань.

На думку У. Марчук, «предметом дослідження в психолінгвістиці виступає не просто структура коду (тобто мови) і не просто сигнал, не безособовий текст, який можна сегментувати (як це робила американська дескриптивна лінгвістика), а людські процеси кодування і декодування, тобто те, що пов'язано зі свідомістю та усвідомленням тексту, весь складний комплекс факторів, пов'язаних із людською комунікацією» [303, с. 26].

За словами А. Леонт'єва, психолінгвістика досліджує співвідношення між структурою та функціями мовленнєвої діяльності та мовою як головним фактором створення образу світу людини [277, с. 19].

Психолінгвістичні дослідження пов'язані з іменами І. Бодуена де Куртене, Л. Щерби, Л. Виготського, Ч. Осгуда, Дж. Міллера, О. Леонт'єва та ін. Значний внесок у розвиток асоціативної лексикографії, теорії міжкультурного спілкування здійснюють Московська та Тверська психолінгвістичні школи. В українській лінгвістиці психолінгвістичні дослідження вербальних асоціацій, започатковані М. Муравицькою, Н. Бутенко, Д. Тереховою та ін., потребують комплексного та цілісного дослідження, зокрема в рамках теорії міжкультурної комунікації. Психолінгвістичні дослідження асоціативного спрямування знайшли відображення в українському мовознавстві в роботах М. Муравицької, яка здійснила психолінгвістичний аналіз лексичної омонімії, синонімії та полісемії [331, с. 59–67], Н. Бутенко досліджувала вербальні асоціації («Словник асоціативних норм української мови» (1979), «Словник

асоціативних означень іменників в українській мові» (1989) Д. Терехова комплексно досліджувала соматизми у близькоспоріднених мовах, порівнювала спільне та відмінне в семантичних асоціаціях носіїв цих мов («Особливості сприйняття лексичної семантики слів (психолінгвістичний аспект)») [497]. У 2001 р. Т. Ковалевським, Г. Сологуб та О. Ставченко впорядкований і виданий «Асоціативний словник української рекламної лексики» [20].

Щодо лінгвістичних трактувань асоціацій у рамках психолінгвістики, то О. Залевська [179] виділяє чотири етапи розвитку асоціативних досліджень. Перший етап розпочинається з експериментів Гальтона (1879) і триває до виникнення у 1910 р. першого списку асоціативних норм англійської мови, відомого як норми Кент-Розанова [589, с. 37–39].

Другий етап характеризується впливом ідей біхевіористської психології, що зводила зв'язок всередині асоціативної пари до виключно механістичного зв'язку між стимулом і реакцією. Асоціації вивчаються з точки зору патопсихології, психіатрії, психоаналізу і т.д. Цей етап тривав до 1954 року, коли вийшли у світ т.зв. «Повні Міннесотські норми» [601]. Біхевіористські тенденції в асоціативному трактуванні мови мають актуальність і до сьогодні. Так, Ю. Караулов, називаючи асоціативну пару в мові «стимул - реакція», представляє її як граматично оформлену частину висловлювання, яке має завершеність і служить для створення нових пар слів, перетворюючись у «модель двох слів» [218, с. 191].

Сучасна російська дослідниця О. Горошко, спираючись на дослідження І. Сеченова та І. Павлова і їх вчення про першу та другу сигнальну системи, психофізіологічною основою асоціації вважає «тимчасові нервові зв'язки умовно-рефлективного та динамічного характеру. Оскільки вони виникають у свідомості людини як суб'єктивна реакція на подразник, людські асоціації глибоко індивідуальні, суб'єктивні, специфічні, вони являють собою «власність» та водночас «спадковість» носія мови. Адже, з одного боку, «сприйняте слово (стимул, подразник) породжує в нашій свідомості насправді безмежну систему зв'язків та відношень, що відображають образи предметів, явищ, понять, дій і слів, наш емоційний стан у певний момент, а також усе те, що відклалось у життєвому досвіді індивіда» [99, с. 16].

У. Марчук зауважує, що в рамках біхевіористського підходу до мови і мовлення слово можна розглядати як певний стимул, на який у реципієнта (носія певної мови) може виникнути яка-небудь реакція, а саме – інше слово, певним чином із ним пов'язане. Ці пов'язані зі словом-стимулом слова прийнято називати асоціаціями [12, с. 359].

Третій етап асоціативних досліджень (60–70-і рр.) характеризується вивченням специфіки мови, формування мовної здатності людини, аналізу структури значення слова. Набувають актуальності ідеї когнітивізму, семантичності структури пам'яті людини, мовленнєвої діяльності людини та формування її мовної здатності. У цей період з'являються праці провідних

психолінгвістів та лінгвістів: Боусфілд, Байерс, Маршалл Джонс, Філленбаум, Л. Постман [600], І. Курч [590, с. 122–127], Л. Маршалова, О. Леонтьєв [275, с. 12], Г. Кісс, Ц. Армстронг, Р. Мірлоу [605, с. 153–165]; О. Горошко [99] та ін.

Четвертий етап вважають початком виникнення асоціативної лінгвістики. Упродовж нього розробляється методологія викладання іноземних мов, створюється цілісна модель побудови внутрішнього лексикону людини, а асоціативні методики знаходять широке застосування в пато- та психодіагностиці. Окрім того, розвивається асоціативна лексикографія. У результаті роботи багатьох науковців (Ю. Караулова, Ю. Сорокіна, Е. Тарасова, Н. Уфимцевої, Г. Черкасової) був укладений шеститомник «Асоціативний тезаурус сучасної російської мови» [435; 436].

Ця робота теоретично обґрунтувала появу асоціативної лінгвістики та теорії асоціативно-вербальної мережі (АВМ), асоціативної граматики [216]. Ю. Караулов зазначає, що асоціації є своєрідною моделлю зберігання знань у пам'яті людини. Когнітивісти припускають, що у свідомості людини наявні деякі сітки, у вузлах яких зберігається інформація. Актуалізація одного вузла (наприклад, за допомогою слова-стимула) тягне за собою збудження, «витягування», «висвічування» інформації. Ю. Караулов стверджує, якщо пам'ять людини образно представити у вигляді картотеки, де кожному слову відповідає окрема картка, то можна зробити такий висновок: за довільно вибраною з картотеки карткою обов'язково потягнеться вся картотека, і ми зможемо витягнути певне гроно карток, тісно пов'язаних одна з одною [8].

Згідно цієї теорії мова може бути представлена не лише у вигляді системних відношень, не лише як велика сукупність текстів, але й у вигляді асоціативно-вербальної мережі (АВМ), що відповідає мовній здатності людини. АВМ представлена як сукупність відношень між словами, словоформами та їх сполученнями, яку можна спостерігати на матеріалі прямого та зворотного асоціативного словника. Асоціативна граматика, за Ю. Карауловим, – це, по-перше, граматика, що міститься в асоціативно-вербальній мережі та є субстратом мовної здатності, а по-друге, – це граматика звичайного мовця, покладена в основу його мовленнєвої діяльності [216, с. 20]. Науковець також вказує на необхідність виокремлення внутрішнього лексикону в структурі мовної особистості [219, с. 86]. На його думку, лексикон організований за принципом асоціативно-вербальної мережі із вміщеною в неї та значною мірою лексикалізованою граматиною. Асоціативно-вербальна мережа задає принципи організації і лексикону, і семантикону особистості [219, с. 94].

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

Значимість асоціацій у мовленнєвому сприйнятті оточуючої дійсності відмічали ряд вчених. Так, Ж. Вандрісс стверджує, що «наша свідомість встановлює ряд аналогій між словами, ряд перехресних зв'язків між їхніми звуками, між поняттями і предметами, що позначаються ними. Слово ніколи не виринає у нашій свідомості самотньо» [65, с. 176].

У трактуванні російського лінгвіста Н. Крушевського асоціації відображають співвідношення суб'єктивної реальності та «об'єктивного конструкта» образу світу, за створеними асоціаціями можна судити про суб'єктивне сприйняття людиною навколишньої дійсності [256].

Чільне місце у мовознавчому контексті досліджень слід відвести А. Потебні. Він розкриває слово у його внутрішній формі як асоціативний зв'язок предметів і явищ за провідною ознакою. Асоціацію за внутрішньою формою слова він трактував як смислові зв'язки, за якими «якщо вам спало на думку А, то вслід за ним спадає на думку В, С, D. Чим неминучіше вам щодо А спадає на думку В, тим сильніші асоціації. Мова, в розумінні А. Потебні, виникає із асоціацій, і навпаки – дає початок новим асоціаціям» [399, с. 104].

М. Крушевський представляє вербальні асоціації в процесі оволодіння словниковим складом мови через мовленнєві асоціативні зв'язки. В його інтерпретації психолінгвістична сутність мови проявляється у словотворчому процесі, який одночасно функціонує за психічними та лінгвістичними законами, які регулюються законами асоціацій. У відповідності до асоціативних властивостей мовлення, де розділяються «світ знаків» і «світ об'єктів», вчений класифікує асоціації на «безпосередні», власне лінгвістичні асоціації слів як знаків та «опосередковані», екстралінгвальні асоціації між позначеними словами-об'єктами [256, с. 64].

Основоположник структуралізму Ф. Соссюр вказує на те, що «все, в чому виражено певний стан мови, слід звести до теорії синтагм (регульованих у часі зв'язків) і до теорії асоціацій (непередбачуваних зв'язків)». Асоціативні зв'язки, поєднані словом, об'єднуються у групи. Таке явище Ф. Соссюр називає асоціативними групами. Асоціативні групи, поєднанні певними співвідношеннями, складають асоціативні ряди [485, с. 155–158].

У вітчизняній психолінгвістичній науці визнається послідовність виникнення асоціативних рядів. Так, У. Марчук визначає асоціацію як «зв'язок, що за певних умов виникає між окремими нервово-психічними актами – відчуттями, уявленнями, думками, ідеями, внаслідок якого одне уявлення, відчуття викликає інше» [99, с. 15].

Дж. Діз у рамках психолінгвістичних досліджень виділяє два закони вербальної асоціації: між елементами (словами) існує асоціативний зв'язок, якщо вони об'єднані на основі двох чи більше характеристик; між елементами (словами) існує асоціативний зв'язок, якщо вони можуть протиставлятися одне одному єдиним та недвозначним чином [567].

Асоціативна природа міжсловесних зв'язків знайшла своє відображення в ряді наукових досліджень, напрямів, шкіл тощо.

Таблиця 1.1.

Психолого-лінгвістичні напрями асоціативних досліджень

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

О. Алімушкіна називає сукупність асоціацій асоціативним полем. Асоціативні поля в кожній людини свої. Розрізняють індивідуальні та колективні асоціативні поля. Актуалізація того чи іншого зв'язку залежить від віку, географічних умов, професії і т.д. Проте, завдяки масовому охопленню, як зазначає Леонт'єв, «які б не були індивідуальні особливості піддослідних, загальна тенденція «проб'ється», хоча би у відповідях, які найчастіше трапляються» [8]. Колективні поля зазвичай приймаються за норму. Таким чином, існує різна здатність людини до продукування асоціацій.

Саме на виявлення асоціацій спрямована методика, яка називається асоціативний експеримент – прийом, спрямований на виявлення асоціацій,

які склалися в індивіда внаслідок його попереднього досвіду [99, с. 16]. Асоціативний експеримент дозволяє дослідити семантичну структуру слова, специфіку породження висловлювань, виявити семантичну схожість між словами в умовах різних культур, розробити методику вивчення іншої мови [303].

На сьогодні виділяють три основних види асоціативних експериментів:

– вільний. Реципієнту необхідно відреагувати словом, яке прийшло йому в голову після прочитання (чи сприйняття на слух) слова-стимула. У такому експерименті нема ні формальних, ні семантичних обмежень. Вільний асоціативний експеримент вважається одним із найстаріших та найпопулярніших прийомів у експериментальній психології. Вважається, що вільний асоціативний експеримент – найпростіший у використанні та досить ефективний;

– спрямований. Умови експерименту «спрямовуються» експериментатором у потрібне русло: вимагається відреагувати або словом певної частини мови, або синонімом і т.д. Таким чином, виникають обмеження як формального, так і семантичного характеру;

– ланцюжковий. Піддослідним протягом певного часу необхідно відповісти необмеженою кількістю слів на запропонований стимул. Умови експерименту: інформанту пропонується анкета зі 100 словами-стимулами, на які він повинен відреагувати протягом 7-10 хвилин та зафіксувати свої реакції. Записувати треба перше слово, яке спало на думку. Реакції не обмежуються ні за формою, ні за змістом. Це наближає названий вид асоціативного експерименту до вільного. Згідно даних О.Алімушкіної, якщо враховувати, що на появу та фіксацію однієї реакції відводиться 5-7 секунд, то протягом хвилини людина може дати 8-9 реакцій, що є достатньо для ланцюжкового асоціативного експерименту [8].

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

Одним із способів виявлення асоціацій є тест віддалених асоціацій (RAT) С.Медника, за допомогою якого можна виміряти наступні параметри:

- асоціативну частоту (число асоціацій на стимул);
- організацію індивідуальних асоціацій (вимірюється числом асоціативних відповідей);
- особливості селективного процесу (відбір оригінальних асоціацій із загальної кількості зв'язків);
- вербальну частоту [512].

Варто також відмітити, що асоціативні процеси відіграють важливу роль у створенні креативного продукту, а асоціювання розглядається як одиниця

психологічного аналізу креативності (Д. Гілфорд, Е. Торранс, С. Медник, Г. Айзенк).

Отже, асоціативні зв'язки, наявні у свідомості людини взагалі чи присутні у певний момент, пов'язані із протіканням у корі головного мозку тих чи інших психічних процесів, від яких залежить мислення людини взагалі. Відповідь (слово-реакція) на задане слово-стимул дозволяє простежити динаміку асоціативних зв'язків у свідомості людини, визначити, як за допомогою мовних знаків відображається об'єктивна дійсність у її свідомості; які зв'язки вона встановлює між окремими предметами і явищами, які семантичні зв'язки між словами, який тип мислення у неї домінує. Проаналізувавши ряд робіт зарубіжних і вітчизняних учених, можемо констатувати, що особливості асоціативної лінгвістики розкриті, однак, її специфіка щодо навчання молодших школярів представлена недостатньо, що і зумовило подальше дослідження нами психологічних та лінгвістичних основ асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи.

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

Молодший шкільний вік – один із важливіших етапів розвитку учнів, що проявляється в кількісних та якісних змінах психічних процесів та особистісних структур (О. Петровський, В. Давидов, О. Запорожець). Це вік, коли на зміну ігровій діяльності приходить навчальна. Ряд учених (Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонт'єв, Д. Ельконін, В. Шадриков та ін.) довели, що кожна наступна діяльність формується на новоутвореннях попередньої. Як зазначають М. Божович, Л. Анциферова, дані новоутворення переводять особистісну психічну систему на новий рівень функціонування та забезпечують успішну навчальну діяльність учнів [411, с. 29]. Отже, у молодших школярів навчальна діяльність формується на основі ігрової діяльності. Завдяки навчальній діяльності у молодших школярів розвиваються довільність психічних процесів, їх здібності, здатність до внутрішнього плану дій та рефлексії, потреби та мотиви.

Крім того, цей вік вважається сенситивним для засвоєння іноземної мови учнями початкових класів, що пов'язано з особливостями їхнього психічного розвитку і, насамперед, особливостями їх розумової діяльності. Для молодших школярів характерними є: природжена мовна здатність, пластичність мозку та артикуляційного апарату, висока слухова диференціальна чутливість, здатність до точної імітації, схильність до наслідування, потреба в спілкуванні [362, с. 33], потреба у грі зі звуками та ін. У зв'язку з цим виникає необхідність в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з урахуванням емпіричних механізмів психологічних процесів.

Л. Виготський відповідно до теорії розвивального навчання зазначав, що у розвитку дитини існують визначені (оптимальні) строки, в які навчання виявляється «найбільш легким, економним та плідним». Найсприятливішим періодом для певного виду навчання є період дозрівання відповідних функцій [83, с. 36].

На думку М. Жинкіна, мова (рідна чи іноземна) не може вивчатися поза зв'язком із розвитком мислення й інших психічних процесів, а також у відриві від спілкування [168, с. 16]. Ефективність навчання дітей та продуктивність учительської праці залежить від враховування індивідуальних особливостей протікання психічних процесів, їх специфіки, психофізіологічної характеристики, складу, структури і т.д. [409, с. 42-45].

Асоціативна природа творчих пізнавальних процесів молодших школярів пояснюється і теорією асоціанізму. За нею здатність творчо мислити – це наслідок роботи асоціативних зв'язків, які вимірюються кількістю асоціацій, набутих суб'єктом, легкістю і правильністю заучування і пригадування цих зв'язків. Мислення – це ланцюжок ідей. Спосіб трактування мислення зрозумілий: ми повинні вивчати закони, які керують послідовністю ідей. Ці елементи пов'язані між собою, по суті, так само, як номер телефону з ім'ям людини. Список операцій виглядає таким чином: асоціації, набуті на основі повторення; роль частоти повторень; згадування минулого досвіду; спроби і помилки з випадковим успіхом; науління на основі повторення успішної роботи. Звичка, минулий досвід у плані повторюваності поєднаних елементів, скоріше, інерція, а не розум [72, с. 34-35].

Головний закон асоціацій формулюється таким чином: асоціацію можна вважати більш міцною і більш правильною залежно від того, наскільки часто вона повторюється. Виділено чотири види асоціацій:

- за подібністю;
- за контрастом;
- за близькістю в часі або в просторі;
- за відношенням (причинність).

Закономірності асоціацій досліджено в працях Д. Гартлі, Дж. Прістлі, С. Мілля, Д. Мілля, А. Бена та ін. Представники цього напрямку розрізнялись між собою як у розумінні питання про залежність асоціацій від зв'язків у предметному світі, так і в розумінні окремих видів асоціацій. Але їх об'єднує головне: асоціація визнається як основна структурна одиниця психічного, раціональне зводиться до чуттєвого, відсутнім є аналіз суб'єкта, його діяльності, спрямованості, активності [504, с. 232-233]. Для розуміння основних шляхів розвитку творчого мислення ця теорія є важливою.

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

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

Аналізуючи результати різних досліджень, В. Козленко визначив наступні фактори креативності [231, с. 131-149]:

— якісна характеристика пізнавальної діяльності (дивергентність мислення, асоціативність і т.д.);

— особистісні характеристики (ініціативність, самостійність, сензитивність і т.д.);

— продуктивність діяльності (оригінальність продукту).

Взаємовідношення асоціативності та креативності можна охарактеризувати наступним чином: з одного боку, визнається важливе значення асоціативних процесів у створенні креативного продукту, а асоціювання розглядається як одиниця психологічного аналізу креативності (Д. Гілфорд, Е. Торенс, С. Медник, Г. Айзенк та інші); а з іншого боку, існує недостатня кількість досліджень, присвячених взаємозв'язку асоціативності та креативності особистості [14, с.32].

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

1.2. Лінгводидактичні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи

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

Пізнання світу та розуміння мови асоціативні за своєю природою. Кожне слово збуджує складний механізм асоціативних зв'язків, що формують його образ у лексичній пам'яті носіїв мови. Розуміння ними слів відбувається завдяки осмисленню асоціацій та асоціюванню смислів. Асоціація – це зв'язок, що за певних умов виникає між окремими нервово-психічними актами – відчуттями, уявленнями, думками, ідеями, внаслідок

якого одне уявлення, відчуття викликає інше. Асоціативні зв'язки мають глобальний характер та інтегрують всі типи словесних зв'язків.

Термін «лінгводидактика» введено російським вченим М. Шанським у 1969 році і трактується як загальна теорія навчання мови. У нашому випадку лінгводидактика вживається як галузева дидактика, яка розглядає питання теорії та методології навчання молодших школярів іноземної мови. Лінгводидактика – «термін, що вживається на позначення функціональної частини методики, в якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції» [315, с. 7].

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

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

Зокрема, В. Артемов одним із основних завдань у вивченні іноземних мов вбачає практичне оволодіння усним мовленням. Він вважає, що для методично правильного навчання іноземних мов необхідно психологічно вірно поєднати повторення, імітацію та усвідомлений аналіз аналітичних правил мови. А одним із основних психологічних принципів навчання іноземних мов є принцип єдності мовлення і мислення. Адже у процесі навчання, наголошує В. Артемов, між словом та предметом існує зв'язувальна ланка у вигляді слова рідної мови. Це означає, що прямого зв'язку між мисленням та іноземною мовою не може бути, оскільки існує посередній зв'язок через рідну мову.

Виходячи з цього, В. Артемов вбачає психологічні основи навчання іноземної мови у засвоєнні слів. Дітей потрібно вчити саме слововживанню, а вже через нього і мисленню іноземною мовою. Основою психолого-методичного вивчення іноземної лексики, на думку дослідника, слід визнати семантизацію слів методом перекладу – коментаря чи пояснення [16, с. 248]. Погляди В. Артемова є близькими для нашого дослідження, адже асоціативне навчання дозволяє у дії накопичувати великий запас іншомовних слів та сприяє їх активному слововживанню.

Представляє інтерес ще одна концепція вивчення іноземної мови Б. Беляєва. На думку вченого, фонетика, лексика, граматики і власне іноземне мовлення характеризується специфічними психологічними особливостями.

Б. Беляєв виділяв два основних типи володіння іноземною мовою – раціонально-логічний (люди, які відносяться до цього типу, рецептивно або

пасивно опановують іноземну мову – слухають та читають або сприймають і розуміють іншомовне мовлення через теоретичне усвідомлення, граматичний аналіз мовних особливостей) та інтуїтивно-чуттєвий (для людей цього типу характерне продуктивне або активне опанування іноземної мови лише за допомогою практичного тренування в мовній діяльності, оскільки мовні засоби та правила формуються в процесі комунікативної діяльності) [208].

Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів стосується, головним чином, другого типу оволодіння іноземною мовою, який ще можна назвати практичним. Практичний шлях вивчення іноземної мови характеризується несвідомим, інтуїтивним способом її засвоєння. За таких умов оволодіння іноземною мовою відбувається без посередництва рідної мови, а учень вчиться відразу мислити іноземною мовою.

Спираючись на дослідження Б. Беляєва, М. Кабардов робить висновок про існування двох типів опанування іноземною мовою в залежності від особливостей нервової системи (рухливість/інертність нервових процесів): комунікативний та некомунікативний. Особистість комунікативного типу демонструє великий обсяг слухового сприйняття, слухової оперативної пам'яті, велику швидкість актуалізації знань та переробки нової інформації. Особистості некомунікативного типу демонструють успішність опанування іноземної мови при довільному запам'ятовуванні, при наявності зорового підкріплення вербального матеріалу [209, с. 396-404]. Асоціативне навчання одночасно зорієнтоване на обидва типи опанування іноземною мовою, поєднуючи вербальні та невербальні способи комунікації.

З вищенаведеного випливає, що при вивченні іноземних мов прослідковується важливе значення мимовільного та довільного, усвідомленого та неусвідомленого. Мимовільне вивчення іноземної мови можливе в процесі її вивчення в країні, мова якої вивчається, або ж при використанні так званого методу «гувернантки» для оволодіння загальноживаною лексикою.

При вивченні іноземної мови в навчальних закладах ми маємо справу з мимовільним та довільним засвоєнням іншомовного матеріалу. Адже в шкільних умовах вивчення відбувається за відповідними програмами, відведеною кількістю годин, домашніми завданнями і т.п. Хоча при великій кількості повторів мимовільне вивчення має в своїй основі свідоме ставлення того, хто прагне вивчити мову. В. Артемов зазначає, що при вивченні іноземної мови мимовільне може стати усвідомленим, не втративши при цьому своєї мимовільності в минулому, а мимовільні мовні дії на певному етапі засвоєння мови доцільно перетворювати в усвідомлені дії [16].

Б. Беляєв також наголошує на психологічному поєднанні свідомості та інтуїтивності при вивченні іноземних мов: за свідомим оволодінням шляхом шкільного навчання відбувається не свідоме, а інтуїтивне, тобто справжнє повноцінне володіння іноземною мовою [16, с. 171].

Отже, мимовільне не означає неусвідомлене. Враховуючи психологічні особливості при вивченні іноземної мови, можливо переходити від неусвідомленої практики в усному мовленні до довільного усвідомленого оволодіння системою іноземної мови, яка вивчається, від довільного й усвідомленого засвоєння правил мови до мимовільного і неусвідомленого мовлення.

У відповідності до цієї закономірності реалізовується асоціативне навчання іноземних мов учнів початкової школи: від мимовільного неусвідомленого через мимовільно усвідомлене до довільного усвідомленого навчання. Саме такий шлях повинен пройти учень початкової школи в оволодінні іноземною мовою з першого до четвертого класу, щоб бути готовим до вивчення іноземної мови в основній школі.

Асоціативне навчання іноземної мови та різних її аспектів відбувається у відповідності до індивідуальних особливостей особистості учня та індивідуально-психологічних відмінностей при опануванні іноземною мовою. Як зазначає Л. Серков, мова йде про індивідуальний стиль засвоєння іноземної мови. Він реалізовується раціональною системою специфічних способів оволодіння навчальним матеріалом, які забезпечують позитивний вплив на продуктивність навчальної діяльності учнів взагалі [457, с. 7].

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

Прибічники першого підходу (М. Давлетшин, П. Іванов та ін.) розуміють здібності як «своєрідні поєднання індивідуально-психологічних особливостей особистості, які визначають міру діяльності та успішність заняття цією діяльністю» [137, с. 157]. Ж. Піаже висловив думку, що основа особистісно-діялісного підходу до навчання полягає в узгодженні навчального процесу з характеристиками психічного розвитку учнів (їх віковими особливостями та можливостями) [385].

На думку прихильників другого підходу (Б. Ананьєв, В. Шадриков, Р. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.), «здібності – це якості функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції, які мають свою індивідуальну міру вираження, що проявляється в діяльності та своєрідності виконання діяльності» [536, с. 40].

Научуваність або здатність до навчання розглядають як загальну здібність до засвоєння нових знань і способів діяльності [215, с. 60]. Залежно від способу набуття знань та від особливостей нейрофізіологічних механізмів розрізняють два типи научуваності: експліцитна научуваність (довільне, усвідомлене навчання) та імпліцитна научуваність (мимовільне навчання) [522, с. 144].

І. Блавацька [45] на основі узагальнення теоретичного матеріалу зауважує, що у понятті психолінгвістичних здібностей до опанування іноземною мовою необхідно розрізняти два аспекти: мовну здібність та здібність до опанування мови. Мовна здібність (*linguistic competence* за Хомським) – здібність до опанування першої рідної мови. Здібність до опанування мови – це здібність до опанування нерідної мови. Нерідна мова, яку дитина опановує в тому середовищі, в якому розвивається, визначається О. Леонтьєвим як друга мова (*second language*) [277]. Це мова національно-мовних меншин, державна або офіційна мова, мова міжетнічного спілкування. Нерідна мова, яку опановують за відсутності мовних носіїв, є іноземною мовою (*foreign language*).

І. Баринкіна звертає увагу на *іншомовні здібності* особистості. Вони полегшують засвоєння іноземної мови, сприяють успішному оволодінню знаннями, вміннями та навичками і передбачають використання різноманітних систем символічних форм для реалізації функції спілкування. [29].

Виокремлюють такі типи здібностей: комунікативно-мовні та когнітивно-лінгвістичні. Перший тип здібностей пов'язаний з іншомовними, комунікативними навичками та вміннями, з продуктивним володінням мовою – говорінням, розумінням, читанням та письмом. Тобто, це індивідуальні, психофізіологічні особливості людей, які забезпечують успішну взаємодію партнерів та успішне вирішення комунікативних завдань. Комунікативно-мовний тип характеризується комунікабельністю, рухливістю, імпульсивністю в прийнятті рішень і в комунікативній поведінці, і в цілому. При цьому невербальні компоненти інтелектуальних здібностей переважають над вербально-логічними; здібності слухового сприйняття – над зоровим [207]. Діти з таким типом іншомовних здібностей легко та невимушено навчаються за асоціативним навчанням.

Когнітивно-лінгвістичні здібності, як індивідуальні, психофізіологічні особливості особистості, забезпечують швидке формування вмінь та навичок при засвоєнні мовної системи (*лексики, фонетики, граматики*). Когнітивно-лінгвістичний тип характеризується замкненістю, більшою довільністю дій, вповільненою реакцією в ситуації спілкування, бідністю міміки та жестів. У пізнавальній сфері спостерігається домінування вербально-логічних компонентів над образними. У них переважає зоровий тип пам'яті [29, с.15]. У цьому випадку дітям дискомфортно почуватися у вербально-руховій діяльності.

М. Кабардов зазначає, що для цих типів існують і більш, і менш сприятливі умови: для комунікативного типу сприятливими є умови інтенсивного методу навчання, а для когнітивного – традиційного. У молодшому віці частіше спостерігається перший тип, у старшому – другий [207].

За таких обставин з урахування двох типів здібностей асоціативне навчання потребує оптимального поєднання як вербально-рухової, так і наочно-рухової діяльності. Асоціативне навчання є надзвичайно ефективним за змішаного типу здібностей молодших школярів, який є носієм і тих, й інших якостей. Тому компенсаторні механізми у них виражені сильніше, що є важливим для резервних можливостей навчання [207].

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

Крім того, ефективність упровадження асоціативного навчання залежить від особистісних якостей, які сприяють іншомовній діяльності. Так В. Кузовлев зазначає, що індивідуальність учня включає три види таких якостей: індивідні, особистісні та суб'єктні [260]. Індивідні – відображають природні якості учнів: здібності, пам'ять, темперамент, тип нервової системи та ін. До особистісних якостей учень відносить інтереси, ціннісні орієнтації, світогляд. Суб'єктні якості складають уміння працювати колективно та індивідуально.

На думку В. Кузовлева, визначними є особистісні якості. Саме вони відіграють важливу роль у соціальних відносинах, а мова та мовлення є однією із форм цих відносин. Тому дослідник наголошує, що необхідно створити умови, які дозволили б учням у повній мірі проявити всі якості людської індивідуальності в колективній, груповій та індивідуальній формах роботи, тобто забезпечити індивідуалізацію навчання іншомовного мовлення [261, с. 17]. Асоціативне навчання гармонійно поєднує прояв усіх видів якостей учнів.

І. Зимня виокремила ряд істотних положень щодо навчання іноземної мови, найважливіші з них:

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

2) механізми мовленнєвої діяльності рідною та іноземною мовами ідентичні, важливими для вчителя іноземної мови є необхідність ціленаправленого формування цих механізмів засобами іноземної мови, що підвищує рівень іншомовної мовленнєвої діяльності та її культуру;

3) всі види мовленнєвої діяльності мають спільні і відмінні для кожного з них рівні мовленнєвого механізму, в процесі навчання іноземної мови оволодіння одним видом мовленнєвої діяльності полегшує оволодіння іншим

видом [192, с. 91-92]. Положення асоціативного навчання в повній мірі відображають задекларовані положення І. Зимньої.

Ми народжуємось зі здатністю засвоювати будь-яку мову швидко, без проблем і зберігаємо цей талант приблизно до 11-12 років, зазначав відомий психолінгвіст Наом Хомський [563]. За умов правильної організації асоціативного навчання діти молодшого шкільного віку, не знаючи граматичних правил, дуже швидко вивчають мову до рівня вільного володіння. Це пояснюється характером начально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи.

Одним із механізмів, який функціонує в асоціативному навчанні, є розроблена психологами поетапна модель породження мовлення, яка передбачає три послідовні фази: мотиваційно-стимулюючу, орієнтовно-дослідницьку (чи аналітико-синтетичну) та виконавчу [167; 190].

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

Наступне формування та формулювання думки засобами мови відбувається у аналітико-синтетичній (орієнтовно-дослідницькій) фазі. Індивід з пам'яті відбирає мовні засоби та складає в мовленнєве ціле, тобто формується внутрішнє мовлення, створюється установка на спілкування, відбувається добір слів і фраз для подальших висловлювань. [167].

В умовах асоціативного навчання в учнів молодшого шкільного віку чітко простежується зв'язок зовнішнього і внутрішнього мовлення в процесі обробки інформації, що підтверджується мовленнєвими незвуковими кінестезіями під час навчання. Інтенсивність і тривалість мовленнєво-рухових реакцій нестабільна і залежить від ряду факторів: складності та новизни завдання; ступеня автоматизації дій, які виконує учень; включення в мисленнєву діяльність наочних образів; індивідуальних відмінностей у певних типах пам'яті. Виключення мовленнєвих рухів із процесу навчання ускладнює запам'ятовування одиниць іноземної мови. З розвитком навичок та вмінь мовлення, автоматизацією відповідних мисленнєвих операцій зовнішня вербалізація замінюється редуційованою скороченою вербалізацією – внутрішнім мовленням [105, с. 22].

Ще один психологічний механізм, який слід враховувати в організації асоціативного навчання, – це усвідомлення того, що *людина мислить образами, а слова – це звукові образи*, які дозволяють виразити те, що людина бачить, відчуває, думає. Як зазначає О. Карп'юк, опанування мови починається з відчуттів, з процесу відображення в мозку людини окремих властивостей та явищ, які безпосередньо впливають на її органи чуття [220].

Ще Л. Виготський надавав великого значення асоціативному зв'язку мови з образністю. Вчений вивчав зв'язок мовленнєвої діяльності дитини із символічним заміщенням і дійшов висновку, що мовна діяльність має свої передумови: жести, гру та малювання. Саме розвиток цих видів знаково-

символічної діяльності забезпечує розвиток тих функціональних систем, які відіграють важливу роль в оволодінні як усним, так і писемним мовленням [82, с. 22].

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

Л. Цветкова висловила думку, що «дані психологічних досліджень дозволяють говорити про тісну взаємодію вербальної і невербальної (образної) сфер у психічній діяльності людини, про необхідний зв'язок мовних процесів із образними уявленнями, про самі образи – уявлення про них як про полімодальні компоненти» [529, с. 205].

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

С. Рубінштейн зазначав, що вивчення іноземної мови молодшими школярами починається з оволодіння «живим мовленням» через діяльність дітей шляхом вживання цих слів для задоволення своїх потреб [433, с.28-34].

Відомо, що рідну мову ми вивчаємо через життєвий досвід без будь-яких зусиль. Адже дитина від народження перебуває в середовищі рідної мови, що сприяє її швидкому й ефективному засвоєнню. Відповідно до стержневого принципу асоціативного навчання – принципу природо-відповідності – дитину слід навчати чужої мови, повторюючи той шлях, яким вона засвоювала рідну мову [602].

Ряд дослідників (W. Butzkamm, D. Delanoff, D. Kirsch, Л. Черноватий та ін.) також звертають увагу на подібність процесів оволодіння дітьми рідною та іноземною мовою. Як і діти, опановуючи рідну мову, так і молодші школярі, вивчаючи іноземну, засвоюють цілі мовленнєві блоки як зразки для дій на основі наслідування та подальшого запам'ятовування [560].

П. Блонський зазначає, що діти до 7-8-ми років більш здатні імітувати та запам'ятовувати, ніж самостійно створювати мовленнєві висловлення [46]. Лише пізніше, з набуттям мовленнєвого досвіду, школярі починають усвідомлювати принципи побудови висловлювань, прості синтаксичні закономірності та інтуїтивно створювати свою граматику [531, с. 7].

У зв'язку зі схожістю механізмів вивчення рідної та іноземної мови дітьми австрійські вчені під керівництвом А. Пельтцер-Карпф і Р. Цангл

[599] у своїх дослідженнях виокремили прийнятні для молодших школярів стадії засвоєння іноземної мови та їх послідовність:

1) початкова стадія, стадія рецептивного та імітаційно-репродуктивного засвоєння іноземної мови – перший та другий роки навчання;

2) реорганізаційна стадія, стадія сегментації й аналізу мовленнєвої продукції, пошуку й перевірки гіпотез, моделювання зв'язків – другий, третій та четвертий роки навчання;

3) стабільна стадія, стадія встановлення та застосування правил мови, або стадія упорядкованого та зв'язного мовлення (ordered / coherent state) – кінець четвертого року навчання [598, с. 8].

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

На першій стадії необхідно враховувати особливості сприйняття молодших школярів. В учнів 6-7 років сприйняття характеризується мимовільним характером та емоційністю. Отже, школярі сприймають, у першу чергу, яскраві деталі або ж відомості, які їх стосуються. Як зазначає В. Філатов, емоційна інформація в 1,5-2 рази більше активізує діяльність мозку молодших школярів, ніж нейтральна [514], що викликає необхідність створення сприятливої емоційної атмосфери на уроці, добору особистісно важливого навчального матеріалу, який ми використовуємо в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів. В асоціативному навчанні іноземної мови молодших школярів початкова стадія оволодіння мовою є центральною, адже від неї залежить подальша успішність засвоєння мови.

Приблизно в другій половині другого класу розпочинається друга, реорганізаційна фаза. На думку психолінгвістів, її характеризує засвоєння школярами *«критичної маси»* лексичних одиниць, внаслідок чого розпочинаються процеси узагальнення мови.

Австрійські психолінгвісти відзначають, що характерним для цієї стадії є початок роботи із сегментації текстів, речень і слів, аналізу, пошуку правил мови. Отже, після того, як дитина засвоює певну кількість іншомовного матеріалу, у її свідомості розпочинаються динамічні процеси його поступового сортування та організації, що свідчить про інтуїтивне усвідомлення системи дітьми [598, с. 181]. Звідси випливає, що друга стадія вивчення мови є етапом засвоєння граматики.

Після фази граматики відбувається подальше вдосконалення мовлення дітей: збагачується їх словниковий запас, виправляється вимова, ускладнюються мовленнєві конструкції. Відбувається перехід до стабільної фази засвоєння іноземної мови, на якій учнями застосовуються правила, відбувається довільна регуляція мовлення. Друга, а особливо третя стадії, в умовах асоціативного навчання є адаптаційними до подальшого навчання

іноземних мов учнями середньої школи за єдиційними усталеними традиційними методиками навчання.

Враховуючи схожість механізмів засвоєння рідної та іноземної мов, за умов асоціативного навчання учні початкової школи спочатку оволодівають однослівними реченнями (а також словосполученнями та фразами, які сприймаються учнями цілісно), а потім двослівними та більшими реченнями. Науковці О. Кліментенко, Г. Уайзер дослідили, що учням 1-2 класів важко сприймати речення іноземною мовою, які складаються із семи і більше слів [226, с. 3-43]. Австрійські психолінгвісти вказують ще на одну особливість засвоєння мови: молодші школярі, так як і діти, засвоюють слова у послідовності від іменників до дієслів, прикметників та інших частин мови, що мають лексичне значення, а службовими частинами мови учні оволодівають насамкінець [598]. У своїй роботі «Мова та свідомість» А. Лурія наводить узагальнену ієрархію оволодіння дітьми одиницями мови: слово/словосполучення – речення – синтагма – текст [289].

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

- 1) етап перший – однослівні речення;
- 2) етап другий – висловлювання, які складаються з двох, трьох і більше слів;
- 3) етап третій – досягнення мінімального комунікативного рівня;
- 4) етап четвертий – удосконалення мінімальних комунікативних умінь до рівня відносно вільного володіння мовою [112].

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

О. Гузь та О. Паршикова звертають увагу на важливість інтенсифікації навчання для забезпечення умов природного оволодіння іноземною мовою. Інтенсифікацію пізнавального процесу слід починати реалізовувати з перших кроків навчання дітей у школі, оскільки вона спрямована на прискорене засвоєння ними необхідних знань, формування навичок і вмінь, на розвиток творчої самостійної особистості [105, с. 10].

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

Навчання іноземної мови відбувається, зазвичай, за традиційними методиками. Як зазначає І. Баринкіна, традиційні методики передбачають опанування мови в її лінгвістичних аспектах (граматико-перекладний,

лексико-перекладний чи аналітичний, свідомо-порівняльний чи свідомо-практичний методи навчання іноземної мови). Інший шлях передбачає впровадження інтенсивних методик, прямих методів навчання з метою опанування мовленням, комунікацією іноземної мови [29, с. 27].

З педагогічної практики відомо, що традиційна методика має ряд недоліків: навчання зводиться до передачі вже готових знань; орієнтація на «середнього» учня за темпом навчання та за об'ємом знань; неврахування індивідуально-психологічних особливостей школярів; велике навантаження на пам'ять учнів і т.п. Щодо проблем вивчення іноземної мови, то традиційна методика має на меті вивчення мови як системи; де переважає роль вправ на всіх етапах оволодіння мовою; орієнтація при вивченні на рідну мову; принцип комунікативності є кінцевою метою [29, с. 40]. Тому багато педагогів шукають шляхи покращення ефективності навчання іноземної мови через внесення нового в традиційну методичку, використання інтенсивних методик, індивідуалізацію, диференціацію навчання, орієнтацію на особистісно-орієнтоване навчання. У нашому випадку – це асоціативне навчання.

Проблема ефективного вивчення іноземної мови існувала з давніх-давен. Понад три століття тому великий педагог Я. Коменський дивувався з того, наскільки важким було вивчення іноземної мови в тогочасних школах, яким складним і довготривалим було вивчення навіть однієї латинської мови. Ще у «Великій дидактиці» Я. Коменський називав предмет тілом, а слово – одежиною, а тому й те, й інше потрібно представляти людському розуму одночасно, але спочатку предмет як об'єкт не лише пізнання, але і мови. Саме тому він наголошував, що в основі первинного навчання мов чи то латинської, чи будь-якої іншої повинно бути вивчення реального світу. Точна назва словами найголовніших предметів світу і людських дій повинна стати основою для пізнання світу і подальшого розвитку учнів [236].

Ян Амос Коменський вважав образи основоположним моментом у викладанні іноземної мови, що чітко прослідковується в його основоположній праці «Світ навколо в картинках». Звернення до досвіду Яна Амоса Коменського (1592-1670) є цінним для аналізу передумов розробки сучасних парадигмальних методичних проєктів.

В основу методики вивчення латинської мови Я. Коменський поклав принципи матеріалістичного сенсуалізму, які знайшли своє прикладне застосування у його праці «Світ навколо в картинках» (*Orbis sensualium pictus*), яка вперше була надрукована в 1658 році.

Я. Коменський насичує свій «Світ в картинках» конкретним змістом і матеріалом, які доступні зовнішнім органам чуття молодшого школяра. У своїй книзі автор виходить далеко за межі доступного лише сенсорному досвіду, поряд із зображенням доступного від чуттєвого досвіду він вводить ряд понять, які є недоступними для зовнішніх органів чуття, наприклад,

моральних якостей, справедливості, гуманності й т.п. Для відтворення такого роду понять Я. Коменський надає перевагу символічним зображенням.

Саме образи, на думку вченого, мають першочергове значення у викладанні іноземної мови, провідним принципом якого є принцип природовідповідності. Крім того, гра та наочність – шлях засвоєння учнями елементів мови на основі реального світу. Концептуальні ідеї, закладені в працях Яна Амоса Коменського, знаходять своє об'єктивне відображення у працях багатьох сучасних науковців. Однак, часто фундаментальний принцип природовідповідності, методологічно обґрунтований та зреалізований Я. Коменським, у сучасних інтерпретаціях зводиться до принципу наочності в навчанні.

Особливу роль наочності при вивченні іноземної мови відводить В. Артемов. Він виділяє кілька її різновидів: мовну наочність, що передбачає чуттєво-наочну виразність мовлення [17, с. 12-13; 15]; ситуативно-модельну (наочність мовних вчинків). Психологічна природа та цінність наочності в розумінні В. Артемова полягає в необхідності пояснення взаємовідношення наочності та творчого мислення, співвідношення наочного і абстрактного в алгоритмізації процесу навчання іноземних мов.

Пошук підходів до визначення наочності у процесі навчання іноземних мов дав можливість В. Артемову виокремити те, що є досить важливим в асоціативному навчанні іноземних мов. Йому вдалось «помітити нову форму пізнавального процесу – підказку абстрактного закону через безпосередню його репрезентативну реалізацію в чуттєво-наочному об'єкті, який поданий в плані виразності, що дає можливість побачити загальне через часткове, ідеальне через матеріальне, мовний закон через мовленнєву дію [16, с. 239].

На думку Б. Беляєва, принцип наочності при запам'ятовуванні навчального матеріалу з точки зору психології є повністю виправданим. Однак він є недопустимим для семантичної сторони слів. Наочність супроводжує пояснення правил та ілюстрацій іншомовного мовлення, є опорою, інструментом, що дозволяє перетворювати ситуативне іншомовне мовлення в контекстне. Особливу увагу автор приділив словесно-мовленнєвій наочності, оскільки оволодіння іноземною мовою відбувається через звукові матерії, які мають наочно-чуттєвий характер [35, с.74-86].

За Б. Беляєвим, саме психологія лежить в основі методики. На думку вченого, психологія повинна встановити психологічні закономірності володіння іноземною мовою і саме цим допомогти методиці науково розробити основний метод навчання іноземних мов і привести у відповідність з ним всі прийоми і способи цього навчання, одночасно контролюючи і те, що відбувається у свідомості учнів, коли вони засвоюють іноземну мову у процесі навчання [35, с. 9].

О. Паршикова вважає, що оптимальним способом природовідповідного та водночас розвивального навчання іноземних мов може стати моделювання іншомовного спілкування учнів початкової школи на основі значущої для

них ігрової діяльності, тобто організації інтегрованої комунікативно-ігрової діяльності [362, с. 41]. Таку можливість ми вбачаємо у впровадженні асоціативного навчання в процес вивчення іноземної мови асоціативного навчання.

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

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

Надзвичайно важливе значення в асоціативному навчанні молодших школярів відіграють способи вербальної і невербальної комунікації, виражені в певній навчально-пізнавальній діяльності. На роль діяльності у розвитку дитини звертає увагу багато психологів, зокрема, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін. Всі вони наголошували, що для розвитку дитини необхідним є її включення в різні види діяльності: предметну, ігрову, навчальну, трудову. В асоціативному навчанні для учнів початкової школи на першій стадії ключовою залишається ігрова діяльність.

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

За умов асоціативного навчання молодших школярів великого значення надають використанню учителем дидактичних ігор. Використання дидактичних ігор на уроці дозволяє педагогові зблизити та поєднати ігрову та навчальну діяльності дітей. Цінним є те, що дидактичні ігри можна застосовувати на всіх етапах уроку та з різною метою (навчальною, виховною, розвивальною). Н. Маркова стверджує, що використання дидактичних ігор на уроках іноземної мови у початковій школі дає можливість досягти міцних та свідомих знань [301, с. 165].

Отже, дидактична гра, яка застосовується з урахуванням психологічних, психофізіологічних особливостей школярів, дозволяє реалізовувати

індивідуалізацію та диференціацію навчання, в тому числі навчання іноземної мови, та ефективно формувати іншомовну комунікативну компетенцію молодших школярів. Проте, провідною все ж таки залишається навчальна діяльність, яка, як зазначає О. Солонова, повинна обов'язково поєднуватися з ігровою [301].

Навчальна діяльність – це цілеспрямована діяльність, у результаті якої не лише засвоюються знання, вміння та навички, а й відбувається розвиток особистості, її здібностей, інтелекту. Вона формується на всіх етапах шкільного навчання, однак у молодшому шкільному віці вона стає провідною. «Під провідною діяльністю у сучасній вітчизняній дитячій психології розуміють таку, у процесі якої відбувається формування основних психічних процесів і властивостей особистості, які характеризують головні надбання певного періоду розвитку. Молодший шкільний вік і є періодом найбільш інтенсивного формування навчальної діяльності» [547, с. 18].

Г. Вергелес наголошує, що формування навчальної діяльності повинне здійснюватися таким чином, щоб учень усвідомлював мотиви, цілі, способи, прийоми навчання і себе як суб'єкта навчальної діяльності. Розвиток молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності також є дидактичною основою її формування [71, с. 70].

Навчальна діяльність є також формою активності учня, яка спрямована на зміну самого себе як суб'єкта навчання, зауважує Ю. Конаржевський. Її мета – засвоєння теоретичних основ, на яких будуються способи дії, що забезпечують перетворення та засвоєння матеріалу [239, с. 99-101].

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

Н. Маркова наголошує, що важливим фактором навчання, який здійснює вирішальний вплив на темп, глибину та міцність оволодіння навчальним матеріалом, є особиста активність школярів, їх зацікавленість в успіху [301, с. 21]. В асоціативному навчанні пізнавальна активність є ключовою, оскільки це навчання передбачає різні сфери комунікації. Організація навчання при цьому спрямована на створення таких умов, за яких відбувається не лише міцне засвоєння знань, вмінь і навичок, а й підвищується рівень розвитку учнів.

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

Розглянемо основні інтенсивні методики навчання іноземних мов, які є важливими для асоціативного навчання.

В основу інтенсивного навчання Г. Лозанов поклав сугестопедичну систему навчання. Сугестологія – наука, яка займається звільненням прихованих можливостей людини [284, с. 53-62]. Ефективність сугестопедичної системи навчання полягає в її спрямованості на загальний розвиток особистості, на синхронний розвиток інтелектуальної, емоційної і мотиваційної сторін.

Сучасні психологи й педагоги-методисти вважають сугестопедичний метод високоефективним. Основні переваги цього методу:

- відбувається засвоєння великої кількості одиниць;
- розвиваються здібності в учнів активно використовувати словниковий запас слів у спілкуванні іноземною мовою. Учні легко переносять засвоєні мовні зразки на інші ситуації;
- створюється надзвичайно сильна мотивація навчання;
- знімаються психологічні бар'єри.

Сучасні лінгвісти-педагоги розробили багато інших методик на основі підходів Г. Лозанова. Цікавим є емоційно-смісловий метод І. Шехтера. Названий метод полягає в тому, «що особистісний зміст висловлювання не виводиться безпосередньо із суми значень мовних одиниць, які утворюють фразу» [221, с. 8]. Основним засобом цього методу є система комунікативних завдань, які визначають мету навчального спілкування так, що учень може пов'язати її з важливим для нього мотивом діяльності. Навчання відбувається циклічно, де перший цикл – усне спілкування та читання, другий цикл – граматику, монологічне та писемне мовлення, третій цикл – спеціалізація нормування мовлення.

Методика інтенсивного курсу Г. Гегечкорі пропонує черговість використання циклів мовленнєвої і мовної підготовки. Головна увага надається циклу мовної підготовки, адже на думку дослідника, на цьому етапі найчіткіше реалізується принцип свідомості навчання. Основна мета етапу – дати відповідну орієнтацію у мові та допомогти учням свідомо осмислити ті мовні явища, які були ними сприйняті головним чином інтуїтивно в комунікативних актах циклів усного мовлення [88].

Г. Китайгородська під запропонованим нею методом активізації можливостей особистості та колективу розуміє навчання, яке направлене на оволодіння мовленням іноземною мовою на основі використання психологічних резервів особистості та діяльності молодших школярів. «Сучасна комунікативна лінгвістика ставить перед методикою нові завдання – оволодіння мовою як засобом комунікації» [221, с. 11].

Варто врахувати такі чинники: мінімально необхідний термін навчання для досягнення мети при максимально необхідному об'ємі та відповідній організації навчального матеріалу; максимальне використання всіх особистісних резервів школярів, що є можливим при організації особливої

взаємодії в групі. Одне з головних завдань, реалізації якого необхідно досягти, – оволодіння мовою як засобом комунікації.

Основоположними принципами цієї методики є:

– *принцип особистісно орієнтованого неформального спілкування між учителем та учнями*, що сприяє розвитку мотивації школярів, творчості, створює сприятливий емоційний клімат у процесі навчання. Спілкування під час роботи за цим методом – це основа побудови всього навчально-пізнавального процесу, який полягає в безперервному спілкуванні;

– *принцип поетапно-концентричної організації навчального матеріалу та процесу навчання*, який передбачає оволодіння мовним матеріалом і мовленнєвими навичками одночасно та паралельно в одному і тому ж комунікативному завданні;

– *принцип концентрації при доборі та організації навчального матеріалу*, що реалізується на трьох рівнях:

1) формування комунікативного ядра, тобто вихідного набору фраз та вміння їх використовувати в певних ситуаціях;

2) рівень аналітичної діяльності учнів та переносу цих аналітичних операцій на новий мовний матеріал;

3) рівень формування стійких навичок.

Як результат цих рівнів – осмислене володіння мовою, здатність у нових умовах і на новому матеріалі відпрацьовувати *мовленнєві моделі з їх новим лексичним наповненням* [221, с. 19-20].

Останнім часом високу ефективність показують методики, які пов'язані з образним мисленням учнів початкової школи, з асоціаціями: **метод графічних асоціацій**, **метод звукових (фонетичних) асоціацій**, **комбінований асоціативний метод**, які допомагають молодшим школярам переборювати багато труднощів в оволодінні рідною мовою принципово новим шляхом, допомагають дітям засвоювати основи рідної мови (російської, зокрема) [301, с. 44].

Досить тісно з асоціативним навчанням пересікається експериментальна робота Н. Маркової, яка використала оригінальну наукову методику вивчення російської мови. Її суть полягає в тому, щоб допомогти учням подолати труднощі в опануванні мови шляхом використання різноманітних ігрових методів, побудованих на основі образних – графічних і звукових – асоціацій. [301, с. 44]

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

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

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

Експериментальне дослідження Н. Маркової довело, що перераховані методи розвивають усне і писемне мовлення, підвищують грамотність молодших школярів і при цьому впливають на розумову самостійність, позитивне ставлення до навчальної діяльності, формують у них уміння орієнтуватися в поставлених перед ними завданнях, знаходити раціональні способи вирішення поставлених завдань, тобто, вчать молодших школярів учитися – що є одним із найважливіших завдань початкової школи [301, с. 45].

Одним із ефективних елементів асоціативного навчання є напрацювання І. Баринкіної, яка пропонує асоціативний метод поєднання при вивченні іноземної мови. Дослідниця дійшла висновку, що слова будуть легко запам'ятовуватись на ілюстративному матеріалі у ролі, наприклад, персонажів фантастичного мультфільму [29].

І. Матюгін наголошує, що асоціативний метод поєднання полягає в умінні зв'язувати інформацію для запам'ятовування з яскравими, незвичними образами, картинками на основі асоціативних уявлень. Такий спосіб дозволяє майже в 2 рази збільшити кількість засвоєної лексики [306, с. 17-28], а також при цьому відбувається розвиток не лише механічної пам'яті, а й уяви.

Ще одним ефективним прийомом, як стверджує І. Баринкіна, є ритмізація, коли відбувається переведення інформації у вірші, пісеньки, а їх рядки пов'язані певним ритмом чи римою. Практика показує, що механічне запам'ятовування, зазубрювання, наприклад, трьох основних форм неправильних дієслів є неефективним методом, який займає у дітей багато часу та сил. За допомогою потішних віршиків можна швидко та весело вивчати, наприклад, неправильні дієслова. А якщо супроводжувати вірші виразною мімікою, жестами та додати трохи наочності – картинок та предметів, то результат буде ще ефективнішим [29, с. 74].

На нашу думку, такі методи розвивають пізнавальні інтереси, позитивне ставлення до навчання, сприяють розвитку мовлення та грамотності школярів, вчать знаходити різноманітні способи вирішення поставлених завдань. Це особливо важливо на початковому етапі навчання, головним завданням якого є навчити учнів учитись.

Р.Ібрагімова пропонує використовувати тезаурусний метод навчання молодших школярів з використанням асоціативних полів слів, який враховує мовну картину світу учнів і веде до підвищення лексикографічної культури молодших школярів [203].

Цікавим та ефективним методом навчання іноземної мови є метод mindmapping (побудова асоціативних мап, інтелект-карт), який був запропонований англійським вченим, письменником і бізнесменом Тоні Б'юзеном [561, с. 120]. Серед варіантів перекладу «mindmapping»

найточнішим на нашу думку, є версія Т. Воробйової – мапа асоціацій, оскільки за способом побудови ці мапи скоріше відображають процес асоціативного мислення. Асоціативні мапи є відображенням наших ментальних образів і допомагають когнітивним процесам. Вони з'єднують наші ментальні образи з тією сіткою асоціацій, яка існує в мозку, пам'яті.

У дитячому віці обидві півкулі мозку працюють разом – ліва відповідає за вербальну, абстраговану, символічну діяльність, а права виконує функцію синтезу, інтуїтивного сприйняття інформації [570, с. 320]. Тому маленькі діти швидко й легко запам'ятовують і вивчають нову, інколи досить складну, інформацію.

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

1.3. Технологічні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи

Відповідно до основних «Західноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти...» [174] з урахуванням нормативних документів, рекомендованих Радою Європи, відбувається реорганізація іншомовної освіти в Україні, і з 2012 року вивчення іноземної мови вводиться з першого класу. Вся початкова освіта й методика викладання іноземної мови зокрема повинна бути направлена на підвищення рівня розвитку учня. Саме в молодшому шкільному віці починається формування школяра як мовної особистості.

У зв'язку з цим у початковій школі мають створюватися умови для ранньої комунікативно-психологічної адаптації молодших школярів до нового мовного світу та для подолання подальших психологічних бар'єрів при використанні іноземної мови як засобу спілкування, для розвитку мотивації у подальшому оволодінні іноземною мовою, має формуватися елементарна комунікативна компетенція і відповідно, розвиватися елементарні комунікативні уміння в основних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), а також елементарні лінгвістичні уявлення та загальнонавчальні уміння, що відповідають рівню А1 згідно із загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

У науковій літературі комунікативну компетенцію розуміють як систему знань людини, її інформованість та ініціативність, сукупність її навичок і

мовленнєвих здібностей, її здатність користуватися мовним матеріалом і фактами мовлення для реалізації цілей спілкування, вирішувати його завдання у побутовому, навчальному, виробничому та культурному житті, вміння орієнтуватися у ситуації спілкування [545, с. 109]. Комунікативна компетенція складається із мовної та мовленнєвої компетенцій та інших. Мовна компетенція – це володіння системою відомостей про мову, що вивчається, здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою знаків мови та правил їх поєднання. Можна вважати мовну компетенцію сформованою, якщо особа може користуватися системою мови на практиці [545, с. 392]. Мовленнєва компетенція – це вміння користуватися засобами мови та способами їх функціонування для формування та формулювання думок у процесі сприймання та породження мовлення [545, с. 275].

Із виділених Комітетом з питань освіти при Раді Європи висловлювань щодо навчання іноземних мов шести основних рівнів оволодіння комунікативною компетенцією початкова школа забезпечує перший рівень A1 – рівень «відкриття», «формальної компетенції», «інтродуктивної компетенції» [174; 404; 537, с. 109]. Цей рівень є найважчим та найважливішим для ефективного розвитку іншомовного мовлення, що підлягає ідентифікації. Згідно виокремлених загальноєвропейських рівнів протягом шкільного навчання зміна в навчальних досягненнях учнів відбувається у вертикальному та горизонтальному напрямках. Тобто, відбувається не лише сформованість вмінь та навичок від рівня до рівня, а й поглиблення знань школярів [174, с. 16-18].

Тому, керуючись матеріалами Ради Європи, вважаємо, що в системі початкової школи, згідно із загальноєвропейськими рівнями досягнень в оволодінні іншомовним мовленням, необхідно виділити практичні локальні рівні. Встановлення додаткових пунктів між рівнями є завжди суб'єктивною процедурою [174, с. 32]. Л. Ягеніч пропонує розглянути стовбур елементарного користувача через призму двох підетапів у початковій школі, визначених Міністерством освіти і науки України [242], та виділити такі два практичні локальні рівні: 1) A1.1: 2-ий клас; 2) A1.2: 3-4-ий класи [552, с.14]. У зв'язку з тим, що іноземна мова вводиться з першого класу, з шестилітнього віку, а психофізіологічні особливості шестиліток відрізняються від дітей семи, восьми, дев'яти років, то ми пропонуємо виділяти три практичні локальні рівні володіння іноземною мовою: 1) A1.1. – перший клас; 2) A1.2. – другий клас; 3) A1.3. – третій та четвертий класи. У зв'язку з введенням вивчення іноземної мови з першого класу ми акцентуємо увагу дослідження на навчанні другої мови учнів-шестиліток.

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

– аудіювання: розрізняти різноманітні команди, супроводжуючи їх мовою жестів; демонструвати розуміння загальноживаних слів, використовуючи кодову мову уявлень і асоціацій; вербально реагувати на запитання, які вимагають простих відповідей; демонструвати розуміння простих коротких оповідань виконанням пантоміми; розуміти основну ідею адаптованого аудіо- чи відео- тексту тривалістю звучання до 30 секунд;

– монологічне мовлення: давати накази, команди, спонукати до дій; повідомляти про виконання певних дій та команд у різних місцях, у різні частини доби, у різні пори року, одночасно виконуючи їх; повідомляти про здатність, бажання та вподобання виконувати певні дії, зображуючи їх мовою жестів; описувати свій стан, висловлювати певні емоції, використовуючи позамовні засоби (жести, міміку); розповідати про тварин через уособлення, використовуючи мову жестів та розроблені асоціативні символи; називати предмети, об'єкти, явища в межах відповідних тем, демонструючи їх розуміння невербальними засобами та коментувати дії, які можна з ними виконувати; описувати предмети, явища в межах відповідних тем, робити короткі повідомлення в межах навчальної ситуації; висловлювати своє ставлення до предметів, об'єктів, явищ, використовуючи мову жестів (обсяг висловлювань – до 4 речень);

– діалогічне мовлення: ставити загальні та прості спеціальні запитання, використовуючи мову жестів; відповідати на запитання відповідно до мовного матеріалу і ситуації спілкування, при потребі використовуючи мову уявлень і асоціацій; реагувати на репліки учителя і однокласників, при потребі використовуючи невербальні засоби; висловлювати згоду чи незгоду, радість, позитивне чи негативне ставлення, відмову; вести діалог – розпитування не менше 4 реплік;

– читання: *учні знають* – літери алфавіту, основні звукобуквенні відповідники; *учні вміють* – читати про себе і вголос окремі слова та словосполучення, речення та короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні;

– письмо: учні вміють за зразком відтворювати графічний образ літер, буквосполучень.

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

На думку Л. Москалюк, лексична компетенція входить до складу мовної компетенції і її формування включає два етапи: ознайомлення школярів із новими лексичними одиницями (презентація знань лексичних одиниць) та автоматизація дій учнів із ними (формування лексичних навичок). Поточний вмотивований контроль, здійснюваний послідовно на етапах презентації лексичних знань і формування лексичних навичок, створює умови для безпомилкового функціонування лексичних одиниць у мовленні [330].

Лексична компетенція має першорядне значення у вивченні іноземної мови, адже саме у словах засвоюються фонетичні й орфографічні особливості мови, що вивчається; саме лексика наповнює граматичні структури з метою організації іншомовного висловлювання. Необхідний рівень володіння лексикою надає можливість швидкого вибору потрібного слова із довгострокової пам'яті, забезпечує коректне вживання іноземної мови у ситуаціях спілкування, сприяє формуванню комунікативної компетенції та інших компетенцій. Вживання людиною в іншомовному мовленні синонімів, антонімів, слів із різним емоційним забарвленням, ідіом робить висловлювання виразнішим, наближуючи його до мовлення носіїв мови. Таким чином, якісно сформована лексична компетенція створює сприятливі умови для актуалізації усіх складових комунікативної компетенції.

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

Аналіз наукових джерел щодо проблеми навчання іноземних мов показав, що її ефективність залежить, перш за все, від самої організації навчального процесу в початковій школі.

Звертаючи увагу на зарубіжний досвід організації іншомовної початкової освіти, Л. Ягеніч здійснила її порівняльну характеристику в різних країнах світу та Україні [552]. За результатами, представленими дослідницею, ми можемо зробити висновок, що тижневе навантаження для вивчення іноземної мови в початковій школі в країнах Європи в 1,5-3 рази вище ніж в Україні. За такої ситуації, як показує практика, вкрай важко досягти навчальної мети – оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією на необхідному рівні.

За умови неможливості збільшення кількості годин для вивчення іноземної мови молодшими школярами, на нашу думку, оптимальним є шлях інтенсифікації навчання учнів. У процесі навчання іноземної мови важливо враховувати те, що рівень розвитку молодших школярів значно відстає від учнів середніх та старших класів, які досягли стадії, за словами Піаже, «формальних операцій», що дозволяють їм здійснювати аналіз закономірностей іноземної мови, оперувати лінгвістичними поняттями і т.д. Тому учнів початкової школи необхідно навчати іноземної мови методами, відмінними від методів навчання у середніх та старших класах.

Практичний досвід та застосування методично-теоретичних напрацювань дозволяють зробити висновок, що на початковому етапі навчання надзвичайно доцільно підключати елементи жестової мови як

основної семантичної одиниці, тобто у формуванні іншомовної компетенції молодших школярів на ранніх етапах їх навчальної діяльності важливим є організація навчального процесу на засадах асоціативної природи сприйняття, розуміння, запам'ятовування та відтворення навчальної інформації. Актуальним у цьому плані є впровадження в навчальний процес початкової школи асоціативного навчання.

У зв'язку з цим, керуючись загальноєвропейськими рекомендаціями з питань освіти та вирішуючи питання оптимізації навчання іноземної мови, нами було розроблено нову методiku викладання іноземної мови за методом асоціативних символів (МАС), яка складає процесуальну основу асоціативного навчання молодших школярів.

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

Так, У. Марчук дослідила асоціативний потенціал лінгвокультурних концептів «жінка», «мати», «дім», «батьківщина», «воля», «свобода» американської, французької, польської та української лінгвокультур для виокремлення універсальних та ідіоетнічних рис лінгвокультурного кодування світу. Для досягнення поставленого завдання дослідниця визначила базові поняття: лінгвокультурний концепт, лінгвокультурема, асоціація, асоціативний потенціал, асоціативне поле, семантичний гештальт та ін.; описала означені лінгвокультурні концепти, їх функціонування у цих лінгвокультурах, зробивши аналіз словникових дефініцій та лексичної сполучуваності лексем – вербалізаторів концептів; дослідила особливості паремійного вираження досліджуваних концептів; визначила асоціативну структуру концептів; здійснила порівняльний аналіз асоціативного потенціалу досліджуваних лінгвокультурних концептів американської, французької, польської та української лінгвокультур на матеріалі результатів асоціативного експерименту; встановила особливості функціонування цих лінгвокультурних концептів у межах американської, французької, польської та української лінгвокультурних спільнот шляхом зіставлення їх асоціативного потенціалу [303].

О. Горошко у своїй докторській роботі «Языковое сознание (ассоциативная парадигма)» здійснила теоретичний аналіз мовної свідомості особистості в ракурсі асоціативної парадигми. Особлива увага в роботі приділена проблемам асоціативної лексикографії, представлені якісні методи

аналізу даних асоціативного експерименту та способи розв'язання методичних проблем проведення вільного експерименту [100].

Р. Ібрагімова присвятила своє дослідження лінгводидактичним і психологічним основам семантизації та активізації лексики молодших школярів методом асоціативного поля. Автором представлено експериментальне дослідження мовного та мовленнєвого розвитку молодших школярів. Вченою розроблені актуальні проблеми методики розвитку мовлення, здійснений аналіз факторів та механізмів оптимізації лексичної і словникової роботи, розроблений і проведений асоціативний експеримент як засіб діагностики рівня мовного й мовленнєвого розвитку молодших школярів, представлені та експериментально перевірені шляхи реалізації тезаурусного методу навчання іншомовного лексичного мінімуму учнів початкової школи [200].

Н. Маркова особливу увагу в дисертації «Розвиток мовної діяльності молодших школярів на основі засобів асоціативної уяви» звертає на особливості процесуального та контрольного компонентів навчального процесу в ході асоціативної діяльності, визначає процедуру дидактичного проектування асоціативної діяльності, розробляє та експериментально перевіряє педагогічні умови активізації мовлення молодших школярів на основі асоціативної уяви, які підвищують їх мовленнєвий розвиток. Такими умовами, на думку Н. Маркової, є:

- структурування змісту асоціативних зв'язків на основі виявлення відповідності організаційних моделей мовленнєвого розвитку молодших школярів і рівня складності навчальних завдань;

- побудова процесуального й контрольного елементів навчального процесу на основі діяльнісного підходу;

- використання технології асоціативної уваги на уроках російської мови.

Особлива увага приділена в роботі розвитку образної пам'яті та асоціативного мислення молодших школярів [301].

Системотвірною складовою процесуального компонента асоціативного навчання в нашому дослідженні є метод асоціативних символів, розроблений та впроваджений луцькою науковою школою (С. Гунько, Л. Гусак, З. Коновалюк).

Метод асоціативних символів – мова рухів, жестів, міміки, мова нашого тіла, кодова мова уявлень і асоціацій. Це метод, який покращує сприймання і відтворення інформації, побудований на вмінні дитини уявляти і фантазувати. За допомогою яскравої дитячої уяви створюються образи будь-якої лексичної чи граматичної одиниці. Дитина набагато швидше запам'ятовує іноземне слово, якщо воно пов'язане з конкретним образом чи дією. Метод асоціативних символів передбачає вивчення іноземної мови через імітацію, максимально наближену до реальності.

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

За допомогою мови рухів, жестів та міміки ми намагаємося змоделювати будь-яку навчальну ситуацію. Наприклад, зображаючи ліс, вчитель разом із дітьми показує й обігрує представлений жест у різних ситуаціях, виконує різні дії за допомогою жестів: бігаємо, стрибаємо, граємось з м'ячем, із друзями, збираємо гриби, ягоди, квіти, катаємось на велосипеді; коментуємо, що в лісі бачимо: дерева, кущі, траву, квіти, різноманітних звірів і т.д.

Мета і завдання цієї інноваційної діяльності полягають у:

- розробці програм для дітей старшого дошкільного віку, учнів 1-го класу та 2-го, 3-го, 4-го класів загальноосвітніх навчальних закладів;
- розробці методичних рекомендацій щодо використання методу асоціативних символів у навчанні англійської мови учнів 6-7 річного віку;
- впровадженні методу асоціативних символів у навчальний процес для підвищення рівня навчальних досягнень учнів та їх творчого розвитку;
- відстеженні динаміки росту навчальних досягнень учнів початкових класів.

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

За цим методом видано навчальну програму та методичні рекомендації для роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Граючись, учимось. Англійська мова» [103], навчальний посібник для учнів 1-го та 2-го класів «Граючись, учимось. Англійська в рухах для дітей за методикою асоціативних символів» (автори С. Гунько, Л. Гусак, Н. Занюк, З. Коновалюк, І. Романюк), схвалений Міністерством освіти і науки України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах, та створено демонстраційний матеріал у вигляді навчально-методичного фільму, у якому наочно показано, як практично застосовувати цей метод [102].

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

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

За визначенням А. Кузьмінського [373], принципи (від лат. *princĭpĭum* – «начало», «основа») – основоположні ідеї, вихідні положення, які визначають зміст, форми й методи навчальної роботи відповідно до мети виховання та закономірностей процесу навчання.

Дидактичні принципи – це керівні положення, які визначають зміст, форми організації, методи навчального процесу відповідно до його цілей та закономірностей [390, с. 287]. В основі асоціативного навчання лежить ряд загальнодидактичних принципів (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Загальнодидактичні принципи навчання молодших школярів іноземної мови за МАС

№ п/п	Принцип	Зміст принципу
1	Принцип науковості	обґрунтовуваність процесів та результатів, асоціативне тлумачення природи сформованих образів
2	Принцип систематичності	постійне повторення, звернення до попереднього матеріалу, який кожного разу розглядається з нових позицій
3	Принцип послідовності навчання	логічна послідовність викладу матеріалу, на базі якого відбувається вивчення іншого
4	Принцип тематичної організації навчального процесу	навчання проходить за темами, на які відводиться один і більше уроків
5	Принцип комунікативної спрямованості	формування в учнів умінь практично володіти іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування в усній і писемній формах; формування мовленнєвих якостей, що включають в себе вміння слухати, розмовляти і сприймати співрозмовника, долучатися до діалогу з ним, передавати елементарну інформацію та отримувати її в процесі спілкування

6	Принцип доступності	поступове зростання складності
7	Принцип повторюваності навчальних процесів	зорієнтованість на вироблення певних стереотипних видів діяльності відповідно до технологічних підходів
8	Принцип міцності засвоєних знань	спрямованість на відтворення вивченого за допомогою асоціативних зв'язків, які міцно лягли в основу їх запам'ятовування, графічного, фонетичного чи комбінованого сприйняття
9	Принцип індивідуального підходу до учнів	сконцентрованість на головному, керуваність їх спостереженнями та асоціаціями, засвоєння матеріалу в індивідуальному темпі
10	Принцип наочності	орієнтація на чуттєву сферу, поєднання слова учителя із зоровим сприйняттям не лише малюнків, схем і т.п., а й із руховими діями самих учнів, на основі яких і утворюються асоціації. Принцип наочності ефективно реалізується у поєднанні зі словом учителя та за безпосередньою участю розумової діяльності в пізнавальному процесі учнів. Ті символічні позначення, які використовуються при асоціативному навчанні, є ефективною постійно присутньою на уроках наочністю, яка виникла на основі мислительної діяльності школярів
11	Принцип психологічної комфортності, особистої творчості, креативності	опора на власну свідому діяльність школярів, стимулювання діяльності учнів, концентрація їх уваги, стимулювання інтересу як до процесу навчання, так і до змісту матеріалу, що дозволяє школярам відчувати комфорт та успіх у процесі пізнання

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

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

Основна мета навчання іноземної мови молодших школярів (за методом асоціативних символів) – формування елементарної іншомовної комунікативної компетенції, формування якостей, необхідних для засвоєння

мінімізованого обсягу знань та вмінь. Це дає змогу молодшим школярам набути вмінь, достатніх для того, щоб вступити в мовленнєвий контакт зі співрозмовником, долучитися до діалогу, отримувати та передавати елементарну інформацію, пов'язану зі змістом спілкування. Крім того, визначені завдання сприяють повноцінному й різнобічному розвитку учнів, реалізації ними особистого досвіду, оволодінню основами іншомовного спілкування.

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

Методичними завданнями МАС є:

—розширювати мовні можливості учнів у межах комунікативного мінімуму;

—робити процес вивчення іноземної мови бажаним, цікавим, захоплюючим, що в результаті формує позитивне ставлення учня до навчання;

—наближати процес вивчення іноземної мови до невимушеного спілкування;

—залучати мовленнєвий досвід спілкування рідною мовою для перенесення його на спілкування іноземною мовою і навпаки;

—виховувати позитивні риси характеру, моральні якості, культуру спілкування;

—ознайомлювати учнів з елементами соціокультури країн, мова яких вивчається.

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

—перший етап – однослівні речення;

—другий етап – висловлювання, які складаються із двох, трьох і більше слів;

—третьої етап – досягнення мінімального комунікативного рівня;

—четвертий етап – удосконалення мінімальних комунікативних умінь до рівня відносно вільного володіння мовою.

Доступна організація спілкування, яка своєчасно враховує комунікативні можливості дітей на кожному етапі їх мовного розвитку, дозволяє інтенсифікувати процес оволодіння іноземною мовою. У програмі запропоновано орієнтовний зміст, зумовлений інтересами дітей молодшого шкільного віку, необхідністю забезпечити ігровий характер їхньої навчальної діяльності, розвинути здатність до елементарного спілкування. Емоційний складник вивчення іноземної мови передбачає цікаві, різноманітні ігри, які

сприяють швидкому запам'ятовуванню мовленнєвих структур та відтворенню їх у життєвих ситуаціях, адже відомо, що діти швидко і добре запам'ятовують лише те, що викликає в них емоційний відгук. Тож першочергове завдання учителя – зробити навчальний процес змістовним, цікавим, динамічним водночас, спрямованим на задоволення особистісних, пізнавальних та ігрових потреб під час невимушеного спілкування з дорослими та однолітками.

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

За змістовими складниками навчальна програма з іноземної мови передбачає формування мовленнєвої, лінгвістичної, соціокультурної і загальноосвітньої компетенцій. Мовленнєва компетенція передбачає поетапне засвоєння мовленнєвих зразків, які подаються як слова, словосполучення, фрази, необхідні для спілкування з одночасним супроводом їх мовою рухів, жестів, міміки на початковому етапі.

Формування лінгвістичної компетенції молодших школярів відбувається під час багаторазового вживання мовленнєвих структур у комунікативних ситуаціях.

Формування соціокультурної компетенції відбувається під час знайомства із загальноприйнятими правилами етикету, нормами поведінки, вивчення пісень та віршів, проведення ігор.

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

Програма складена з урахуванням критеріїв, закладених у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, що передбачає побудову навчального процесу на комунікативній основі з урахуванням особистісної діяльності учнів. Основними принципам комунікативно-орієнтованого навчання, яке активно використовується в асоціативному навчанні є:

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

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

Метод асоціативних символів дозволяє вирішити основні проблеми навчання іноземної мови молодших школярів, адже базується на актуальній теорії вивчення мови через «особисту діяльність» дитини. Використання методу асоціативних символів на уроках іноземної мови дає можливість дитині сприймати мовний матеріал через всі аналізатори: зорові, слухові, мовленнєво-моторні й рухові. Не порушуючи хід уроку, ми повністю забезпечуємо потребу дитини в руховій активності. Урок має чітку структуру і забезпечує головні етапи оволодіння іноземною мовою, їх можна виділити три [66, с. 104]:

1. Ознайомлення зі значеннями мовних одиниць – простих і складних.
2. Пасивне мовлення – усвідомлення запам'ятовування словесного виразу, тобто багаторазове зіставлення дитиною мовної одиниці з відповідними предметами та явищами реальної дійсності.
3. Активне мовлення – використання слів чи виразів у мовленні, що визначає рівень сформованості мовленнєвих навичок.

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

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

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

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

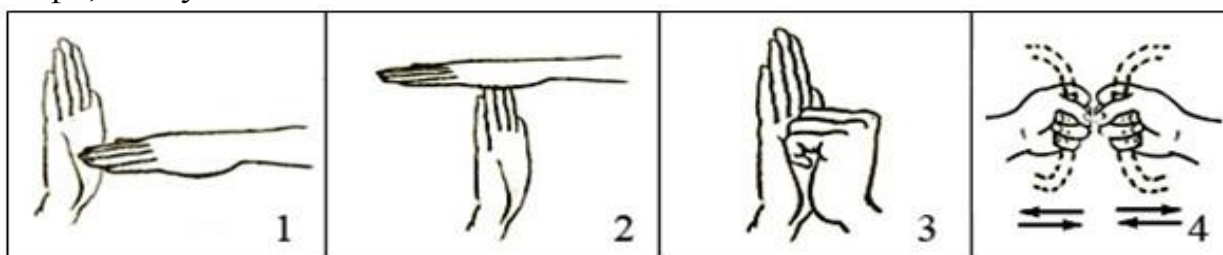
Створюючи асоціативні образи-символи, «оживляємо» кожне слово, з яким можна провести цікаву, захоплюючу гру. Практика свідчить, що використання іншомовного навчально-ігрового середовища значно підвищує ефективність засвоєння матеріалу. Наприклад, уявіть собі, як цікаво та захоплююче школярам уявно «піти» з друзями на прогулянку до уявного парку, прокоментувати, що там вони бачать (дерева, кущі, квіти, траву, білку, пташку, метелика), побігати парком, пострибати, пограти у футбол, половити метеликів, позасмагати на сонечку, влаштувати з друзями пікнік тощо. І все це за відносно короткий проміжок часу на уроці англійської мови, сидячи за партами. А ще можна пограти в гру «Уявне дерево». Один із її учасників зображує дерево (високо підняті догори руки), інші виконують різноманітні дії щодо нього, складаючи римівки: 1, 2, 3 – Go to the tree; 1, 2, 3 – Run to the tree; 1, 2, 3 – Hop to the tree; 1, 2, 3 – Fly to the tree; і т.д. Використання асоціативних символів, створення умов, максимально наближених до життєвих ситуацій, робить можливим мимовільне запам'ятовування матеріалу, перетворює процес навчання у невимушене сприйняття. Тому засвоєння навіть порівняно великої кількості мовного матеріалу не веде до перевантаження пам'яті. Цінність методу полягає ще й у тому, що, не використовуючи абсолютно ніяких затратних технологій, учитель має змогу постійно проводити високопродуктивні заняття, а не тільки спеціально підготовлені у створених для того умовах.

Зупинимось детальніше на особливостях застосування методу асоціативних символів. Перед початком введення нового іншомовного лексичного матеріалу вчитель разом з учнями домовляється, як вони зображатимуть мовою тіла той чи інший предмет, стан або дію, коментуючи їх спочатку рідною мовою. Рідна мова використовується тільки для пояснення асоціативних символів. Дитині достатньо лише раз показати, як зобразити мовою жестів предмети, об'єкти, наприклад: річку – 1, ліс – 2, парк – 3, зоопарк – 4; як виконати певні дії: читати книгу – 1, грати з м'ячем – 2, дивитись телевізор – 3, грати на комп'ютері – 4, і вона стане активним учасником гри на занятті.

Презентація будь-якого навчального матеріалу проходить за незмінними алгоритмами: 1) домовленість про спосіб зображення асоціативного символу;

2) перевірка розуміння цього символу; 3) озвучення символу мови, яка вивчається, з одночасним його зображенням.

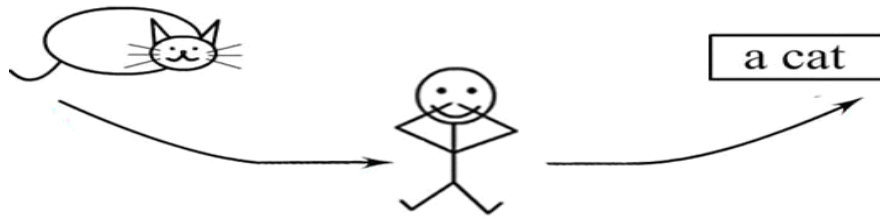
Наприклад, під час вивчення теми «Квартира» вчитель, підключаючи яскраву дитячу уяву, ознайомлює учнів або ж за потребою придумує разом з ними асоціативні образи-символи до назв меблів. Ось деякі з них: «ліжко» – випрямлена права рука торкається середини долоні лівої, поставленої у вертикальному положенні;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



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

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

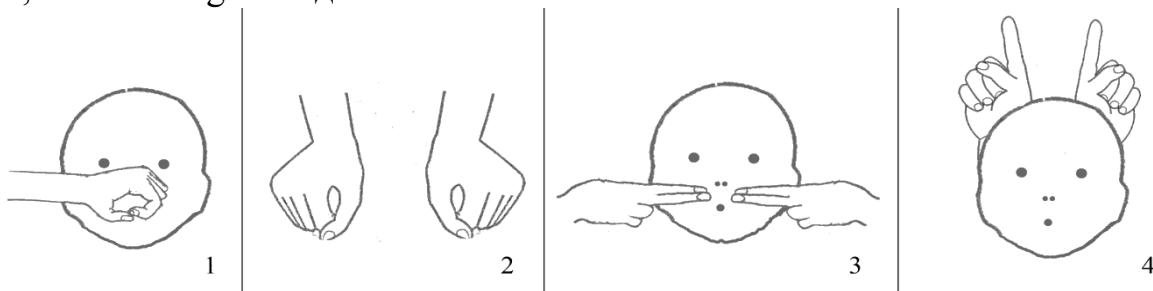
Використання вчителем наочності значно покращує процес запам'ятовування, адже у дітей добре розвинена зорова пам'ять. Проте з накопиченням навчального матеріалу постійне використання наочності стає неможливим. Використання символів-образів помітно полегшує роботу педагога і сприяє кращій семантизації слів. Наприклад, показавши один раз на уроці з англійської мови символічний образ кота – «вуса» і назвавши цей образ «a cat», а не «кіт», у дитини будується асоціативний зв'язок між символом-образом і його словесним звучанням, тому не виникає проблем із відтворенням даної лексичної одиниці.



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

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

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



Суттєвим моментом і перевагою використання методу асоціативних символів є те, що діти зовсім не втомлюються. Головною метою при цьому є

зорієнтованість на здоров'язбережувальні технології у навчально-виховній діяльності.

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

Такий підхід до викладання іноземної мови дає можливість обігрувати величезні масиви лінгвістичного матеріалу.

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

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

Отже, аналіз сучасних психологічних досліджень та експеримент, який проводиться в школах №7, 9, і 24 міста Луцька показує, що при навчанні та вихованні молодших школярів може бути використана оригінальна методика, що дозволяє учням і вчителю подолати багато труднощів засвоєння

англійської мови принципово новим шляхом. Метод асоціативних символів у навчанні англійської мови учнів початкової школи націлює на запам'ятовування, відтворення і написання слів за їх образами-символами, які з'єднуються з інформацією, яку треба запам'ятати. Цей метод формує соціокультурну та лінгвістичну компетенції учнів за допомогою багаторазового вживання різноманітних мовленнєвих структур у різних комунікативних ситуаціях, вивченням пісень та віршів, засвоєнням правил етикету та звичок, норм поведінки носіїв мови.

РОЗДІЛ 2.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Загальнотеоретичні підходи підготовки майбутніх учителів до навчання іноземної мови учнів початкової школи

Основною ідеєю Національної Доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті від 17 квітня 2002 року (№ 347/2002) щодо модернізації вищої школи є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності [338, с. 3-9].

Трансформація вищої освіти в Україні відбувається на тлі складних суспільно-економічних процесів, які ускладнюють реформування і задають певні тенденції у розвитку всього освітнього простору. На думку О. Попової, у ньому будуть поглиблюватися: «а) глобалізація освіти, яка відбиває цілісність, організованість освітньої системи; б) подальше входження в світовий освітній простір; в) реорганізація освіти з урахуванням її етнічного компонента, з орієнтацією на інтереси регіону; г) гуманізація освітнього простору, в тому числі через гуманітаризацію освіти, через практичне оволодіння гуманістичною методологією; д) фундаменталізація освіти та її інформатизація, що обумовлюється парадигмальними змінами науки на рубежі ХХ-ХХІ століть, її спрямованістю на перехід у міждисциплінарну стадію; розширенням інформаційного поля та комп'ютеризацією освіти, педагогічного моніторингу; е) диверсифікація освітньої системи на всіх рівнях і в усіх ланках, що виявляється підставою для прояву різного роду новацій; є) інтеграція на всіх рівнях і в усіх компонентах педагогічних систем; ж) комерціалізація освіти, перетворення її на сферу реалізації освітніх послуг відповідно до освітніх потреб населення; з) демократизація освіти» [397, с.60].

Сучасні освітні тенденції розвитку початкової освіти знайшли відображення в новому Державному стандарті початкової освіти, що визначатиме в подальшому стратегію підготовки нового покоління педагогічних кадрів для початкової школи [403]. Важливо, що нова парадигма державного стандарту ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів. Це значить, що протягом навчання в початковій школі учні повинні оволодіти ключовими

компетентностями, які сприятимуть їхньому особистісно-соціальному та інтелектуальному розвитку, формуватимуться на міжпредметній основі та стануть інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій [481].

Реалізація загальнодержавних програм здійснюється завдяки оволодінню професією, яка, як певний вид діяльності, вимагає відповідної підготовки. Одним із ключових завдань дисертаційної роботи є інтерпретація ключових понять підготовки фахівця та їх чітке розмежування. Це дозволить вибудувати модель підготовки фахівця та екстраполювати її на підготовку майбутнього учителя іноземних мов початкової школи.

До базових понять професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи нами віднесено такі поняття, як: «підготовка», «професійна підготовка», «загально-професійна підготовка», «фахова підготовка», «психолого-педагогічна підготовка», «спеціальна підготовка», «технологічна підготовка», «методична підготовка», «практична підготовка».

Найширшим поняттям у методологічному переліку ключових категорій є «підготовка». Первинному розумінню сутності поняття «підготовка» сприяє аналіз словників. У них поняття «підготовка» тлумачиться як:

– запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичній діяльності [69];

– формування та збагачення настанов, знань та умінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [317, с. 40];

– запас знань, отриманий будь-ким. Основним значенням підготовки є «результат навчання як процес набуття необхідних знань для чогось» та «сукупність попередніх дій, які полегшують реалізацію якихось подальших дій чи процесів» [348, с. 504];

– загальний термін щодо прикладних завдань освіти, коли передбачається засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру [548].

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

Таким чином, ми визначаємо підготовку як процес набуття соціального досвіду шляхом засвоєння певної навчальної інформації, що призводить до формування готовності як сукупності певних компетенцій. Така інтерпретація підготовки дозволяє нам розглядати будь-який її вид як освітню діяльність, результатом якої є готовність до виконання відповідного

виду дій завдяки певному рівню сформованості сукупності компетенцій. На нашу думку, таке визначення поняття «підготовки» найповніше розкриває його зміст і охоплює усі його аспекти: як процесуальні, так і результативні. Потребує уточнення поняття «компетенція», яке виділяється паралельно із знаннями, вміннями та навичками і які теж є результатом підготовки – готовністю до професійної діяльності.

Актуальною є проблема визначення підготовки фахівця, яка передбачає три види підготовки: світоглядну, наукову та професійну.

Світоглядна підготовка включає гуманітарну та соціально-економічну складову, проте вона не є предметом нашого дослідження. Наукова підготовка передбачає формування дослідницьких компетенцій в сфері підготовки фахівця. Об'єктом нашого дослідження є професійна підготовка фахівця, яка складається з загальнопрофесійної та фахової підготовки.

Дефініцію поняття «професійна підготовка» подано у Законі України «Про вищу освіту» (2002). Поняття «професійна підготовка» визначається як «здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» [177, с. 134].

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

- сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, що дозволяють виконувати роботу у визначеній галузі діяльності [50, с. 144];
- запас отриманих будь-ким знань [349, с. 461];
- сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і умінь [160, с.309];
- система професійного навчання, метою якого є прискорене набуття тими, хто навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи або ж групи робіт [96].

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

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

Ю. Дорошенко визначає поняття «професійна підготовка» як «сукупність уже отриманих людиною спеціальних знань, умінь та навичок,

особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії»; або, з іншого боку, «як процес повідомлення тим, хто навчається, відповідних знань та формування в них умінь і навичок» [151]. Автор розглядає професійну підготовку як уже сформовану особистісно-професійну якість і як процес навчання. У визначенні присутні соціально-індивідуальні якості фахівця, які поєднуються з професійними знаннями і вміннями.

О. Лугова тлумачить поняття «професійна підготовка» як складне структурне і динамічне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви, цінності професії. Сюди належать також професійно важливі якості особистості, здібності, сукупність професійних знань, умінь і навичок, певний досвід використання їх на практиці. На думку автора, професійна підготовка поєднується зі спрямованістю на майбутню професійну діяльність [286, с.68]. Визначення О. Лугової значно ширше. Воно охоплює такі ознаки професійної підготовки, як структурність, динамізм розвитку, мотиваційно-ціннісну сферу та професійно важливі індивідуальні якості фахівця. Автор вказує на те, що професійна підготовка забезпечує майбутню професійну діяльність.

О. Павлик зазначає, що професійна підготовка – це «складна психолого-педагогічна система із специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відношень, особливостями навчального процесу, специфічного для певного фаху знаннями, вміннями та навичками» [286, с. 4]. Трактуючи професійної підготовки як складної структурованої психолого-педагогічної систем та акцентування уваги на специфіці змістового аспекту навчання дозволяє звернути увагу на психологічні та педагогічні особливості організації процесу професійної підготовки.

Т. Осадча під професійною підготовкою розуміє «процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, яка пов'язана з оволодінням певним родом занять, професією. Т.Ю. Осадча вважає, що «метою професійної підготовки є набуття професійної освіти, яка, у свою чергу, є результатом засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок та необхідних особистісно-професійних якостей» [354, с.8]. Автор акцентує увагу на професійних знаннях і вміннях як результаті підготовки у вигляді професійної освіти. Таке визначення, на нашу думку, є дещо дискусійним, оскільки наявність професійної освіти не означає автоматичну готовність до виконання професійної діяльності.

В. Семиченко в системі професійної підготовки декларує застосування діяльнісного підходу, який одночасно забезпечує і виконання певного державного замовлення на фахівців (тобто діяльність є зорієнтованою), і є певним етапом й засобом життєвого самовизначення особистості (тобто є особистісно значущою) [453, с. 16]. Розглядаючи професійну підготовку крізь призму діяльнісного підходу, автор зосереджує увагу на тому, що нам імпонує, на діяльнісному аспекті самого процесу професійного навчання,

активізуючи, таким чином, його практичну частину. Позитивним моментом є також акцент на особистісне самовизначення в професійній підготовці, що дозволяє, в нашому розумінні, забезпечувати творчий розвиток особистості фахівця.

Важливою складовою професійної підготовки фахівця є визначення її компонентів. Цікавим в цьому аспекті є дослідження таких українських вчених, як О. Куц та І. Лапичак, які виділили такі компоненти професійної підготовки: 1) професійні знання: спеціальні, методичні, психолого-педагогічні; 2) професійні вміння: дидактичні, організаційні, конструктивні, прогностичні, комунікативні; 3) професійні якості особистості: цінності, здібності, риси характеру [270, с. 539]. Вказані автори наголошують на доцільності її структури. Проте, на наш погляд, вона включає професійні знання, вміння, які можна розглядати як професійні компетенції та індивідуально-особистісні якості як соціальні компетенції.

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

Таким чином, професійна підготовка фахівця – це процес здобуття професійної освіти з окремого напрямку його підготовки, у результаті якого формуються загальнопрофесійні та фахові компетенції.

У структурі професійної підготовки фахівця чільне місце займає загальнопрофесійна підготовка, яка передбачає засвоєння навчальної професійно орієнтованої інформації та є базовою щодо фахової підготовки. В свою чергу, фахова підготовка включає спеціальну, технологічну та практичну підготовки.

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

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

Практична фахова підготовка передбачає формування прикладних компетенцій, які забезпечують трудову діяльність майбутнього спеціаліста за

окремою спеціальністю. Це найчастіше відбувається у формі виконання практичних завдань, різного роду практик, стажувань тощо.

Цілісна структура підготовки фахівця, за описаними нами видами, представлена на рисунку 2.1.

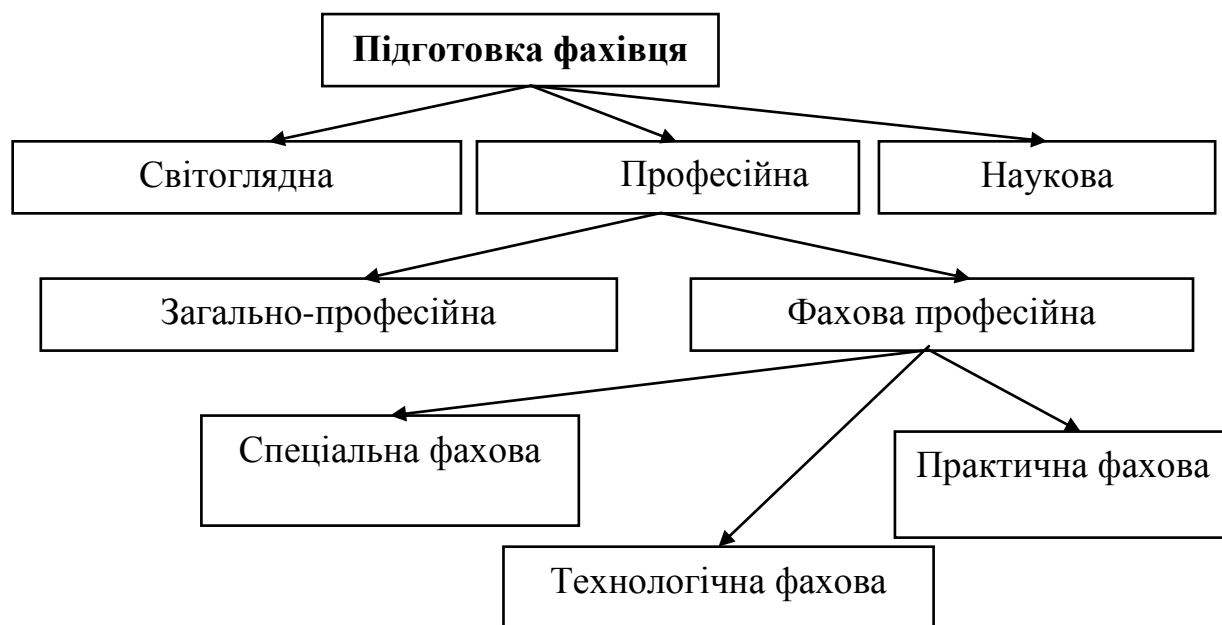


Рис.2.1. Модель підготовки фахівця у ВНЗ

Розглянувши підготовку фахівця з методологічної точки зору як цілісну структуру, проведемо у відповідності до неї структурно-змістовий аналіз підготовки вчителя іноземної мови початкової школи. Слід відзначити, що в сферу нашого дослідження входить лише професійна підготовка вчителя іноземної мови початкової школи.

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

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

Проблеми професійної підготовки розглядали сучасні педагогічно-науковці: О. Абдуліна, Л. Ахмедзянова, Е. Белозерцева, І. Богданова, Н. Боритко, В. Володько, М. Волошкіної, Ф. Гоноболіна, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Т. Ільїної, М. Євтух, С. Єлканова, В. Кан-Калик, Е. Карпова, Н. Кічук, В. Крутецький, Ю. Кулюткіна, З. Курлянд, В. Лозова, З. Меретукової, А. Мойсеюк, Н. Ничкало, О. Падалка, Г. Панченко,

О. Пехота, Л. Пуховська, М. Сметанський, С. Сисоєва, Л. Спіріна, Г. Сухобська, Н. Тализіна, Г. Троцко, М. Фрумкіна, Р. Хмелюк, О. Цокур, Н. Шайденко, М. Ярмаченка та ін.

Методологічне значення для розв'язання проблем підготовки вчителя до професійної діяльності складають фундаментальні дослідження Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, О. Щербакова та ін.

Психологічним проблемам підготовки вчителя до професійної діяльності присвячені праці багатьох психологів: І. Анциферової, Г. Балла, І. Бежа, А. Брушлинського, Л. Войтко, П. Гальперіна, О. Киричука, Н. Кузьміної, О. Кульчицької, А. Леонтева, Б. Ломова, С. Максименко, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Моляко, С. Рубинштейна, В. Семиченко та ін.

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

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

У професійній підготовці фахівця в рамках загально професійної складової при підготовці вчителя іноземних мов у початковій школі ми виділяємо професійнопедагогічну підготовку.

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

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

Професійнопедагогічна підготовка спрямована на забезпечення педагогічної діяльності майбутнього фахівця. В. Маслов і Н. Зволинська визначають поняття «педагогічна діяльність» як специфічний людський спосіб ставлення до людини й світу, процес, у ході якого людина спілкується з іншою людиною з метою формування в неї (засобами предмету, що викладається) готовності й здатності до продуктивного рішення особисто й суспільно значущих завдань, а також з метою виховання відповідальності за моральний результат своєї діяльності [304, с. 2-8].

В. Сластьонін і Р. Асадулін акцентують увагу на соціальних характеристиках педагогічної діяльності. Вони зазначають, що за своєю природою педагогічна діяльність – це похідне від соціальної діяльності, і її конкретний зміст залежить як від мети даної професії, її суспільної ролі й визнання, так і від інших факторів, а складність педагогічної діяльності полягає в тому, що вона діалектично об'єднує в єдине ціле як мінімум два види діяльності – діяльність учителя й діяльність учня [465 ,с. 67]. Як «особливий вид соціальної професійної діяльності визначає поняття «педагогічна діяльність» також В. Кузь [262, с. 13].

Таким чином, педагогічна діяльність є, перш за все, діяльністю соціальною та характеризується загальнопедагогічною спрямованістю. Складовою педагогічної діяльності є і процес викладання іноземної мови. Тому від якості загальнопедагогічних знань і умінь залежить якість готовності фахівця до викладання іноземної мови.

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

На початку ХХ ст. професійнопедагогічна підготовка базувалась на вивченні педагогіки, яка інтегрувала не лише педагогічні знання, а й знання з педології, загальної, вікової, педагогічної та експериментальної психології; гігієни, фізіології, анатомії, логіки, філософії. Базовим педагогічним курсом вважалась психологія. І. Кравченко зазначає, що провідними тенденціями професійнопедагогічної підготовки стали: психологізація навчально-виховного процесу, посилення уваги до вивчення особистості дитини й аномалій її розвитку [247].

У 20-30-х роках у професійній підготовці вчителя професійнопедагогічна складова починає посилюватись. Для її розвитку були характерні наступні тенденції: значна питома вага загально-педагогічних дисциплін у навчальних планах; суперечливий зміст цих дисциплін; відсутність єдиних підручників і навчальних посібників з педагогічних наук; багатопредметність. Розробка змісту і визначення місця професійно-педагогічної підготовки у навчальному плані була прерогативою навчального закладу.

Майже до середини ХХ століття зміст загально-педагогічної підготовки практично залишався без змін, лише згодом було введено єдиний систематизований курс «Педагогіка», який об'єднав «Дидактику» і «Школознавство».

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

У цьому контексті модернізація системи професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ є однією з актуальних проблем, оскільки на даний час організація навчально-виховного процесу не відповідає оновленим вимогам Державного стандарту початкової освіти та не забезпечує достатній рівень формування готовності вчителів до педагогічної діяльності.

В інтерпретації різних авторів на різних етапах дослідження професійно-педагогічної підготовки до неї відносили загально-педагогічну, дидактичну та психологічну складові.

Звертаючись до питання професійної підготовки вчителя, О. Пехота та А. Старєва акцентують увагу на необхідності загальнопедагогічної підготовки. Вони зазначають, що професійна підготовка вчителя є об'єктивно існуючим процесом навчання (викладання й учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних загально-педагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок студентів у процесі педагогічної практики, формування в них потреб самоосвіти, самовдосконалення й самореалізації; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії і практики, фундаментальності та мобільності, науковості й культуровідповідності професійних знань і умінь [384, с. 17]. На нашу думку, таке тлумачення дослідниками терміну «професійна підготовка» доповнює його зміст у плані досягнення практико-орієнтованого характеру навчання майбутніх учителів.

В. Володько стверджує, що загальнопедагогічна підготовка вчителя – це процес навчання студентів змісту педагогічних дисциплін, засвоєння професійних знань, удосконалення вироблених умінь на педагогічній практиці. Результатом загально-педагогічної підготовки є оволодіння

студентами певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування у них цілісного комплексу загальнопедагогічних знань, умінь, навичок. На думку В. Володька, «загальнопедагогічну підготовку майбутнього вчителя не слід звужувати до єдності педагогічної теорії і практики в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, як не слід і розширювати її до меж професійної підготовки» [77].

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

Здійснений аналіз поняття «загальнопедагогічна підготовка» майбутніх учителів дозволяє стверджувати, що у сучасній науці спостерігається тенденція до розширення змісту педагогічних дисциплін та форм роботи; посилюються вимоги до функцій загально-педагогічної підготовки. Її трактування стало значно ширшим. Якщо раніше загальнопедагогічна підготовка виступала лише як основа для надання загальних педагогічних знань, умінь та навичок, то на сьогодні її розглядають як основу формування професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя. Відбулось розширення функціональності загальнопедагогічної підготовки – її завдання полягає у забезпеченні цілісності професійної педагогічної підготовки; єдності теорії і практики; систематичності і наступності вивчення всіх дисциплін [350].

В рамках професійно-педагогічної підготовки в нашому дослідженні системотвірною складовою виступає дидактична підготовка як багатофункціональний педагогічний процес. Цією проблемою займалися такі вчені, як М. Боброва, П. Гусак, Л. Клінберг, Л. Колодкіна, Е. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Подзолков, Л. Подимова, Г. Сухобська, В. Якунін, пропонуючи різні структури дидактичної підготовки.

Таблиця 2.1.

Структурні складові дидактичної підготовки за різними авторами

Науковець	Структурні компоненти дидактичної підготовки
Л. Клінберг [227]	дидактичне проектування, організація дидактичного процесу, дидактичний аналіз
В. Якунін [557]	формування цілей, інформаційне забезпечення навчання, прогнозування, прийняття рішень, організація виконання, спілкування, контроль і оцінка результатів, корекція навчальної діяльності
Л. Подимова [392, с. 22-27]	формування цілей, організація сприйняття та осмислення нового матеріалу, організація закріплення та застосування знань на практиці – поточний контроль та регулювання, отримання зворотнього зв'язку
Ю. Кулюткін [267], Г. Сухобська [488]	конструювання предметного змісту діяльності, конструювання форм взаємовідносин у навчальній діяльності
В. Подзолков [389, с. 73-75]	дидактичні знання, ставлення до дидактичних знань, дидактичні погляди, уявлення, інтереси, дидактична спрямованість мислення, вміння та навички по здійсненню навчальної діяльності
Л. Колодкіна, Е. Кузьміна, М. Боброва [265]	система дидактичних знань, система дидактичних умінь та навичок, досвід оцінно-емоційного ставлення до дидактичної діяльності

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

Таблиця 2.2

Функції дидактичної підготовки

Автори	Функції дидактичної підготовки
Н. Кузьміна [264]	гностична, конструктивна, організаторська, комунікативна
Е. Кузьміна, М. Боброва, Л. Колодкіна [265]	освітня, виховна, розвивальна, координуюча, інтегруюча
В. Сластьонін [468]	гностична, конструктивна, організаторська, комунікативна, інформаційна, розвивальна, орієнтаційна, мобілізуюча, стимулювальна, регулятивна, контрольна, оцінювальна
І. Зеєр [183]	діагностична, виробнича, методична

Як свідчить аналіз функціонального забезпечення дидактичної підготовки, цей процес є багатограним та багатомірним, що пояснює різні підходи до трактування його структури. Ми поділяємо думку П. Гусака, який вважає, що дидактична підготовка – це системотвірний компонент професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя. Характер та рівень загальнодидактичної підготовки впливає на загальну професійну свідомість студента, забезпечує порядок організації його навчально-пізнавальної діяльності, визначає способи входження майбутнього вчителя в інші сфери професійних знань і шляхи розв'язку освітніх протиріч. Такий підхід дозволяє характеризувати дидактичну підготовку студентів як підсистему професійної підготовки, визначати її зміст і характерні особливості, окреслювати принципи її ефективного реалізації та функціонування.

Основними характеристиками загальнодидактичної підготовки є:

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

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

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

4. Інтеграція дидактичної та методичної підготовки, що відбувається в процесі проходження студентами педагогічної практики, яка забезпечує формування вмінь у майбутніх учителів початкових класів моделювати та реалізовувати навчальний процес з урахуванням методичних особливостей конкретної навчальної дисципліни, керуючись науковими засадами загальної дидактики [136].

Однак, на відміну від вченого, в рамках наших завдань методичну та практичну складову підготовки ми виносимо за межі професійно-педагогічної підготовки, а вона є складовою фахової підготовки.

Професійнопедагогічна підготовка включає синтезовані знання, уміння та навички, поєднані з особистісними якостями, обумовленими психологічною складовою професійної педагогічної діяльності. В цілому вона визначає суцільну педагогічну спрямованість, складає основу професійної підготовки вчителів та забезпечує фахову підготовку усіх спеціальностей. Ця підготовка включає: теоретико-методологічну складову, що забезпечує студентів методологією пізнання світу, суспільного життя і педагогічних явищ у процесі професійної діяльності; загально-дидактичну складову – забезпечення студентів педагогічними знаннями і практичними вміннями та навичками для здійснення навчально-виховної діяльності; психолого-педагогічну складову – забезпечення студентів знаннями основ загальної і вікової психології з метою підвищення ефективності педагогічної діяльності; загально-методичну складову – забезпечення студентів загально-

методичними знаннями та уміннями організації педагогічної діяльності; практичну складову – забезпечення студентів практичними знаннями і уміннями; соціокультурну складову – забезпечення студентів вміннями інтеграції професійної педагогічної діяльності в суспільне життя та поєднання професійної діяльності з особистим життям. Таким чином, професійнопедагогічна підготовка інтегрує в собі загальні основи всіх видів професійної підготовки майбутнього учителя.

Крім того, професійнопедагогічна підготовка забезпечує формування у студентів педагогічного світогляду й мислення; психолого-педагогічних знань і умінь, професійної функціональності. Посилення професійнопедагогічної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи дозволяє, на нашу думку, активізувати методичну підготовку, як важливу складову його фахової підготовки.

Професійна підготовка вчителя початкової школи, крім професійнопедагогічної підготовки, включає фахову, яка в свою чергу, поділяється на спеціальну, методичну та практичну. У деяких дослідженнях поняття «професійна підготовка» і «фахова підготовка» є синонімами. У словнику української мови поняття «фах» тлумачиться як вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування; професія; будь-який вид занять, що є основним засобом до існування, основна кваліфікація, спеціальність [475].

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

Н. Ничкало під професією розуміє певний вид трудової діяльності людини, який набувається шляхом отримання спеціального теоретичного комплексу знань та практичного досвіду роботи з метою набуття певних умінь, навичок та компетенцій унаслідок фахової підготовки [342, с. 54-80; 343, с. 388-389;].

У Енциклопедії професійної освіти під професією розуміють набутий у результаті фахової підготовки комплекс спеціальних теоретичних знань та практичних навичок [548].

Необхідність якісного поліпшення професійної підготовки вчителів іноземних мов, збалансування їх професійнопедагогічної і фахової підготовки стимулює інтерес широкого кола дослідників до означеної проблематики, тому не дивно, що протягом останніх десятиліть з'явилися численні наукові дослідження, присвячені цьому питанню.

Однак, варто наголошити, що для навчання студентів спеціальності «початкове навчання» не достатня увага приділена вивченню власне іноземної мови. За навчальними планами кількість годин, виділена на вивчення іноземної мови, катастрофічно мала, що спричиняє недостатній рівень іншомовної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у

початковій школі. А вчитель, який недосконало володіє іноземною мовою, не може ефективно навчати учнів.

Технологічні аспекти викладання забезпечує методична підготовка майбутніх учителів. Проблема методичної підготовки є предметом науково-теоретичних досліджень багатьох науковців: Р. Герасимової, А. Мозгової, Е. Пасова [364, с. 13-20], Г. Перфилова [377, с. 5-14], Г. Рогова [430, с. 9-13], Л. Сологуб, Н. Шляпіної, Н. Язикової [554, с. 69-72], Г. Яцковскої [559, с. 124-131] та ін.

Як зазначає Г. Жигало, «визначаючи сутність поняття методичної підготовки, доцільно брати за основу загальну мету освіти, що виступає своєрідним орієнтиром і дає змогу окреслити конкретні цілі й завдання і побудувати відповідний алгоритм досягнення даних цілей та завдань» [164, с. 10].

О. Ярошенко тлумачить поняття «методична підготовка майбутнього вчителя» як «синтез теоретичних знань, практичних дій та елементів творчої діяльності» [558, с. 69-73].

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

Методичну підготовку майбутнього вчителя О. Тимошенко подає як «структурну складову професійної підготовки, що стає навчальним педагогічним майданчиком, де студенти реалізують особистісний потенціал, власну педагогічну майстерність і компетентність під час вирішення педагогічних завдань» [501].

Доцільним є використання досвіду європейських країн, зокрема, необхідно посилити практичну підготовку, надавши педагогічній практиці наскрізного характеру – від початку навчання і до його закінчення. Посилення практичної підготовки також можливе і при введенні обов'язкового професійного стажування тощо.

Так, французька модель педагогічної освіти передбачає, що професійно-педагогічну підготовку вчитель отримує в університеті, а фахову як прикладну частину – у спеціальних центрах та школі. Стажування майбутніх учителів у Франції є складовою діяльності будь-якої школи, воно входить у зміст щорічних планів кожної з них. Це не традиційна для нас педагогічна практика під епізодичним наглядом методистів ВНЗ, а стажування, що

передбачає виконання всіх функціональних обов'язків учителя. У цій країні вважають, що поза школою, поза реальною сферою майбутньої професійної діяльності неможливо сформувати в студентів інтерес до педагогічної праці та досягти високого рівня підготовки вчителя [251, с. 52].

Наступна складова – педагогічна практика, яка складається з блоків. Практиці передують мікрореклади, які організують у вищих навчальних закладах. Організація практики в певних країнах відбувається по-різному. Використовується як пасивна (спостереження), так і активна практика. У деяких країнах (Словенія) педагогічну практику проходять після закінчення курсу навчання. У Фінляндії педагогічна практика поділяється на дві частини: пасивну (orientation practice) та активну (advanced). В Австрії, Великій Британії, Словачії, Норвегії студентів закріплюють за школами протягом усього періоду навчання в педагогічному закладі. У Великій Британії програми педагогічної підготовки дві третини навчального часу виділяють на проходження педагогічної практики у двох різних школах [575].

З метою вироблення власної позиції щодо підготовки фахівця здійснимо системний аналіз базових понять професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкових класів.

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

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

Політика Єврокомісії щодо подальшого вдосконалення умов впровадження раннього навчання іноземних мов підтверджує необхідність використання західноєвропейського досвіду й в нашій країні. Одним зі шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження. Очевидною є загальноєвропейська тенденція удосконалення освітніх програм та орієнтування її на розширення можливостей вивчення іноземних мов якомога раніше [565].

Специфіка навчання учнів іноземних мов в Україні обумовлюється базовим навчальним планом початкової загальної освіти, за яким вивчення іноземної мови (англійської, німецької, французької, іспанської) починається з 1-го класу в загальноосвітніх навчальних закладах [142]. Визнання на

державному рівні доцільності запровадження іноземної мови в початковій школі з першого класу актуалізувало проблему вдосконалення теоретичної бази і технологічного забезпечення підготовки вчителя початкових класів, зокрема вчителя початкової школи зі знанням іноземної мови [494].

Підготовка вчителів іноземних мов у європейських країнах здійснюється закладами вищої освіти, оскільки країни послідовно реалізують політику забезпечення навчання іноземних мов на рівні вищої освіти [566]. У доповіді «Підготовка вчителів іноземних мов: розвиток у Європі» зазначено, що викладачі іноземних мов у вищих навчальних закладах зазвичай мають університетську освіту, утім мають недостатню підготовку з дидактики (general teaching) та методики викладання іноземних мов (language teaching) [606, с. 12]. Така ж тенденція існує і в університетській освіті України. Практична підготовка вчителів іноземних мов у Європейському Союзі охоплює тридцять мов. Обов'язкову підготовку вчителів у всіх країнах здійснюють з англійської, французької та німецької мов. Майже половина європейських країн здійснює підготовку вчителів італійської, іспанської та російської мов. На цьому фоні виділяється система підготовки учителів іноземних мов в Австрії, Болгарії, Чехії, Фінляндії та Франції, яка характеризується значним розмаїттям. Визначальною особливістю розвитку систем підготовки вчителів іноземних мов у ЄС є поєднання національних традицій з загальноєвропейськими універсальними моделями.

Характеризуючи європейську систему підготовки вчителів іноземної мови, О. Кузнецова пише: «Як правило, в європейських країнах учителів іноземних мов готують університети або педагогічні коледжі. Однак у Франції таку підготовку проводять інститути, безпосередньо підпорядковані міністерству освіти (Institut Universitaire de Formation des Maitres). Ці заклади співпрацюють з університетами, але спеціалізуються на підготовці вчителів». О. Кузнецова також наголошує на особливостях педагогічної підготовки вчителів іноземних мов: «Педагогічна підготовка може надаватися протягом здобуття студентами вищої освіти (undergraduate cycle) і після здобуття такої (postgraduate cycle). Ряд країн використовують обидві форми, інколи організація навчання залежить від того, до викладання в якому типі навчального закладу готується студент (upper or lower secondary level). Курс навчання у ВУЗі триває 4-5 років, в Австрії та Бельгії – 3 роки. Курс педагогічної підготовки для тих, хто здобув вищу освіту, триває 1-2 роки» [259]. У Великій Британії, крім традиційних схем отримання педагогічної кваліфікації в університеті чи коледжі, можна здобути педагогічну підготовку в групі шкіл або в одній якійсь школі [259]. В Австрії діє дворівнева підготовка вчителів для всіх рівнів системи освіти, що забезпечує взаємодію теорії та практики і сприяє формуванню професійної компетенції вчителя іноземних мов початкової школи. За теоретичну відповідає педагогічний коледж чи університет, а практичну забезпечує школа відповідного ступеня [574, с. 97].

О. Кузнецова акцентує увагу на існуванні загальноєвропейської практики в підготовці учителя початкової школи – спеціалізації студентів з двох предметів: іноземна мова і будь-яка інша дисципліна, може бути й друга іноземна мова (Австрія, Чехія, Данія, Німеччина, Угорщина, Італія, Латвія, Мальта, Румунія). Особлива увага звертається на викладання певного предмету іноземною мовою, що реально реалізовує двомовне навчання (bilingual teaching). Крім того, в ряді європейських країн на національному рівні (Естонія, Ісландія, Латвія, Литва, Польща, Словенія) заохочується викладання курсів навчальної програми мовою, що вивчається. У інших країнах таке рішення приймається на рівні навчальних закладів. [259].

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

На сьогодні вища педагогічна освіта України зазнає істотних змін. Зокрема, однією з основних передумов модернізації вищої освіти є визначення місця і змісту педагогічної освіти. Підготовку педагогічних працівників в Україні здійснюють 54 вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, а також 56 коледжів, училищ і технікумів. У цьому році лише ВНЗ III-IV рівнів акредитації підготовлено 44 тисячі педагогічних працівників. Закінчену вищу освіту сьогодні мають 85% учителів початкової школи [150].

Погляди науковців щодо підготовки вчителя іноземної мови початкової школи здебільшого акцентовані на: специфіці його педагогічних та психологічних знань і умінь у роботі з молодшими школярами; професійній культурі вчителя (Є.Пассов, О.Савченко), його професійній автономії (Л.Редькіна, Н.Соколова, Т.Тамбовкіна, Є.Цивкунова). Професійна культура вчителя іноземної мови містить знання про всі складники системи процесу шкільної іншомовної освіти та про себе як учителя; досвід здійснення прийомів професійної діяльності (як репродукція культури); творчість як перетворення і перенесення прийомів (продукція нового в технології); досвід емоційного ставлення до професійної діяльності, звернений на систему цінностей індивідуальності. Професійна культура має такі складові як методичну, соматичну, соціальну, духовну, філологічну, іншомовну, психологічну та педагогічну культури [42, с. 90].

Інтеграція української освіти в європейський простір детермінує необхідність реформування підготовки майбутніх педагогів на основі міжнародних освітніх стандартів. Такий підхід до організації педагогічної освіти спрямований на забезпечення професійної підготовки конкурентноздатних компетентних фахівців, які зможуть повноцінно виконувати багатофункціональну педагогічну діяльність. На думку

О.Котенко, постає потреба формування нової генерації педагогічних кадрів, які здатні не просто надавати знання з певної галузі, а формувати гармонійну особистість учня, спроможного використовувати отриманий арсенал умінь й навичок у реальних життєвих ситуаціях, розширювати його світоглядні орієнтири багатоманітному соціокультурному просторі [386].

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

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

Конструктивною, з погляду значення професійнопедагогічної частини підготовки до професійної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи, видається думка З. Меретукової. Вона вважає, що професійнопедагогічна підготовка включає формування системи загально педагогічних знань, умінь і навичок; готовності до вирішення педагогічних задач та інноваційної діяльності; педагогічне мислення; творчу індивідуальність. З. Меретукова переконана, що без загальнопедагогічної підготовки учителя неможливо сформувати у нього готовність до викладання спеціального предмету [311].

Таким чином, пошук шляхів формування загальноєвропейської універсальної моделі підготовки вчителів іноземних мов початкової школи здійснюється, насамперед, у напрямі посилення її професійно-педагогічної та фахової підготовки.

Як вважає Н. Теличко, від рівня його фахової підготовки, готовності творчо працювати і самовдосконалюватися залежить ефективність навчально-виховного процесу в початковій школі [494].

За твердженням І. Пінчук, фахова компетентність учителя іноземної мови початкової школи є інтегрованим багатофункціональним поняттям, яке має широке змістове наповнення: методологічна, психологопедагогічна компетентність, комунікативна, мовна, методична, соціокультурна, інформаційно-дослідницька компетентності [387, с. 65].

О. Кузнецова наголошує, що важливою особливістю практичної підготовки вчителів іноземних мов є можливість стажування в країні, мова якої вивчається. З цією метою багато європейських програм (Socrates, Erasmus, Tempus), громадські та приватні організації (DAAD, PAD, the Soros Foundation, the Hungarian Scholarship Committee, Icelandic Student Loan Fund) надають гранти на навчання. Велика Британія, Франція, Німеччина, Іспанія

беруть участь у програмах мовної допомоги (Foreign Language Assistant schemes) [259].

Педагогічна практика студентів проводиться на останньому році підготовки в кількох навчальних закладах з метою зіставлення різних умов роботи. На відміну від академічного контролю в стінах ВНЗ, під час стажування в школі оцінюється не стільки рівень знань студента-стажера, скільки рівень умінь та ставлення до професійної діяльності. Завдання практикантів – оволодіти уміннями й навичками педагогічної праці, прийомами спілкування з учнями, старшими колегами, перевірити й доповнити власну підготовку. Студенти в практичній підготовці ґрунтовно опрацьовують методичні матеріали, відеокасети з записами уроків наставників, консультуються з методистами-тьюторами, прагнуть знайти власний шлях формування й удосконалення педагогічної майстерності [367, с. 140].

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

В цьому плані Н. Костихіна зазначає, що одна зі сторін формування професіоналізму педагога – компетентність у педагогічній діяльності. Автор наголошує, що студент нагромаджує систему знань і вмінь, які можуть стати фундаментом, базою для подальшого самовдосконалення [246, с. 14].

Оскільки, передбачається, що викладання іноземної мови буде здійснювати фахівець з дипломом учителя початкової школи, постає проблема перегляду підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи, адже саме вони закладатимуть основи іншомовної комунікативної компетенції учнів, завдяки їм відбуватиметься становлення засад для формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також умінь в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі [481].

Якісно новий рівень вимог до фахової підготовки вчителя спричинює потребу в удосконаленні процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи відповідно до нових освітніх тенденцій, у доповненні та уточненні змісту викладання теоретичних та практичних дисциплін циклу «Іноземні мови» у вищих навчальних закладах (ВНЗ) [386]. Попри все, зазначимо, що формування професійної компетентності вчителів іноземної мови початкових класів все ще залишається мало дослідженою проблемою [228].

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

вислови за відомими їй моделями відповідно до виникаючих у неї комунікативних потреб [59].

Найбільш поширеною в США є модель компетентнісно орієнтованої освіти, яка реалізується через посилення зв'язків теоретичної і практичної підготовки. Студенти – майбутні вчителі іноземних мов початкової школи – повинні володіти технологіями формування кожного виду іншомовної комунікативної компетенції у молодших школярів. Інакше кажучи, студенти повинні набути певного рівня сформованості методичної компетенції учителя іноземної мови початкової школи, достатнього для успішного формування в молодших школярів усіх видів іншомовної комунікативної компетенції як на уроках, так і в позакласній роботі з іноземної мови. До початку самостійної роботи у школі майбутнього педагога необхідно не тільки озброїти теоретичними знаннями з методики викладання, але й допомогти оволодіти мінімумом практичних професійно-методичних умінь [195].

Складниками професійної компетенції вчителя іноземної мови методисти визначають педагогічну й методичну (професійно-профільну) компетенції [363, с. 15]; спеціальну (предметні й надпредметні знання, які розвивають особистість, тобто знання із загальних і основних дисциплін), технологічну (методичну), управлінську (менеджерську) та комунікативну компетенції [152, с. 62-70]; мовну, комунікативну й методичну компетенції вчителя іноземної мови [351, с. 199].

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

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

Актуальною також є проблема відсутності фахівців, які можуть забезпечити кваліфіковане навчання іноземних мов з раннього віку, а також спеціальних навчальних програм, методичних матеріалів, котрі полегшують

навчальний процес. Особливо важливим є створення навчальної літератури на засадах компетентісно орієнтованого підходу, які передбачають підготовку студентів до професійної діяльності в умовах варіативної організації навчально-виховного процесу в початковій школі [228, с. 69].

На сьогодні, під час переходу від традиційного навчання до компетентісно-комунікаційного в підготовці вчителів іноземної мови початкових класів сьогодні, виникають значні труднощі не лише у фазі загальнопедагогічної, але й **фахової** підготовки.

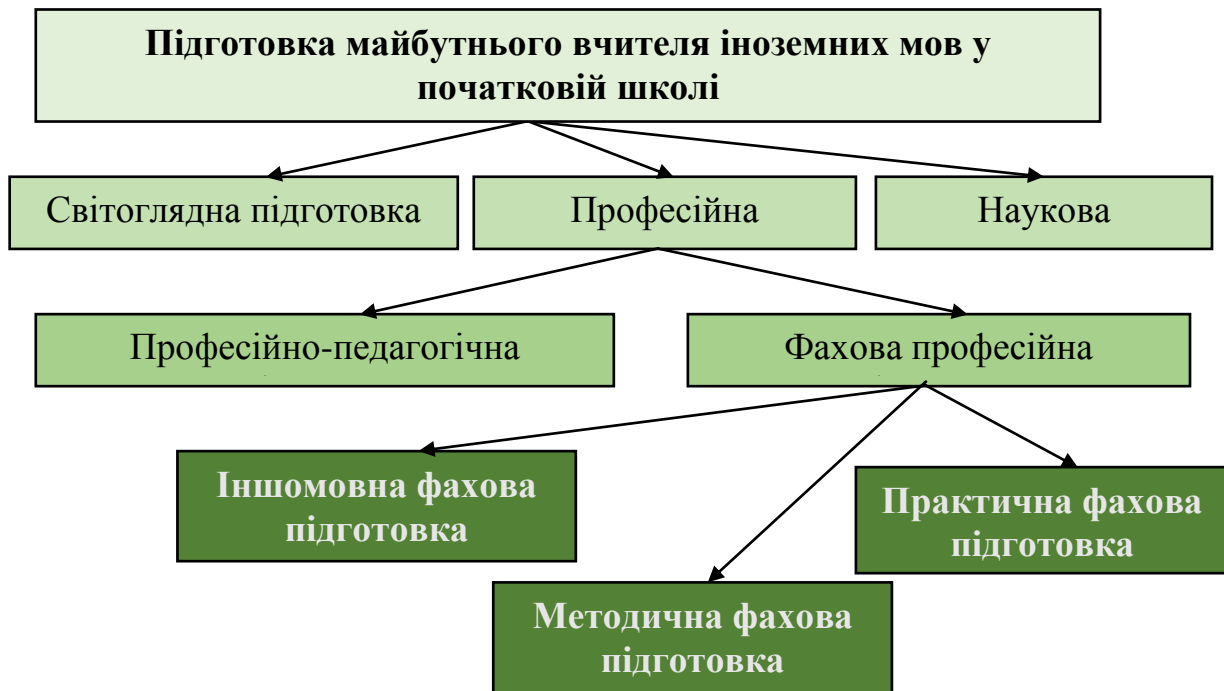


Рис. 2.2. Модель підготовки майбутнього учителя іноземних мов у початковій школі

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

— поняття «професійна підготовка» розглядають у двох значеннях: як процес (навчання) та як результат (готовність); і визначається сукупністю вимог, які ставляться перед фахівцем;

— професійнопедагогічна підготовка включає теоретико-методологічну, загально-дидактичну, психолого-педагогічну, загально-методичну ; практичний компонент; соціокультурну складову;

— професійна підготовка вчителів іноземної мови початкової школи означає готовність фахівця як до загальнопедагогічної, так і до фахової професійної діяльності (навчання учнів іноземної мови), що проявляється в готовності до викладання конкретної навчальної дисципліни;

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

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

На нашу думку, ця структура професійної підготовки вчителя початкової школи відповідає тим тенденціям, що спостерігаються у розвитку професійної підготовки фахівця, зокрема – компетентнісному підході. Вона дозволить конкретизувати компетенції фахівця за їх рівнями і якістю його готовності до професійної педагогічної діяльності.

Розгляду проблеми використання компетентнісного підходу до організації підготовки вчителів іноземної мови початкових класів, визначення комплексу необхідних вчителю професійних кваліфікацій, умінь і компетенцій, які будуть актуальними в умовах динамічних перетворень усіх сфер життя європейського суспільства, присвячений наступний параграф нашого дослідження.

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

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

Порівняно недавно отримали визнання – ситуаційний, контекстний, поліпарадигмальний, інформаційний, ергономічний та ін. До цієї групи відносять також і компетентнісний підхід. Поштовхом до його розробки стали праці Жака Делора та матеріали Інституту освіти Ради Європи. Кожний з підходів має право на існування, оскільки пропонує певний спосіб чи шлях розв'язання досліджуваної проблеми. У сфері підготовки фахівця надзвичайно важливим є застосування компетентнісного підходу, оскільки він зорієнтовує викладацьку діяльність педагога та навчально-пізнавальну

діяльність студента на формування професійних компетенцій як передумов розв'язання професійних функцій спеціалістів певного профілю.

Необхідність застосування компетентнісного підходу у європейському освітньому просторі зумовлена процесами інтеграції та глобалізації світової економіки; стандартизацією європейської освіти на засадах Болонської угоди; переходом до інформаційного суспільства, де основною одиницею виміру соціально-економічного життя є вміння оперувати та застосовувати інформацію, а не просто володіти нею. Такий підхід обумовлюється зміною інноваційної освітньої парадигми – включення в підготовку фахівця сукупності переконань, цінностей, соціальних компетенцій тощо. Істотним, як зазначає І. Зимня, є й той факт, що універсалізація перетворень у галузі освіти, забезпечення студентської й викладацької мобільності, міжнародне визнання ступенів, уведення освітніх кредитів, – все це передбачає також певну термінологічну уніфікацію. Це стосується й поняття компетентності [81, с. 9]. Включення компетентнісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей є, на думку багатьох міжнародних експертів, одним із ключових моментів розроблення стандартів освіти [95].

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

Питання втілення компетентнісного підходу висвітлено у нормативних документах у галузі розвитку вищої вітчизняної освіти, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти, Концепції розвитку освіти до 2010 року, Програмі розвитку освіти в Україні 2006-2010 років, Постановах Кабінету Міністрів України «Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства» (2007 р.), «Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи» (2008 р.); наказах МОН України «Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та інтеграції у європейське світове співтовариство на період до 2010 року» (№ 612, 2007), «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» (№943 2009р.) та інших. Проблеми компетентнісного підходу присвячені праці багатьох науковців країн-учасниць Болонського процесу, зокрема: В. Байденко, В. Болотова, А. Гребнева, Э. Зеер, І. Зимньої, Т. Ісаєва, А. Павлова, В. Рябова, Н. Селезньова, В. Серікова, Э. Симанюк, Ю. Татур, Ю. Фролова, А. Хуторского, В. Шадрікова, W. Nutmacher, R. White та ін; і в працях українських науковців, таких як: Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина,

О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Раков, О. Савченко, а також російських: В. Адольф, Є. Бондаревська, В. Введенського, І. Зимньої, І. Ісаєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Нацаренус, А. Хуторського та ін.

Досліджуючи актуальність компетентнісного підходу щодо підготовки фахівця, С. Хазова виділяє притаманні йому особливості, що є важливими для розвитку сучасної системи освіти. На її думку, до них відносяться такі: загальна, соціальна та особистісна значущість знань, умінь, навичок, якостей та способів продуктивної діяльності; чітке визначення цілей професійно-особистісного удосконалення, які виражені у поведінкових та оцінювальних термінах; виявлення певних компетенцій, які також є цілями розвитку особистості; формування компетенцій як сукупності смислових орієнтацій, які ґрунтуються на осягненні національної та загальнолюдської культури; наявність чіткої системи критеріїв виміру, які можна обробляти за допомогою статистичних методів; надання педагогічної підтримки особистості, яка формується, та створення для неї «зони успіху»; індивідуалізація програми вибору стратегії для досягнення мети; створення ситуацій для комплексної перевірки умінь практичного застосування знань та надбання цінного життєвого досвіду; інтегративна характеристика особистості, що пов'язана з її здатністю удосконалювати наявні знання, уміння та способи діяльності в процесі соціалізації та накопичення досвіду життєдіяльності [520].

І. Бургун актуалізує компетентнісний підхід, здійснюючи його порівняння з традиційним. Автор вказує, що особливість компетентнісного підходу полягає в зміщенні акценту з нагромадження нормативно визначених знань, умінь та навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. При традиційному й компетентнісному навчанні кінцевим результатом освіти є розвиток певних особистісних якостей, але різниця полягає в шляхах формування цих якостей. Якщо в основі традиційного підходу лежить досягнення результатів за рахунок набуття необхідних знань, то в компетентнісному – отримання досвіду самостійного розв'язання проблем. Компетентнісний підхід не заперечує ролі знань, умінь та навичок, а зосереджує увагу на готовності учня використовувати отримані знання для розв'язання проблем, що виникають у реальному житті [60].

С. Ісаєнко та О. Ільїна пишуть, що у найбільш загальному значенні наявні трактування компетентнісного підходу дозволяють розуміти його як оцінку підготовленості фахівця певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі наявності у нього визначених стандартами компетенцій [205].

О. Пометун трактує компетентнісний підхід як формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, як інтегрованої характеристики особистості, яка має сформуватися в процесі

навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [395, с. 8].

В дефініції компетентнісного підходу Н. Бібік виділяє дві методологічно важливі складові: «компетенція» і «компетентність». При цьому компетенція – питання, в яких людина добре обізнана, володіє пізнанням та досвідом; компетентність – володіння відповідними знаннями і здібностями, які дають людині змогу ґрунтовно судити про певну сферу й ефективно в ній діяти [41, с. 48].

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

Проблема узгодження вітчизняної педагогічної термінології й науки загалом із компетентнісним підходом полягає в тому, що науковці переважно користуються традиційною й зрозумілою тріадою «знання–уміння–навички», з якої виходить ціла низка категорій і понять. При цьому поняття компетенції також закономірно впливає зі співвідношення знань, умінь і навичок у певній галузі професійної діяльності. Такий науковий підхід є прийнятним, але не єдиним, про що свідчать зарубіжні наукові дослідження (Б. Оскарссон, С. Шо, В. Хутмахер, Г. Халаж, Дж. Равен) [356, с. 2].

Поняття «компетенція» вперше стало вживатися в США у 60-ті роки ХХ століття в контексті діяльнісного навчання (*performance-based education*), метою якого було готувати спеціалістів, здатних конкурувати на ринку праці» [480, с. 7].

Історичний екскурс щодо виникнення понять «компетентність», «компетенція» здійснює Н. Лазуріна. Вона пише, що появу цих понять у науковому обігу пов'язують із дослідженнями відомого американського лінгвіста Ноєма Хомського. У 60-х роках ХХ століття він обґрунтував теорію навчання мовам, у якій основною категорією було поняття компетенції. На його думку, використання мови без застосування мислення і навичок діяльності, тобто досвіду, неможливе. Поєднання цих складових і утворює компетенцію [272].

Продовження розробок Н. Хомського було здійснено Р. Уайтом. У дослідженні «*Motivation reconsidered: the concept of competence*» він використав поняття «компетентність», яке змістовно наповнене особистісними якостями і мотивацією.

Досліджуючи подальший розвиток вказаних понять, Н. Лазуріна виділила три етапи їхнього розвитку [272].

Перший етап генези проблеми компетентності – 1960-1970 рр. ХХ століття – поняття «компетентність» увійшло в науковий апарат. З цього часу

в теорії навчання мов починається дослідження різних видів мовної компетентності.

Другий етап означений 70-90-ми роками ХХ століття і пов'язаний з використанням категорій компетенція/компетентність у теорії та практиці навчання іноземних мов, професіоналізму в управлінні, керівництві, в навчанні спілкуванню (комунікативна компетентність). Це час, коли активно розробляють поняття «соціальна компетентність». У 1984 році виходить з друку робота Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві, виявлення та розвиток», в якій компетентність показана як явище, «яке складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного, деякі відносяться до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, Ці компоненти можуть заміщувати один одного як складові ефективної поведінки». При цьому, як підкреслює Дж. Равен, види компетентності – це мотивовані здібності [416, с. 253].

Деякі науковці кінця 80-х – початку 90-х років ХХ століття стверджували, що у США відбулася актуалізація поняття «компетентнісна освіта». Причиною його появи була суперечність між потребами бізнесу та відсутністю умінь випускників вищих навчальних закладів застосувати набуті професійні знання та уміння під час конкретних виробничих ситуацій. Таким чином, виникає потреба запровадження у професійну освіту, крім знань, умінь та навичок, нових освітніх конструктів – компетентностей, компетенцій і ключових кваліфікацій. Нові освітні конструкти науково обґрунтовують у середині 80-х років ХХ століття, але офіційне визнання відбулось на засіданні Європейської Ради ЄС у 2000 році, де було наголошено, що кожний громадянин має бути озброєний навичками, потрібними для життя, і роботи в новому інформаційному суспільстві [434].

І. Секрет, досліджуючи методологічні передумови формування компетентнісного підходу у США та країнах Європи, вказує на чинники, що обумовили його поширення. Найважливіший, на його думку, – це потреба економіки у кваліфікованих кадрах. «У зв'язку з дефіцитом кваліфікованої робочої сили, а також прагненням підвищити конкурентноспроможність випускників вищих навчальних закладів на ринку праці уряд Великобританії у 80-х роках розпочав реформу професійно-технічної освіти. Нові професійно-технічні кваліфікації ґрунтувалися на професійних стандартах компетентності, в основі яких лежав функціональний аналіз праці у різних контекстах. Ця реформа професійно-технічної освіти мала сильний вплив на розробку моделей кваліфікацій в інших країнах Співдружності націй і Європейського Союзу» [452].

Третій етап, який почався в кінці минулого століття і триває до сьогодні, характеризується тим, що термін «компетенція» стає предметом усебічного аналізу і дослідження [189, с. 34-42]. У 1997 році в рамках статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої політики США і

Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади».

С. Рудишин стверджує, що сьогодні впровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу передбачає, що знання мають бути практичного спрямування і відповідати чотирьом складовим: знати що – фактичний кодифікований обсяг знань, який може бути трансльовано; знати чому – знання наукового розуміння світу та впливу науки на розвиток людства; знати як – здатність виконувати відповідні завдання; знати хто – усвідомлення того, які люди «знають що», «знають чому», «знають як» [434].

Не зважаючи на визнання і застосування компетентнісного підходу в європейському освітньому просторі, поняття «компетентність» і «компетенція» у західноєвропейській науці не отримали чіткого розмежування. Практично, від початку своєї появи компетенції трактувались із позиції психологічної концепції біхевіоризму і розумілись як прості практичні навички, що формуються у результаті автоматизації знань. Проте, такий підхід до визначення компетенції, як результату навчання, вступав у суперечність з потребами у творчості та проявів індивідуальності майбутніх фахівців. Було запропоновано використовувати два поняття – «компетентність» і «компетенція» (*competence & competencies*). Проте, визначення сутності цих понять і досі залишається дискусійним. Walo Nutmacher підкреслив, що більшість вчених погоджуються з тим, що поняття «компетенція» наближене до понятійного поля «знаю, як», ніж до поля «знаю, що». Вслід за Noam Chomsky Walo Nutmacher підкреслює, що компетенція проявляється в діяльності [587, с. 247]. Тобто, «компетенція» означає готовність особистості до діяльності.

На нашу думку, у такому ж значенні розглядає категорію компетентності Дж. Равен – «специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області та яка вміщує вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [417, с. 6].

Досить цілісно аналіз понять «компетентність» / «компетенція» здійснив американський вчений Е. Шорт. Він вважав, що існує існує чотири загальні концепції компетентності. Суть першої концепції полягає, що у тому, що компетентність розглядають як поведінку або дію (набуття відповідних умінь і навичок). Друга концепція трактує компетентність більш широко, включаючи не лише уміння і навички, а найперш відповідні знання, які використовуються людиною для вибору діяльності. При цьому знання забезпечують розуміння процесу її здійснення. Третя концепція розглядає компетентність як рівень професійної кваліфікації: «як ступінь, або рівень здібностей, який офіційно вважається як достатній». Четверта концепція трактує компетентність як властивість людини або спосіб її буття. Е. Шорт вважає названу концепцію найбільш об'єктивною і придатною до

впровадження у життя, оскільки процес її оцінювання у такий спосіб є найлегшим [603, с. 2-6].

На думку Е. Шорта, якщо під «компетенцією» в більшості випадків розуміється наявність у людини певних якостей і станів, що зазвичай не гарантують їй їх практичного застосування – тобто можливість виконання, то поняття «компетентність» співвідносне зі специфічною межею (мірою), якою може володіти будь-хто на основі відповідних компетенцій, котра об'єднує в собі як конкретну категорію компетенцій, за допомогою яких можна судити про адекватність і придатність людини, так і якість або стан, що характеризує цю людину в рамках даної категорії – тобто здатність виконання завдання [417].

У дослідженнях таких науковців, як К. Біліш, М. Лінард, Б. Рей, Л. Теркал, М. Джорас (С. Beelische, M. Linard, V. Rey, L. Turkal, M. Joras та ін. поняття «компетентність» трактується як здібність чи готовність мобілізувати всі ресурси (організовані в систему знання та вміння, навички, здібності і психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватній конкретній ситуації, тобто відповідні цілям і умовам перебігу процесу [95].

І. Зимня, досліджуючи компетентісний підхід в освіті, вказує, що основний розробник компетенцій Г. Халаж розглядає їх формулювання як відповідь на виклики, що стоять перед Європою (збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні зміни та ін.) [81].

І. Секрет вважає, що професійна компетентність повинна вивчатись (так само як підготовка) як процесуально, так і результативно (як така, що формується під час виконання навчальної діяльності, а також як наслідок співпраці викладача і студента); спрямованість на професійну компетентність як мету та результат навчальної діяльності потребує перегляду змісту та технологій викладання навчальних дисциплін, які виступають засобами формування професійної компетентності майбутніх фахівців, а також значення кожної окремої дисципліни у розвитку всіх структурних компонентів професійної компетентності у їх єдності; інтеграція освітнього простору Європи передбачає не тільки впровадження єдиних умов та вимог до підготовки фахівців, але й спробу створення єдиної наукової та методологічної бази для їх реалізації [452]. Такий підхід використано в нашому дослідженні, що передбачає формування готовності майбутніх учителів іноземних мов (результативна складова) шляхом системного засвоєння певних професійних компетентностей фахівців (процесуальна складова).

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) поняття «компетентність» визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання

або роботу. При цьому, це поняття містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [604, с.3]. Така інтерпретація передбачає розгляд компетентності як здатності особистості виконувати певні завдання. Для підтвердження цього, експерти програми «DeSeCo» (започаткована у 1997р. Швейцарією, США і Канадою) визначають компетентність (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [422].

Інше тлумачення представляє Міжнародна комісія Ради Європи, яка розглядає поняття «компетентність» як загальні, або ключові уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, опорні знання [568].

І. Єрмаков вказує, що, «незважаючи на розбіжності та різне тлумачення терміна «компетентність», можна переконатися, що для всіх країн її системотвірною складовою є вміння, які необхідні для реальної життєдіяльності: професійні уміння адекватного застосування знань, отримання інформації, поновлення знань та продовження навчання, самоосвіти, соціальні та комунікативні уміння, уміння розв'язувати проблеми та суперечливі питання або конфлікти, працювати в команді, відчувати відповідальність тощо» [163, с. 4].

М. Голубєва, І. П'янковська пишуть, що поняття компетентності починає структуруватись шляхом виділення найузагальненіших складників – «ключових компетентностей». Програма «DeSeCo» наголошує, що ключові компетентності (key competencies) дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, роблять внесок у розвиток якості життя суспільства та особистого успіху, отже, можуть бути застосовані до багатьох життєвих сфер, залежно від того, що ключові компетентності змінні, мають рухливу, здатну варіюватися структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі, дослідники пропонують різні визначення ключових компетентностей [95].

Значною розробкою загальноєвропейського рівня є результати робочих засідань представників країн Євросоюзу з визначення нових базових компетентностей (Лісабон 2001 р.). Так, за результатами звіту, представленого на Європейській раді в Стокгольмі, робоча група експертів висунула думку про те, що ключові компетентності для навчання впродовж життя мають містити такі вісім основних галузей ключових компетентностей у навчанні: (фундаментальні) навички рахування та письма; базові

компетентності в галузях математики, природничих наук та технологій; іноземні мови; ІКТ-навички та використання технологій; вміння навчатись; соціальні навички; підприємницькі навички; загальна культура [568].

Сучасне трактування ключових компетентностей подано у програмі Європейської комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система». Програма пропонує вісім груп (domains) ключових компетентностей з їх визначенням та переліком відповідних знань (knowledge), вмінь (skills) і цінностей (attitudes). Еталонні рамки визначають вісім основних компетенцій: 1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземними мовами; 3) знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; 4) навички роботи з цифровими носіями; 5) навчання заради здобуття знань; 6) соціальні та громадянські навички; 7) ініціативність та практичність; 8) обізнаність та самовираження у сфері культури [429]. Організація економічного співробітництва детально розглядає та спрямовує сьогодні свою діяльність на проблему впровадження ключових компетентностей у зміст освіти [568].

Активна розробка компетентностей/компетенцій в освіті розпочалась після підписання Болонської декларації (1999р.). З її прийняттям, розпочався пошук підходів до формування єдиного європейського загальноосвітнього простору. З'явилися нові інструменти й ініціативи, що сприяють реалізації цілей формування загального європейського простору вищої освіти, причому як наднаціональні, так і національні й інституціональні. Найбільш відомі й ефективні програми носять багаторівневий характер, наприклад, спільні ініціативи Європейської Комісії, Європейської асоціації університетів, у яких взяли участь університети з усіх країн учасниць Болонського процесу, в результаті чого з'явилися проекти «Створення спільних (подвійних) дипломів», «Настроювання освітніх структур», «Формування культури якості». Проект «Настроювання освітніх структур» спрямований на реалізацію цілей Болонської декларації на інституціональному рівні. Його задачі – визначення точок конвергенції та вироблення загального розуміння змісту кваліфікацій за рівнями в термінах компетенцій і результатів навчання. Під результатами розуміють набори компетенцій, що включають знання, вміння й навички студентів, обумовлені як для кожного блоку (модуля) програми, так і для програми в цілому.

Таким чином, зазначений проект вирішує завдання вироблення загальноєвропейського консенсусу у визначенні ступенів із погляду того, що випускники повинні вміти робити по завершенні навчання. Зручність компетентнісного підходу полягає в тому, що він дозволяє зберігати гнучкість і автономію в архітектурі навчального плану. Умовою створення надєвропейської освітньої системи є її прозорість і легкість у розумінні й застосуванні. У цьому плані пріоритетним напрямом є визнання необхідності визначення загальних і спеціальних компетенцій випускників. У результаті дослідження проблеми компетентності на рівні Болонської декларації було

відібрано 30 загальних компетенцій із трьох категорій: інструментальні, міжособистісні й системні [336].

Аналіз словників дозволяє інтерпретувати поняття «компетенція» у таких значеннях:

— відповідність; уміння, необхідні для виконання певної роботи, завдання, обов'язок, розумові здібності або загальні вміння і навички [472];

— здібності та вміння здійснювати необхідну діяльність, спеціальна сфера знань, спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків;

— коло повноважень, коло питань, у яких особа має певні повноваження, знання, досвід [474, с. 43]. В дефініції основною складовою є знання, які визначають коло повноважень;

— сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для виконання певного виду діяльності [476]. В цьому випадку компетенція розглядається як особистісна якість у формі знань, умінь, навичок, способів діяльності;

— обізнаність із чим-небудь, коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи, а «компетентний» трактується як той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий; кваліфікований або який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [345, с. 445]. «Компетенція» і «компетентність» розглядають як синоніми – 1) знання (обізнаність); 2) як коло повноважень. Терміни «кваліфікований» і «компетентний» ототожнюються.

Аналіз словникових визначень поняття «компетенція» свідчить, що воно трактується як коло повноважень особистості, або як наперед задана норма (вимога) до освітньої підготовки. Ми вважаємо, що два вказаних тлумачення терміну відображають його суть, проте дискусійною є теза про те, що компетенція – це соціально закріплений результат. Контекст тлумачення терміну у словниках, на нашу думку, дозволяє його визначити, як потенційний результат освіти. Ознаками компетенції виступають якість, глибина, повнота, система знань і умінь, рівень їх засвоєння та застосування в різних ситуаціях.

Суттєвим є і визначення компетенцій у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, О. Бондаревська трактує поняття «компетенція» як особистісно свідому систему знань, умінь і навичок, що ввійшли в суб'єктивний досвід і мають особистісний зміст. Автор зазначає, що поняття «компетенція» має універсальне значення, тобто може бути використане в різних видах діяльності при вирішенні безлічі життєво значущих проблем [56, с. 33]. Суть цитованого авторського визначення компетенції свідчить, що її зміст тотожний поняттю компетентність, оскільки включає в себе особистісну складову, якою опосередковуються ЗУН. Важливим, на нашу думку, є теза автора щодо універсальності поняття «компетенція» та можливості її використання у будь-яких видах діяльності.

З позицій універсальності і особистісних властивостей розглядає поняття «компетенції» Н. Єфремова. Вона вважає, що компетенції – це найбільш узагальнені й глибокі сформовані якості особистості, її здатності використовувати й застосовувати отримані знання й навички [163, с. 42]. Введення у структуру компетенції категорій «діяльність» і «особистісні якості» свідчить про те, що вона ототожнюється з поняттям «компетентність». Зміст компетенції автор розглядає, на нашу думку, досить вузько (знання і навички).

Поділяємо думку В. Бальсевич про те, що компетенція не може бути визначена як деяка сума знань та умінь, тому що значну роль у її прояві відіграють обставини [26, с.28]. Аналогічну думку висловлює В.Є. Берека: «поняття компетенції не можна зводити ні до знань, ні до умінь, ні до навичок, оскільки значна роль у її застосуванні належить обставинам» [36, с. 34]. Як бачимо, В. Бальсевич та В. Берека наголошують, що ЗУН трансформуються у компетенцію у процесі діяльності при їх застосуванні. Таке трактування поняття «компетенція» співзвучне з поняттям «компетентність».

На думку В. Адольфа, поняття «компетенція» теж не зводиться до відомої тріади «знання – вміння – навички». Слід зазначити, що знання, вміння, навички, досвід, цінності, отримані у процесі навчання, є інтеграційними якостями компетентності і одночасно потенційною компетенцією. Проте вони ще не визначають компетентність. Людину можна вважати компетентною в тому випадку, коли прихована раніше потенційна компетенція стане компетенцією дії в умовах реальної специфічної ситуації [5, с. 53]. Ми вважаємо, що визначену В. Адольфом «потенційну» компетенцію можна трактувати як просто компетенцію, «компетенцію дії» – компетентність.

Слушну думку висловлює Я. Кодлюк, зазначаючи, що «компетенція» – є заданою нормою, вимогою до підготовки фахівця» [230, с. 11]. Такий підхід дозволяє розглядати поняття «компетенція» як першопочаткову основу для формування компетентності, як особистісної властивості людини.

О. Бондаревська визначає поняття «компетенція» як особистісно-усвідомлену систему знань, умінь і навичок, яка входить в суб'єктивний досвід, має особистісний зміст, та яка має універсальне значення, тобто може бути використана в різних видах діяльності при вирішенні безлічі життєво значимих проблем [56, с. 33]. Автор характеризує поняття «компетенція» як загальне універсальне, вкладаючи у його зміст загально визнану структуру: знання, вміння, навички та особистісну складову.

Аналіз праць інших науковців свідчить, що визначення сутності поняття «компетенція» має надзвичайно широку амплітуду коливання – від широкого загального – як особистісної якості, кваліфікації; до вузького – знання, вміння, навички. В загальному, компетенції можна трактувати як:

—найбільш узагальнені й глибокі сформовані якості особистості, її здатності використовувати й застосовувати отримані знання й навички (Н. Єфремова) [163];

—узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності; здатності людини реалізовувати на практиці свою компетентність (Є. Зеєр) [183];

—систему професійно значимих якостей, знань, умінь і навичок, об'єднаних гуманно-ціннісним ставленням до тих, хто навчається, індивідуалізовано-творчим підходом до праці, постійною націленістю на особистісне й професійне вдосконалювання, які у своїй сукупності складають педагогічну культуру педагога (Т. Ісаєва) [202];

—коло питань, явищ, в яких хтось є авторитетом, володіє знаннями, досвідом, а також як особистісні можливості кого-небудь, його кваліфікація (знання, досвід), які дають можливість брати участь у розробці визначеного кола питань або самому вирішувати їх завдяки сформованим умінням та навичкам» (Г. П'ятакова) [360];

—соціально закріплений освітній результат, реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі (Т. Смагіна) [477, с. 229-231];

—знання, вміння та навички з відповідної професійної галузі (Ю. Федоренко) [513];

—«наявність у людини певних якостей і станів, що, однак, не гарантує його здатність застосовувати їх на практиці» (Е. Шорт) [523, с.181].

Наведені визначення поняття «компетенція» за своєю суттю співвідносні з поняттям «компетентність» і не дають в повній мірі їх чіткого означення.

Крім загальних виділяються і спеціальні компетенції, які представлені як здібності і уміння застосовувати набуті знання (у широкому їх розумінні) у певній предметній сфері на практиці, оцінювати, аналізувати, осмислювати, тощо. На сьогодні перерахунок спеціальних компетенцій розроблено для дев'яти предметних областей – це ділове адміністрування, хімія, науки про освіту, європейські дослідження, історія, науки про Землю, математика, медсестринська справа і фізика [337].

У системі сертифікації компетенцій, розроблених OCR (екзаменаційною комісією Оксфорда – Кембриджа), виділяють компетенції декількох рівнів, які необхідно враховувати при підготовці компетентного, висококваліфікованого фахівця, незалежно від професійної спрямованості: комунікація; операції з числами; інформаційні технології; робота з людьми; удосконалення здібностей до навчання і підвищення результативності; вирішення проблем; розвиток особистісних компетенцій [237, с. 18].

О. Перцева виділяє спеціальні компетенції, які відображають специфіку конкретної предметної або надпредметної професійної сфери. Автор зазначає, що спеціальні компетенції можна розглядати як реалізацію

ключових і базових компетенцій в області навчального предмету, конкретної галузі професійної діяльності [378, с.12].

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

На другому рівні майбутні фахівці повинні бути наділені такими компетенціями: володіти предметною областю на належному кваліфікаційному рівні, тобто володіти новітніми методами й техніками дослідження, знати новітні теорії та їхні інтерпретації; критично відслідковувати й осмислювати розвиток теорії й практики; володіти методами незалежного дослідження й уміти пояснювати його результати на належному рівні; бути здатним внести оригінальний вклад у дисципліну відповідно до канонів цієї предметної області, наприклад, у рамках кваліфікаційної роботи; демонструвати оригінальність і творчий підхід; опанувати компетенції на професійному рівні [212, с. 10].

У «Національній рамці кваліфікацій вищої освіти», розробленої Містерством освіти і науки України, компетенції визначають як знання та вміння, які характеризують здатність студента виконувати, розуміти, відображати і пізнавати те, що окреслено освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця [238]. Тобто, компетенції у цьому визначенні постають як особистіна якість фахівця, реалізована в знаннях та вміннях.

Сказане дозволяє зробити висновок, що поняття «компетентності/компетенцій» в європейській освіті більшістю науковців і практиків чітко не диференційовано. Їх зміст і сутність під тиском соціально-економічних чинників поступово трансформувалася від вузького (як простих практичних навичок, що формуються у результаті автоматизації знань) до широкого (як особистісна властивість людини, рівень її професійної кваліфікації). Розвиток змісту вказаних понять відбувається не в сторону точного розмежування їх меж, а в сторону розширення їх змісту і класифікацій. На цьому етапі у європейському освітньому просторі найбільш вживаними термінами є «компетентність», «компененції», «ключові компетенції», «загальні компетенції», «спеціальні компетенції».

Відповідно до певних завдань дослідження у вітчизняній науці ми спостерігаємо розмаїття компетенцій (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Види компетенцій

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

За результатами дискусій, організованих в рамках проектів: «Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй» та «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» 2004 р. українськими педагогами запропоновано такий перелік ключових компетентностей [237, с. 86]: уміння вчитися; соціальна компетентність; загальнокультурна компетентність; здоров'язбережувальна компетентність; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій; громадянська компетентність; підприємницька компетентність [253].

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

– *ключові* – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, що визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;

– *загальногалузеві* – їх набуває студент у ході засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі на всіх курсах університету;

– предметні компетентності – їх набуває студент у ході вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах університету [395, с.67].

Ключові компетентності займають особливе місце у всій системі, оскільки пов'язані більше з особистісними якостями і здібностями людини, ніж із певними галузевими знаннями чи певними професійними навичками. До того ж ключові компетентності – це здатність людини діяти на основі отриманих знань, вирішувати поставлені проблеми і завдання, що вказує на практичну сутність названої педагогічної категорії [95].

Таким чином, аналіз вітчизняної і зарубіжної наукової літератури дозволяє стверджувати, що науковці, які вивчають проблему компетентності/компетенцій в освіті ще не досягли згоди у визначенні цих понять. Більшість зарубіжних і вітчизняних дослідників компетентнісного підходу в освіті ототожнюють ці поняття з огляду на семантичну специфіку мов. У деяких дослідженнях вони використовуються як синоніми, а в інших – мають різне тлумачення.

Однією з причин цього, на думку Н. Бібік, є неточний переклад з іноземної мови. Зокрема, вчена зазначає, що «запозичення термінології із зарубіжних видань через неточності перекладу внесло безліч непорозумінь у з'ясуванні явищ, які за своєю структурою не є новими ні для української термінологічної традиції, ні для педагогічної дійсності» [41, с. 20].

Якщо розглядати підготовку фахівця як здатність до виконання певних професійних завдань, то мова швидше йде про компетентності. З метою означення власної позиції нам видається доцільним здійснення аналізу трактувань поняття «компетентності». Найперше, ми розглядаємо його в законодавчих документах і словниках, за якими компетентність має такі значення:

— необхідний обсяг і рівень знань та досвіду у певному виді діяльності (Наказ Міністерства освіти України від 31.07.98 року № 285) [335];

— загальна здатність, яка базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню (Наказ «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти») [334];

— властивість за значенням «компетентний» – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований (Великий тлумачний словник сучасної української мови) [69];

— як «достатні знання в якій-небудь галузі; обізнаність і тямущість, що ґрунтується на знанні; кваліфікованість» (Новий словник української мови) [522];

— поінформованість, обізнаність, авторитетність (Словник іншомовних слів) [473];

— знання, досвід у певній галузі науки, діяльності, життя (Сучасний економічний словник) [421, с. 202];

— рівень освіченості, що характеризується здатністю вирішувати завдання в різних сферах життєдіяльності на базі теоретичних знань (Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій) [506];

— «сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва» (Короткий філософський словник) [250];

— особисті можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяє брати участь в розробці певного кола рішень або вирішувати питання самому, завдяки наявності у нього певних знань, навичок; рівень освіченої особи, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності (Словник з педагогіки) [229, с.133];

— ініціатива, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здатності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію (Велика сучасна енциклопедія) [52];

— знання, вміння, навички та досвід, які формують професійні властивості фахівця на достатньому рівні для якісного виконання ним професійних функцій (навчальний посібник «Вища освіта України і Болонський процес») [73, с. 354];

— не стільки наявність і значний обсяг знань і досвіду, скільки вміння їх актуалізувати в потрібний час і використовувати у процесі реалізації своїх службових функцій (Персонал. Словник понять і визначень) [170, с. 31].

Отже, здійснений аналіз наукової літератури, словникових та енциклопедичних джерел засвідчує, що компетентність визначається як поінформованість, обізнаність, досвідченість, авторитетність, кваліфікованість тощо. Здебільшого, у словникових визначеннях відсутня вагома складова – особистісні якості, психічні властивості людини, що трансформують кваліфікацію у компетентність. Особистісні якості, психічні властивості людини є фундаментом трактування компетентності як філософської категорії, а тому не можуть бути відсутні у психолого-педагогічному його трактуванні.

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

Розглянемо, в чому полягає суть поглядів провідних науковців на поняття «компетенція/компетентність».

Компетентність – категорія, яка перебуває у центрі уваги багатьох сучасних філософів (П. Адо, Р. Барт, Ж. Бодріяр, Г. Горак, Ж. Дельоз, Н. Корабльова, С. Кримський, М. Култаєва, Л. Сохань, В. Малахов, І. Степаненко, В. Табачковський, М. Фуко, Н. Хамітов).

Філософсько-рефлексивне поле компетентності особистості формується і розвивається завдяки дослідженням її окремих різновидів (компетенцій) – компетентності комунікативної (Ю. Габермас, Ю. Жуков, Л. Петровська, А. Сікурел), професійної (А. Маркова), інформаційної (В. Акуленко, М. Дзугоєва, О. Зайцева, Н. Насиров, Н. Рудницький, А. Семенов, О. Толстих), соціальної (Г. Білицька, А. Брушлинський, Н. Казарінов, С. Краснокутська, М. Розумний, Є. Руденський, Р. Ульріх) тощо.

С.Краснокутська вважає, що проблема компетентності особистості розглядалася багатьма представниками філософії Новітнього часу: Е. Дюркгейм (компетентність як конкретна стадія розвитку, яку переживає людство); В. Дільтей (вплив цивілізації, опосередкований особистим пізнавальним успіхом людини в пізнанні духовних зв'язків буття); Е. Шпрангер (компетентність – це здійснення людиною пошуку свого місця в соціумі). Багато представників соціальної філософії та філософської антропології цього періоду розкривають поняття «компетентність» через поняття «готовність», де останнє трактувалося як здатність особистості успішно і активно освоювати необхідні знання і навички: Р. Штайнер (концепція становлення підготовленої людини до самореалізації); Е. Шартє (структура руху людини до професійно-компетентної діяльності) та інші [248].

Якщо проблема компетентності особистості привертає увагу філософів як філософська категорія, то педагоги й психологи розглядають її як категорію психолого-педагогічну, намагаючись знайти шляхи її формування і розвитку, проте філософський контекст у ній продовжує залишатись.

Зокрема, І. Зязюн розглядає «компетентність як екзистенціональну властивість людини, яка є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти». На думку автора, «компетентність, як властивість індивіда, існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей і ін.» [198, с. 10-18]. Він вказує, що це «здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду» [196, с. 12].

Таке трактування компетентності вказує на те, що в основу педагогічної інтерпретації поняття «компетентність» учений поклав її філософський контекст – екзистенціональну властивість людини. На нашу думку, це визначення «компетентності» є досить широке. Воно постає як готовність особистості до здійснення діяльності (здатність до вирішення професійних задач), яка формується на основі набутих знань, умінь і навичок та досвіду

діяльності. Воно швидше відповідає поняттю «кваліфікація». Вказані форми компетентності можуть засвідчувати якісний рівень прояву кваліфікації.

На думку Т. Смагіної, «поняття «компетентність» у наш час органічно увійшло в педагогічний обіг, і науковці намагаються дати визначення освітнім, життєвим та педагогічним компетентностям» [477, с. 229]. Продовжуючи думку автора, наголосимо, що у вітчизняній науці, як і зарубіжній, спостерігається тенденція через класифікацію досліджуваних понять поглибити розуміння їх сутності. Наприклад, А. Маркова розрізняє такі види компетентності:

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

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

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

4) індивідуальну – вміння раціонально організувати роботу, готовність до професійного росту, протидія професійному старінню [299, с. 84].

Теоретико-методологічний аналіз понять «компетентність/компетенція» здійснила психолог І. Зимня. Вона розглядає компетенції як «певні внутрішні, потенційні, скриті психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відношень), які потім проявляються у компетентностях людини, як актуальних, діяльнісних проявах» [81, с. 22]. Тобто, компетенції, як психологічні новоутворення, засвідчують готовність особистості до дії (проявляються у дії). І. Зимня характеризує визначені нею складові таким чином: готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект); знання змісту компетентності (когнітивний аспект); досвід проявів компетентності в різноманітних ситуаціях (поведінковий аспект); відношення до змісту компетентності (об'єкт); її застосування (ціннісно-смысловий аспект); емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [81, с. 24]. Ці напрацювання І. Зимньої є досить корисними у визначенні компонентної структури підготовки фахівця з метою формування професійних компетентностей.

Крім того, доцільною є думка про те, що компетенції – це психологічні новоутворення, що свідчить про готовність до дії і складається із знань, уявлень, програм (алгоритмів), дій та ціннісно-оціночних відношень особистості. Тобто, це результат навчання, у процесі якого особистість виробляє ціннісно-оціночні відношення до знань. Цікаве твердження, що компетенції трансформуються у компетентності у процесі діяльності.

Л. Заніна та Н. Меньшикова вказують, що компетенція передбачає певне відчуження, наперед задану вимогу до освітньої (в тому числі і професійної)

підготовки того, хто навчається, а компетентність – це особистісна якість (характеристика), що уже склалась» [181, с. 101-102].

Здійснюючи диференціацію понять «компетенція» та «компетентність», російський учений Е. Зеєр у першому понятті замість «спосіб і засіб діяльності» вводить терміни «можливості», «здібності»; знання, уміння і навички залишаються невід’ємною складовою визначення: компетенція – це набір можливостей, здібностей, знань, умінь і навичок у певній галузі, а компетентність – це рівень володіння цим потенціалом, характеристика самого суб’єкта, яка визначає рівень володіння компетенціями [185]. Поняття «компетентність» автор, як і попередні, тлумачить як особистісну якість, що формується у результаті засвоєння знань, набутих у процесі навчання, як якісний рівень оволодіння компетенцією. Визначення дещо звужене, оскільки відсутні ціннісно-оціночні відношення особистості до знань, умінь і навичок та поняття «діяльності», у яких вони проявляються.

Українська учена В. Лозовецька вважає, що компетентність фахівця зумовлена особливістю професійної діяльності людини і охоплює, насамперед, професійні знання, уміння і навички, досвід роботи в певній галузі виробництва, соціально-комунікативні та індивідуальні здібності особистості щодо забезпечення самостійності під час професійної діяльності [285, с. 14]. Визначення поняття «компетентність», що подає В. Лозовецька, значно ширше від попередніх, оскільки включає і професійну діяльність, і знання, уміння, навички, а також додається досвід професійної діяльності та особистісні якості (*соціально-комунікативні та індивідуальні здібності*). Тобто, компетентність розглядає як результат навчання і особистісну якість, сформовану на його основі, що проявляється у професійній діяльності. На думку Я. Сікори, поняття «компетентність» включає «не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але й ставлення до справи, певні (позитивні) схильності, інтереси й прагнення, а також здатність ефективно використовувати знання й уміння, особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в конкретних обставинах» [460, с. 49]. Автор, визначаючи поняття компетентності, виділяє три складові: професійні знання, навички і досвід; особистісні якості (ставлення до справи, схильності, інтереси й прагнення), діяльність (здатність їх застосовувати у конкретних ситуаціях). Таким чином, компетентність постає як результат оволодіння знаннями, уміннями, навичками, опосередкованих особистісними якостями та досвідом діяльності.

Л. Безкоровайна щодо питання диференціації понять «компетенція» і «компетентність» в аспекті вищої освіти дотримується тези про те, що «компетенція складає ресурс (потенціал) випускника університету, а компетентність – це актуальний прояв компетенції в діяльності» [30, с. 7]. Думка автора про те, що компетенція – це лише внутрішній потенціал, а компетентність – прояв їх у діяльності, видається доцільною, оскільки чітко розмежовує функціональну специфіку цих понять.

В руслі цього підходу Ю. Федоренко виділяє два значення у понятті «компетентність». Як зазначає автор, «у більш загальному розумінні поняття «компетентність» означає відповідність вимогам, встановленим критеріям та стандартам у відповідних сферах діяльності та при вирішенні певного типу завдань, володіння необхідними активними знаннями, здатність впевнено досягати результатів та володіти ситуацією». А у вузькому розумінні компетентність – «це складне особистісне утворення, що складається зі знань, умінь і навичок, які дозволяють особистості ефективно функціонувати в певній діяльності» [513, с. 7].

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

В аналогічному розумінні розглядає поняття «компетентність» О.Бондаренко, визначаючи його як «особистісну інтегративну характеристику певного рівня навченості й обізнаності на різних етапах професійного та особистісного розвитку людини, що характеризується наявністю достатніх знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду для ефективного, кваліфікованого й успішного здійснення діяльності і виконання певних функцій у конкретній ситуації з досягненням певних стандартів чи еталонів у різних галузях, сферах життєдіяльності людини» [57, с. 39]. Знову ж таки компетентність постає як результат засвоєння ЗУН, опосередкованих особистісними якостями і досвідом діяльності.

О.Заблоцька говорить про те, що «компетентність» – інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, способів діяльності, вмінь, навичок, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності щодо кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності [171, с. 55]. Отже, компетентність постає як особистісна властивість особистості (її характеристика), як результат процесу навчання і проявляється у продуктивній діяльності. Її також доцільно розглядати як педагогічну категорію.

Н.Лазуріна, характеризуючи поняття «компетентність» як філософську категорію, також акцентує увагу на важливості особистісної складової цього поняття. Вона вказує на те, що складовою сформованої компетентності особистості є її активна життєва позиція. Показниками активної життєвої позиції виступають такі: цілеспрямованість і усвідомленість дій і вчинків; відповідальність і активність у різних видах діяльності; результати діяльності і суспільної активності особистості, що відповідають вимогам і умовам життя в суспільстві; реальні дії, вчинки і спосіб життя особистості [272]. На

важливості екзистенціональної сутності компетентності, як ми говорили вище, наголошує і відомий педагог-науковець І.Зязюн [198, с. 11].

На особистісному змісті компетентності зосереджує увагу С. Горобець, який вважає, що важливим аспектом розуміння компетентності є її оцінно-світоглядна спрямованість, що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку праці [495].

Виділення А. Хуторським ключових освітніх компетенцій (загальний метапредметний зміст освіти), на нашу думку, і забезпечує формування й розвиток такої активної життєвої і професійної особистісної позиції. Він визначає такий перелік ключових освітніх компетенцій: ціннісно-смилова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова та компетенція особистісного самовдосконалення [524].

Об'єктивним і цілісним є визначення поняття «компетентність» у тлумаченні, яке подає О. Пометун. Автор визначає це поняття як «складну інтегровану характеристику особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або видів діяльності» [396, с. 18].

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

—оволодіння знаннями та вміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотно судження, оцінити думки (В. Безруков) [31, с. 46];

—специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях» (Д.Воронін) [80, с.61];

—поінформованість, обізнаність, авторитетність (В. Крижко та І. Мамаєва) [252, с. 200];

—перетворена компетенція, що самостійно реалізується, оціночна категорія, що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності (Р.Магомедов) [290, с. 27];

—психологічний фактор, який містить вичерпні знання предмета й об'єкта діяльності, вміння розібратися в будь-якому нестандартному питанні, що належить до цієї діяльності, вміння й здатність пояснити будь-які явища, пов'язані з діяльністю, здатність точно оцінювати якість роботи та її наслідки (Н.Середа) [455, с. 164];

—показник якості вищої освіти, що формує основи її професійного аспекту, необхідного для прийняття рішень і діяльності у сфері обраної професії (Л.Титаренко) [503, с. 17];

—сукупність знань і умінь, необхідних для ефективно професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію (В.Берека) [36, с. 14];

—навчально-виховна педагогічна, науково-методична й організаційно-керівна діяльність у системі соціального виховання, яка передбачає переважно гуманітарну освіту (Л. Міщук) [322, с. 79];

—рівень професіоналізму особистості, здатність вирішувати проблеми завдяки здобутих шляхом навчання та практичної діяльності знань, умінь, навичок, досвіду і цінностей (Г. П'ятакова) [360];

—особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності (М. Холодна) [519, с. 210].

Ми поділяємо думку Д. Вороніна, який зазначає, що «більшість авторів під компетентністю розуміють загальну здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих завдяки навчанню й вихованню, зорієнтованих на становлення учня як суб'єкта життя й культури, активну інтеграцію в суспільство, освоєння багатогранної ролевої палітри» [80, с. 62].

З позицій професійних педагогічних категорій розглядає поняття «компетенція» і «компетентність» вітчизняний педагог О. Дрогайцев, який зазначає: «Компетентність – це володіння знаннями, які дозволяють про щось судити; компетенція – це коло питань, на яких особистість добре розуміється. Тому можемо говорити про те, що професійна компетентність є більш загальною педагогічною категорією, ніж професійна компетенція» [152, с. 62-70]. Автор визнає компетентність і компетенцію загальними педагогічними категоріями, що, на нашу думку, є правильним. Проте, у самих визначеннях закладена суперечність – компетентність хоча визнається більш загальною (розуміємо широкою) категорією, ніж компетенція, проте зведена лише до певного кола знань.

Заслуговує на увагу наукова версія Н. Глузмана щодо розмежування понять компетенції та компетентності. Однак, суперечливою є його одночасна інтерпретація змісту та функціональної специфічності цих понять: компетенція є складовою компетентності і загальна компетентність є сукупністю часткових компетентностей; компетенція як єдиний правильний термін для характеристики рівня підготовки і компетентність як термін, яким характеризується підготовка. Вимагає уточнення те, з чого складається компетентність і чим (компетенцією чи компетентністю) визначається підготовка. Слід погодитись з автором, що компетентність – це результат підготовки (її результативна складова), компетенція – коло повноважень (її процесуальна складова) [90, с. 72-76].

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

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

На думку О. Таїзової, ототожнення можливе, якщо компетентність/компетенцію розглядати як здатність індивіда до активної, відповідальної життєвої діяльності, здійснюваної на основі ціннісного самовизначення, здатність активно взаємодіяти зі світом [489]. Аналогічну позицію займають багато зарубіжних розробників компетентнісного підходу: Міжнародна комісія Ради Європи [568], Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення й освіти [604, с. 22].

Практичний контекст понять «компетенція/компетентність» дає підстави їх ототожнювати таким науковцям, як: Т. Дементьєва [139], Н. Нікандров, В. Лєдньов, М. Рижаков [101], М. Чошанова [534] та ін.

На необхідності розмежування понять «компетенція» та «компетентність» наголошують такі науковці, як: Н. Бібік [41, с. 45-50], В. Буряк [62, с. 50-57.], Л. Дибкова [146], І. Зимняя [81], Дж. Равен [416, с. 58-64], Т. Ткаченко [505], А. Хуторський [528] та ін.

У науковій літературі існують різні підходи до класифікації компетенцій, за якими виділяють такі: соціально-особистісні, загально-професійні та спеціальні [535, с. 26-31]; загальні, професійні та академічні [24]; загальнокультурні, методологічні та предметно-орієнтовані [519, с. 34-41]; ключові, соціальні (у вузькому сенсі слова), професійні та навчальні [81] тощо.

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

До аналогічного висновку приходять і З.Залібовська-Ільницька. Вона пише, що до поняття «компетентність» слід включати, окрім загального оволодіння системою загальних знань, ще й розуміння можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень уміння і досвід практичного використання знань. Таким чином, компетентність одночасно поєднує мобілізацію знань, умінь, поведінкових навичок та включає в себе не тільки когнітивну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову; систему ціннісних орієнтацій, звичок тощо [180, с. 59]. Такої ж думки дотримується Л. Богомолів, який наголошує на тому, що компонентами будь-якої компетентності є знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності, соціальні нахили, ціннісні орієнтації, компетентність в самоорганізації, мотиви діяльності [48, с. 20].

У контексті наших висновків необхідно звернути увагу на тезу, яку висловлює І. Зимняя: «..парадигма компетентності не заперечує знання, уміння і навички, а доповнює необхідністю формування ціннісно-сміслового

відношення до світу, включення мотиваційно-когнітивного і емоційно-вольового компонентів» [187, с. 20].

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

У контексті нашого дослідження підготовки вчителя іноземної мови початкової школи, у питанні дефініції понять «компетенція/компетентність» ми поділяємо позицію А. Хуторського. Він вважає, що: «компетенція – відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Компетентність – володіння учнем/студентом відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмета діяльності; компетентність – особистісна якість (сукупність якостей) учня/вчителя, яка вже відбулась, та мінімальний досвід діяльності в заданій сфері» [524, с. 111-112]. На думку автора, компетентність включає когнітивну, операціонально-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову складові.

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

Конкретизуючи поняття «компетенція», А. Хуторський використовує термін «освітня компетенція». На його думку, це вимога до освітньої підготовки, виражена сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтації, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності [524, с. 112].

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

1) ключові компетенції – належать до загального метапредметного змісту освіти;

2) загальнопредметні компетенції – відносяться до певного кола навчальних предметів і освітніх областей;

3) предметні компетенції – часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів.

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

Важливим для підготовки вчителя іноземної мови початкової школи, на нашу думку, є виділення ключових компетенцій, реалізація яких дозволить посилити особистісні характеристики вчителя і забезпечити формування його інтегральної властивості – професійної компетентності.

Методологічним надбанням А. Хуторського є визначення системно-структурної моделі компетенцій, яка має такі складові: назву компетенції; тип компетенції в їх загальній ієрархії (ключова, загальнопредметна, предметна компетенція); коло реальних об'єктів дійсності, стосовно яких вводиться компетенція; соціально-практичну обумовленість і значимість компетенції (для чого вона необхідна в соціумі); змістові орієнтації учня щодо даних об'єктів, особистісну значимість компетенції (у чому й навіщо учневі необхідно бути компетентним); знання про певне коло реальних об'єктів; уміння й навички, що ставляться до даного кола реальних об'єктів; способи діяльності щодо цього кола реальних об'єктів; мінімально необхідний досвід діяльності учня в сфері названої компетенції (за рівнями навчання); індикатори – приклади, зразки навчальних і контрольно-оціночних завдань з визначення ступеня (рівня) компетентності учня (на щаблях навчання) [525, с. 58].

Представлена А. Хуторським модель системно-структурної характеристики компетенцій, на нашу думку, повністю відповідає поняттю «компетенція» як ідеальної об'єктивної моделі суб'єкта навчально-виховного процесу (наперед заданої соціальної вимоги (норми) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері) і дозволяє відійти від традиційного засвоєння знань, умінь, навичок, чітко структурувати зміст будь-якої компетенції, необхідної для підготовки вчителя іноземної мови початкової школи за таким алгоритмом: коло реальних об'єктів дійсності, які охоплює компетенція; соціально-практична обумовленість і значимість компетенції; особистісну значимість компетенції; знання про дане коло реальних об'єктів; уміння й навички, що ставляться до цього кола реальних об'єктів; способи діяльності щодо кола реальних об'єктів; мінімально необхідний досвід діяльності учня в сфері компетенції; індикатори – приклади, зразки навчальних і контрольно-оціночних завдань з визначення ступеня (рівня) компетентності.

Орієнтація підготовки вчителя іноземної мови початкової школи на компетентнісний підхід у логіці трактування понять «компетенція/компетентність», пропонованого А. Хуторським, дозволяє розглядати підготовку вчителя початкової школи як загальнопедагогічну і фахову (про що ми писали в попередньому параграфі), але й визначити її функціональну

спрямованість («метапредметну»), зорієнтовану на формування ключових освітніх компетенцій фахівця.

Таким чином, підготовка вчителя іноземної мови початкової школи включає такі складові: метапредметну (професійні компетенції), загальнопрофесійну (загально-педагогічні компетенції) і фаховопрофесійну (фахові компетенції). Інтеграція вказаних компетенцій та рівень їх сформованості дозволяє говорити про компетентісну готовність фахівця до виконання професійної діяльності.

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

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

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

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

— як професійна кваліфікація – це необхідний обсяг і рівень знань і досвіду для здійснення певного виду професійної діяльності (це професійно-статусні можливості зі здійснення людиною державних, соціальних й особистісних повноважень у професійній діяльності) [496];

— як ступінь соціальної й психологічної зрілості людини – це психологічне новоутворення, яке передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього [496];

— як властивість особистості – інтегрована якість (характеристика) особистості, яка формується у процесі засвоєння знань, умінь, навичок,

способів і засобів діяльності, що опосередковуються особистісними якостями (мотивами, здібностями, ціннісно-оціночними судженнями тощо), і проявляється в певному виді діяльності. Рівень компетентності визначається трьома складовими: рівень знань, досвід (що людина робила з того, що знає) та особистісні якості (лідерство) (Роджер Миллс) [431, с.24];

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

Згідно із запропонованими підходами до тлумачення понять, що аналізуються, компетентність є семантично первинною категорією у відношенні до компетенції і являє собою інтеріоризовану (засвоєному на рівні особистісного досвіду) систему знань, умінь, навичок, способів діяльності. Поняття компетентності органічно зв'язано з дефініцією «компетенція». По суті, компетентність – це сукупність компетенцій, її ядро, серцевина [180, с. 61].

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

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

Терміни «компетенція» і «компетентність» не просто дуже близькі за значенням, а й споріднені і, на нашу думку, співвідносяться як рід і вид. Це універсальні наукові категорії, вони також є загальними педагогічними категоріями. Якщо компетенція – наперед задана вимога до освітньої підготовки, то компетентність – уже існуюча якість, реальна демонстрація знань і відповідних умінь у конкретній роботі, володіння відповідною компетенцією [388].

Компетенція – набуття у вигляді сукупності знань, умінь, навичок, способів діяльності, соціальних комунікацій. На відміну від ЗУНівського підходу, який передбачає формування окремих знань, умінь, навичок, способів діяльності тощо, компетентнісний – формування компетенцій як сукупності окремих цих складових. Тобто, компетенція це система знань,

умінь, навичок, способів діяльності, соціальних комунікацій, що передбачає розв'язання певної освітньої функції.

Компетенція це не окреме знання чи уміння, чи особистісне формування, а інтеграція цих складових у реалізації певних завдань. За принципом системного підходу – інтегративності – компетенція завжди більша за суму її складових. Формульно це орієнтовно можна представити так: $K_{ц} > Z_{н} + U_{м} + C_{д} + C_{к}$, де $K_{ц}$ – компетенція; $Z_{н}$ – знання; $U_{м}$ – уміння; $C_{д}$ – способи діяльності; $C_{к}$ – соціальні комунікації. В різних інтерпретаціях складовими компетенції можуть бути різні. Однак, компетенція в морфологічному аспекті (наявність складових) стає компетенцією лише тоді, коли поєднання складових набуває функціонального характеру. Реально компетенція стає компетенцією, коли взаємодія складових компетенції набуває функціональної визначеності і визначається за формулою $K_{ц} = f(Z_{н} + U_{м} + C_{д} + C_{к})$, де f – функція, яка вимагає певної взаємодії складових компетенції у розв'язанні певних професійних завдань. Компетенція - це система знань, умінь, способів діяльності, соціальних комунікацій, що передбачає розв'язання певної освітньої функції. Реально компетенція стає компетенцією, коли взаємодія складових компетенції набуває функціональної визначеності

Компетентність – це здатність фахівця реалізовувати отримані компетенції, здатність до розв'язання певного виду діяльності сукупністю певних професійних компетенцій, що представляється за формулою $K_{т} = D((f_1(Z_{н} + U_{м} + C_{д} + C_{к})) + (f_2(Z_{н} + U_{м} + C_{д} + C_{к})) + \dots + (f_n(Z_{н} + U_{м} + C_{д} + C_{к})))$, де $K_{т}$ – компетентність, D – вид професійної діяльності.

Компетенція – це наявність можливості виконання завдання, компетентність – це здатність його виконання. Компетенція носить професійно-функціональний характер, а компетентність забезпечує функціональну реалізацію певного виду діяльності. В руслі нашої проблеми професійна компетентність майбутнього учителя початкової школи при викладанні іноземної мови носить асоціативно-креативний характер.

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

Оскільки, поняття компетентність історично сформувалось як ознака, що вказує на рівень професійної підготовки спеціаліста, а компетентісний підхід до професійної підготовки є домінуючим у європейському освітньому просторі, то в контексті нашого дослідження постає потреба дослідити поняття професійної компетентності як готовності до професійної діяльності

майбутніх учителів та його структури. Вирішенню цього питання присвячений наступно параграф нашого дослідження.

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

Сучасний процес входження України до європейського освітнього й наукового простору пов'язаний із зростанням вимог до рівня професійної компетентності майбутніх учителів, зокрема, учителів іноземної мови в початковій школі. Важливу роль у цьому процесі відіграє вища школа, першочерговим завданням якої є створення умов для ефективного формування та розвитку їх професійної компетентності [172].

У професійній педагогічній освіті перехід на компетентнісно орієнтовану парадигму підготовки фахівця розглядається у двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. Саме цей напрям ґрунтовно розкривають науковці різних ВНЗ України (Л.Бірюк, Н.Ігнатенко, О.Комар, Л.Коваль, І.Пальшкова, Л.Петухова, Н.Черв'якова, І.Шапошнікова та ін.). По-друге, постає потреба навчити майбутніх педагогів цілеспрямовано формувати в учнів міжпредметні та предметні компетенції. З цією метою О.Савченко рекомендує «спочатку максимально повно та синхронно передбачити в державних стандартах систему підготовки майбутніх учителів до формування різних компетенцій учнів, а потім визначити кафедри, які будуть координаторами й предметним осередком у підготовці студентів до такої діяльності» [438, с.6].

Таким чином, перехід до компетентнісно орієнтованої парадигми підготовки вчителя, у тому числі вчителя іноземної мови в початковій школі, обумовлює необхідність зміни контексту трактування самої суті поняття «професійна підготовка», його мети, змісту і результату.

Аналіз досліджень засвідчує відсутність єдиного підходу щодо тлумачення кола понять, які характеризують процес професійної підготовки майбутніх учителів. Так, усталеним є підхід, відповідно до якого метою і результатом професійної підготовки у ВНЗ виступає готовність до педагогічної діяльності. При цьому часто поняття «готовність» ототожнюють з поняттям «підготовка», що, на нашу думку, є некоректним, оскільки підготовка – це процес, який формує готовність особистості до певного виду діяльності. Якість професійної педагогічної готовності вчителя визначається рівнем його підготовки, яку він отримав у системі педагогічної освіти [440].

Процес підготовки до формування професійних якостей має свою структуру, особливості та закономірності. Структура процесу підготовки

включає такі компоненти, як мету, зміст, форми, методи, результат тощо. Одним із складових компонентів цієї структури є результат – готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності. З цієї причини готовність у психолого-педагогічних дослідженнях хоча і трактується по-різному, проте спільним є те, що вона розглядається як частина професійної підготовки майбутнього вчителя, інтегральне, багатоаспектне утворення, яке включає низку компонентів, адекватних вимогам, умовам та змісту діяльності [440, с. 149].

Таким чином, процес професійної підготовки не може здійснюватись без врахування феномену готовності, адже остання постає результатом та показником всього процесу професійного становлення фахівця.

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

В руслі компетентнісного підходу визнання компетенцій/компетентностей, як основних складових професійної підготовки фахівця у європейському освітньому просторі, обумовлює зростання інтересу вітчизняної психолого-педагогічної науки до її теоретичного обґрунтування і практичного формування.

На сьогодні наукові дослідження професійної компетентності набувають все більшої актуальності. Проблема знаходиться в полі зору багатьох наукових дисциплін: соціології, культурології, психології, історії, філософії, професійної педагогіки тощо. Її розгляд передбачає здійснення теоретичного пошуку на стику кількох наукових дисциплін та з точки зору різних наукових підходів: соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, професійного, системного, контекстно-інформаційного та психологічного. Кожен із названих підходів дозволяє розкрити різні аспекти цього багатокомпонентного поняття.

Поняття «професійна компетентність вчителя» є предметом наукового розгляду таких вітчизняних науковців, як І. Беха, С. Гончаренко, Л. Мітіної та інших.

Теоретичні та методичні аспекти формування професійної компетентності майбутніх учителів досліджують М. Михаськова, О. Падалка, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін. Питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки вивчали

В. Болотова, А. Вербицький, В. Георге, Г. Деркевич, Г. Ковальчук, О. Лебедєв, В. Литвин, В. Лозовецька, А. Нізовцев, О. Попова, Н. Северина, Л. Сподін, Г. Райковська, В. Шадріков та ін. Дослідженням проблеми формування професійної компетентності займається і значна кількість російських науковців, а саме: А. Ахулкова [22], О. Бобієнко [47], Є. Врублевська [81], О. Головка [94], Н. Гурбо [109], Н. Колпакова [234], В. Машин [308], Н. Слаутина [470], Є. Юринова [550] та ін.

Зацікавленість широкого кола науковців проблемою формування професійної компетентності свідчить про те, що сьогодні в науково-педагогічному співтоваристві йдуть інтенсивні дискусії з приводу змісту та структури професійної компетентності.

Термін «професійна компетентність» на сьогодні – основна результативна складова якості підготовки вчителя початкових класів у європейському освітньому просторі. Такої ж думки дотримуються і українські науковці, які розглядають поняття «професійна компетентність» через призму професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Ми поділяємо думку Ю. Пінчук, яка зазначає, що «термін «компетентність» найбільш доцільно вживати для опису реального рівня підготовки спеціаліста-випускника професійної школи, оскільки компетентність – більш реальна мета та установка на підготовку висококваліфікованих фахівців» [388, с.6].

Аналогічну думку висловлює В. Калініна: «Поняття «компетентність» є більш широким поняттям, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття нею необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця» [212, с.7].

Однак, аналіз психолого-педагогічної літератури, який провела О. Нагреллі, показав, що з позицій сьогодення в науці не існує однозначного підходу до визначення сутності поняття «професійна компетентність вчителя»: у дослідженнях використовують поняття «професійна компетентність» (Б. Гершунський, А. Маркова й ін.), «педагогічна компетентність» (Л. Мітіна й ін.), «професійнопедагогічна компетентність» (В. Введенський, І. Колесникова, Ю. Кулюткин, Г. Сухобська й ін.) [333]. Ми вважаємо, що вказані педагогічні категорії мають особливі змістові відтінки і вживаються в різних контекстах, проте в цілому, характеризують одну й ту ж проблему – якість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

З метою означення власної позиції щодо сутності поняття «професійна компетентність» вчителя та його змістової структури детальніше розглянемо погляди науковців на цю проблему.

Поняття «професійна компетентність» у словнику «Професійна освіта» тлумачать як сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі

виробництва. На нашу думку, суть наведеного визначення поняття «професійна компетентність» полягає в тому, що воно постає як вимоги до якості підготовки вчителя, оскільки включає сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності [406, с.149]. Зміст визначення є досить широким і у тій чи іншій мірі відображає всі складники поняття «компетентність», визначені нами в попередньому параграфі.

На думку авторів «Енциклопедії освіти», «професійна компетентність передбачає сформованість умінь розмірковувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результати праці; здатність до управління виробничим колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань і проблем» [160, с.309]. Таке трактування професійної компетенції відображає прямі вимоги до змісту та особистісних якостей підготовки фахівця в його допрофесійній діяльності, а їх сформованість означає його готовність до цієї діяльності. Це визначення звучить, як вимога до якості (змістової і особистісної) підготовки вчителя здійснювати професійну діяльність.

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

Дещо не повним, на нашу думку, є визначення професійної компетентності вчителя іноземної мови методистами. Вони зазначають, що професійна компетентність учителя іноземної мови має такі складові: знання системи іноземної мови, певні вміння та здібності користуватися нею як у процесі комунікації, так і в професійних цілях, навчаючи мови [314]. Тобто, наведене визначення поняття «професійна компетентність» учителя іноземної мови також відображає вимоги щодо його готовності до здійснення педагогічної діяльності. Проте ці вимоги відповідають традиційним підходам до здійснення підготовки фахівця і зводяться до спеціальних знань і умінь, тоді як способи діяльності, практичний досвід і особистісні якості фахівця відсутні.

Професійна компетентність у розумінні О. Дубогай – як інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [155, с. 309].

Тісний зв'язок між професійною компетентністю та готовністю проявляється в тому, що в одних випадках одне поняття визначається через інше, а в інших – ототожнюються.

Так, О. Онопрієнко тлумачить поняття «професійна компетентність вчителя» як інтегративну якість, яка виявляється у здатності до педагогічної діяльності, готовності виконувати різноманітні професійні функції на основі органічного поєднання особистісних і базових професійних якостей, що забезпечують високу результативність фахової діяльності [353, с. 7].

Як зазначає Н. Серєда, «компетентність є скоріше потенційною здатністю до виконання певної діяльності, тоді як готовність показує співвідношення потенційного й актуального, можливості й дії, цілепокладання й виконання, особистості й діяльності» [455, с. 164].

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

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

Е. Павлютенко та В. Крижко вважають, що професійна компетентність здійснюється через чітке виконання комунікативної, діагностичної, організаційно-методичної, конструктивної, формуючої, прогностичної, стимулюючо-регулюючої та аналітичної функцій [361, с. 19]. Трактують компетентності через професійні функції вчителя засвідчує розуміння авторами її сутності як вимоги до готовності фахівця здійснювати ці функції.

І. Пінчук, ґрунтуючись на принципах системного підходу, розглядає професійну компетентність вчителя як складну, упорядковану, цілісну, багатоструктурну, динамічну систему, що підпорядкована меті, завданням та принципам професійно-педагогічної підготовки педагогів та обумовлюється відмінностями у концептуальних підходах до визначення сутності

зазначеного феномену: діяльнісного, особистісного, цілепокладання, системно-структурного [387, с.6].

Як готовність вчителя до здійснення професійної діяльності подано професійну компетентність у трактуванні Н. Кузьміної. Професійнопедагогічна компетентність, за визначенням автора, – це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів щодо навчально-виховного процесу відповідно до вимог педагогічної норми, в якій він здійснюється; це сукупність умінь педагога, як суб'єкта педагогічного впливу, особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань [408, с. 89-90].

Подібне визначення наведено й у працях О. Бодальова, де професійна компетентність виявляється в педагогічній підготовленості та здатності суб'єкта праці (спеціаліста чи колективу) «до виконання задач і обов'язків повсякденної діяльності» [49].

На думку Н. Кухарєва та В. Решетько, професійна компетентність педагога виявляється у високому рівні його підготовленості, «який зумовлений знанням стратегії продуктивної педагогічної діяльності, взаємодіючих у ній структурних компонентів і критеріїв для визначення ступенів її продуктивності» [269, с. 10].

Професійна компетентність у посібнику вітчизняного вченого О. Гури тлумачиться як єдність теоретичної та практичної готовності фахівця до здійснення професійної діяльності [108].

Як один із структурних компонентів професійної готовності до конкретного виду діяльності розуміє професійну педагогічну компетентність Ф. Думко. Автор трактує її досить вузько, лише як «сукупність науково-педагогічних знань; сформованість професійно-педагогічних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, які обумовлюють ефективне рішення виховних завдань» [156, с. 7]. Таке вузьке розуміння структури поняття «професійна компетентність» обумовлює її трактування як одного із структурних компонентів поняття «готовність». Дещо схоже розуміння професійної компетентності знаходимо у Н. Іванцової, яка тлумачить поняття «професійна компетентність» як «сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності» [204, с. 24].

І. Колеснікова розглядає професійну компетентність і готовність як тотожні поняття. На її думку, поняття «професійна компетентність» – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, яка визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі норм, стандартів, вимог [233, с. 3], тобто, сформованість професійної компетентності в студента засвідчує його готовність до професійної діяльності. З аналогічних позицій тлумачить поняття «професійна компетентність» С. Скворцова: «Найважливіша характеристика фахівця,

який має бути готовим до виконання професійної діяльності, щоб самостійно, відповідально й ефективно виконувати власні професійні функції» [461].

Через призму сформованості особистісних рис фахівця, які свідчать про його готовність до діяльності, розглядає професійну компетентність А. Маркова. У професійній компетентності вчителя вона розрізняє два аспекти: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання і вихованість), а до основних складових педагогічної компетентності включає спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності. Дослідниця вважає, що професійна компетентність вчителя відображає його психологічну готовність до педагогічної діяльності. Вона наголошує, що поняття «компетентність» і «готовність» – визначаються як зв'язок між внутрішнім потенціалом та реальним його втіленням (внутрішньою сутністю й зовнішнім виявом) [297, с. 65-67]. А. Маркова вказує, що домінуючим блоком професійної компетентності є такі системні характеристики, як мотивація (спрямованість особистості та її види); якості (здібності, характер та її риси, психологічний стан); інтегративні характеристики особистості (самосвідомість, індивідуальність) [299, с. 115].

Як поняття, що відображає вимоги до підготовки вчителя, розглядає професійну компетентність В. Сластьонін. Він визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості. Різновидами професійної компетентності В. Сластьонін вважає такі: практична (спеціальна), соціальна, психологічна, інформаційна, комунікативна, екологічна, валеологічна [369, с.34-35]. На нашу думку, різновиди професійної компетентності доцільно розглядати як компетенції, сформованість яких засвідчує готовність фахівця до професійної діяльності, а визначені автором аспекти – як структурні компоненти поняття «професійна компетентність». Схожої позиції із В. Сластьоніним дотримується О. Нагреллі. Автор трактує поняття «професійнопедагогічна компетентність вчителя» як інтегральну характеристику особистості, яка визначає готовність і здатність педагога вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності з використанням знань, умінь, навичок, професійного і життєвого досвіду, а також з урахуванням професійно-особових якостей [333, с. 12].

Як результат професійної підготовки постає поняття «професійна компетентність» у тлумаченні, яке подають Е. Павлютенко та В. Крижко. Автори визначають поняття «професійна компетентність» як «результат професійної підготовки та як форму виконання педагогом своєї діяльності, зумовленої знаннями та практичними вміннями і чітке виконання відповідних функцій» [361, с. 19]. На нашу думку, у змісті визначення

закладена певна суперечність – компетентність, будучи інтегрованою властивістю (якістю) особистості, не може виступати як форма педагогічної діяльності.

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

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

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

Таблиця 2.4

Виділення компонентів професійної компетентності вчителя

Види професійної компетентності вчителя	Науковці
Спеціальна у галузі дисципліни, методична у галузі формування знань, умінь і навичок, психолого-педагогічна у сфері мотивів, здібностей, спрямованості, аутопсихологічна – рефлексія педагогічної діяльності	Н. Кузьміна [408, с. 36]
Теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та дидактико-технологічні знання; діагностико-прогностичні, аналітичні, рефлексивні уміння; професійні педагогічні позиції; професійно важливі якості особистості; педагогічна ерудиція; педагогічне мислення; педагогічна інтуїція й імпровізація; педагогічна спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічне прогнозування	В. Шахов [540, с. 78]
Загальнолюдська, загальнонаукова, загально професійна, фахова, управлінсько-функціональна, особистісна	Л. Бірюк [44, с. 91-97]

Концептуальна, технологічна, інтегративна, адаптивна, міжособистісна	Л. Редькіна [426, с. 214]
Персональна, спеціальна, соціально-правова, аутокомпетентність, екстремальна	Н. Іванцова [204, с. 24]
Аксіологічна, культурологічна, життєтворча, морально-естетична, громадянська	В. Антипова, К. Колесіна, Г. Пахомова [11, с. 59]
Знання предмета, методики його викладання, педагогіки, психології; рівень розвитку професійної самосвідомості; індивідуально-типологічні особливості; професійно-значимі якості	І. Зязюн [198, с. 14]
Когнітивна, особистісна, етична	Л. Лук'янова [288, с. 49]
Когнітивна, афективна, вольова	С. Бондар [55, с. 9]
Методологічна, предметна, психологічна, методична	В. Адольф [6]
Методологічна, предметна, психолого-педагогічна, соціокультурна, методична	В. Адольф [6], А. Маркова [300], О. Пупишева [414, с. 5-8], Л. Шкеріна [541]
Професійно-діяльнісна, рефлексивна, володіння знаннями про здоровий спосіб життя, озброєння засобами соціального та психологічного захисту від впливу несприятливих факторів професії	В. Журавльов [169, с. 36]
Функціональна, інтелектуальна, ситуативна, соціальна	В. Кричевський [254, с. 67]
Соціально-особистісна, загально-професійна, розрахункова, експлуатаційна, управлінська, організаційна, конструкторська, проектувальна, економічна, спеціальна	В. Шадриков [535, с. 26]

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

Так, Н. Кузьміна під компонентами компетентності розглядає компетенції, тобто наперед задані вимоги до професійної підготовки вчителя, оволодіння якими засвідчує готовність фахівця до професійної діяльності. Дискусійним є розмежування загальнопрофесійної та фахової компетентності Л. Бірюк, а виділені складові професійної компетентності вчителя також є

компетенціями, тобто наперед заданими вимогами до змісту підготовки вчителя. Їх визначення не дозволяє розкрити сутність поняття «професійна компетентність».

У структурі запропонованого Л. Лук'яною визначення професійної компетентності вчителя відсутня психологічна складова, яка власне і перетворює компетенцію у компетентність. Разом з тим, сформованість вказаних компетенцій у майбутнього вчителя свідчить про його готовність до діяльності.

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

Л. Редькіна характеризує поняття «професійна компетентність вчителя» як розуміння, уміння, здатність, характеристика яких засвідчує стан готовності майбутнього вчителя до здійснення педагогічної діяльності. Вважаємо, що у цьому випадку відбулась підміна понять «компетентність» на «компетенція», у результаті чого зникли особистісна і психологічна частини поняття «компетентність», які власне і перетворюють компетенції (наперед задані стандарти до підготовки вчителя) на професійну компетентність.

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

У тлумаченні російських дослідників В. Антипова, К. Колесіна, Г. Пахомова визначення структурних компонентів професійної компетентності дає підстави говорити швидше про загальну компетентність людини, а не професійну.

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

Через призму готовності розглядає компоненти професійної компетентності вчителя В.Сластьонін: «єдність його теоретичної та практичної готовності до виконання педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм» [466, с.75].

Як особистісні якості, сформованість яких засвідчує готовність до професійної діяльності, характеризує складові професійної компетентності А. Хуторський. Він пропонує вважати сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (сміслових орієнтацій, знань, умінь навичок і досвіду діяльності

учня), необхідних для здійснення особистісно й соціально значущої продуктивної діяльності щодо об'єктів реальної дійсності – складовими професійної компетентності [525, с. 12-18].

Один із основоположників компетентнісного підходу в освіті Дж. Равен зазначає, що складові компетентності будуть розвиватися і виявлятися лише в процесі виконання цікавої для людини діяльності, їх не можна вирахувати й оцінювати окремо від мотивації, яка є частиною компетентності [418, с. 154].

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

Аналіз сутнісних ознак поняття «професійнопедагогічна компетентність» засвідчив, що вона має складний ємнісний зміст, оскільки охоплює різноманітні сторони особистості вчителя та інтегрує її різні характеристики [374, с. 11].

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

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

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

комунікації та ін. Складовою готовності до викладання іноземної мови молодшим школярам вважаємо комунікативні знання, наявність яких визначає інформаційну готовність до взаємодії.

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

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

Основу операційно-діяльнісного компонента мають складати професійно-педагогічні вміння вчителя, оволодіння педагогічними технологіями та педагогічним менеджментом.

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

Важливим аспектом розуміння компетентності є її оцінно-світоглядна спрямованість, що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку праці. Тут враховується здатність людини давати кваліфіковані судження, приймати адекватні та відповідні рішення в проблемних ситуаціях, планувати та здійснювати дії, які призводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей. Тому під компетентністю можна розуміти стійку здатність виконувати певний вид діяльності, яка включає такі аспекти, як: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; гарне знання досвіду, який є в цій галузі, активне оволодіння його найкращими досягненнями; вміння обирати засоби та способи дії, адекватні конкретним обставинам місця й часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення цілей.

Отже, проведений аналіз сутності поняття «професійна компетентність» вчителя дозволяє зробити висновок про те, що:

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

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

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

Ми поділяємо думку А. Маркової, що в цьому контексті співвідношення понять «компетентність» і «готовність» постає як зв'язок між внутрішнім потенціалом та реальним його втіленням (внутрішньою сутністю й зовнішнім виявом) [297, с. 65-67].

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

Дослідження у галузях філософії, психології та педагогіки дозволяє стверджувати, що існують різні підходи до вивчення поняття «готовності». Основним питанням, що складає інтерес для нашого дослідження, є проблема визначення сутності поняття «готовність» та її структури, що в кінцевому результаті дозволяє визначити можливості його співвідношення з поняттям «професійна компетентність».

Тлумачення поняття «готовність» розпочнемо зі словників, в яких наведено такі визначення:

— бажання зробити що-небудь [69];

— стан, коли все зроблене, все готове, що необхідне для реалізації чогось: дії, функції, процесу тощо [348];

— стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище [507];

— характеристика потенційного стану вчителя відповідно до його професійної діяльності, озброєність людини необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками; нагальну реалізацію програми дій у відповідь на появу визначеного сигналу [413].

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

Детальний аналіз філософських і психолого-педагогічних аспектів готовності здійснила А. Санникова [445, с. 47-62]. Спираючись на дослідження науковців (П. Анохін, Н. Бернштейн, А. Смірнов,

А. Ухтомський) щодо вивчення фізіологічних основ готовності організму людини до складних форм поведінки, автор робить висновок про те, що фізіологічним механізмом готовності до діяльності є підвищений рівень збудження кори головного мозку, її лобних долей, домінування функціональної системи, що відповідає умовам і задачам потенційної діяльності. Отримані дані лягли в основу для подальших досліджень психологічної природи загальної готовності людини до праці, як психологічного стану і як особистісної інтегративної якості в межах теорії діяльності і з позицій теорії особистості [10, с. 13-18; 37; 478, с. 107-114; 510].

Як вказує К. Рейда, поняття «готовність» розглядають в психологічній літературі в таких значеннях: як інтегративну якість, яка стала характеристикою особистості (Н. Стадненко); як цілісне виявлення особистості, складовими якої є знання предмета, проєктивні, конструктивні вміння, загальні та спеціальні здібності (Н. Кузьміна, В. Сластьонов); як інтегративне поняття, що характеризується складною динамічною структурою взаємопов'язаних особистісних компонентів, здатністю до самооцінки (І. Ушакова) [427, с. 8].

Багато науковців розглядають готовність лише з психологічної точки зору, як особистісну якість. Як цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову сфери особистості розглядає готовність вітчизняний педагог А. Ліненко. Він вказує, що готовність не є вродженою, а є наслідком чи результатом певного досвіду людини, заснованого на формуванні його позитивного ставлення до означеної діяльності, усвідомленні мотивів і потреби в ній, об'єктивації її предмета та способів взаємодії з ним. Автор характеризує готовність як набуту, психологічну якість особистості, яка виявляється у момент включення її у професійну діяльність. А. Ліненко, наголошує, що готовність, з одного боку, є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна); з іншого – операціонально-технічною, що включає інструментарій педагога [281, с. 56]. Таке розуміння структури готовності вказує на її тісний зв'язок з компетентністю.

М. Дьяченко, Л. Кандибович розглядають поняття готовності «як цілеспрямоване вираження особистості, що включає переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички та вміння, установки, налаштованість на певну поведінку» [159]. Таке визначення характеризує готовність значно ширше. У його структурі включені особистісні якості людини (вольові, інтелектуальні), духовна сфера її особистості (почуття, переконання, погляди, мотиви), соціальна (відношення установки, налаштованість на певну поведінку), пізнавальна (знання, уміння, навички, способи діяльності). Вважаємо, що така структура готовності відповідає структурі компетентності.

Л. Безкоровайна обмежує поняття «готовність» колом індивідуально-психологічних властивостей особистості, залишаючи за його межами знання, уміння, навички. На думку автора, «людина може бути добре технічно

підготовленою і освіченою, але не здатною до будь-якої діяльності» [30, с. 8]. Проте, на нашу думку, людина ніколи не буде готова до будь-якого виду діяльності, якщо не буде володіти знаннями (у широкому їх розумінні – знання, уміння, навички, способи діяльності) про предмет своєї діяльності. Саме вони є передумовою готовності людини до діяльності.

«Як передумову діяльності, особливий психічний стан, попередню умову здійснення будь-якої діяльності» визначає поняття «готовність» Н. Терещенко [498, с. 11].

Р. Санжаєва поєднує соціально фізіологічну суть готовності, вважаючи, що хоча реально готовність особистості і готовність організму виступає як єдине ціле, оскільки їх виникнення і їх перебіг забезпечуються роботою центральної нервової системи, однак дослідження цього єдиного стану людини здійснюється диференційовано в межах різних наук [444].

Л. Кондрашова у визначенні поняття «готовність» акцентує увагу на його характеристиках як особистісного утворення [240, с. 13]. Автор трактує це поняття як інтегративне особистісне утворення, яке охоплює ідейно-моральні та професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на професійну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів цієї праці, потребу в професійному самовихованні [240, с. 13].

Більшість науковців також вважає, що поняття «готовність до праці» має міждисциплінарний характер, а його змістова модель побудована на визначенні функцій і структури конкретної діяльності, готовність до якої необхідно формувати (В. Серіков) [456], (В. Моляко, М. Смульсон) [325].

У філософській і психологічній літературі готовність розглядається як базова умова успішного виконання будь-якої діяльності. О. Антоненко визначає поняття «готовність до професійної діяльності» як психічний, активно-дієвий стан особистості, систему інтегрованих властивостей [13, с. 79]. Така готовність, на думку автора, є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання; вона регулює професійну діяльність та забезпечує її ефективність [13, с.79]. Ми впевнені, що така позиція автора цілком правомірна, оскільки підготовка вчителя є процесом, який має певні складові, і готовність у ньому виступає і як мета, і як результат підготовки. З позицій компетентнісного підходу до підготовки вчителя початкової школи професійна компетентність також є метою і результатом його підготовки.

Загальна психологічна готовність до праці є складною якістю особистості, яка виступає суттєвою передумовою цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості і ефективності, що допомагає здійснити самоконтроль і корекцію. Загальна готовність до праці динамічна у своєму становленні, виховується (формується і набуває певної змістової структури в умовах конкретної діяльності).

Психологічна готовність особистості включає в себе такі компоненти, як блок самоконтролю і оцінки, що забезпечує саморегуляцію і корекцію, емоційно-вольовий блок як суб'єктивні переживання майбутньої діяльності і блок практичної готовності до ефективного виконання трудової діяльності.

Розробку проблеми професійної готовності вчителя початкової школи до викладання іноземної мови ми розглядаємо у руслі професійно-педагогічної готовності. Детально вивчаючи цей феномен дослідники аналізують і результат, і процес формування у майбутніх педагогів готовності до її здійснення [143; 157;; 341; 441; 464, с. 14-28; 544].

Дослідження готовності до педагогічної діяльності почалося лише з 70-х років ХХ ст. (Л. Кондрашова, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.). Їм властивий більше вузько локальний, ніж комплексний характер, що забезпечував ґрунтовне розкриття значущості тієї чи іншої складової професійної готовності педагога (О. Березюк, С. Вітвицька, І. Глазков, В. Єремеева, О. Ільїна, І. Коновальчук, Л. Короткова, Л. Настенко).

Змістова характеристика поняття «готовність» до педагогічної діяльності висвітлена в працях О. Асмолова, М. Дьяченко, Л. Кандилович, С. Максименка, В. Моляка, П. Перепилиці, С. Рубінштейна, С. Узнадзе та ін.; розробці структури готовності присвячені праці Ф. Гоноболіна, В. Крутецького, Н. Кузьміної та ін.; аналіз структурних компонентів і показників готовності до педагогічної діяльності розкривають в дослідженнях Г. Балла, А. Деркача, В. Семиченко, В. Сластьоніна та ін. [228, с. 148].

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

Особливої уваги в руслі предмета нашого дослідження заслуговує проблема гототівності до педагогічної діяльності. Так, російський психолог Ю.Кулюткін розглядає її як сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних, вольових якостей особистості [268, с. 50-51].

Як інтегративна якість особистості, сформованість якої є умовою здійснення професійної діяльності вчителя, постає готовність у визначенні О. Пехоти: «складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя» [383, с. 216].

Аналогічну думку висловлює І. Гаврик, який розглядає готовність до інноваційної професійної діяльності як інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя [84, с. 46]. В цьому плані, як необхідну умову здійснення педагогічної діяльності, доцільно розглядати і наявність у вчителя професійної компетентності.

Як особливий психічний стан людини трактує готовність до діяльності В. Слатьонін. Вона включає в себе різного роду установки на усвідомлення педагогічної і навчально-пізнавальної задачі, моделі можливої поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх відношенні з потенційними труднощами і необхідністю досягнення певного результату [467]. Авторське трактування готовності з психологічної точки зору також вказує, що вона є особистісною якістю (станом) людини, яка включає в себе знання про певний алгоритм педагогічної дії, мотивацію на її здійснення, способи діяльності, оціночні уміння. У такому розумінні вона відображає відповідність підготовки фахівця до вимог (сформованість компетенцій, необхідних вчителю для професійної діяльності). Інтеграція цих компетенцій на особистісному і психічному рівнях означає готовність вчителя до діяльності.

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

Г. Троцько як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися розглядає готовність майбутніх педагогів до педагогічної діяльності, включаючи у його структуру психічні утворення, професійні знання, уміння, переконання тощо [508, с. 15]. На нашу думку така характеристика готовності в змістовій характеристиці також ототожнюється поняттю «професійна компетентність».

Ототожнюючи професійну компетентність і готовність до педагогічної діяльності, Л. Соломко розглядає досліджуване поняття як «потенційну готовність рішення предметних завдань із знанням справи» [482, с. 7]. Дослідник вважає, що надбання компетентності передбачає досягнення студентом необхідних показників окремих характеристик отриманих знань, умінь, навичок.

На основі проведених фундаментальних досліджень В.Бондар визначає професійну готовність людини до будь-якого виду діяльності як здатність самостійно ставити мету, обирати способи її досягнення, розробляти плани і програми, здійснювати самоконтроль, тобто організовувати, виконувати, регулювати і оцінювати власну діяльність. Відомий вчений підкреслює, що набуття досвіду такої діяльності залежить від постійного оновлення знань, достатніх для творчого здійснення діяльності, і включеності людини в діяльність, у процесі якої формуються професійні уміння і розвиваються потреби, інтереси і мотиви придбання нових знань, способів діяльності, необхідні для підвищення якості практичних дій, що виконуються [53, с.129]. Для нас важливим є те, що у цьому визначенні готовності поняття «здатність» є ключовим, проте воно є ключовим у визначенні компетентності, характеризує її психологічну та особистісну частину. Визначення автором таких ключових чинників формування готовності, як знань, професійної діяльності, у процесі якої формуються уміння, способи діяльності, мотиви тощо, практично ототожнює її з поняттям «професійна компетентність».

Особливої уваги заслуговує трактування співвідношення понять «готовність» - «компетентність» Ю. Сенька. Учений вважає, що готовність є результатом професійної підготовки випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а професійна компетентність – результатом професійної педагогічної освіти. На його думку, готовність до професійної діяльності, як новоутворення майбутнього педагога, є базою його професійної компетентності, тобто і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності. Професійна педагогічна компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності. Однак, автор підкреслює, що вони не знаходяться у відношенні наслідування: спочатку готовність, потім компетентність [454, с. 68]. Поділяючи думку автора щодо трактування готовності як результату професійної підготовки і професійної компетентності як результату професійної педагогічної освіти не можемо погодитися з тезою, що ці поняття співвідносяться як рівні професійної майстерності. Автор наголошує, що поняття готовності і професійної компетентності не знаходиться у відношенні наслідування, проте сам її вибудовує, вказуючи, що «компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності». На нашу думку, готовність як результат професійної підготовки і професійна компетентність як результат професійної педагогічної освіти – це дві характеристики одного і того ж явища – психо-особистісної якості випускника вищої педагогічної школи, що відображає зв'язок між внутрішнім психологічним новоутворенням (готовність) та реальним його втіленням (компетентність).

Таким чином, проведений аналіз наукових досліджень дозволяє констатувати, що існують два ключових підходи у визначенні змісту поняття

«готовність до діяльності»: функціональний та особистісний. У функціональному підході готовність трактується як сукупність певних знань, необхідних для ефективного здійснення певного виду діяльності і сформованих на цій основі вмій і навичок, що сприяють успішному включенню у цю діяльність як певний стан психологічних функцій, що забезпечують високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності (Г. Гагаєва, Е. Кузьмін, М. Левітін, В. М'ясищев Л. Нерсисян, О. Пуні, В. Пушкін, Д. Узнадзе, О. Ухтомський В. Ядов, та ін.). У світлі особистісного підходу готовність до діяльності трактується як складна, стійка, інтегративна якість особистості, структура якої складається із мотиваційного, змістового, операційного та ін. компонентів (К.М. Дурай-Новакова, М. Д'яченко, Л. Кандибович, Л. Карамушка, В. Крутецький, А. Ліненко В. Моляко, Р. Пенькова, Л. Разборова, В. Сластьонін, В. Ширинський та ін.) [511, с.14].

Крім того, О. Лугова розглядає поняття «готовність до професійної діяльності» як стан і якість особистості, що трактується одночасно на особистісному, функціонально-психологічному і психофізіологічному рівнях аналізу [286, с. 68].

На нашу думку, відмінності у визначенні поняття «готовність», що мають місце у різних авторів, пояснюється різними підходами до його визначення. Завдяки компетентнісному, системному та діяльнісному підходам увага зосереджується на виявленні функціональних властивостей готовності, які мають безпосереднє значення для діяльності та вивченні готовності до діяльності як інтегративної якості, до якої входять властивості, що відрізняються за місцем, функціями і значимістю у структурі особистості. Можна виділити такі аспекти в трактуванні готовності до професійної діяльності:

— цілісний прояв всіх сторін особистості, являє собою розвинуту систему переконань, поглядів, відношень, мотивів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, вмій, установок, налагодженості на певну поведінку (О. Лугова) [286, с. 69];

— короткочасна, тимчасова, ситуативна актуалізація психічних станів, забезпечення психологічної можливості успішних дій в певній діяльності (М. Д'яченко, Л. Кандибович, Ю. Кисельов) [228, с. 148];

— довготривала, загальна діяльність з метою набуття знань, умій, досвіду, установок і мотивів діяльності (М. Левітов, О. Киричук, В. Крутецький та ін.) [228, с. 148];

— як цілісне стійке особистісне утворення (І. Вужина, А. Ліненко, Г. Троцько);

— інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення (С. Литвиненко) [282];

— інтегративна якість особистості (Н Гавриш) [85];

— цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (Т. Жаровцева) [165] тощо.

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

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що у визначенні структурних компонентів готовності теж не існує єдності думок. Залежно від досліджуваного напрямку професійно-педагогічної діяльності, науковці визначають різні сукупності компонентів готовності.

Таблиця 2.5

Структура готовності

Компоненти готовності	Науковці
Мотиваційний блок, орієнтаційний блок, операційний блок, вольовий блок, оціночний блок	М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Пономаренко [158]
Мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оціночний професійна самореалізація	О. Мороз [332]
Образ майбутньої дії, загальний психологічний стан,	В. Пушкін, Л. Нерсесян [415].
Мотиваційний, операційно-дієвий, орієнтаційно-пізнавально-оціночний, емоційно-вольовий, установочно-поведінковий	К. Дурай-Новакова [157]
Мотиваційний, змістовий, операційний, особистісний, рефлексивний	В. Моляко [326].
Мотиваційний, операційно-дієвий, емоційно-вольовий, оціночний	С. Ніколаєнко [31]
Мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-операціональний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оціночний	Л. Кадченко [211]
Професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їх практичного втілення, професійно значущі якості особистості	І. Бартенєва [371]
Гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський	Н. Кузьміна [368].
Пізнавальний, емоційний, вольовий (мобілізація сил, подолання невпевненості)	О. Лугова [286, с. 68]

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

Разом з тим, спостерігаємо певну закономірність у поглядах науковців на змістову сутність готовності як феномену: виокремлюється мотиваційний аспект, змістовний, процесуальний, комунікативний та рефлексивно-оціночний. Слід також звернути увагу на присутність майже у всіх класифікаціях структурних складових фахової готовності педагога такого компоненту як комунікативного, одного з найважливіших складових ефективно педагогічної діяльності. Виявлена закономірність виділення науковцями аспектів, що характеризують поняття готовності до професійної педагогічної діяльності, дозволяє нам визначити таку структуру готовності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний, рефлексивно-результативний.

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

Когнітивний – передбачає наявність системи загально-педагогічних, спеціальних знань, що засвоюються в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. До змістового компоненту належать система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності. У діяльності

майбутніх учителів на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики знання розглядаються як специфічний людський капітал [67, с.88]. Проте зауважимо, що в різному трактуванні ці компоненти або відокремлюються (І. Вужина, О. Пехота), або мають інше найменування: змістовий і діяльнісний (С. Литвиненко), змістовий і процесуально-діяльнісний (І. Гавриш) тощо.

Процесуальний компонент характеризується комплексом умінь і навичок, що забезпечують успішність підготовки майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів. Зауважимо, що навичка – це уміння доведене до автоматизму [69]. Аналіз науково-педагогічних досліджень дає підстави виділити такі основні уміння, необхідні майбутньому вчителю початкових класів для здійснення професійної педагогічної діяльності: гностичні, проектуальні, конструктивні, організаторські.

Рефлексивно-результативний компонент готовності визначається оцінкою та самооцінкою рівня підготовки майбутніх учителів до викладання іноземної мови молодшим школярам з метою фіксації її результатів і подальшої їх переоцінки; в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності та продукти процесу формування комунікативної компетентності молодших школярів, професійного самовдосконалення і саморегуляції, а також передбачає становлення комунікативно компетентної особистості майбутнього вчителя початкових класів, який володіє досвідом формування цієї здатності в молодших школярів [492].

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

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

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

Перш за все слід сказати, що готовність не є вродженою якістю, вона формується і розвивається внаслідок досвіду людини, професійно-педагогічної спрямованості її діяльності. Готовність, як зазначають С. Вітвіцька, Л. Онищук, забезпечує успішний перехід від системи вузівського навчання до професійної діяльності [74; 352, с. 455-463].

Майбутній педагог має бути підготовленим до керівництва різними видами діяльності дітей. Цим зумовлено необхідність визначення різних видів готовності та формування її у майбутніх педагогів [440].

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

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

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

РОЗДІЛ 3.

АСОЦІАТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

3.1. Науково-методологічні основи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

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

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

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

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

- задоволення матеріальної потреби дитини: «Я хочу» – функція;
- контролю поведінки самої дитини і його партнера у комунікативній взаємодії: «Роби, що я тобі говорю» – функція;
- з'ясування ставлення до себе і оточуючих: «Я і ти» – функція;
- вираження власної індивідуальності, подібності та відмінності з тими, хто оточує: «Це – я» – функція;
- пізнання довкілля, навколишнього середовища (за допомогою можливості поставити запитання і отримати відповідь): «Чому?» – функція;
- побудови власного світу – уявити його та описати: «Уяви собі» – функція;
- повідомлення, передачі того чи іншого змісту: «Я повинен тобі щось розповісти» – функція [596, с. 28].

Концептуальна складова проведеного нами дослідження полягає у теоретичному та експериментальному обґрунтуванні системи професійної

підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Для створення цілісної наукової системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи необхідно, передусім, зробити такі кроки:

—обрати теоретико-методологічну стратегію дослідження, яка відображає методологічні ракурси постановки проблеми та обґрунтування шляхів її розв'язання;

—розробити модель фахівця – вчителя початкових класів з асоціативного навчання іноземних мов;

—визначити структуру, показники і критерії готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Приступаючи до розв'язання першого завдання, варто зауважити, що підготовка учителів початкової школи до навчання іноземних мов молодших школярів і, як наслідок, рівень оволодіння учнями іноземною мовою потребує включення у навчальний процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи певних методологічних підходів.

З огляду на це, створення цілісної наукової системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи передбачає, передусім, визначення теоретико-методологічної стратегії дослідження, яка відображає методологічні ракурси постановки проблеми та обґрунтування шляхів її розв'язання.

Методологічне забезпечення наукового дослідження, як зазначає Н. Гузій, полягає у визначенні сукупності теоретичних знань і положень, необхідних для обґрунтування його програми, логіки, структури, вибору і реалізації системи методів і засобів [104, с. 45].

У підготовці майбутніх учителів іноземних мов до асоціативного навчання учнів початкової школи в методологічній складовій особливе місце відводиться певним дидактичним підходам: діяльнісному; системному; особистісно орієнтованому; аксіологічному; компетентнісному; культурологічному; гендерному тощо. Кожен із них дозволяє регулювати окремий аспект підготовки майбутнього учителя до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів.

Діяльнісний підхід є загальнодидактичним підходом, який забезпечує наукове розуміння та прикладне застосування процесу навчання. У психології діяльнісний підхід сформульований на основі принципу єдності психіки і діяльності. Психологічне трактування діяльнісного підходу сприяло створенню загальнодидактичних принципів активності та свідомості в навчанні, а також врахуванню вікових та індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Врахування індивідуальних особливостей студентів вказує не лише на те, що у навчанні слід враховувати індивідуальний підхід до кожного студента, а й на те, що процес засвоєння знань та умінь проходить

суто індивідуалізовано за будь-яких форм організації його пізнавальної діяльності [136, с. 120].

В руслі цього підходу підготовка фахівця являє собою особливий вид діяльності і цілісну організацію, зорієнтовану на визнання особистості майбутнього вчителя як носія власного досвіду, його права на самореалізацію. При цьому діяльнісний підхід дає можливість нам визначити компоненти підготовки в рамках задекларованої структури діяльності: опосередкування, регулювання та контроль. Діяльнісний підхід вказує на динамічний бік навчання, включення студента у діяльність асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів і стимулювання його активності у цій діяльності, а також поетапне включення майбутніх вчителів у контекст реальної практичної навчальної діяльності. Діяльнісний підхід представлено в дослідженнях Ю.Бабанського, М. Басова Г. Балла М. Кагана Г. Костюка О. Леонтьєва Б. Ломова С. Рубінштейна Е. Юдіна.

Системний підхід забезпечує розробку і реалізацію навчального процесу з точки зору структурування змісту навчального матеріалу та загального управління процесом його засвоєння. Наукову базу застосування системного підходу до дослідження педагогічних процесів і явищ складає діалектична теорія пізнання. Пізнання педагогічних явищ та процесів, як і будь-яке людське пізнання, відбувається за законами діалектичної логіки. Діалектичне розуміння оточуючої дійсності передбачає наявність загального зв'язку елементів і явищ у природі та суспільному житті. При цьому стає можливим засвоєння природних і суспільних явищ як організованих систем [136, с. 121].

В нашому дослідженні системний підхід дозволяє вивчати об'єкти, явища в динаміці, цілісності зв'язків, дає нам змогу представити основні компоненти підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, їх зв'язки, відношення, системотвірні складові в цілісній функціональній організації та умови їх функціонування. А найголовніше, він дає змогу побудувати систему підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Системний підхід вивчали В. Вернадський, Л. Виготський, П. Флоренський В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін та ін.

Гармонійне поєднання системного та діяльнісного підходів дозволяє бачити процес навчання в його цілісному реальному протіканні.

Комунікативний підхід передбачає те, що сам процес оволодіння мовою має бути своєрідною моделлю процесу спілкування, а система навчання іноземної мови у поєднанні з іншими підходами – комунікативно спрямованою (О. Леонтьєв, Ю. Пассов, М. Вятютнев, В. Скалкін). Асоціативне навчання побудоване на взаємодії у вербальній та невербальній комунікації, що визначає цей підхід як провідний у підготовці майбутнього фахівця.

Аксіологічний підхід у підготовці фахівця полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і

професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала.

Теоретико-методологічні засади аксіологічної складової в освіті як фундамента духовної культури майбутнього педагога вивчаються багатьма дослідниками (І. Бех, Л. Божович, Дж. Брунер, С. Вершловський, О. Вишневський, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, З. Карпенко, А. Кларк, В. Кремінь, А. Міщенко, В. Сластьонін, Б. Скінер, О. Сухомлинська, Н. Ткачова, Дж. Хазард, Г. Хінд, Г. Чижакова, Г. Щедровицький, В. Ядова, А. Ярошенко та ін.).

Аксіологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутнього учителя до асоціативного навчання учнів початкової школи передбачає, з одного боку, формування у студентів системи ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості, мотиваційну складову діяльності, з другого боку, визначає компетентнісний зміст компонентів підготовки, з іншого боку, впливає на рівень готовності майбутнього фахівця до реалізації життєвих і професійних планів. Щодо професійних компетенцій, то науковий інтерес представляє запропонована В. Сластьоніним і Г. Чижаковою ієрархія цінностей: домінантні – знання, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, спілкування; нормативні – стандарти, моральні норми; стимулювальні – педагогічні методики, технології, засоби контролю; супутні – спрямовані на якість пізнання: навчальні вміння, розуміння предметів і явищ, що вивчаються, цінності, які тісно пов'язані між собою і в сукупності складають підґрунтя педагогічної аксіології [469, с. 117–119].

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

Рефлексивний підхід є одним з основоположних у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів, оскільки він розвиває методологічне мислення та формує самосвідомість студентів. Важливо усвідомлювати, що студенти можуть розглядати та інтерпретувати одні й ті ж педагогічні явища і процеси по-різному. Їхнє бачення буде залежати від готовності до комунікативної взаємодії з учнями початкової школи, особистісного досвіду, від їхніх потреб і проблем, які виникають і розв'язуються в певних ситуаціях, тобто сформованості фахової

компетентності, яка повинна сприяти оволодінню критичним мисленням. У них має розвиватися спостережливість, прогностичні рефлексивні вміння, готовність планувати і обговорювати результати своєї роботи. Рефлексивний підхід входить до сфери досліджень таких учених як Л. Анциферова, К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, С. Степанов, В. Зінченко І. Богданова М. Ярошевський.

Технологічний підхід забезпечує пошук та адаптацію існуючих педагогічних технологій та розробку нових положень, що сприяють ефективному функціонуванню процесу навчання у ВНЗ [136, с. 124]. У нашому випадку технологічний підхід передбачає здійснення процесу формування фахової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів як сукупності мети, змісту, методів та засобів гарантованого досягнення запланованих результатів, за умови функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів. Багато вчених присвятили свої дослідження вивченню технологічного підходу (В. Беспалько, Б. Лихачов, М. Кабардов, Г. Селевко, В.Сластьонін та ін.

Суб'єктний підхід дає змогу активізувати механізми особистісного професійного розвитку студентів, створити умови для самореалізації особистості майбутнього вчителя, виявленню і розвитку його суб'єктного потенціалу, творчих можливостей. Без провідної внутрішньої активності майбутніх учителів результат у їх навчальній роботі не буде досягнутим. Тому вважаємо за доцільне здійснювати не тільки прогностичну і корекційну діяльність (зовнішній вплив), а й формувати у майбутніх учителів готовність до самовдосконалення. І. Зязюн, Н. Кічук, А. Маслоу, Н. Мажар, А. Мудрик, В. Петровський, Л. Подимова, В. Сластьонін, С. Сисоєва, К. Роджерс, В. Татенко, Р. Шакуров, Є. Шиянов та ін. вивчали проблеми суб'єктного підходу.

Упровадження особистісно орієнтованого підходу під час підготовки майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ дозволяє, з одного боку, оволодіти системою професійних знань, умінь і навичок, без яких неможлива майбутня діяльність, а з іншого, – формувати творчих педагогів з індивідуальним стилем та активною професійною позицією, які мають втілювати його основні засади в процесі навчання молодших школярів. Реалізація особистісно орієнтованого підходу спирається на пріоритетне значення цінностей освіти. Це досягається використанням таких засобів і методів організації навчального процесу, як створення ситуацій успіху, переносу спілкування в діалогічну площину, формування позитивних образів «Я», зміни позиції педагога стосовно того, хто вчиться [533, с.74].

Антропологічний підхід передбачає істотні зміни цілей педагогічної освіти: відмову від управлінських та маніпулятивних цілей, сприяння самоактуалізації особистості студента (І. Ісаєв, А. Міщенко, В. Сластьонін, Е. Шиянов та ін.).

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

За умов формування іншомовних комунікативних компетентностей ключовим у нашому дослідженні є компетентнісний підхід, який акцентує увагу на визначенні ключових компетенцій майбутнього вчителя іноземних мов початкових класів у їх професійній підготовці (В. Болотова, І. Зимня, Я. Кодлюк, В. Краєвський, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Серікова, І. Соколова, Г. Терещук, А. Хуторський Ю. Данилова та ін.). Для нашого дослідження цей підхід поряд із діяльнісним та системним є основоположним та методологічним. Компетентнісний підхід може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним студентом комплексу дій щодо безпосереднього застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Під час реалізації компетентнісного підходу навчальна діяльність студентів набуває дослідницько-практичного характеру. Упровадження компетентнісного підходу скеровує управління навчально-пізнавальним процесом на співпрацю зі студентами, діалогічне навчання й самовдосконалення тих, хто вчить, і тих, хто навчається [237]. Вирішальним чинником становлення майбутнього фахівця виступає «синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду, а вся система навчання й виховання повинна допомогти виявити, розвинути в собі те, що органічно притаманне особистості» [41, с. 24].

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

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

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

Розуміння сутності принципів дозволяє свідомо і творчо вирішувати завдання навчання, упорядковувати педагогічну діяльність, обґрунтовано здійснювати її та впевнено досягати мети навчання. Дотримання принципів дозволяє проводити навчально-виховну діяльність комплексно, злагоджено та вміло. Як початкові педагогічні положення, принципи регулюють процес використання засобів, методів, прийомів і форм роботи та сприяють виконанню завдань навчання.

Під принципами підготовки майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів розуміємо конкретні вихідні положення, сукупність вимог щодо забезпечення його ефективності. Ці рекомендації стосуються регулювання різноманітних сфер формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи до асоціативного навчання: з'ясування провідних тенденцій навчання майбутніх вчителів початкової школи; розв'язання суперечностей процесу навчання, умов досягнення успіхів у навчально-виховному процесі; визначення основних положень, на які опираються при викладанні навчальних дисциплін у ВНЗ; визначення змісту, методів і форм навчальної діяльності тощо.

Вивчення практики підготовки майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а також узагальнення передового досвіду підготовки майбутніх вчителів у різних ВНЗ дали можливість у рамках загальнодидактичних підходів визначити принципи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Дотримання цих принципів, які ґрунтуються на основному принципі дидактики – навчання в діяльності, вважаємо важливою передумовою втілення асоціативності в навчальному процесі. Подальша інтерпретація виділених нами принципів спрямована на забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Принципи підготовки майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів можна систематизувати у відповідності до стратегії, тактики та особистісної спрямованості підготовки.

До першої групи входять принципи, які визначають стратегію підготовки означеного фахівця.

Принцип професійної спрямованості навчання – спеціально організований показ мовного та екстралінгвістичного матеріалу з метою його кращого розуміння, засвоєння і використання в мовленнєвій діяльності. Принцип професійної спрямованості корелює з дидактичним принципом міжпредметної координації і передбачає навчання фахової лексики з урахуванням майбутньої спеціальності та професійних інтересів студентів, знаходить свою реалізацію у доборі лексичного матеріалу та визначенні, за Л. Манякіною, «перспектив його переносу в реальне іншомовне спілкування майбутніх спеціалістів» [296, с. 59]. Цей принцип передбачає також координацію змісту навчання іншомовного лексичного матеріалу зі змістом навчання фахових психолого-педагогічних дисциплін, щоб знання і розуміння термінології рідною мовою випереджало її вивчення іноземною. Так можна пришвидшити процес продуктивного оволодіння фаховою лексикою, необхідною для виконання соціально-комунікативної діяльності в межах, визначених програмою сфер, тем і ситуацій. При дотриманні цього принципу забезпечується професіоналізація навчання, підвищується професійна спрямованість курсу іноземної мови, стимулюється інтерес до її оволодіння через оволодіння лексичним складом мови, розширюються функціональні можливості майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Отже, цей принцип визначає ефективність процесу інтерактивного навчання власне фахової лексики, тому він і є важливий в плані підготовки спеціалістів зі знанням іноземної мови.

Принцип компетентності нами визначається як первинний методологічний принцип, тому що визначення структури системи в цілому, змісту і технології спеціальної професійної освіти має стати провідним для формування здібностей і готовності особистості використовувати засвоєні знання, навички, вміння та методи навчання іноземних мов молодших школярів після завершення навчання у ВНЗ. Професійна компетентність працювати з молодшими школярами знаходить при цьому відображення у сформованості всіх компетенцій вчителя іноземної мови за цим спрямуванням: іншомовній комунікативній (мовленнєвій, мовній, соціокультурній, навчальній), методичній, психолого-педагогічній (соціально-трудова, особистісного самоудосконалення). За кожним із цих напрямів має бути визначений стандарт вищої освіти. Визначальне методологічне значення для конструювання компонентів системи підготовки вчителя має зроблений висновок про те, що навчання молодших школярів

здійснює лише вчитель іноземної мови початкової школи освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр чи спеціаліст напрямку початкове навчання.

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

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

До другої групи входять принципи, які регулюють процес підготовки.

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

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

Принцип наочності. Наочність служить засобом створення комунікативної мотивації при організації іншомовного спілкування, забезпечує змістовність і логічну послідовність висловлювань. Відомо, що наочність може бути статичною і динамічною, вербальною і невербальною. Вербальна наочність, яка проявляється у звукомоторному промовлянні нових лексичних одиниць, необхідна для формування їх звукового/моторного образу і надійного закріплення цих образів та асоціацій у свідомості. Адже іншомовна свідомість, на думку психологів, слугує базою, фундаментом для оволодіння мовленням іноземною мовою, що є найважливішою умовою формування комунікативної компетенції [244, с.27]. За відсутності зорового сприйняття предметів та явищ засобом усвідомлення денотативних значень подібних слів рідної мови та іншомовних відповідностей М. Бурлаков вважає їх тлумаченням [61, с.32], яке, на думку Г.О.Харлова, можна інтерпретувати як вербальну наочність, що сприяє не лише швидкому розпізнаванню студентами невідомих значень іноземного слова без застосування перекладу, а й є також ефективним способом розвитку пам'яті студентів [521, с.25]. Таким чином, завдяки вербальній наочності, яка домінує в асоціативному навчанні, у студентів розвивається вміння ідентифікувати й запам'ятовувати лексичні форми, співвідносити і порівнювати їх з подібними або відмінними у рідній мові, уточнювати їх значення та використовувати адекватно задуму чи ситуації мовлення.

Ключовою складовою принципу наочності в асоціативному навчанні є природовідповідність навчання іноземної мови, детально та наочно представлена Я. Коменським у фундаментальній дидактичній праці «Світ навколо в картинках» [236]. Невербальна наочність, у свою чергу, може виступати у формі рисунків, схем, діаграм тощо, а це, враховуючи психологічні особливості віку студентів, дозволяє їм задіяти набутий мовний досвід та активувати зорові аналізатори для фіксування нових слів у своїй пам'яті. Мета зорової наочності, як вказують дослідники, – показати предмет чи елементи дії, які можна сприймати зором та ілюструвати семантично важливі ознаки значень. Отже, засоби невербальної наочності – схеми, діаграми, плани тощо дають у зображальній формі додаткову інформацію, ставлять певні мисленнєві завдання, забезпечуючи образно-схематичні опори для інтерактивного тренування лексики. Полегшення здійснення операцій з лексичним матеріалом за допомогою ілюстрацій під час інтерактивної мовленнєвої практики робить процес засвоєння іноземної мови продуктивним і доповнює вербальні засоби наочності.

Принцип навчальної взаємодії – це залучення всіх студентів до процесу навчання на основі їхньої позитивної доброзичливої продуктивної взаємодії, взаємного навчання один одного, з опорою на суб'єктний досвід кожного з них. Цей принцип ефективно реалізовується шляхом застосування інтерактивних технологій та технології конкурентно орієнтованого навчання,

завдяки яким студенти включаються у взаємодію як один з одним, так і з викладачем, який є співучасником навчального процесу. Принцип взаємодії припускає побудову навчального процесу на застосуванні чотирьох видів інтерактивних технологій навчання: кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань у поєднанні з індивідуальною, парною, груповою, колективною роботами. Принцип вказує на взаємопов'язаність навчання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності й професійної спрямованості навчання.

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

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

Принцип організації самоосвіти та самовиховання студентів. Самовиховання сприяє підвищенню ефективності діяльності та раціональному використанню вільного часу. З ним пов'язана оптимізація процесів формування високих професійних і морально-психологічних якостей, вироблення позитивного ставлення до педагогічного процесу. Воно викликає потребу до перманентного всебічного розвитку особистості вчителя, надає цілеспрямованості, активності, усталеності всій його діяльності, дає можливість найбільш раціонально долати труднощі педагогічної праці та побуту. В рамках запровадження інноваційної технології такий принцип набуває особливої актуальності, оскільки передбачає постійний пошук нестандартних рішень в умовах самодіяльності та самовдосконалення. Інноваційність впровадження технології асоціативного навчання потребує безперервного самовдосконалення, оскільки однозначно напрацьованих дидактичних та методичних матеріалів ще немає в достатній кількості. Наразі іде лише пошук технологічних рішень асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Крім того, цей

принцип вимагає розвитку умінь і навичок студентів у самоорганізації навчання на рівні як змістовного, так і процесуально-операційного компонента процесу підготовки майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

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

До третьої групи ми відносимо принципи, які визначають спрямованість підготовки на особистісно-професійний розвиток майбутнього учителя.

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

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

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

Визначені принципи створюють цілісну єдність, яка виявляється в їх тісному взаємозв'язку, взаємозалежності та різноманітності їх взаємин. Їх творче використання, виходячи з конкретних завдань підготовки майбутніх студентів-педагогів до використання асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі, забезпечує ефективність усього навчального процесу. Підкреслимо, що перелік і формулювання принципів підготовки майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів не є вичерпними та завершеними, оскільки емпіричний базис підготовки є мінливим і рухомим, безперервно збагачується новими науковими фактами, закономірними зв'язками та залежностями, а теоретичне їх описання на сьогодні є суб'єктивною думкою дослідника на об'єктивні явища.

Варто, на нашу думку, виокремити й основні функції процесу підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів: освітня, виховна, розвивальна, комунікативна, адаптаційна, діяльнісна, технологічна, інтегрувальна, креативно-формувальна.

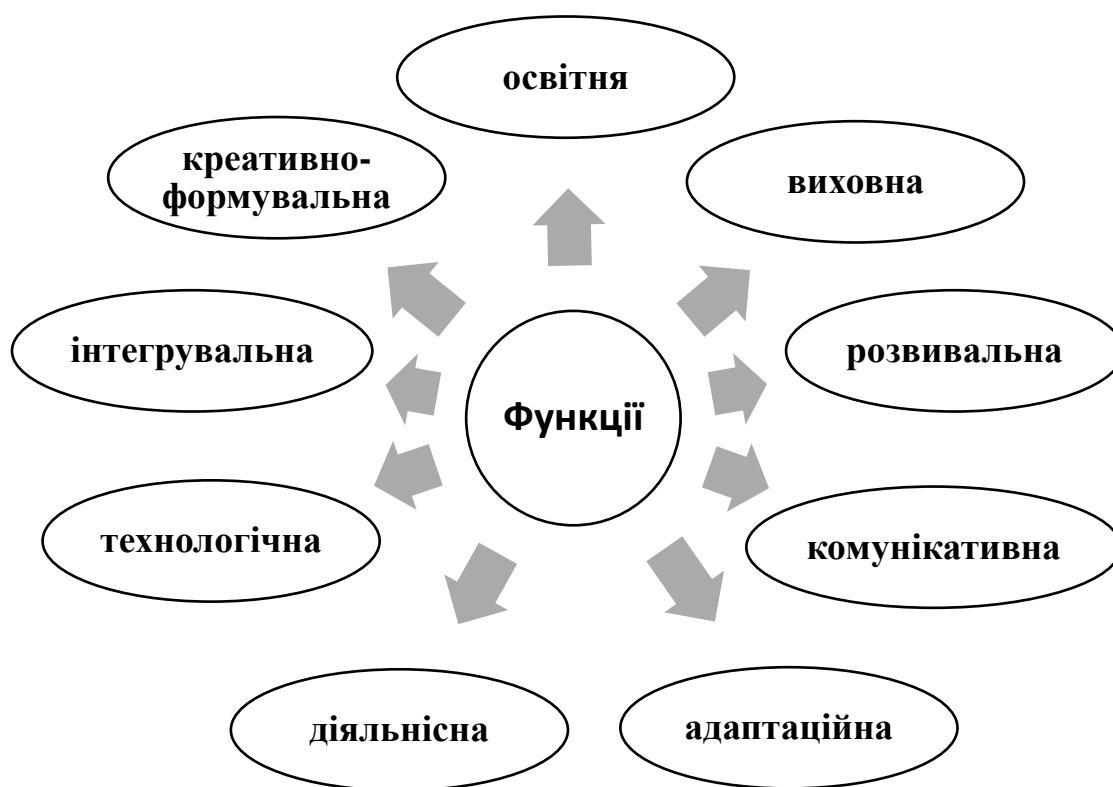


Рис. 3.1. Функції процесу підготовки майбутніх фахівців до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

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

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

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

Комунікативна функція передбачає вироблення у студентів умінь чітко і ясно висловлювати думки, аргументувати, переконувати, передавати раціональну та емоційну інформацію, організувати і підтримувати діалог, користуватися вербальними та невербальними засобами передачі інформації при асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів.

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

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

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

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

Креативно-формувальна функція зорієнтована на універсальну творчу здібність майбутнього учителя і сприяє розвитку творчої індивідуальності студента. Впровадження асоціативного навчання можливе лише в процесі міжособистісного спілкування, яке, з одного боку, проявляється як якість особистості, що проявляється в творчій комунікативній самореалізації і призводить до формування іншомовної комунікативної компетенції. З іншого боку, творчу діяльність, яка направлена на отримання результату, призводить до формування творчої особистості самого майбутнього, реалізації ним своєї індивідуальності. Тобто, креативний процес реалізації асоціативного навчання в початковій школі виступає об'єктивним чинником розвитку креативності як якості особистості майбутнього учителя.

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

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

Професійну підготовку вчителя початкової школи К. Авраменко розглядає як систему компонентів (загальноосвітнього, психолого-педагогічного та спеціального), у якій педагогічна практика «пронизує» всі її складові. Однак, особливу увагу в нашому науковому дослідженні приділено ролі методичної підготовки. На думку К. Авраменко, методична підготовка виступає на перетині двох напрямів – загальнопедагогічного (психолого-педагогічного, професійно-педагогічного) та спеціального (фахового). Тож методичну складову дослідниця визначає, з одного боку, як

системоутворювальний чинник професійної підготовки педагогічних кадрів для початкової школи, з іншого, як відносно самостійну систему з власним змістом, структурою, функціями, яка забезпечує взаємозв'язок теорії з шкільною практикою [3, с. 12].

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

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

Співвідношення дидактичного й методичного знання викликає серед науковців широку дискусію (В. Бондар, А. Хуторський, В. Краєвський, В. Монахов, І. Гребеньов, П. Постніков, Г. Саранцев, О. Савченко та ін.). Зокрема, дослідники процесу навчання користуються термінами «методика викладання» (М. Вашуленко, М. Богданович, М. Бантова, Г. Бельтюкова, О. Біда та ін.) і «методика навчання» (В. Бондар, Т. Байбара, Н. Істоміна, М. Жалдак, Н. Морзе, Л. Масол, З. Слєпкань та ін.), при цьому розуміючи характер самої методики по-різному. Одні відносять її до педагогічної науки й називають частковою дидактикою, ілюструючи загально дидактичні принципи прикладами з різних предметів (математики, історії, хімії, фізики тощо). Інші вважають методику спеціальною педагогічною наукою, у якій розв'язуються завдання навчання й розвитку особистості через зміст предмета (математику, історію тощо), що є свідченням ізольованого вивчення дидактики та методики. У зв'язку з цим, Г. Саранцев підкреслює, що сучасний стан педагогічної практики може зумовити втрату дидактики як самостійної дисципліни, яка є основою методичної науки, оскільки методиці простіше побудувати власні теоретичні конструкції та використовувати їх. Крім того, на думку вченого, значно ускладнює проблему ідея про заміну дидактики й методики викладання навчального предмета технологіями, що останнім часом все активніше поширюються [446, с.45-48].

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

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

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

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

Учитель іноземної мови початкової школи повинен відповідати всім вимогам, які відображені в кваліфікаційній характеристиці, і здійснювати такі види професійної діяльності: навчати молодших школярів іноземній мові, виховувати і розвивати учнів засобами іноземної мови, здійснювати навчально-методичну діяльність, вивчаючи і узагальнюючи досвід навчання іноземної мови. Проте, щоб бути на рівні сучасних вимог, учитель іноземних мов початкової школи повинен:

- мати високий професіоналізм;
- володіти педагогічними вміннями, що дозволяють організувати процес навчання [191];
- мати бажання і вміння максимально реалізувати систему навчання, яка закладена в навчально-методичному комплекті;
- мати розвинене методичне мислення;
- володіти вміннями виділяти головні завдання і послідовно їх вирішувати;
- здійснювати пошук шляхів реалізації своєї діяльності, яка є специфічною саме для навчання іноземній мові молодших школярів (створення вербальних і невербальних опор, а також інтенсифікація навчального процесу за допомогою ефективних засобів і прийомів);
- у рамках посилення комунікативної спрямованості навчання використовувати специфічні прийоми роботи, які впливають на емоційну сферу учнів;
- правильно поєднувати роботу над мовним матеріалом з метою формування лексичних, фонетичних, граматичних знань і умінь у поєднанні з роботою над розвитком основних видів мовленнєвої діяльності, що складає специфічну трудність у процесі навчання іноземної мови;
- здійснювати послідовне поєднання навчання і виховання [40].

А. Маркова серед рис так званого «ідеального образу» фахівця, якого повинна формувати сучасна вища освіта, виокремлює: відкритість експериментам, інноваціям і змінам; вміння знаходити та обробляти інформацію; здатність критично мислити та приймати самостійні рішення; вміння планувати майбутні дії для досягнення передбачуваних цілей як у суспільному, так і в особистому житті; добре сформовані якості комунікації; нематеріальна мотивація. Автор вважає, що ця ідеальна модель сучасної освіченої людини є критерієм, за яким формується зміст, організаційна система та методологія вищої освіти [299, с. 42].

В. Цетлін щодо виділених спеціальної, методичної та професійно-педагогічної фахових підготовок зазначає, що професійні якості учителя іноземної мови початкової школи можна розділити на три групи. Перша з них включає знання мови і культури народу, який розмовляє цією мовою; другу групу складають методичні знання і вміння учителя, і в третю групу входять педагогічні знання і вміння [530, с. 10-14].

О. Бігич [42, с. 38] зазначає, що майбутній учитель іноземної мови початкової школи повинен інтегрувати в собі знання з інших педагогічних, психологічних і мовних навчальних дисциплін, а саме про:

- іноземну мову як навчальний предмет,
- рівні володіння іноземною мовою молодшими школярами,
- основні етапи розвитку методики викладання іноземної мови в початковій школі й сучасні тенденції іншомовної освіти молодших школярів,
- документи в галузі іншомовної освіти та періодику з проблем викладання іноземної мови в початковій школі,
- складники процесу іншомовної освіти молодших школярів: цілі, зміст, методи, прийоми, засоби навчання,
- вимоги до укладання навчальних програм і навчальної літератури з іноземної мови для початкової школи,
- критерії добору навчальної літератури з іноземної мови для початкової школи,
- результати експертної оцінки навчально-методичних комплектів з іноземної мови для початкової школи,
- молодшого школяра як активного суб'єкта іншомовної освіти,
- планування й технологію проведення уроку з іноземної мови у початковій школі,
- прийоми формування в молодших школярів іншомовної комунікативної компетенції,
- форми контролю рівня сформованості в молодших школярів іншомовних знань, навичок і вмінь та вимоги до розробки контрольних завдань,
- технічні, у тому числі й комп'ютерні, засоби навчання іноземної мови,
- позакласну роботу з іноземної мови у початковій школі,

— науково-дослідницьку роботу вчителя іноземної мови початкової школи,

— сучасні вимоги до вчителя іноземної мови початкової школи,

— педагогічне спілкування на уроці іноземної мови в початковій школі та роль вчителя і молодшого школяра, культуру праці вчителя іноземної мови початкової школи.

Вчена також виділяє і провідні уміння і навички, що їх має опанувати майбутній учитель початкової школи:

— проектувати навчально-виховний процес, конструювати навчальний матеріал, моделювати педагогічні ситуації;

— перетворювати наукову інформацію у навчальний матеріал;

— сприймати психологічний стан учнів, визначати особливості відносин у класному колективі;

— ставити коректні завдання, координувати діяльність школярів, співпрацювати в навчально-пізнавальному процесі;

— виробляти гнучке мислення в пошуках оптимального вибору форм і методів навчально-виховної діяльності;

— володіти новими науково-технічними знаннями, передовими, здебільшого нетрадиційними й нестандартними методами регулювання відносин з колегами, батьками учнів;

— здійснювати емоційний вплив на учнів;

— проводити моніторинг навчання, виховання та розвитку учнів;

— встановлювати міру ефективності власної діяльності;

— творчо переосмислювати досвід практиків [42, с. 38].

Водночас, хочемо зауважити, що належне опанування майбутніми вчителями означених умінь і навичок неможливе без освоєння, засвоєння та інтеріоризації відповідних теоретичних знань [42, с. 36].

Змістовий аспект професійної компетенції вчителя іноземної мови Ю. Пассов представляє у вигляді восьми груп професійно значущих умінь: проєктувальних, адаптивних, організаційних, комунікативних, мотиваційних, контрольних, дослідницьких і допоміжних [363, с. 14].

На думку І. Зимньої [192, с. 159-164], учитель іноземної мови початкової школи повинен володіти такими якостями: індивідуальними (особливості вчителя як індивіда – темперамент, здібності, задатки тощо); особистісними (особливості вчителя як особистості – соціальної сутності людини); комунікативними (інтерактивними); статусно-позиційними (особливості положення, ролі, стосунків у колективі); діяльнісними (професійно-предметними); показниками зовнішньої поведінки.

Професійно важливими особистісними якостями, як зазначає М. Данилко, можна вважати такі, наявність яких впливає на ефективність професійної діяльності фахівця, зокрема, ці якості повинні бути поліпрофесійними, а саме: професійна спрямованість, а також сенсорні, перцептивні, мнемічні, імажетивні, мислительні й вольові властивості. Рівень

їх розвитку має різний ступінь впливу на успішність діяльності фахівця [138, с. 15].

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

Крім того, освітня складова підготовки учителя іноземних мов початкової школи визначається його професійними функціями. У зв'язку з цим із «Нюрнберзьких рекомендацій з раннього навчання іноземної мови» хочемо виділити найважливіші функції вчителя іноземної мови, реалізація яких сприятиме його ефективній комунікативній взаємодії з учнями молодшого шкільного віку:

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

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

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

Оцінна: передача учням молодшого шкільного віку оцінки результативності їхніх дій, реакція на дитячі невдачі, регулювання і корекція їхніх дій [596, с.28].

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

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

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

Модель (з лат. *Modus* – міра, франц. *Modele* – зразок, еталон, стандарт) у теорії пізнання розглядають як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, математичних знаків, формул тощо, який є аналогом, заміником об'єкта, що досліджується й відтворює в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та стосунки між елементами досліджуваного об'єкта [96, с. 276]. У методології науки поняття «модель» означає певну систему визначеного фрагмента природної або соціальної реальності, творіння людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригінальної моделі [160, с. 498].

За створеною моделлю можна дізнатися про властивості досліджуваного об'єкта, але не про всі, а тільки про ті, які є аналогічними. Такі властивості називаються суттєвими. Однією з основних вимог, що висувається до моделі, – це адекватність, тобто її відповідність реальній дійсності, а саме основним суттєвим властивостям, параметрам [160, с. 516].

У науковій праці філософа Г. Клауса поняття «модель» подано як відображення фактів, предметів і відносин певної сфери знань у вигляді простої, більш прозорої матеріальної структури конкретної галузі [225, с. 262]. Дослідники управлінської діяльності в освіті М. Поташник і В. Лазарєв визначають модель як матеріально-реалізовану чи уявну систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його таким чином, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [398, с. 19].

Ми спираємося на інтерпретацію моделі, поданої у філософському словнику як «... уявна система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації чи функціонування, ті чи інші властивості досліджуваного об'єкту ...» [517, с. 304].

Узагальнюючи існуючі тлумачення, зауважимо, що:

— модель виступає як деякий одиничний об'єкт незалежно від того, чи існує він реально або є ним тільки в уяві. За допомогою моделі об'єкт вивчається поелементно, а потім об'єднується із розрізнених даних в єдине ціле на основі закономірностей і логічного міркування;

— обізнаність викладачів із сутністю різних моделей підготовки фахівців впливає на обґрунтованість вибору змісту, форм, методів, засобів, прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів відповідно до конкретних умов, що сприяє інноваційному оновленню педагогічної освіти, в нашому випадку професійної підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Аналіз педагогічної літератури (В. Беспалько, Є. Бондаревська, Л. Большакова, А. Маркова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Н. Тализіна, В. Шадриков та ін.) дозволяє стверджувати, що останнім часом особливо поширюється вживання терміна «модель фахівця». Це пов'язано з розробленням різних моделей, які спрямовані на унаочнення сутнісних

характеристик майбутньої педагогічної діяльності та ефективної підготовки до неї.

Теоретична модель інноваційної діяльності педагога, на думку В.Сластьоніна та Л.Подимової, включає в себе такі структурно-функціональні компоненти, як мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний [462, с. 34].

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

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

Основою нової культури спілкування та інноваційного мислення викладачів та студентів є творча педагогічна діяльність, яка характеризується дослідницькою, діалоговою та дискусійною формами роботи. Формування нового типу мислення викладача ВНЗ на сучасному етапі розвитку суспільства пов'язане з «аналітичним та проектно-технологічним його характером, який має відбуватися на основі прогнозування, планування та моделювання навчально-виховних явищ, процесів та систем» [405, с. 12]. Лише викладач ВНЗ із названими вище характеристиками може формувати фахівця нового покоління.

Модель фахівця вказує, до виконання яких функцій має бути придатний майбутній педагог та якими якостями він повинен володіти. За її допомогою можна відрізнити рівень і якість підготовки фахівців [490, с. 10-14]. Разом з тим, модель фахівця виступає як системотвірний чинник у доборі змісту освіти та форм його реалізації в навчальному процесі [305, с. 92-95].

На основі аналізу праць багатьох науковців можна виокремити такі основні підходи щодо розуміння моделі фахівця:

— модель як віддзеркалення об'єму та структури професійних і соціально-психологічних якостей, знань, умінь, які в сукупності становлять узагальнену характеристику фахівця як члена суспільства;

— модель як описовий аналог, який відображає основні характеристики об'єкта, що вивчається і яким виступає узагальнений образ фахівця певного профілю;

— модель як система вимог до фахівця, що дає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, методи, критерії професійної підготовленості та становлення якостей, необхідних для виконання професійних функцій.

Варто зазначити, що будь-яка конкретна модель відрізняється цілями, функціями, компетенціями, якостями, знаннями, інформаційним забезпеченням, правилами та критеріями досягнення мети [535, с. 29].

Узагальнюючи вище означене, в загальному під моделлю фахівця ми розуміємо опис того, до чого повинен бути придатний фахівець, до виконання яких функцій він повинен бути готовий і якими якостями володіти.

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

У ряді досліджень розглядається необхідність створення ієрархічної структури моделі. Такий аспект пов'язаний з тим, що є діяльності, які виступають загальними для випускників усіх освітніх установ. На цьому рівні до них відносять: спілкування з людьми, управління, оволодіння методами самоосвіти та ін. Тобто такі діяльності, що пов'язані зі світоглядними, морально-етичними, загальнокультурними нормами поведінки людини.

Наступний рівень складають діяльності, пов'язані із загальнонауковим аспектом. Останній рівень пов'язаний із вузькою спеціалізацією.

Модель фахівця виступає системотвірним фактором для відбору змісту освіти і форм його реалізації в навчальному процесі. Зокрема, В.Шадриков пропонує узагальнену модель фахівця, що включає: уявлення про цілі професійної діяльності; про функції, до яких має бути підготовленим майбутній учитель; результати підготовки компетентного фахівця та його індивідуальні якості, які слід сформулювати як професійно значущі; уміння та навички прийняття рішень, пов'язаних із педагогічною діяльністю; інформаційні навички, що забезпечують успіх професійного становлення; сформованість уявлень про значущість професійних цінностей [535].

Т. Глушанок основою для розробки освітніх програм вважає прогностичну модель фахівця, яку розглядає як своєрідний еталон, розроблений на основі вивчення досвіду передових висококваліфікованих фахівців, їх умінь, навичок, об'єму знань [91, с. 177].

З цього приводу О. Максимова наголошує, що необхідною умовою розробки моделі є «аналіз професійної діяльності з урахуванням прогнозу розвитку науки, культури, економіки, соціально-культурної сфери». При цьому структура моделі фахівця може бути представлена таким чином: прогностична характеристика галузі та перспективи її розвитку; вимоги до змісту професійної підготовки і перепідготовки; розробка змісту програми з певного курсу [292, с.94].

В останні роки спостерігається тенденція до розробки різних моделей фахівців, призначених для наочної і адекватної уяви про майбутню професійну діяльність та ефективну підготовку до неї.

Професіографічний підхід до побудови моделі фахівця успішно використовується при створенні професіограм, що розробляються з метою визначення професійної придатності та реалізації профвідбору або профпідбору.

Варіанти моделювання професіограм майбутнього вчителя представлено в працях В. Беспалька, В. Бондаря, Н. Гавриш, А. Маркової, А. Нікітіна, Н. Кузьміної, Л. Романкової, В. Сластьоніна, О. Семенов, В. Шадрикова та ін. Особливості моделювання професіограми майбутнього вчителя початкової школи в процесі стандартизації педагогічної освіти розглядають В. Бондар і І. Шапошникова. Дослідники зазначають, що «модель фахівця» тісно пов'язана з «кваліфікаційними характеристиками майбутнього вчителя з вищою освітою», з моделлю діяльності (професіограмою) та кваліфікаційними вимогами, що, в свою чергу, знайшли відображення в Галузевому стандарті підготовки майбутніх учителів початкової школи, який доцільно розглядати як стратегію розвитку професійної освіти [54, с. 21].

Враховуючи означене, модель реально діючого фахівця можна представити як сукупність таких компонентів:

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

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

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

Описана структура моделі реально діючого фахівця, звичайно, є однією з можливих. Як нами було показано вище, різні дослідники залежно від свого підходу будують різні її варіанти. Зокрема, діючі на сьогодні стандарти вищої освіти побудовані на основі професійно-кваліфікаційних моделей, у яких відображені види професійної діяльності на різних посадах і різних робочих місцях, обов'язки та функції, якості, знання і навички. Вони досить зручні для підбору і розстановки кадрів, їх атестації. Разом із тим, у них не

завжди закладені можливості оцінювання якості освіти на основі таких показників, як готовність випускників до майбутньої педагогічної діяльності, рівень професійної мотивації.

Нами з'ясовано, що науковцями останнім часом широко обговорюється перехід від кваліфікаційної моделі до компетентнісної, тобто орієнтованої на сферу професійної діяльності. Як наголошує В. Шадріков, «у компетентнісній моделі фахівця завдання освіти пов'язані не тільки з виконанням конкретних функцій, але й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу, що дозволяє охопити разом із конкретними знаннями та навичками такі категорії, як здатність, готовність до пізнання, соціальні навички тощо» [535, с. 26].

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

Найбільш поширені підходи (І. Зимня [64], Н. Кічук [222], Г. Терещук [217], В. Шадріков [535, с.26-31] та ін.), в рамках яких виділяють три основні групи компетентностей: 1) компетентності, що є спільними для фахівців різних профілів (їх називають ключовими, загальними, соціально-особистісними тощо); 2) компетентності, спільні для всіх фахівців педагогічного профілю (педагогічні, загальнопрофесійні, базові тощо); 3) компетентності, обумовлені предметною сферою (спеціальні, академічні, предметні тощо).

Сьогодні досить часто якість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя розглядають через поняття «професійна компетентність». В руслі нашого дослідження окремої уваги потребує тлумачення поняття «професійна компетентність педагога».

Так, В. Стрельников вважає, що професійна компетентність педагога – це глибоке знання навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння використовувати ці знання в своїй повсякденній практичній роботі; реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами, а також володіння необхідними для цієї діяльності психологічними якостями [482].

М. Кларк під професійною компетентністю педагога розуміє володіння ним необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особи як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості [224, с. 55].

О. Дубасенюк вважає, що професійна компетентність педагога – сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань [154, с.71].

Т. Браже зазначає, що професійна компетентність вчителя – це багатофакторне явище, що включає в себе систему знань та умінь учителя, його ціннісні орієнтації, інтегративні показники його культури (мова, стиль, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних галузей знання) [57, с. 73-76].

Л.Маркова розглядає професійну компетентність учителя через процесуальні й результативні показники. Так, до перших дослідник включає три блоки: педагогічну діяльність, педагогічне спілкування й особистість учителя. До других – два блоки: навчання й навченість, виховання і вихованість. Виходячи з цього, автор тлумачить професійну компетентність як «обізнаність учителя про знання й вміння та їх нормативні ознаки, що необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами» [298, с. 82-88].

Резюмуючи думки вище зазначених авторів, можна сказати, що професійно-компетентний учитель – це той, хто здатний здійснювати педагогічну діяльність, педагогічне спілкування на досить високому рівні, досягаючи позитивних результатів навчання й виховання школярів.

Проте, на нашу думку, представлені в науковій літературі тлумачення окресленого поняття не охоплюють всі аспекти професійної діяльності вчителя. А тому є потреба у детальнішому визначенні цього поняття, оскільки проблему підготовки майбутнього вчителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів ми досліджуємо саме в контексті компетентнісної парадигми сучасної освіти.

З огляду на зазначене, у своєму дослідженні ми зорієнтовані на позиції Н. Кузьміної, яка визначає такі компоненти педагогічної компетентності: 1) спеціальна компетентність – знання та досвід діяльності в межах навчальної дисципліни та спеціальності, знання способів розв'язання творчих завдань; 2) методична компетентність – володіння різними методами навчання, знання психологічних законів, закономірностей і механізмів засвоєння знань і умінь у процесі навчання; 3) диференційно-психологічна компетентність – уміння виявляти особистісні якості, визначати і враховувати емоційний стан суб'єктів навчання, уміння грамотно будувати взаємостосунки; 4) аутопсихологічна компетентність – уміння усвідомлювати мету, сенс, зміст і результати власної діяльності, знання про способи професійного самовдосконалення, уміння бачити причини недоліків у своїй діяльності; 5) психолого-педагогічна компетентність – володіння педагогічною діагностикою, уміння будувати педагогічно доцільні взаємини із суб'єктами навчання та здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічного діагностування [408].

Отже, аналіз наукової літератури з дослідження дефініції «професійна компетентність вчителя» засвідчив, що це – багаторівневе явище, що носить багатогранний та багатофункціональний характер.

Далі вважаємо за потрібне уточнити зміст професійної компетентності вчителя англійської мови початкової школи. Відповідно, її ключовий компонент містить п'ять груп компетенцій, що були визначені Радою Європи. Оволодіння цими компетенціями є основним критерієм якості освіти будь-якої людини, незалежно від виду професійної діяльності. До них відносять такі:

- соціальні компетенції;
- компетенції, що стосуються життя людини в полікультурному суспільстві;
- компетенції, що стосуються володіння усним і писемним спілкуванням декількома мовами;
- компетенції, що пов'язані з реаліями сучасного інформаційного суспільства, яке вимагає навичок володіння новими технологіями;
- компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя як основу безперервної підготовки в професійному аспекті, а також у суспільстві й особистісному плані.

Базові компетенції властиві спеціалістам, які працюють у професійно-педагогічній сфері діяльності, зокрема, у початковій школі. Цей компонент включає такі компетенції:

- педагогічну компетенцію;
- психологічну компетенцію;
- україномовну професійну комунікативну компетенцію, що забезпечує процес педагогічного спілкування на уроці;
- рефлексивну компетенцію;
- дослідницьку компетенцію;
- конструктивно-проектувальну компетенцію;
- організаційну компетенцію;
- творчу компетенцію.

Спеціальними компетенціями володіють фахівці, які забезпечують англійськомовну освіту молодших школярів у класній і позакласній роботі. Спеціальні компетенції представлені такими видами компетенцій: методичною; англійськомовною професійною комунікативною компетенцією, яка включає мовну, мовленнєву, соціокультурну, соціолінгвістичну, лінгвокраєзнавчу; літературознавчою компетенцією; лінгвістичною компетенцією; професійною інформаційною компетенцією тощо.

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

Перейдемо до розгляду думок учених щодо англійськомовної компетентності вчителя початкових класів.

У методичному словнику зазначено, що професійна компетенція вчителя іноземної мови охоплює:

—мовну компетенцію, що включає знання системи іноземної мови та вміння нею користуватися для розуміння мовлення інших людей і для вираження власних думок в усній чи письмовій формі;

—мовленнєву й комунікативну компетенції як здатність до використання іноземної мови як засобу спілкування в різних сферах і ситуаціях;

—методичну компетенцію як здатність користуватися іноземною мовою в професійних цілях, навчаючи мови [42, с. 263-264].

Вважаємо, що це визначення є надто вузьким, оскільки мова йде в ньому фактично про іншомовну комунікативну компетентність, яка, в свою чергу, включає мовну, мовленнєву і соціокультурну компетентності [312]. На нашу думку, зазначена компетентність має бути сформована у людей, що вивчають іноземну мову, оскільки студенти педагогічного вищого закладу освіти є майбутніми вчителями іноземних мов, то в них також повинні бути сформовані й інші компоненти професійної компетентності, необхідні для успішного здійснення педагогічної діяльності.

Т. Ощепкова виокремлює мовну, комунікативну й методичну компетенції учителя іноземних мов [597, с. 199-201]. Дещо ширше тлумачення знаходимо в інших джерелах. Так, укладачі словника методичних термінів уточнюють, що професійна компетенція вчителя іноземної мови включає знання з дидактики, психології, мовознавства, методики, психолінгвістики й інших наук, важливих для його професійної діяльності, володіння професійними вміннями (конструктивними, організаторськими, гносеологічними, комунікативними), а також уміннями організації й управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів [312, с. 263-264].

На думку Т. Долгової і її співавторів, професійна компетентність учителя іноземної мови складається зі спеціальної компетенції (предметні й непередметні знання, які розвивають особистість, тобто знання загальних та основних навчальних дисциплін), технологічної (методичної), управлінської (організаторської, менеджерської) та комунікативної компетентностей. Особливістю комунікативної компетенції автори вважають її органічне входження до складу спеціальної, технологічної та управлінської компетентностей як засобу їх реалізації [149, с. 207-210].

Т. Комарницька зазначає, що в майбутнього вчителя іноземної мови повинні бути сформовані такі види компетенцій: особистісна, соціальна, спеціальна (мовна і філологічна компетенції) та дидактико-методична [235, с. 161-165].

Методисти складниками професійної компетенції вчителя іноземної мови визначають педагогічну й методичну (професійно-профільну) компетенції [363, с. 15]; спеціальну (предметні й надпредметні знання, які розвивають особистість, тобто знання із загальних і основних дисциплін), технологічну (методичну), управлінську (менеджерську) та комунікативну компетенції; мовну, комунікативну і методичну компетенції вчителя іноземної мови [351, с. 199].

І. Пінчук визначає фахову компетентність учителя іноземної мови початкових класів як професійно-індивідуальну, інтегровану на основі набутих знань, сформованих умінь і навичок, особистісних якостей та власного досвіду здатність особистості до успішного здійснення вмотивованої педагогічної діяльності з іноземної мови в початковій школі. [387, с. 108]

Аналіз указаних досліджень свідчить про те, що науковці по-різному трактують поняття професійної (компетенції) компетентності вчителя іноземної мови, мають різні погляди щодо його змісту, кількісного складу, номенклатури складників, рівневої організації. Очевидним є те, що фахова компетентність учителя іноземної мови початкової школи є інтегрованим багатофункціональним поняттям, яке має широке змістове наповнення та синтезує у собі, по-перше, загальні вимоги до педагога як до особистості, по-друге, його професійно-педагогічної діяльності, по-третє, конкретний вияв цих властивостей, вимог, рис, притаманних особистості, у діяльності окремого вчителя [387, с. 65].

Проте варто відмітити, що при різноманітності компонентів, що дослідники виокремлюють у складі професійної компетентності вчителя іноземних мов, провідними залишаються мовна, мовленнєва, соціокультурна, тобто – це компоненти іншомовної (англомовної) комунікативної компетентності, яка, на нашу думку, тісно пов'язана з усіма іншими компонентами професійної компетентності вчителя іноземних мов.

Саме тому вважаємо, що питання щодо професійної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи потребує узагальнення та систематизації, що стане основою для розроблення критеріїв та показників їх професійної компетентності. Крім того, згідно до Наказом Міністерства освіти та науки України та Академії педагогічних наук України № 428/48 від 04.09.2000 р. було розроблено критерії оцінювання навчальних досягнень у системі вищої педагогічної освіти, де визначено основні компетенції майбутнього учителя іноземної мови початкової школи, яких вимагає сучасне життя, а саме:

- громадянські, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, урегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і розвитку демократичних інститутів суспільства;

- ті, що стосуються життя в полікультурному суспільстві: розуміння несхожості людей, взаємоповага до їх мови, релігії, культури тощо;

- пов'язані з володінням усною і писемною рідною та іншими мовами;

- пов'язані з вимогами інформаційного суспільства, володінням інформаційними технологіями, здатністю критично ставитися до засобів масової інформації;

- щодо бажання і готовності постійно навчатися як у професійному, так і в особистому та суспільному плані.

Отже, вчитель повинен бути готовий до роботи з формування в учнів усіх зазначених видів компетентностей. Але для того, щоб здійснити це, у

випускника вищого навчального закладу повинні бути сформовані усі складові професійної компетентності, що необхідні сучасному вчителю для компетентного виконання професійної діяльності. Відтак, ми вважаємо, що в структурі фахової компетентності учителя іноземної мови молодших школярів до асоціативного навчання доцільно виділити ключові (політичні, соціальні компетенції; компетенції, що стосуються життя людини в полікультурному суспільстві; компетенції, що стосуються володіння усним і писемним спілкуванням декількома мовами; компетенції, що пов'язані з реаліями сучасного інформаційного суспільства, яке вимагає навичок володіння новими технологіями; компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя як основу безперервної підготовки в професійному аспекті, а також у суспільстві й особистісному плані), професійнопедагогічні (педагогічна, психологічна, україномовна професійна комунікативна, дослідницька, рефлексивна, творча, організаційно-проектувальна) та фахові компетентності (іншомовно-комунікативна, асоціативно-технологічна, рефлексивно-прикладна). Кожна компетентність наповнюється відповідними професійними знаннями та вміннями, які формуються в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи.

Щодо ключових та базових компетентностей, то вони є достатньо розробленими у науці та практиці. У руслі нашого дослідження особливу увагу звернемо на фахову компетентність майбутніх учителів щодо асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, досліджень у галузі освітньої теорії й практики зазначимо, що єдиного погляду на визначення поняття й структури асоціативно-технологічної (методичної) компетентності не існує. Як зазначає О. Лебедева, «...поняття «методична компетентність» залишається недостатньо визначеним, незважаючи на найважливішу роль безпосередньо методичної підготовки вчителів у його практичній діяльності й вплив на ефективність організації навчального процесу» [273, с. 4]. Існуючі в науково-педагогічній літературі визначення методичної компетентності відображають окремі аспекти цього явища, що можна побачити з наведеної нижче таблиці.

Таблиця 3.1

Визначення методичної компетентності в дослідженнях науковців

Зміст поняття	Автори
сукупність методичних знань і вмінь, необхідних для вирішення поставлених методичних задач, що обумовлюють здатність фахівця успішно здійснювати свою професійну діяльність	(Професіограма 1985, с. 24-25; Цетлін 1996, ст. 28; А. Миролюбов, 1995, ст. 3; та ін.).

пов'язана з уміннями створювати сприятливе соціальне середовище для продуктивного розвитку особи дитини, з педагогічними і методичними уміннями щодо проектування, організації, оцінки і корекції освітнього і виховного простору	О. Баркунова [28]
охоплює різні способи формування знань та умінь в учнів	Н. Кузьміна [407]
інтегрує всю систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань і умінь щодо питань викладання конкретної навчальної дисципліни і носить яскраво виражений прикладний характер	М. Рагуліна та Л. Смоліна [419]
це сукупність аналітичної, прогностичної і проектувальної компетенцій, що забезпечують реалізацію методичної функції педагогів	Т.Сваталова [450, с.14]
як охоплюючи всі професії здатність теоретично обмірковувати вирішення навчального або робочого завдання і здійснювати кроки в думках і практично у напрямі досягнення мети	Т.Іванова та Т.Левіна [201, с. 3-13]
систему наукових, психологічних, педагогічних і предметних знань та професійно-методичних умінь, які базуються на знаннях дидактичних методів, принципів і прийомів та сприяють формуванню всіх компонентів професійної компетентності	А.Мормуль [327]
підходи, методи конструювання навчального процесу та контролю за його результатами	В.Загвязинський [175]
визначає як частину професійно-педагогічної компетентності, відповідальну за готовність педагогів: здійснювати традиційну педагогічну діяльність; проектувати й конструювати педагогічні інновації, тобто за готовність педагогів професійно відбирати зміст інновації, проектувати реалізацію цього змісту через застосування сучасних педагогічних технологій; прогнозувати очікуваний результат, що може бути отриманий у ході реалізації інновації, описувати критерії оцінювання ефективності спроектованої інновації	Г. Яковлева [555]
як інтегративну характеристику особистості, що передбачає володіння нею методичними знаннями, уміннями і засобами діяльності, визнання їх цінності як для професійної діяльності, так і для взаємодії в соціумі, наявність досвіду вирішення методичних проблем, готовність і здібність до самоосвіти і самовдосконалення у галузі методики навчання конкретної дисципліни	О. Тумашева [509]

як компонент професійно-педагогічної компетентності, що виявляється в здатності й готовності вчителя самостійно і відповідально розпізнавати і вирішувати методичні завдання і проблеми, що виникають в ході його професійної діяльності, структуру якої складають методичне мислення, методична культура, методична творчість і методична рефлексія	О. Нагреллі [333, с.13]
включає володіння різними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів і умінь застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і умінь у процесі навчання	П. Мірошніченко [321]
певний ступінь оволодіння методичними умінями, відображеними у професіограмі вчителя; управлінськими умінями; прийомами і засобами вирішення методичних завдань; організацією педагогічного процесу, що забезпечує засвоєння предмету учнями	І. Малова [294]
знання у галузі дидактики, методики навчання предмету, умінь логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з врахуванням психологічних механізмів засвоєння	О. Лебедева [273, с.10]
пов'язана з умінями створювати сприятливе соціальне середовище для продуктивного розвитку особистості дитини, з педагогічними і методичними умінями щодо проектування, організації, оцінки і корекції освітнього і виховного простору	О. Баркунова [28]

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел та власного досвіду поняття «методична компетентність» ми будемо використовувати у трактуванні, яке подає А.Мормуль, яка під методичною компетентністю розуміє якість особистості, досягнуту в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, що «характеризується сформованістю системи наукових, психологічних, педагогічних і предметних знань та професійно-методичних умінь, які базуються на знаннях дидактичних методів, принципів і прийомів, які сприяють формуванню всіх компонентів професійної компетентності» [327].

Відомо, що в комплексі методичних умінь виділяють загальнометодичні, пов'язані із плануванням, проведенням і аналізом уроку, і частково-методичні вміння, тобто специфічні, ті, що дозволять учителеві керувати діяльністю учнів під час опрацювання конкретних питань змісту. Якість методичної підготовки, на думку Н. Істоміної [206, с.4-5], суттєво залежить

від того, наскільки узгоджено вироблятимуться вміння обох груп. Чим краще вчитель усвідомлює взаємозв'язок конкретних методичних прийомів із виховним, освітнім та розвивальним аспектами навчання, тим вищий рівень його методичної підготовки, тим ширші його можливості для здійснення творчої методичної діяльності.

Загалом, методична компетентність вчителя іноземної мови початкової школи спрямована на організацію і управління процесом оволодіння іноземною мовою молодшими школярами [161, с. 6].

У дослідженні ми використовуємо поняття «методична компетентність майбутніх учителів іноземних мов початкової школи» у трактуванні, яке подає Л. Коновальська, яка тлумачить це поняття як інтегративну якість особистості, досягнуту в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, яка характеризується сукупністю знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, необхідних для якісного викладання предмету «Іноземна мова».

Одним із необхідних складників фахової професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкових класів є фахова підготовка, змістом якої є формування іншомовної комунікативної компетентності.

Вчитель іноземної мови має бути підготовлений на рівні досвідченого користувача мови (Effective Operational Proficiency). Це передбачає: вміння розуміти різні типи складної інформації, відрізнити відтінки стилю (рецептивні вміння); спонтанно і швидко висловлюватися, мати великий словниковий запас, що дозволяє уникати незнайомих слів (уміння взаємодіяти); продукувати чіткий, деталізований, добре структурований текст, розширюючи і підкріплюючи необхідні положення за допомогою риторичних прийомів і додаткових прикладів (продуктивні вміння) [459].

З огляду на зазначене, комунікативна компетентність вчителя іноземної мови початкової школи полягає в реалізації комунікативно-діяльнісного підходу, який орієнтує заняття з англійської мови на навчання спілкуванню, на використання мови з метою обміну думками. Тобто мова йде про комунікативно-зорієнтоване навчання.

Отож, як зазначалося вище, ми вважаємо, що іншомовна комунікативна компетентність вчителя іноземної мови початкової школи складається з мовленнєвої, мовної та соціокультурної компетенцій. Відповідно, про сформованість мовленнєвої компетентності свідчать сформовані мовленнєві вміння в чотирьох видах мовленнєвої діяльності; про сформованість мовної компетентності – наявність у студентів знань системи мови й правил її функціонування при іншомовній комунікації. Крім того, про сформованість мовної компетентності свідчать цілий ряд компетентностей: лексичної, граматичної, фонологічної й орфографічної. Сформованість соціокультурної компетентності охоплює такі види компетенцій, як країнознавчу (знання

історії, географії, економіки, державного устрою, культури країни, мова якої вивчається) і лінгвокраїнознавчу (знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, на сучасному етапі; і вміння підпорядковувати свою мовленнєву поведінку відповідно до цих особливостей).

До основних вимог професійного володіння мовою методисти відносять:

—варіативно-адаптивне використання засобів мови для того, щоб забезпечити індивідуально-групове навчання учнів на іноземній мові (учень – учень, учень – учитель, учень – група);

—уміння перебудовувати свою мову залежно від конкретних умов навчання (спрощувати або ускладнювати її, переходити від однієї форми розмови до іншої, від монологічної до діалогічної, від усної мови до читання і т.п.);

—уміння словесно спонукати учнів до мотиваційної мовної діяльності і управляти нею, ставити перед ними цікаві, але посильні комунікативні завдання (при говорінні, аудіюванні, читанні);

—уміння створювати і використовувати навчально-мовні ситуації на уроці з метою стимулювання мовної діяльності учнів і управління нею шляхом поступового ускладнення завдань, що забезпечують єдність пізнавальної і комунікативної діяльності школярів на уроці й в позакласних заходах;

—уміння користуватися іноземною мовою в різних видах мовної іншомовної діяльності (рецептивних і експресивних формах) монологічного і діалогічного спілкування і так далі;

—учитель іноземної мови початкової школи повинен уміти вести урок іноземною мовою в різних режимах: учитель – клас, учитель – учень, учень – клас, учень – учень, клас – учень, здійснювати групове мовне спілкування, використовуючи навчальні й природні мовні ситуації, ставлячи перед учнями комунікативні завдання, адекватні умовам, можливостям і цілям, створюючи в них потребу користуватися іноземною мовою як засобом спілкування.

Крім зазначених компонентів іншомовної (англомовної) комунікативної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи майбутній вчитель повинен створювати комунікативно-сприятливий клімат на уроці, вміти голосно і виразно говорити, використовувати усі засоби емоційного впливу на учнів, в тому числі міміку, жестикуляцію тощо.

Іншомовна комунікативна компетентність реалізується різними мовними діями, які відносяться до рецепції, продукції та взаємодії. Вона є мірилом професіоналізму вчителя.

Рефлексивно-прикладна компетентність формується в процесі практичної підготовки.

Професійна компетентність вчителя іноземної мови початкової школи повинна бути креативно-творчо спрямованою, оскільки опанувати вищий рівень педагогічного професіоналізму можуть, у першу чергу, творчі особистості. Проблема творчості набуває сьогодні важливого значення. Творчі педагоги є потужною силою прогресу людства. Вони просувають педагогічну думку і збагачують практику, створюючи нові концепції і технології їх реалізації у навчальній діяльності, що дозволяє оптимізувати процес навчання молодших школярів іноземної мови.

У філософському словнику знаходимо таке визначення терміну «творчість» – це продуктивна діяльність за мірками свободи й оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Як окремий різновид діяльності, творчість характеризується продукуванням нових результатів [516, с. 630].

Л. Маркова [298, с. 82-88] розглядає педагогічну творчість у вузькому і широкому значенні. У вузькому – це новаторство, пошук і знаходження принципово нових, раніше відсутніх і не описаних задач, засобів і способів праці. Педагогічна творчість у широкому значенні слова – «відкриття» учителем відомих в науці й досвіді поєднань методів, прийомів і умов їх застосування, введення декількох варіантів рішення однієї задачі, оновлення відомого відповідно до нових вимог.

Педагогічна творчість – процес вирішення педагогом незліченного ряду навчально-виховних завдань. До особливостей педагогічної творчості, яку повинен проявляти майбутній учитель іноземної мови в початковій школі, В. Загвязинський [176] відносить націленість творчої діяльності на формування особистості школяра; прагнення учителя до позитивних результатів; необхідність управляти своїм психічним станом, викликати творчий настрій та ін.

Творча спрямованість визначається як здатність людини генерувати ідеї, висувати гіпотези; здібність фантазувати; асоціативність мислення; здібність бачити протиріччя; здібність переносити знання та вміння у нові ситуації; здібність відмовитися від нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення, здібність висловлювати оцінні судження [106, с. 32]. Творча компетентність містить такі аспекти, як мотивація, ціннісні орієнтації, емоційний досвід.

Ми визначаємо творчу спрямованість як інтегративну міжкомпетентнісну якість особистості. Крім того, у руслі нашого дослідження, творча компетентність носить специфічний характер і є складовою специфічних компетентностей, що обумовлюється предметом нашого дослідження – підготовкою майбутніх учителів до *асоціативного* навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Творча спрямованість – комплексна особистісна якість учителя, яка вимагає наявності таких професійно значущих рис, як педагогічна об'єктивність, активність, цілеспрямованість, інтегративність, комплексність, системність, перспективність, прогностичність, аналітичність тощо. Сюди входить педагогічна ерудиція, творчість цілепокладання, інтуїція, імпровізація, мислення, оптимізм, результативність творчої праці, її ефективність, оптимальність і т. ін., що мають сприяти фаховому зростанню майбутнього вчителя початкової школи. Розвиток творчості пов'язаний із структурним і функціональним оновленням діяльності, перетворенням її в дещо нове, більш досконале, виражене в нових результатах праці [324, с. 115-118].

Творча спрямованість – це здатність майбутнього педагога творчо (нестандартно) сформулювати і розв'язати педагогічні завдання, що підпорядковані поставленій стратегічній меті, тобто спроектувати творчу діяльність. Здатність до творчої діяльності як складової професійної компетентності доцільно розглядати як індивідуальні, стійкі властивості особистості, що мають специфічну чутливість до цілей, суб'єктів, об'єктів, процесу і результатів творчої організації педагогічного процесу й дозволяють знаходити найбільш продуктивні способи розв'язання педагогічних завдань у змінюваних умовах [324, с. 115-118]. Беручи до уваги визначення навчальної діяльності та її характеристик, можна зробити висновок, що розвиток творчого мислення студента відбувається в процесі оволодіння ним узагальненими способами дій, саморозвитку особистості, завдяки рішенню спеціально поставлених викладачем навчальних задач. Однак, творчого учителя іноземних мов початкової школи може підготувати лише творчий викладач ВНЗ. Структурними компонентами творчої особистості педагога вищої школи є спрямованість, компетентність, індивідуально-психологічні властивості та здібності. Кожен викладач вищої школи повинен прагнути бути викладачем-новатором. Творчий викладач ВНЗ, який працює в нових умовах вищої школи, повинен володіти особистісною і соціальною мобільністю, крім того, – мобільністю знань. Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до всього нового, але в контексті критичного осмислення запропонованого, уміння дібрати найбільш ефективну для вирішення педагогічного завдання технологію – усе це визначає мобільність творчого викладача вищої школи.

Творча спрямованість викладача ВНЗ – це:

1) складна інтегративна якість особистості викладача, яка зумовлює готовність здійснювати педагогічну діяльність. Це не окремі знання і вміння та не їх сукупність – це якість, що надає можливість здійснювати діяльність у цілому;

2) сукупність здібностей, якостей і властивостей викладача, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах ВНЗ;

3) особистісні можливості викладача, його кваліфікація (знання та педагогічний досвід), що надає можливість брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати педагогічні завдання, завдяки наявності певних знань і вмінь [75].

Для викладачів із високим рівнем сформованості творчої компетентності характерним є:

1) специфічний характер пізнання, що ґрунтується на ускладненому наслідуванні, здатності кардинально змінювати настанову інтелекту (якщо вона неефективна) при вирішенні педагогічних проблем;

2) евристичні вміння, які є передумовою виникнення нових ідей;

3) стиль роботи (здатність концентрувати увагу, вибіркове ставлення до проблем, висока енергійність) [76, с. 115-118];

4) уміння формувати стратегічні, тактичні (передбачені й непередбачені) педагогічні творчі завдання;

5) бажання розв'язувати педагогічні творчі завдання;

б) активність при реалізації їх на практиці [324, с.116].

У розвитку творчої особистості провідне місце посідає креативність. Саме креативність, будучи універсальною творчою здатністю, визначає творчі досягнення людини, сприяє виявленню індивідуальності й розгортанню творчої самореалізації особи.

Ми підтримуємо позицію О. Куцевол, яка зазначає, «..що творчість слід розуміти як характеристику діяльності суб'єкта, підкреслюючи в ній процесуально-результативну сторону; а креативність – як якість обдарованої особистості, що є детермінантою творчого ставлення людини до світу, виділяючи в ній суб'єктивнозумовлену сторону» [271]. Отже, поняття «творчість», «креативність» є взаємопов'язаними, але не тотожними.

Психологічні аспекти креативності/творчості досліджували вітчизняні й зарубіжні вчені: Ж. Адамар, Б. Ананьєв, Т. Андрєєва, Т. Балл, В. Біблер, Д. Богоявленська, В. Моляко, О. Пономарьов, В. Роменець, С. Сисоєва, Дж. Гілфорд, П. Енгельмейер, Д. Кугер, М. Ніколаєнко, М. Ранко, Р. Стенберг, П. Торренс, Д. Треффінджер, Д. Халперн та ін.; філософські – А. Бергсон, М. Бердяєв, Г. Буш, І. Кант, В. Моляко, В. Цапок та ін. Дослідженням креативності в різних аспектах займалися такі науковці: О. Морозов (формування креативності викладача вищої школи в системі неперервної освіти), М. Мусійчук (педагогічні умови ефективності розвитку творчих здібностей майбутніх учителів), Г. Семенова (педагогічні умови розвитку творчих здібностей студентів – майбутніх учителів на основі особистісно зорієнтованого підходу), Г. Халюшова (розвиток лінгвістичної креативності студентів університету). Останнім часом з'явилася значна

кількість дисертаційних досліджень із проблем розвитку педагогічної креативності, творчого потенціалу, творчих здібностей учителів різних фахів – математики, початкового навчання, іноземних мов, трудового навчання, музики, фізкультури тощо (А. Буреніна, С. Зайцева, М. Єсіна, Л. Манчуленко, З. Левчук, Л. Покровщук, Р. Серьожникова, О. Сидоренко, М. Стась, С. Олійник, Н. Устинова, С. Хмельковська, Л. Шеховцова, І. Шинтяпіна та ін.). Значної уваги заслуговують праці О.Семеног (теоретико методологічні та методичні засади системи професійної підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури), О. Куцевол (професійно-творчий розвиток майбутнього вчителя літератури в контексті методичної підготовки), Т. Нікішиної (розвиток професіоналізму вчителя української мови та літератури, його творче самовираження в педагогічній діяльності).

Нині багато дослідників, виділяючи креативність як самостійну здатність, розглядають її як комплексну властивість особистості, що включає особисті, емоційні та мотиваційні компоненти (В. Дружинін, Е. Яковлева, Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, А. Матюшкин). У зв'язку з цим, вивчаються різноманітні чинники, що розкривають і розвивають творчий потенціал, аналізуються психологічні умови для максимальної творчої самореалізації особи.

Хоча сьогодні поняття «креативність» активно вживається в психолого-педагогічних працях вітчизняних учених, однак досі не існує його загальноприйнятого визначення. Загалом нараховується понад півсотні дефініцій, що зумовлено складністю цього психологічного феномена. Найпоширенішими визначеннями цього явища є: «здатність людини породжувати незвичайні ідеї, знаходити оригінальні рішення, відхилятися від традиційних схем мислення» [153]; «для позначення розумових процесів, які ведуть до рішень, ідей, осмислення, створення художніх форм, теорій або будь-яких продуктів, які є унікальними і новими» [425]; «загальна здатність до творчості, яка проявляється в різних сферах активності, і розглядається як відносно незалежний чинник обдарованості» [153, с. 351]; «творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми» (В. Андрієвська); «здатність знаходити нові способи вирішення проблеми й нові способи її вираження» (К. Роджерс); «здатність до створення нового, оригінального» [14]; загальна здатність, заснована на поєднанні інтелекту, особистісних якостей і здатностей до продуктивного мислення (Е. Торранс) тощо.

Отже, термін «креативність» вживається у вузькому (індивідуальна здібність; дивергентне мислення) та широкому (явище певної системи; процес, діяльність) значеннях. Крім того, представлені визначення

дозволяють розглядати креативність як творчу здатність, тобто як властивість особистості та творчий процес.

Керуючись твердженнями В. Сластьоніна, під креативністю ми розуміємо можливість створювати нове, синтез процесуальних та особистісних характеристик індивіда, які дозволяють йому творчо перетворювати навколишню дійсність [462, с. 32]. Виділяємо такі основні параметри:

—оригінальність – здатність до віддалених креативності (за Гілфордом) асоціацій;

—семантична гнучкість – здатність несподіваного використання об'єкту;

—образна адаптивна гнучкість – здатність змінювати форму стимулу і бачити в нім нові ознаки і можливості для використання;

—семантична спонтанна гнучкість – здатність до продукування різних ідей у регламентованій ситуації.

В нашому випадку – це здатність до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Важливим в руслі нашого дослідження є трактування креативності в працях С. Медника, де ця дефініція представлена як здатність до подолання стереотипів і до продукування безлічі віддалених асоціацій. З огляду на зазначене, з упевненістю можемо стверджувати, що у створенні креативного продукту важливе місце посідають асоціативні процеси, оскільки асоціативність розглядається в науковій літературі як одиниця психологічного аналізу креативності (Д. Гілфорд, Э. Торранс, С. Медник, Г. Айзенк та інші). Ми вважаємо, що невід'ємними складовими творчої компетентності вчителя початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів є креативність та асоціативність, які ефективно формуються за умови створення відповідного навчального середовища.

Отже, наша модель майбутнього вчителя початкової школи, здатного до асоціативного навчання іноземних мов, синтезує в собі, по-перше, загальні вимоги до педагога як до особистості, по-друге, особливості його професійно-педагогічної діяльності, по-третє, конкретний прояв цих властивостей, вимог, якостей, притаманних особистості, в діяльності педагога. Наша модель майбутнього вчителя початкової школи, здатного до асоціативного навчання іноземної мови, представлена на рис. 3.2.

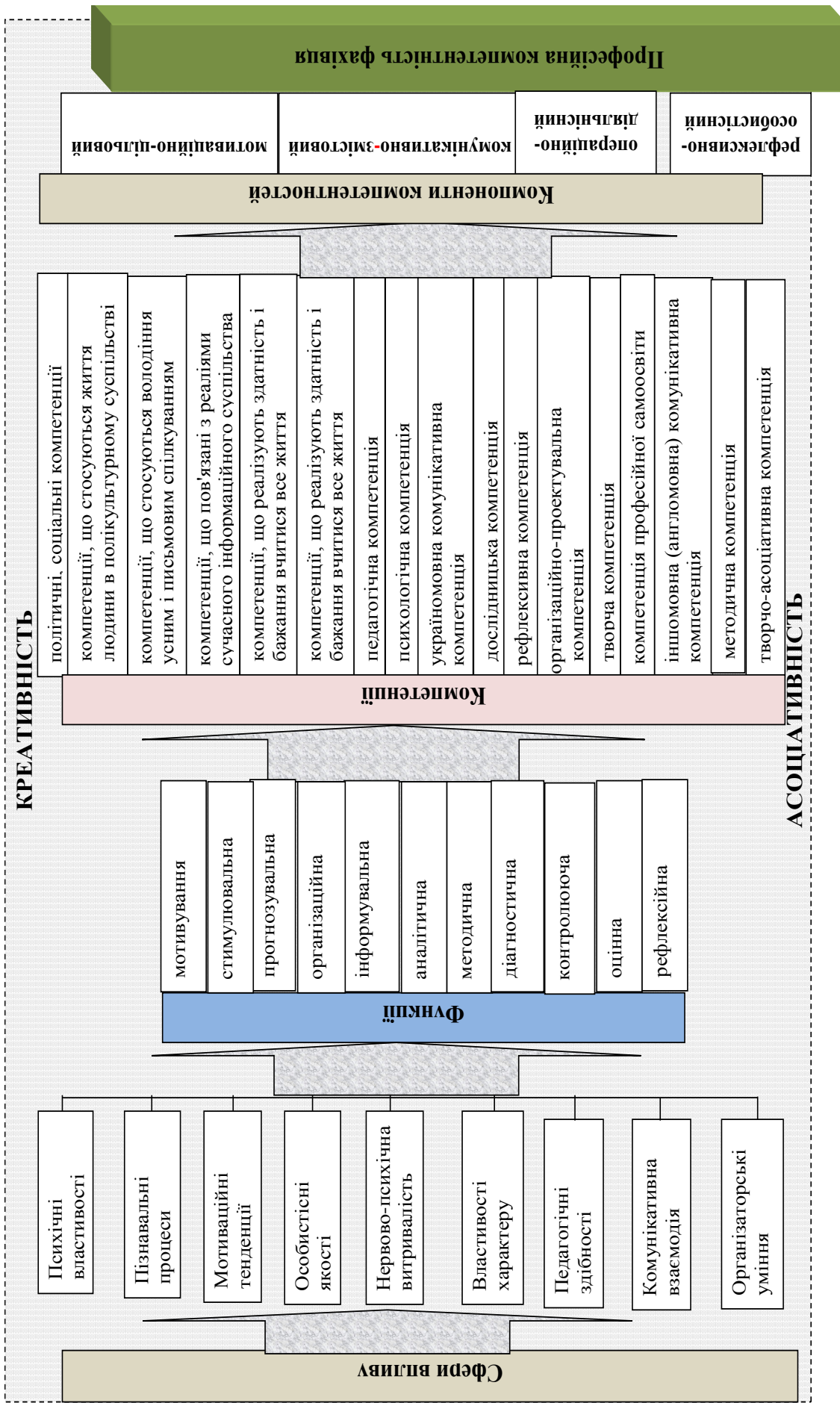


Рис. 3.2. Модель майбутнього вчителя початкової школи, здатного до асоціативного навчання іноземної мови

Отже, можна констатувати, що для того, щоб за час навчання у ВНЗ підготувати майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання учнів іноземної мови необхідно забезпечити відображення окреслених компонентів моделі фахівця у процесі його підготовки.

Таким чином, спираючись на вимоги до вчителів іноземної мови початкової школи та орієнтуючись на компетентнісний підхід, складові моделі майбутнього вчителя початкової школи з асоціативного навчання іноземної мови описово можна представити таким чином:

1. Загальна характеристика знань і умінь фахівця.

1.1. Професійна обізнаність у сфері навчання іноземної мови учнів початкових класів.

Учитель початкової школи, здатний до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, повинен знати:

- сучасні вимоги до вчителя іноземної мови початкової школи;
- іноземну мову як навчальний предмет;
- документи в галузі іншомовної освіти та періодику з проблем викладання іноземної мови в початковій школі;
- філософію;
- загальні закони й категорії діалектики;
- педагогіку та психологію, проблеми особистості;
- загальну методологію пізнання, теорії пізнання, загальнонаукові методи;
- методологію педагогіки, педагогічного процесу, методологічні принципи дослідження проблем у сфері освіти;
- системи принципів і засобів особистісноорієнтованої взаємодії з дітьми;
- психолого-педагогічні умови для розвитку пізнавальної мотивації та здібностей дітей;
- психологічні основи педагогічної діяльності;
- сутність методу навчання взагалі та асоціативного навчання іноземних мов зокрема;
- цілісну структуру методу асоціативних символів як системотвірного методу навчання іноземних мов у початковій школі;
- метод асоціативних символів як сукупність прийомів, дій та операцій, залежність їх сукупності від рівня навчальних можливостей учнів;
- процедури та умови вибору методів навчання (залежність методу від цільового завдання, змісту навчальних завдань, від навчальних можливостей учнів та їхніх умінь самостійно працювати тощо);
- етапи конструювання, знання про зміст (систему умінь) конструктивної діяльності, структури конструктивної діяльності;
- складники процесу іншомовної освіти молодших школярів: цілі, зміст, методи, прийоми, засоби навчання;
- позакласну роботу з іноземної мови в початковій школі;

— предметні методичні основи навчання (основні методичні категорії і закономірності, їх функціонування в процесі навчання молодших школярів іноземної мови; знання історії методики викладання англійської мови у початковій школі, сучасних методичних напрямів; знання концептуальних систем навчання іноземної мови молодших школярів, відображених у чинних навчально-методичних комплектах з англійської мови для початкової школи; знання можливостей використання сучасних засобів навчання; знання особливостей системи й процесу англійської освіти молодших школярів; особливості педагогічного спілкування на уроці іноземної мови в початковій школі та ролі вчителя і молодшого школяра, культуру праці вчителя іноземної мови початкової школи; критерії добору навчальної літератури з іноземної мови для початкової школи; знання педагогічних технологій, сучасних інноваційних методичних систем навчання та виховання; знання методів активізації інтелектуальної діяльності та шляхів загального особистісного розвитку дітей);

— процедурні основи навчання (знання про доцільну послідовність дій учителя й учнів, спрямованих на досягнення поставлених на уроці методичних завдань; знання про алгоритми й узагальнені способи їх вирішення; планування й технологію проведення уроку з іноземної мови в початковій школі; знання методів, засобів і форм організації роботи та управління життям дитячого колективу; вимог до укладання навчальних програм і навчальної літератури з іноземної мови для початкової школи; форми контролю рівня сформованості в молодших школярів іншомовних знань, навичок і вмінь та вимоги до розробки контрольних завдань);

— методологічні основи навчання (знання етапів і методів наукового дослідження іншомовної освіти молодших школярів; знання способів критичного аналізу фахових наукових джерел та викладу змісту прочитаного у вигляді рефератів, тез, анотацій тощо; знання технології проведення наукового спостереження, пробного і дослідного навчання, експериментального навчання, інтерв'ювання, анкетування, тестування; знання технології виміру і математичної обробки отриманих результатів).

Учитель початкової школи з асоціативного навчання іноземної мови повинен вміти:

- проектувати навчально-виховний процес, конструювати навчальний матеріал, моделювати педагогічні ситуації;
- перетворювати наукову інформацію у навчальний матеріал;
- сприймати психологічний стан учнів, визначати особливості відносин у класному колективі;
- ставити коректні завдання, координувати діяльність школярів, співпрацювати у навчально-пізнавальному процесі;
- виробляти гнучке творче мислення в пошуках оптимального вибору форм і методів навчально-виховної діяльності;

– володіти новими науково-технічними знаннями, передовими, здебільшого нетрадиційними й нестандартними методами регулювання відносин з колегами, батьками учнів;

– здійснювати емоційний вплив на учнів;

– проводити моніторинг навчання, виховання та розвитку учнів;

– встановлювати міру ефективності власної діяльності;

– творчо переосмислювати досвід практиків;

– бути готовим продовжити самостійну роботу у сфері лінгвістики та методики навчання іноземних мов молодших школярів;

– вміти використовувати іноземну мову для спілкування;

– організувати і згуртувати учнівський колектив;

– регулювати особистісні стосунки в колективі;

– творчо використовувати метод асоціативних символів у процесі навчання іноземної мови молодших школярів;

– будувати модель методу за заданою навчальною ситуацією;

– описати дії вчителя та учнів за заданою моделлю методу навчання;

– вибирати методи навчання залежно від цільових завдань та навчальних можливостей учнів;

– сконструювати метод асоціативних символів, наповнити його адекватними меті методичними прийомами, практичними діями, розумовими операціями;

– проаналізувати та внести корекцію в сконструйований метод навчання;

– реконструювати метод навчання з урахуванням заданих рівнів навчальних можливостей учнів;

– вміти вибірково слухати, бути уважним та розуміти зміст знайомих та незнайомих текстів; допускається уточнення окремих деталей, особливо, якщо предмет слухачеві незнайомий;

– вміти читати тексти різних стилів на знайомі й незнайомі теми та розуміти гіпотезу, аргументацію, точку зору автора, роздуми;

– вміти правильно написати структурований зв'язний текст будь-якого виду;

– продемонструвати рівень умінь, необхідних для написання дипломної роботи; вміти самостійно працювати з довідковою літературою;

– продемонструвати свої соціокультурні знання, які стосуються країн, мова (мови) яких вивчається, та бути здатним застосувати набуті знання для комунікації як у професійному, так і в непрофесійному контекстах.

2. Сформованість компонентів професійної компетентності у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів.

2.1. Сформованість загальнопрофесійних компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів.

Учитель з асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи повинен уміти проявити:

1. Політичні, соціальні компетенції:

- аналізувати значущість власної діяльності;
- аналізувати та виявляти соціальні, політичні проблеми, які існують як у суспільстві, так і в світі;
- проявити громадянську відповідальність, як один із головних показників соціального компоненту професійної компетентності вчителя;

2.1.2. Компетенції, що стосуються життя людини в полікультурному суспільстві:

- здійснювати офіційне й неофіційне спілкування;
- використовувати мову, зокрема іноземну, як інструмент міжкультурного спілкування;
- адекватно описувати свою культуру рідною та іноземною мовою;
- вміти використовувати дистанційні засоби навчання з метою самонавчання (включаючи спілкування з представниками інших культур через систему Інтернет).

2.1.3. Компетенції, що стосуються володіння усним і писемним спілкуванням декількома мовами:

- володіння декількома мовами.

2.1.4. Компетенції, що пов'язані з реаліями сучасного інформаційного суспільства:

- вимагають навичок володіння новими технологіями, уміння їх застосовувати, розуміти їх сильні та слабкі сторони;
- здатність критично осмислювати інформацію та рекламу, яку поширюють ЗМІ.

2.1.5. Компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя як основу безперервної підготовки в професійному аспекті, а також у суспільстві й особистісному плані:

2.2. Сформованість базових компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів.

2.2.1. Педагогічна компетенція – єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

2.2.2. Психологічна компетенція – успішність, конструктивність її діяльності на основі ефективного застосування психологічних знань та вмінь для розв'язання завдань чи проблем, які стоять перед особистістю у системі «людина-людина».

2.2.3. Україномовна професійна комунікативна компетенція.

2.2.4. Дослідницька компетенція – володіння вміннями та способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу відповідно до цінностей – цілей сучасної освіти, місії освітнього закладу, бажаного результату.

2.2.5. Рефлексивна компетенція.

2.2.6. Творча компетенція.

2.2.7. Організаційно-проектувальна компетентність.

2.2.8. Компетенція професійної самоосвіти:

– усвідомити позитивні (досягнення) і негативні (недоліки, прорахунки) аспекти професійної діяльності;

– порівняти досягнуті результати з тими тактичними і стратегічними цілями і завданнями, які були поставлені на початку;

– реально оцінити свої професійні можливості й рівень професійної компетентності в роботі з навчання іноземної мови учнів початкової школи і в зв'язку з цим будувати та реалізовувати програму власного професійного розвитку;

– постійно підвищувати свою професійну компетентність та формувати захисні психологічні механізми, які сприятимуть попередженню професійного вигорання.

2.3. Сформованість фахових компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів.

2.3.1. Іншомовна комунікативна компетентність:

– варіативно-адаптивно використовувати засоби мови для того, щоб забезпечити індивідуально-групове навчання учнів на іноземній мові (учень – учень, учень – учитель, учень – група) в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– перебудовувати свою мову залежно від конкретних умов навчання (спрощувати або ускладнювати її, переходити від однієї форми розмови до іншої, від монологічної до діалогічної, від усної мови до читання і т.п.);

– словесно спонукати учнів до мотиваційної мовної діяльності й керувати нею, ставити перед ними цікаві, але посильні комунікативні завдання (при говорінні, аудіюванні, читанні);

– створювати і використати навчально-мовні ситуації на уроці з метою стимулювання мовної діяльності учнів і управління нею шляхом поступового ускладнення завдань, що забезпечують єдність пізнавальної і комунікативної діяльності учнів на уроці й в позакласних заходах;

– користуватися іноземною мовою в різних видах мовної іншомовної діяльності (рецептивних і експресивних формах) монологічного і діалогічного спілкування і т.д.;

– вести урок іноземною мовою в різних режимах: учитель – клас, учитель – учень, учень – клас, учень – учень, клас – учень, здійснювати групове мовне спілкування, використовуючи навчальні й природні мовні ситуації, ставлячи перед учнями комунікативні завдання, адекватні умовам, можливостям і цілям, створюючи в них потребу користуватися іноземною мовою як засобом спілкування;

– створювати комунікативно-сприятливий клімат на уроці, вміти голосно і виразно говорити, використовувати всі засоби емоційного впливу на учнів, в тому числі міміку, жестикуляцію.

2.3.2. Методична компетентність:

– вміння враховувати вікові та індивідуальні властивості учнів при розробці навчального процесу;

– вміння самостійно формулювати цілі навчання і конструювати модель навчально-виховного процесу на основі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– вміння використовувати мовленнєвий досвід на адаптивно-моделюючому рівні відповідно до мовної підготовки учнів;

– відновлювати знання для успішного рішення завдань у потрібний момент за певних умов;

– адаптовувати метод асоціативних символів або інший метод до різних педагогічних ситуацій;

– відповідати за власні дії у ході всебічного розвитку особистості учнів.

2.3.3. Творчо-асоціативна компетентність:

– творчо (нестандартно) сформулювати і розв'язати педагогічні завдання, що підпорядковані поставленій стратегічній меті, тобто проектувати творчу діяльність у процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– кардинально змінювати настанову інтелекту (якщо вона неефективна) при вирішенні педагогічних проблем;

– створювати евристичні ситуації;

– формувати стратегічні, тактичні (передбачені й непередбачені) педагогічні творчі завдання, пов'язані зі створенням асоціативних символів;

– уміння організувати навчання іноземної мови за методом асоціативних символів, оперативно корегувати і перебудовувати діяльність залежно від конкретних умов уроку;

– творчо перетворювати навколишню дійсність;

– змінювати форму стимулу й бачити в ній нові ознаки та можливості для використання;

– долати стереотипи і продукувати безліч асоціацій;

– знаходити несподіване використання об'єкту;

– продукувати різні ідеї в регламентованій ситуації;

– нове бачення;

– готовність відмовитися від звичних схем і стереотипів поведінки, сприйняття, мислення, усталеного підходу організації процесу навчання молодших школярів;

– уміння проявляти асоціативне та креативне мислення;

– уміння розвивати асоціативне, креативне, творче мислення дітей;

– уміння керувати іншомовною комунікативною поведінкою школярів.

3. Психічні властивості фахівця, необхідні в процесі діяльності:

- розвинуте образне й абстрактне мислення;
- вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- критичність і незалежність суджень;
- здатність до аналізу й синтезу;
- адекватна самооцінка;
- самоконтроль;
- емоційна гнучкість;
- самокорекція самопізнання фахівця тощо.

4. Мотиваційні тенденції у сфері навчання дітей іноземної мови з використанням асоціативних символів:

- глибоке усвідомлення суспільної значущості власної професійної діяльності;
- позитивно стійке ставлення до педагогічної професії;
- переконаність у необхідності навчання дітей іноземної мови відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей та вимог часу;
- потреба в опануванні методу асоціативних символів навчання іноземної мови учнів початкових класів;
- потреба фахівця досягти бажаного результату;
- прагнення до професійної самоосвіти й самовдосконалення;
- гуманістична спрямованість на роботу з дітьми;
- ціннісні орієнтації студентів.

5. Особистісні якості педагога: креативне мислення; творчі якості: інтуїція, креативність, оригінальність, асоціативність.

6. Властивості характеру:

- ставлення до людей (доброта, людинолюбство, бажання допомогти, чуйність, милосердя, симпатія до інших та ін.);
- морально-етичні якості (безкорисливість, чесність, порядність, відповідальність, висока моральність, вміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, справедливість та почуття власної гідності, толерантність, тактовність, принциповість та ін.);
- емоційно-вольові якості (впевненість, оптимістичність, самоконтроль, працездатність, енергійність, ініціативність).

7. Педагогічні здібності:

- гностичні – це система знань і умінь вчителя, які складають основу його професійної діяльності. Окрім основних спеціальних знань, до них належить світогляд і культурний рівень;
- проєктивні здібності, спрямовані на способи впливу на дітей, на їх потребу в розвитку, самоствердженні, на потребу в громадянському та професійному становленні;
- конструктивні – це вміння організувати навчальний процес на належному рівні;

– організаторські – це вміння педагога оптимальним чином здійснити часову організацію роботи;

– комунікативні – це не лише знання психології студента, а й вміння їх використати для налагодження продуктивного спілкування, інтерес до окремих особистостей.

8. Комунікативні вміння: уміння швидко знайти потрібний тон, доцільну форму спілкування залежно від психологічного стану й індивідуальних особливостей дитини, уміння швидкого встановлення контактів із дитиною, її батьками та іншими значущими особами, уміння доступно передати дитині свої думки і наміри, уміння викликати до себе прихильність дітей, уміння дати об'єктивну оцінку діям інших людей, що оточують дитину; володіння прийомами навіювання, переконання.

9. Організаторські уміння: ефективно організовувати навчальний процес; спонукати дітей до активної, творчої, креативної діяльності; створювати педагогічно значущі ситуації, що сприятимуть прояву асоціативності в дітей; створювати позитивний емоційно-психологічний клімат у колективі, організувати спільну діяльність інших зацікавлених сторін до участі у здійсненні навчальної діяльності тощо.

10. Нервово-психічна витривалість: вміння відстоювати свою точку зору, брати на себе відповідальність у складних ситуаціях, зберігати зібраність в умовах, які викликають збудження, наполегливість у досягненні мети і готовність випробовувати психологічний дискомфорт; стресостійкість як здатність протистояти негативним впливам і настроям людей.

Фактори, які потрібно брати до уваги вчителю:

– педагогічна мобільність (володіти особистісною та соціальною мобільністю, а також мобільністю знань);

– позитивна комунікативна взаємодія з учнями початкової школи;

– гуманність у стосунках; взаємна особистісна атракція (привабливість);

– професійно-предметні якості;

– володіння комп'ютерно-інформаційними технологіями;

– любов до дітей;

– рефлексія.

Здатність викладача ВНЗ до інноваційної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності доцільно розглядати як стратегічну складову ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Таким чином, варто зауважити, що діяльність учителя початкової школи з асоціативного навчання іноземної мови складна, різноманітна й інноваційна. З різноманітними функціями роботи учителя пов'язані різні типи його умінь. Виконання цих функцій вимагає від учителя широких та всебічних компетентностей.

3.3. Структура та критерії готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи

Підготовка студентів – майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів передбачає, насамперед, формування готовності. Готовність до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є узагальненим результатом процесу підготовки у визначеному аспекті. Вона проявляється у позитивному ставленні до своєї педагогічної діяльності; адекватності до вимог діяльності; професійних рисах характеру, здібностей, темпераменту, мотивації; необхідних знань, умінь, навичок; стійких професійно важливих особливостей сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів.

Враховуючи результати проведеного теоретичного аналізу поняття, ми вважаємо, що «готовність студента до професійно-педагогічної діяльності» – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є результатом процесу професійної підготовки вчителів у ВНЗ.

У контексті нашого дослідження в структурі готовності студента до професійно-педагогічної діяльності повинна бути присутньою і готовність майбутнього вчителя іноземної мови до застосування асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі. Тому, готовність студентів до застосування асоціативного навчання в початковій школі ми розглядаємо як результативну складову системи підготовки до професійно-педагогічної діяльності.

Отже, готовність майбутніх учителів асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів ми визначаємо як інтегративну професійну якість, виражену мотиваційно-ціннісною, когнітивною, процесуальною, рефлексивно-результативною компетентностями за умов їх креативно-асоціативної спрямованості.

Аналіз перерахованих підходів до визначення критеріїв переконує в тому, що всі вони тією чи іншою мірою відображають ефективність та якість процесу, який вивчається, пов'язані з раціональним вирішенням виховних завдань, показують залежність результату від часу, вказують на відповідність результату меті підготовки спеціаліста. Виходячи з вищевикладеного, враховуючи специфіку досліджуваного об'єкта, можна стверджувати, що готовність майбутніх учителів (студентів) до асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі, як складова загальної готовності до професійної діяльності, містить чотири основні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний і рефлексивно-результативний. Відповідно до предмета нашого дослідження зауважимо, що виокремлення готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у структурі загальної професійно-педагогічної готовності є умовними через їх взаємопроникнення і взаємозумовленість,

абстрактними, теоретично пристосованими для розв'язання завдань дослідження. Виключення будь-якого з компонентів веде до зниження якості професійно-педагогічної діяльності. Очевидно, що кожний з перерахованих компонентів готовності містить загальні для професійно-педагогічної готовності елементи, проте нас цікавлять специфічні елементи, характерні для майбутньої організації студентом навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на засадах асоціативності. Кожному з них відповідають визначені характеристики. У сукупності вони характеризують підготовку майбутніх вчителів до здійснення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яке можна і необхідно цілеспрямовано організувати, скерувати, досягаючи при цьому необхідних результатів.

Необхідною і найважливішою передумовою визначення ефективності підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкових класів є обґрунтування відповідних критеріїв, показників та рівнів сформованості їх готовності до впровадження асоціативного навчання молодших школярів.

Означені вище положення обумовили необхідність визначення критеріїв і показників готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. Саме на їх основі ми зможемо забезпечити діагностично-прогностичний характер підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Обґрунтуванню критеріїв та показників оцінки ефективності різних педагогічних явищ, систем і процесів із філософських, психологічних та педагогічних позицій присвячено спеціальні дослідження [373, с. 359; 376; 380; 381; 382; 383].

Вивчення питання про критерії в педагогічних і психолого-педагогічних дослідженнях показало наявність декількох основних підходів до їхнього розуміння. У використанні понять «критерій» та «показник» в основу було покладено їх тлумачення в енциклопедичній і спеціальній літературі. Критерій виражає мірило для визначення, оцінки предмета або явища, ознаку, взяту за основу класифікації, за якою відбувається оцінка, порівняння педагогічних явищ, процесів.

Якісна сформованість, ступінь вияву критерію виражається в конкретних показниках. Критерій за своїм обсягом є ширшим поняттям, ніж показник, а останній характеризується рядом ознак. Показник, який є компонентом критерію, служить типовим та конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню. Водночас, пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якості, насамперед, у діяльності, поведінці, вчинках [320, с.57-71].

Варто також відзначити, що у ряді наукових праць використано різні оригінальні підходи до визначення критеріїв і показників оцінки та рівнів ефективності підготовки студентів до різних видів практичної діяльності. Проте вивчення літератури показує, що єдиних та всебічно обґрунтованих рекомендацій щодо обґрунтування даних дослідницьких позицій у

педагогічних дослідженнях ще не вироблено. Вибір критеріїв і показників готовності, насамперед, тісно пов'язаний із тими компонентами, які дослідники визначають у структурі готовності. Це спонукає нас до здійснення самостійної процедури їх розробки.

У виділенні й обґрунтуванні критеріїв сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів ми виходили з таких базових положень:

—критерії сформованості готовності мають бути тісно пов'язані з метою формування готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи;

—критерії повинні відображати основні закономірності формування особистості майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи;

—сукупність критеріїв повинна відображати як процесуальні, так і результативні аспекти ефективності підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи;

—за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між всіма компонентами досліджуваної системи;

—критерії як засіб оцінки сформованості готовності мають бути тісно пов'язані та відповідати сутності та структурі готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

—якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними, зокрема, кожен із компонентів готовності може бути представлений і якісно (наприклад, зміст засвоєних знань), і кількісно (об'єм засвоєних знань, рівень їх засвоєння тощо).

Нами виокремлено критерії та показники, за якими визначаються рівні сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, процесуального і рефлексивно-результативного компонентів готовності майбутніх фахівців іноземної мови початкової школи до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів, як необхідного теоретичного підґрунтя для дослідження ефективності підготовки майбутніх фахівців до викладання іноземної мови в початковій школі.

Зазначимо також, що ми співвідносимо визначені нами компоненти готовності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний і рефлексивно-результативний компоненти) з обґрунтованою у попередньому параграфі моделлю майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. За такої умови виокремлені компоненти виступають не просто набором, а цілісною ієрархічною системою, яка відображає не тільки практичну готовність вчителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, але, у певній мірі, і його особистість у цілому. Такий взаємозв'язок нами представлено в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Взаємозв'язок компонентів, критеріїв та показників готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи

Компонент и готовності	Критерії готовності	Показники готовності
Мотиваційно-ціннісний	– мотиваційні тенденції у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи	<ul style="list-style-type: none"> – глибоке усвідомлення суспільної значущості власної професійної діяльності на основі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; – позитивно стійке ставлення до педагогічної професії, до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; – переконаність у необхідності навчання дітей іноземної мови методом асоціативних символів відповідно до вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів та вимог часу; – потреба в опануванні методом асоціативних символів у навчанні іноземної мови учнів початкових класів; – потреба фахівця досягти бажаного результату; – прагнення до професійної самоосвіти й самовдосконалення; – ціннісні орієнтації студентів
Когнітивний	– професійна обізнаність у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи (засобами асоціативних символів)	<ul style="list-style-type: none"> – сукупність знань у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів, їх повнота, глибина та усвідомленість; – зміст знань у сфері асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів (засобами асоціативних символів; науковість)
Процесуальний	– сформованість ключових, базових, іншомовних компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів	<ul style="list-style-type: none"> – компетенції, що стосуються володіння усним і письмовим спілкуванням декількома мовами; – педагогічна компетентність; – психологічна компетентність; – україномовна професійна комунікативна компетентність; – дослідницька компетентність: – рефлексивна компетентність: <ul style="list-style-type: none"> – творча компетентність; – організаційно-проектувальна компетентність;

		<ul style="list-style-type: none"> – компетентність професійної самоосвіти; – методична компетентність; – іншомовна (англомовна) комунікативна компетентність; – творчо-асоціативна компетентність
но- резултативний	<p>Рефлексивно-результативний</p> <ul style="list-style-type: none"> – психічні та індивідуальні властивості фахівця, що необхідні майбутнім учителям іноземної мови початкової школи засобами асоціативних символів; – рефлексія 	<ul style="list-style-type: none"> – креативні здібності; – психічні властивості фахівця; – особистісні якості педагога; – властивості характеру; – педагогічні здібності; – комунікативні та організаторські вміння; – нервово-психічна витривалість; – особистісна та професійна потреба у саморозвитку; – впевненість у своїх силах щодо впровадженню асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. – активність та прояв особистісної ініціативи; – усвідомлення себе суб'єктом діяльності із впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; – усвідомлення рівня своїх можливостей і умінь, необхідних для впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; – уміння адекватно оцінювати свої сили, резерви організму, щоб раціонально використовувати і грамотно ними керувати в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; – уміння самоаналізу, самооцінки, саморегуляції діяльності із впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Ми вважаємо, що критерії повинні бути визначеними, доступними для розуміння викладачами, іншими учасниками процесу підготовки і самими студентами, а також забезпечені спеціальними доступними методиками.

Варто зазначити, що кожний стан готовності до дії визначається сполученням різних факторів, що визначають різні рівні й аспекти готовності. А рівень готовності випускників до здійснення професійної діяльності, в свою чергу, виступає одним із важливих показників результативності підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов. Проаналізувавши вимоги до учителя іноземної мови початкової школи, спираючись на визначені вище критерії готовності, а також відповідні їм показники, що були розкриті у моделі фахівця – майбутнього учителя початкової школи, нами окреслено рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів: високий (творчий), середній і низький. Дамо їх коротку характеристику, враховуючи відповідні критерії та показники.

Високий (творчий) рівень готовності. Студент – майбутній учитель початкової школи готовий до творчого впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів:

—мотиваційні тенденції у сфері асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів: наявні мотиви глибокого усвідомлення значущості власної професійної діяльності, пов'язаної з асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів, мотиви позитивного стійкого ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у поєднанні з переконаністю у необхідності навчання дітей іноземної мови відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей та вимог часу; є потреби, прагнення, установки розвитку власної компетентності в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів; усвідомлення практичної значущості високого рівня готовності до досліджуваної діяльності; переконаний у необхідності опанування методами асоціативного навчання іноземних мов учнів початкових класів; глибоко усвідомлює значимість навчання молодших школярів іноземної мови за методом асоціативних символів, необхідність застосування асоціативних прийомів; гуманістично спрямований на роботу з дітьми; прагне навчити молодших школярів володінню іноземною мовою засобами асоціативних символів; прагне до професійної самоосвіти й самовдосконалення;

—психічні та індивідуальні властивості фахівця, що необхідні майбутнім учителям початкової школи в асоціативному навчанні іноземної мови молодших школярів (засобами асоціативних символів): уміє регулювати свій емоційний стан, є емоційно гнучким; емоційно-зважений при обговорюванні проблем; проявляється як цілісна доросла особистість і використовує свої особистісні ресурси під час роботи за методом асоціативних символів; є комунікабельним, добрим. Впродовж навчання характеризується як відкрита, щира, безкорислива, відповідальна, високо

моральна, доброзичлива особистість, що проявляє толерантне ставлення до оточуючих, завжди готова прийти на допомогу. У ставленні до людей проявляє доброту, людинолюбство, альтруїзм. Притаманні такі емоційно-вольові якості, як: впевненість, оптимістичність, самоконтроль, працездатність, енергійність, ініціативність. Бере на себе відповідальність у складних ситуаціях, є стресостійким;

—рефлексивна діяльність: має чітку рефлексивну позицію, адекватну самооцінку; на високому рівні сформована особистісна та професійна потреба у саморозвитку; наявна активність та прояв особистісної ініціативи; уміння самостійно приймати рішення й відповідати за свої вчинки; вивчає, аналізує та узагальнює педагогічний досвід щодо оптимізації процесу асоціативного навчання молодших школярів іноземної мови (методом асоціативних символів); адаптувати його використання залежно від умов школи; використовує свої педагогічні здібності для самовдосконалення та підвищення ефективності навчального процесу;

—професійна обізнаність у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи (засобами асоціативних символів): знає сучасні вимоги до вчителя іноземної мови початкової школи; знає іноземну мову як навчальний предмет на високому рівні; знає документи в галузі іншомовної освіти; має сформовані на високому рівні предметні методичні, процедурні, методологічні знання; розуміє сутність методу навчання, зокрема методу асоціативних символів, загальну структуру, основні функції; складники процесу іншомовної освіти молодших школярів: цілі, зміст, методи, прийоми, засоби навчання; вимоги до укладання навчальних програм і навчальної літератури з іноземної мови для початкової школи; знання педагогічних технологій, сучасних інноваційних методичних систем навчання та виховання; добре орієнтується у вікових особливостях розвитку дітей; знає методи активізації інтелектуальної діяльності та шляхи загального особистісного розвитку дітей; знає прийоми формування в молодших школярів іншомовної комунікативної компетенції; знає форми контролю рівня сформованості в молодших школярів іншомовних знань, навичок і вмінь та вимоги до розробки контрольних завдань; знання методів, прийомів; обізнаний з методами розвитку творчості, креативності молодших школярів, розвитку асоціативного мислення на уроках іноземної мови та в позаурочний час;

—сформованість ключових, базових, спеціальних компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи:

а) демонструє сформованість ключових компетентностей, зокрема: аналізує власну професійну діяльність; виявляє соціальні, політичні проблеми, які існують як в суспільстві, так і в світі; проявляє громадянську відповідальність; здійснює офіційне й неофіційне спілкування; використовує мову, зокрема іноземну, як інструмент міжкультурного спілкування; зрозуміло описує свою культуру рідною та іноземною мовою; вміє

використовувати дистанційні засоби навчання з метою самонавчання; володіє декількома мовами; володіє новими технологіями, вміє їх застосовувати, розуміти їх сильні й слабкі сторони; здатний критично осмислювати інформацію та рекламу, яку поширюють ЗМІ; здатний і бажає вчитися все життя;

б) демонструє сформованість базових компетентностей, зокрема: демонструє теоретичну та практичну готовність до здійснення педагогічної діяльності; адекватно оцінює власні здібності, можливості, обирає найбільш ефективний варіант поведінки в певній ситуації; регулює власні емоційні стани, долає критичні життєві ситуації; на високому рівні володіє українською мовою; володіє вміннями та способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу відповідно до цінностей-цілей сучасної освіти, місії освітнього закладу, бажаного результату; здатний здійснювати самоконтроль та самооцінку власної діяльності, знаходити й усувати причини труднощів; творчий підхід у розв'язанні завдань; постійно підвищує свою професійну компетентність та формує захисні психологічні механізми, які сприятимуть попередженню професійного вигорання;

в) демонструє сформованість спеціальних компетентностей, вміє самостійно формулювати цілі навчання і конструювати модель навчально-виховного процесу; враховує вікові та індивідуальні властивості учнів при розробці навчального процесу; вміє використовувати мовленнєвий досвід на адаптивно-модулюючому рівні, відповідно до мовної підготовки адаптовує той або інший метод до різних педагогічних ситуацій; варіативно-адаптивно використовує засоби мови для того, щоб забезпечити індивідуально-групове навчання учнів на іноземній мові (учень – учень, учень – учитель, учень – група); словесно спонукає учнів до мотиваційної мовної діяльності та управляє нею, ставить перед дітьми цікаві, але посильні комунікативні завдання (при говорінні, аудіюванні, читанні); створює і використовує учбово-мовні ситуації на уроці з метою стимулювання мовної діяльності учнів і управління нею шляхом поступового ускладнення завдань, що забезпечують єдність пізнавальної і комунікативної діяльності учнів на уроці й у позакласних заходах; веде урок іноземною мовою в різних режимах: учитель – клас, учитель – учень, учень – клас, учень – учень, клас – учень, здійснює групове мовне спілкування, використовуючи навчальні і природні мовні ситуації, ставлячи перед учнями комунікативні завдання, адекватні умовам, можливостям і цілям, створюючи у них потребу користуватися іноземною мовою як засобом спілкування; створює комунікативно-сприятливий клімат на уроці, вміє голосно і виразно говорити, використовувати усі засоби емоційного впливу на учнів, в тому числі міміку, жестикуляцію; творчо (нестандартно) сформулювати і розв'язати педагогічні завдання, що підпорядковані поставленій стратегічній меті, тобто проектувати творчу діяльність; створює евристичні ситуації; формує

стратегічні, тактичні (передбачені і непередбачені) педагогічні творчі завдання; творчо перетворює навколишню дійсність; змінює форму стимулу й бачить в ньому нові ознаки і можливості для використання; долає стереотипи і продукує безліч віддалених асоціацій; знаходить несподіване використання об'єкту; продукує різні ідеї в регламентованій ситуації; демонструє прояв самостійності, ініціативності; уміє організовувати навчання іноземної мови за методом асоціативних символів, оперативно корегує і перебудовує діяльність залежно від конкретних умов уроку;

Наголосимо, що досягти високого рівня готовності до асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи можуть лише студенти з творчим, креативним підходом до професійної діяльності.

Середній (продуктивний) рівень готовності. Студент – майбутній учитель з асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи:

—мотиваційні тенденції у сфері асоціативного навчання іноземній мові учнів початкових класів: присутня професійна мотивація, відчуває потребу в розвитку власної готовності до асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів; повністю розуміє й усвідомлює значущість організації навчання молодших школярів іноземної мови засобами асоціативних символів, необхідності застосування на уроках методу асоціативних символів; чітко виражена потреба в опануванні методу асоціативних символів, але в продукуванні нових ідей проявляє пасивність; на середньому рівні володіє методом асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів; гуманістично спрямований на роботу з дітьми;

—психічні та індивідуальні властивості фахівця, що необхідні майбутнім учителям у навчанні іноземної мови учнів початкової школи засобами асоціативних символів: у роботі стриманий, врівноважений, але не завжди цілеспрямований та наполегливий, іноді піддається стресогенним чинникам, отримуючи ризик професійного вигорання; комунікативні та організаторські здібності на достатньому рівні; потребує подальшого розвитку педагогічної спостережливості. Виявляє бажання навчати молодших школярів іноземної мови засобами асоціативних символів, є порядним, толерантним, оптимістично налаштованим, енергійним. Намагається відстоювати свою точку зору. Потребує більшого прояву наполегливості в досягненні мети;

—рефлексивна діяльність: має адекватну самооцінку; на достатньому рівні сформована особистісна та професійна потреба у саморозвитку; не завжди проявляє активність та ініціативу; не завжди може самостійно приймати рішення; відповідає за свої вчинки; вивчає педагогічний досвід щодо оптимізації процесу навчання молодших школярів іноземної мови; використовує свої педагогічні здібності для самовдосконалення та підвищення ефективності навчального процесу;

—професійна обізнаність у сфері навчання іноземної мови учнів початкової школи засобами асоціативних символів: знає сучасні вимоги до

вчителя іноземної мови початкової школи; рівень володіння іноземною мовою – середній; сформовані на достатньому рівні предметні, методичні, процедурні, методологічні знання; знає про сутність методу навчання, зокрема методу асоціативних символів, загальну структуру, основні функції; складники процесу іншомовної освіти молодших школярів: цілі, зміст, методи, прийоми, засоби навчання; орієнтується у вікових особливостях розвитку дітей; знає методи активізації інтелектуальної діяльності та шляхи загального особистісного розвитку дітей; форми контролю рівня сформованості у молодших школярів іншомовних знань, навичок і вмінь та вимоги до розробки контрольних завдань; знання методів, прийомів; знає технології розвитку творчості, креативності молодших школярів, прийоми розвитку асоціативного мислення на уроках іноземної мови та в позаурочний час;

—сформованість ключових, базових, спеціальних компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів:

а) демонструє сформованість ключових компетентностей, зокрема: виявляє соціальні, політичні проблем, які існують як в суспільстві, так і в світі; проявляє громадянську відповідальність; може здійснювати офіційне й неофіційне спілкування; використовує мову, зокрема іноземну, як інструмент міжкультурного спілкування; адекватно описує свою культуру рідною та іноземною мовою; вміє використовувати дистанційні засоби навчання з метою самонавчання; володіє декількома мовами; володіє новими технологіями, вміє їх застосовувати, розуміти їх сильні і слабкі сторони;

б) демонструє сформованість базових компетентностей, зокрема: демонструє теоретичну та практичну готовність до здійснення педагогічної діяльності; адекватно оцінює власні здібності, можливості, обирає найбільш ефективний варіант поведінки у певній ситуації; регулює власні емоційні стани, долає критичні життєві ситуації; володіє українською мовою; володіє вміннями та способами дослідницької діяльності; здатний здійснювати самоконтроль та самооцінку власної діяльності, знаходити й усувати причини труднощів; не завжди демонструє творчий підхід у розв'язанні завдань; підвищує свою професійну компетентність;

в) демонструє сформованість спеціальних компетентностей: вміє самостійно формулювати цілі навчання і конструювати модель навчально-виховного процесу; враховує вікові та індивідуальні властивості учнів при розробці навчального процесу; варіативно-адаптивно використовує засоби мови для того, щоб забезпечити індивідуально-групове навчання учнів на іноземній мові; словесно спонукає учнів до мотиваційної мовної діяльності та керує нею, ставить перед дітьми цікаві, але посильні комунікативні завдання (при говорінні, аудіюванні, читанні); створює і використовує навчально-мовні ситуації на уроці з метою стимулювання мовної діяльності учнів і управління нею шляхом поступового ускладнення завдань, що забезпечують єдність пізнавальної і комунікативної діяльності учнів на уроці

й в позакласних заходах; веде урок іноземною мовою; створює комунікативно-сприятливий клімат на уроці, вміє голосно і виразно говорити, використовувати всі засоби емоційного впливу на учнів, в тому числі міміку, жестикуляцію; формує і розв'язує педагогічні завдання, що підпорядковані поставленій стратегічній меті; часто створює евристичні ситуації; перетворює навколишню дійсність; продукує різні ідеї в регламентованій ситуації; уміє організовувати навчання іноземної мови за методом асоціативних символів, проте в проблемних ситуаціях потребує сторонньої допомоги, не завжди ефективно корегує і перебудовує діяльність залежно від конкретних умов уроку;

Низький (репродуктивний) рівень готовності. Студент – майбутній учитель з асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи:

— мотиваційні тенденції у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів: відсутня чітка професійна мотивація, не повністю усвідомлює суспільну значущість діяльності вчителя іноземної мови початкової школи до асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів; нечасті вияви схильності до ініціативи у застосуванні методу асоціативних символів у навчанні молодших школярів іноземної мови; переважання суто особистісних мотивів у зацікавленості використанні методу асоціативних символів, пошук користі від проявів активності дітей на заняттях, де застосовується названий метод.

— психічні та індивідуальні властивості фахівця: особистісні якості тут не мають свого виразу, тобто існує неузгодження між особистістю та діяльністю. У ставленні до людей не завжди проявляє чуйність, симпатію, толерантність, тактовність. При здійсненні діяльності характерною є невпевненість у діях. Не завжди зберігає зібраність в умовах, які викликають збудження, наполегливість у досягненні мети;

— рефлексивна компетентність: самооцінка сформована на неналежному рівні; на низькому рівні сформована особистісна та професійна потреба у саморозвитку; зрідка проявляє активність та ініціативу; не завжди може самостійно приймати рішення; не проявляє інтересу щодо вивчення педагогічного досвіду з оптимізації процесу навчання молодших школярів іноземної мови; не вбачає самовдосконалення та підвищення ефективності навчального процесу як мету власної діяльності;

— професійна обізнаність у сфері навчання іноземної мови учнів початкової школи засобами асоціативних символів: рівень володіння іноземною мовою – низький; сформовані на низькому рівні або не сформовані в повному об'ємі предметні методичні, процедурні, методологічні знання; знання про сутність методу навчання, зокрема методу асоціативних символів, загальну структуру, основні функції; складники процесу іншомовної освіти молодших школярів: цілі, зміст, методи, прийоми, засоби навчання неточні, неповні, неглибокі, безсистемні,

судження стереотипні; слабо орієнтується у вікових особливостях розвитку дітей;

— сформованість ключових, базових, спеціальних компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів:

а) демонструє сформованість ключових компетентностей, зокрема: не проявляє особливого інтересу до соціальних, політичних проблем, які існують як в суспільстві, так і в світі; проявляє громадянську відповідальність; використовує мову як інструмент побутового, професійного спілкування; описує свою культуру рідною мовою; не проявляє особливого інтересу до використання дистанційних засобів навчання з метою самонавчання; знайомий з новими технологіями;

б) демонструє сформованість базових компетентностей, зокрема: засвоєнні уміння та навички педагогічної діяльності не досягають рівня компетентності; знає про способи дослідницької діяльності; не завжди здатний здійснювати самоконтроль та самооцінку власної діяльності, знаходити й усувати причини труднощів; не демонструє творчий підхід у розв'язанні завдань; не підвищує свою професійну компетентність;

в) демонструє сформованість спеціальних компетентностей: діяльність щодо навчання молодших школярів засобами асоціативних символів не набула конкретного змісту і сприймається лише у вигляді формального виконання посадових обов'язків; не вміє самостійно формулювати цілі навчання і конструювати модель навчально-виховного процесу; не завжди враховує вікові та індивідуальні властивості учнів при розробці навчального процесу; знайомий з методом асоціативних символів, але не вважає за необхідне використовувати цей метод у професійній діяльності; проводить урок іноземною мовою; у проблемних ситуаціях потребує сторонньої допомоги, не завжди ефективно корегує і перебудовує діяльність у залежності від конкретних умов уроку.

Здійснене теоретичне обґрунтування суті, компонентів, критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів було покладено нами в основу діагностичної роботи на етапах констатувального та формувального експериментів.

3.4. Актуальний стан та проблеми підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи

З метою вивчення стану готовності працюючих у школах учителів іноземних мов початкової школи та стану готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших учнів у вищих педагогічних навчальних закладах нами було проведено констатувальний експеримент.

Найважливішими завданнями констатувального етапу виступають:

— визначити ставлення працюючих з учнями молодшого шкільного віку вчителів іноземної мови до навчання молодших школярів у рухах, іграх, на основі образів (асоціативного навчання молодших школярів);

— виявити основні труднощі під час асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів;

— охарактеризувати різні рівні сформованості професійної готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

— визначити ставлення майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Для вирішення першого завдання констатувального експерименту (визначити ставлення працюючих з учнями молодшого шкільного віку вчителів іноземної мови до навчання молодших школярів у рухах, іграх, на основі образів (асоціативного навчання молодших школярів)) ми провели відповідне анкетування учителів. Всього було опитано 166 учителів із різним стажем роботи в загальноосвітніх школах. Основними завданнями констатувального експерименту на цьому етапі є визначення ставлення працюючих з учнями молодшого шкільного віку вчителів іноземної мови до навчання молодших школярів у рухах, іграх, на основі образів (асоціативного навчання молодших школярів); вивчення стану готовності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; виявлення основних труднощів студентів під час асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів.

У результаті анкетування та власних спостережень за діяльністю учителів, при вивченні іноземної мови в початкових класах переважає традиційне навчання. Хоча опитування вчителів показало, що вони в основному розуміють зміст асоціативного навчання, проте у своїй діяльності практично не використовують його. 86,1% учителів наголосили, що на уроках і так застосовують ігрові моменти при традиційній методиці.

69,9% опитаних вказують на необхідність використання і традиційних, і нових технологій навчання; 16,3% надають перевагу новим технологіям навчання. Однак педагоги зауважують, що в них нема необхідних знань, вмінь та навичок для здійснення такої діяльності.

Близько половини опитаних 47% (46,98%) хочуть практично оволодіти новими технологіями навчання, асоціативним навчанням зокрема. Проте, 38% (37,95%) відчують переживання, боязнь за професійну можливу неспроможність реалізувати це на практиці, а 27,7% вважають застосування асоціативного навчання взагалі недоцільним, оскільки це «не в моєму стилі» (10,8%), «це вносить хаос у навчальний процес» (18,1%), «після початкових класів ця робота закінчиться» (19,9%), «можливо використовувати лише як фрагмент уроку» (22,9%), «підготовка потребує багато часу та зусиль» (15,1%).

Отже, за результатами опрацьованих питань щодо підготовленості працюючих учителів іноземних мов до асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі ми зробили такі висновки:

1. Рівень розуміння вчителями іноземних мов початкової школи сутності асоціативного навчання є недостатнім, що виявилось на першому етапі проведеного анкетування і зумовлене нерозробленістю цього питання у вітчизняній педагогіці.

2. Ознайомленість учителів із запропонованими технологіями асоціативного навчання, стан практичних напрацювань щодо методики використання асоціативного навчання в процесі навчання іноземних мов молодших школярів можна охарактеризувати як незадовільний.

3. Вчителі іноземних мов усіх досліджуваних груп недостатньо оцінюють значимість асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, не розуміючи до кінця його суті.

Отже, питання застосування асоціативного навчання при вивченні іноземної мови не знайшло в практичній педагогічній діяльності відповідного розуміння та практичного впровадження. Тому наступним кроком було вивчення питання готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Одним із основних завдань освітнього процесу підготовки майбутнього спеціаліста до роботи в конкретній сфері діяльності є врахування динаміки формування професійної готовності студента, на основі якої здійснюється корекція підготовки і досягається гарантований результат. З огляду на зазначене, ми визнали за необхідне виявити рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, який забезпечує сучасна система підготовки у вищій школі.

Створення моделі експериментального навчання в педагогічних ВНЗ України потребує з'ясування реального стану професійної підготовки студентів і молодих учителів до навчання іноземної мови молодших школярів та до застосування методу асоціативних символів у процесі навчання іноземній мові в початковій школі.

Перед педагогічною освітою стоять завдання, пов'язані з формуванням у студентів основ професійної компетентності, умінь самостійно визначати індивідуальну траєкторію навчання, оперативно приймати рішення, здійснювати рефлексивну діяльність, працювати в умовах варіативної організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

У процесі дослідження з метою виявлення стану підготовки студентів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів було використано методи індивідуальних бесід, анкетування та спостережень за їх діяльністю, метод експертних оцінок. У рамках нашого дослідження було застосовано методики, які апробовані багатьма науковцями, а також розроблені нами і дозволяють об'єктивно виміряти, зафіксувати рівень

розвитку кожного компонента готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

У ході констатувального зрізу проведено анкетування студентів четвертого та п'ятого курсів стаціонарної форми навчання. Поясненням вибору студентів названих курсів є те, що четвертокурсники вже мають уявлення про сучасні технології початкової освіти, оскільки засвоїли такі дисципліни, як: «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Педагогічні технології» та опанували предмет «Методика навчання іноземної мови в початковій школі». П'ятикурсники практично завершують навчання у ВНЗ, тому їхні відповіді свідчать про реальний стан підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Для забезпечення вірогідності дослідження до експерименту була залучена значна кількість респондентів із різних регіонів України. У процесі здійснення експериментальної роботи констатувальним експериментом охоплено 581 студент таких вищих навчальних закладів, як: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського та Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова.

Необхідність варіативності респондентної групи пояснюємо конкретними завданнями дослідження:

—виявити стан підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів від початку вивчення дисциплін дидактико-методичного циклу до завершення курсу навчання у ВНЗ;

—зафіксувати наявний стан підготовки майбутніх фахівців до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів як важливу передумову проведення формувального експерименту.

Виконання завдань констатувального етапу дослідження переконує в тому, що професійна підготовка майбутнього вчителя значною мірою визначається освітньо-кваліфікаційною програмою Галузевого стандарту вищої освіти, де розкривається зміст нормативних навчальних курсів. Так у професійному становленні майбутнього вчителя початкової школи в умовах переходу на ступеневу систему педагогічної освіти особливу роль відіграють предмети дидактико-методичного циклу, до яких слід віднести «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Вікова та педагогічна психологія». Від якості засвоєння цих дисциплін, як правило, залежить загальнопрофесійний рівень фахівців, відношення до своєї професії, мотивація учительської праці.

Слід наголосити, що спеціальна підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у ВНЗ не проводиться.

Тому, враховуючи визначені компоненти готовності майбутніх педагогів іноземної мови до асоціативного навчання, їх критерії й показники та з метою виявлення сформованості цих критеріїв, ми провели діагностику, спрямовану на дослідження рівня розвитку того чи іншого компонента.

Для виявлення рівня когнітивного та процесуального компонентів готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів ми провели анкетування, опитування студентів для виявлення таких параметрів:

—ставлення майбутнього учителя до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

—рівень оволодіння необхідними дидактичними і психологічними знаннями щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

—здатність до самостійного розв'язання педагогічних завдань з організації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

—прагнення до професійного вдосконалення в напрямі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

На констатувальному етапі ми отримали такі результати:

—лише 11% студентів намагалися пояснити значення поняття «асоціативне навчання», 20% (19,96%) опитаних студентів володіють певним рівнем знань, умінь та навичок, необхідних для асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, 46% (45,95%) – відчували певні труднощі в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів, а для 34,1% студентів асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів виявилось дуже складним та незрозумілим;

—24% (23,92%) опитаних студентів взагалі не збираються працювати в початковій школі, що дає нам підстави передбачити, що за допомогою асоціативного навчання іноземних мов ми можемо привабити майбутніх учителів до роботи в школі;

—88% (87,95%) майбутніх учителів вважають, що молодшим школярам неважко навчатися за методом асоціативних символів, разом з тим 12% (12,04%) опитаних вважають, що працювати за вказаною методикою важко; 44,1% – не знають, але хотіли б поспробувати попрацювати за методом асоціативних символів;

—44,1% зазначили, що працювати за методом асоціативних символів неважко. Але лише 12% (12,04%) опитаних вважають, що вони готові працювати за даною методикою без спеціальної підготовки;

—57% (56,97%) – не впевнені в своїх уміннях (можливостях, здібностях) застосовувати асоціативне навчання іноземних мов у практичній діяльності;

— 31% (30,98%) опитаних студентів вважають, що не готові працювати за названою методикою.

Аналіз вищеназаних даних ліг в основу розробки спеціальної системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Особливої уваги та ретельного вивчення потребують професійно значущі особистісні риси студентів, оскільки вони, фактично,

виступають психофізіологічною передумовою професійного зростання фахівця та рушійною силою в розвитку будь-яких здібностей і можливостей майбутніх учителів.

Оволодіння студентами комплексом знань, умінь і навичок, які необхідні для асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, представляє собою складний процес, який об'єктивно вимагає ціленаправленого керівництва й контролю за діяльністю студентів.

З метою вивчення мотиваційно-ціннісного компонента нами була використана методика діагностики «Якоря кар'єри», яка дозволила визначити загальні ціннісні орієнтації в кар'єрі сучасних студентів [400, с. 123-128]. Як показали результати – 76,6% студентів націлені в майбутній професійній діяльності бути професіоналами, майстрами своєї справи (хоча і не всі з них пов'язують власну професійну діяльність із педагогічною). 29,4% сучасних студентів цінують у роботі свободу та незалежність. Такі студенти пов'язують діяльність з організацією, яка забезпечить достатню міру свободи (наприклад, перекладачем на фірмах і т.п.). 35,3% – орієнтовані на стабільність роботи та місця проживання. Вони цінують соціальні гарантії, які може запропонувати організація і орієнтовані на постійність роботи на тому самому місці (зазвичай, це студенти сільської місцевості та невеличких міст). 14,6% – орієнтовані на підприємницьку діяльність.

Під час спілкування зі студентами про причини їх вступу на обрану спеціальність було названо такі: «престижна спеціальність» – 63% (62,99%); «знання мов дасть можливість влаштуватися на добре оплачувану роботу» – 74%. Незначна кількість студентів – 36% (35,97%) – пов'язують власну діяльність із педагогічною нивою.

Тому наступним кроком стало вивчення мотивів навчальної діяльності студентів. Для цього ми використали опитувальник «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» [23]. Студентам було запропоновано список причин, котрі спонукають до навчання, зокрема до вивчення дисципліни «Іноземна мова». Серед них необхідно було обрати п'ять причин, які є найбільш значимими для кожного з них. Провели також методику А. Реан і В. Якуніна у модифікації Н. Бадмаєвої для діагностики навчальної мотивації студентів [23, с. 151-154].

Результати засвідчили, що, безперечно, для кожного студента був особистий набір провідних мотивів навчальної діяльності. Однак, можна виокремити загальну тенденцію, яка орієнтована на успішну майбутню професійну діяльність – переважають професійні мотиви та навчально-пізнавальні: стати висококваліфікованими спеціалістами в майбутньому, забезпечити успішність професійної діяльності хочуть 82% (81,92%) опитаних, отримувати ґрунтовні та міцні знання для майбутньої професії – 62% (61,96%) студентів.

Значне місце посідають мотиви престижу: отримати диплом про вищу освіту – 67,6%; не запускати вивчення предмету навчального циклу та постійно отримувати стипендію – 55,1%. Мала увага приділена таким мотивам престижу та мотивам уникнення, як: виконувати педагогічні вимоги

(5,9%); досягти поваги викладачів (8,8%); бути прикладом для однокурсників; уникати осуду та покарань за погане навчання (14,7%).

Опитувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» [144, с. 426-433] дозволив студентам оцінити себе за такими показниками, як: цінності, потреба в пізнанні, креативність (прагнення до творчості), спонтанність, саморозуміння, контактність, гнучкість у спілкуванні.

Аналіз його результатів підтверджує дані, описаних вище, методик і свідчить про те, що молоді люди в професійному плані прагнуть до розвитку, до гідного рівня життя та успіхів у майбутній кар'єрі.

З метою виявлення знань про особистісні якості, які мають бути притаманні особистості, особливо сучасним педагогам, ми провели експрес-шкалу професійно важливих особистісних якостей (у власній модифікації) (додаток 3). Із запропонованих якостей особистості майбутнім педагогам пропонували вибрати від 10 до 20 якостей, що характеризують, на його думку, ідеал фахівця, потім від 10 до 20 якостей, що характеризують антиідеал. А далі – з якостей, які студенти приписали ідеалу та антиідеалу вони вибирали ті якості, які характеризують їх.

65,1% опитаних вказали на професіоналізм; 55,1% – освіченість; 54% (54,04%) – на толерантність; 52% (51,97%) – комунікабельність; 42% (41,99%) – любов до дітей; 35,1% – гуманізм; в межах 20% (19,96%) називались такі якості, як: відповідальність, справедливість, доброзичливість, етичність, принциповість, цілеспрямованість. Загалом, часто студенти вказували на моральність, високий культурний рівень, коректність, тактовність, працелюбність. Лише 13,1% респондентів зазначили у відповідях креативність, творчість; 8% (7,91%) – самокритичність, самоконтроль. Практично не є значимими для майбутніх вчителів іноземної мови такі якості, як артистичність, неординарність. Хоча, на нашу думку, саме вони сприятимуть успішнішій реалізації асоціативного навчання.

На початку ХХІ ст. відбувається активна розробка державних стандартів вищої педагогічної освіти, зокрема Галузевого стандарту підготовки фахівців початкового навчання, який вимагає відповідного змістового наповнення. З огляду на це, як зазначає П.Гусак, перебудова вищої школи здійснюється в напрямі забезпечення підготовки майбутнього спеціаліста до професійної творчої діяльності шляхом активізації та підвищення якості вузівського навчання, яке ґрунтується не стільки на простому засвоєнні поданої викладачем інформації, скільки на самостійному пошукові варіанту програми власного саморозвитку [136, с. 7].

Відомо, що показником готовності є саморозвиток особистості, який характеризується прагненням розвиватися, наявністю якостей особистості, які сприяють саморозвитку і можливості реалізації себе в професійній діяльності. Тому, з метою вивчення рефлексивно-особистісного компоненту готовності, ми використали тест «Рефлексія на саморозвиток» (*методика Л. Бережної*), який дозволив визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку особистістю своїх якостей.

За результатами тестування відповіді майбутніх педагогів розділились таким чином (рис. 3.3)

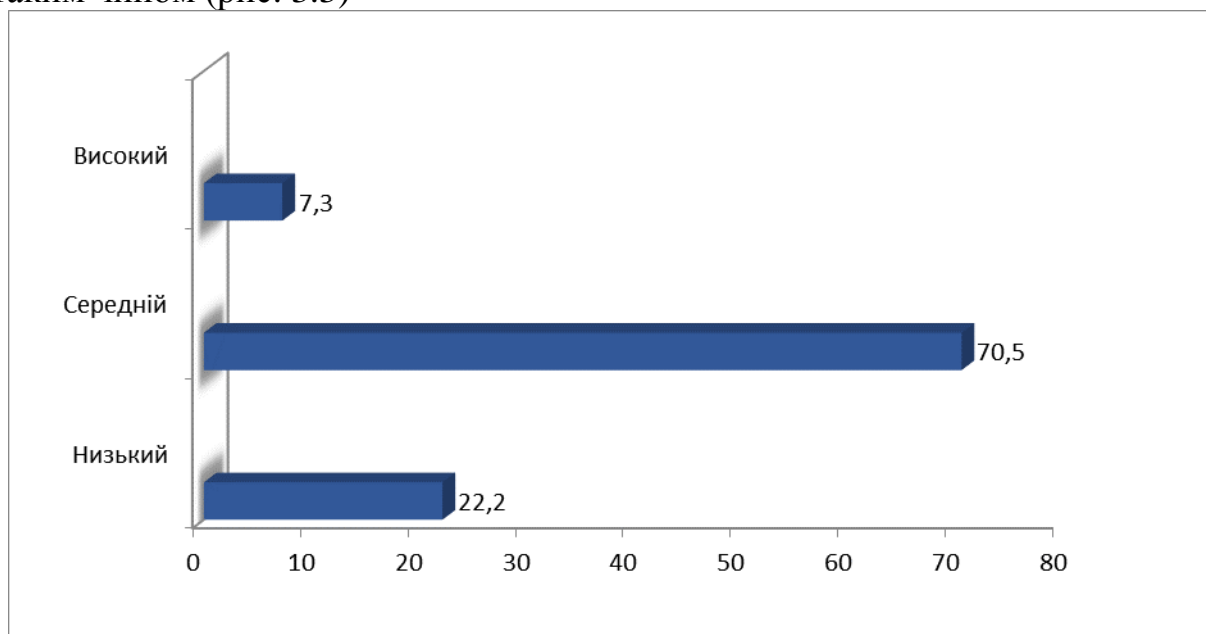


Рис. 3.3. Рівень прагнення до саморозвитку

Аналіз результатів показав, що більша частина студентів (70,5%) мають середній рівень прагнення до саморозвитку, оскільки, на нашу думку, не надають йому великого значення у своєму житті. Низький та високий рівень складають відповідно 22,2% та 7,3%.

Крім того, дослідження показало, що більшість студентів є досить впевненими у своїх силах. Для них характерною є підвищена (32%) та адекватна самооцінка (54%) своїх якостей (рисунок 3.4) Лише 14% респондентів почуваються дискомфортно в оцінці своїх навчальних та професійних можливостей.

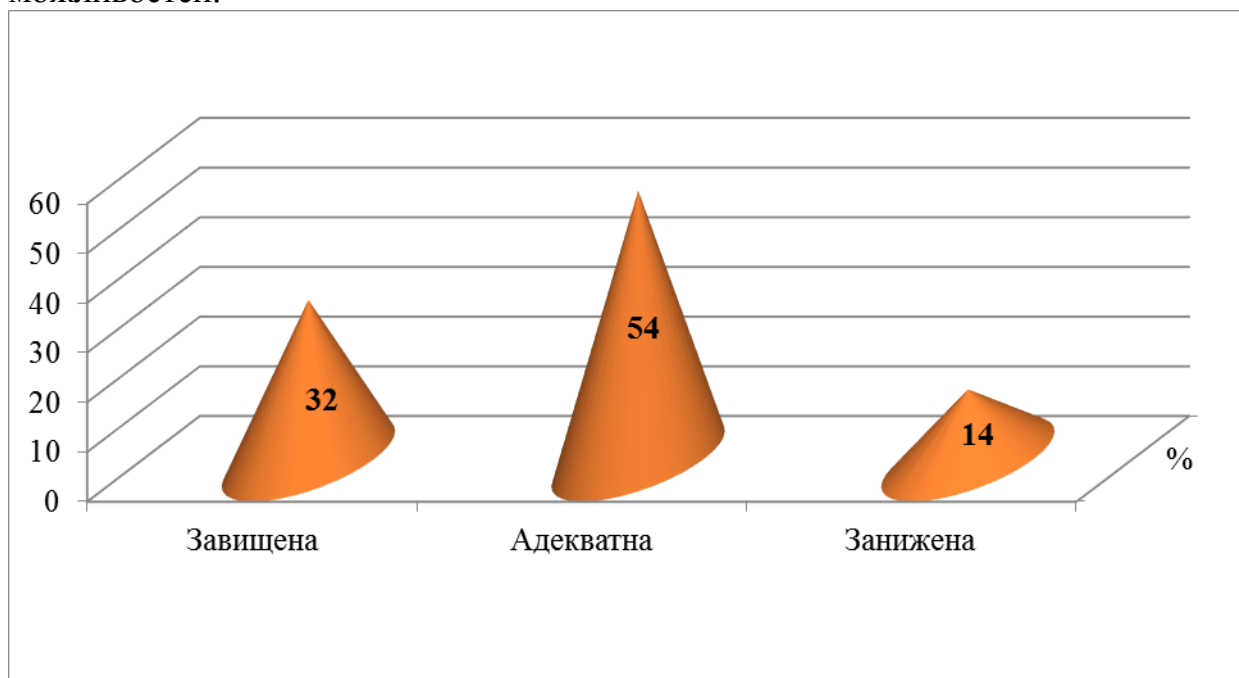


Рис. 3.4. Рівень розвитку самооцінки особистістю своїх якостей

Такі дані, на нашу думку, можна пояснити обраною спеціальністю (романо-германські мови або ж початкове навчання з іноземною мовою), а також тим, що студенти старших курсів вже підробляють, одержуючи кошти на свої потреби, що підвищує їх значимість перед іншими однокурсниками. Окрім того, студенти-випускники мають більший досвід участі в олімпіадах, конкурсах-захистах наукових робіт, написаннях статей і т.п., що теж, на нашу думку, впливає на ріст їх самооцінки.

Подібні дані були отримані нами і в результаті аналізу опрацювання анкети «Вплив здатності особистості до саморозвитку». Завдання, яке стояло перед студентами, – дати відповідь на кожне запитання у числовому еквіваленті. 5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності; 4 – швидше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – швидше не відповідає; 1 – не відповідає дійсності.

Отримані результати подано на рисунку 3.5.



Рисунок 3.5. Здатність особистості до саморозвитку

Як бачимо з діаграми, переважає (70,1%) саморозвиток, що не склався. Це означає, що у таких студентів відсутня сформована система саморозвитку, орієнтація на розвиток дуже залежить від умов. У 18,1% опитаних розвиток, що зупинився. І лише у 11,9% відбувається активний саморозвиток.

Тому необхідно проводити роботу зі студентами, спрямовану на розкриття сутності та значення саморозвитку в подальшій професійній діяльності, з розвитку їх мотивації на саморозвиток.

Вміння працювати з асоціативними символами потребує від майбутніх викладачів розвитку креативності як показника творчої здібності особистості. У своєму дослідженні ми використали тест А. Медника (РАТ) – тест віддалених асоціацій, адаптований Т.Галкіною та Л.Алексєєвою для визначення вербальної креативності [449, с. 127-137].

Названа тестова методика спрямована не стільки на дослідження особливостей діяльності піддослідних у певних експериментальних умовах, скільки на виявлення та оцінку їх існуючого креативного потенціалу, який може бути часто прихованим та заблокованим.

Вербальна креативність полягає у перекомбінуванні певних елементів. Досліджуваним пропонували словесні тріади (трійки слів), елементи яких належать до взаємовіддалених асоціативних галузей. Студентам необхідно було встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом знаходження четвертого слова, яке б об'єднувало елементи таким чином, щоби кожен із них утворював певне словосполучення. Загалом у тесті використовується 40 словесних тріад. Критеріями оцінки виступають кількість асоціацій, їх оригінальність та унікальність [130, с. 322-329]. У результаті розв'язання студентами двох серій завдань ми отримали дані, представлені в таблицях 3.3 та 3.4.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості вербальної креативності (перша серія завдань)

Показники	Кількість опитаних	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Кількість асоціацій	581	116	19,96	244	41,99	221	38,03
Оригінальність	581	139	23,92	256	44,06	186	32,01
Індекс унікальності	581	54	9,29	267	45,95	260	44,75

Результати проведеного дослідження рівнів сформованості вербальної креативності свідчать, що найвищий результат отримано за індексом оригінальності: високий рівень – 24% студентів; середній – 44%; низький – 32%.

Однак, за індексом унікальності, який у цьому тесті є головним показником творчого мислення, отримано найнижчий результат: високий рівень – 9,3% студентів; середній – 46%; низький – 44,7%.

Ще одна частина завдань орієнтована на досягнення оригінальності. Майбутнім педагогам пропонувалося продемонструвати у своїх відповідях оригінальність і самобутність мислення. Результати дослідження з цієї групи завдань наведено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Рівні сформованості вербальної креативності (друга серія завдань)

Показники	Кількість опитаних	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Кількість асоціацій	581	157	27,02	198	34,07	226	38,89
Оригінальність	581	109	18,76	279	48,02	193	33,2
Індекс унікальності	581	46	7,9	267	45,95	268	46,1

Вказана частина завдань загалом не відрізнялася матеріалом стимулу, а відрізнялася орієнтацію на мотивацію досягнення. Як видно, результати високого рівня підвищились за показником кількості асоціацій, дещо знизились за іншими показниками: індексу оригінальності та індексу унікальності.

На основі аналізу отриманих показників завдань ми вивели загальний показник вербальної креативності (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Загальний показник вербальної креативності
(за результатами першої та другої серії завдань)

Рівні	1 серія завдань		2 серія завдань	
	N заг	%	N заг	%
Високий	103	17,7	104	17,9
Середній	256	44,1	248	42,7
Низький	222	38,2	229	39,4

Результати дослідження вербальної креативності показали, що в загальному і в першій серії завдань, і в другій показники знаходяться приблизно на однаковому рівні. Серед 581 студента у першій серії завдань тільки 103 (17,7%) мають високий рівень вербальної креативності; 256 (44,1%) – середній і 222 (38,2%) – низький рівень. Після другої серії завдань якісні показники дещо знизилися. Високий рівень продемонстрували майже однакова кількість студентів – 104 (17,9%). Зате збільшилась кількість студентів із низьким рівнем 229 (39,4%), відповідно зменшилась їх кількість із середнім – 248 (42,7 %).

Наступним кроком було визначення рівня невербальної креативності. Для цього ми використали тест Е. Торренса [77, с. 31-33, 75-87]. Тест складався із набору малюнків з певним набором елементів (ліній). Студентам слід було створити з них осмислене зображення. Результати оцінювалися знову за двома показниками: «оригінальність» і «унікальність». Спираючись на роботу В.Дружиніна, під «оригінальністю» ми розуміли несхожість зображень різних студентів, тобто статистичну рідкість відповіді. А ті умовні назви малюнків, які давали студенти, використовувалися лише як допоміжний засіб для розуміння сутності малюнка [153, с.281].

Рівні невербальної креативності визначалися за такими цифровими показниками: 2 і більше – високий; 1 - 1,9 – середній; 0 - 0,9 – низький рівні.

Представимо результати за допомогою рисунків 3.6. та 3.7.



Рисунок 3.6. Показники рівня невербальної креативності (показник «оригінальність»)

Як свідчать результати, подані на рисунку 3.6, найбільша кількість студентів показала середній (49,4%) та низький рівні (38,6%) невербальної креативності за показником «оригінальність»; за показником «унікальність» результати тесту свідчать про те, що у більшості студентів переважає низький рівень креативності (42,7%) та середній (41,6%). Найменше студентів проявили високий рівень невербальної креативності за двома показниками («оригінальність» – 12%; «унікальність» – 15,7%). Отримані загальні результати свідчать про невисокий, а в основному середній та низький рівні розвитку як вербальної, так і невербальної креативності.

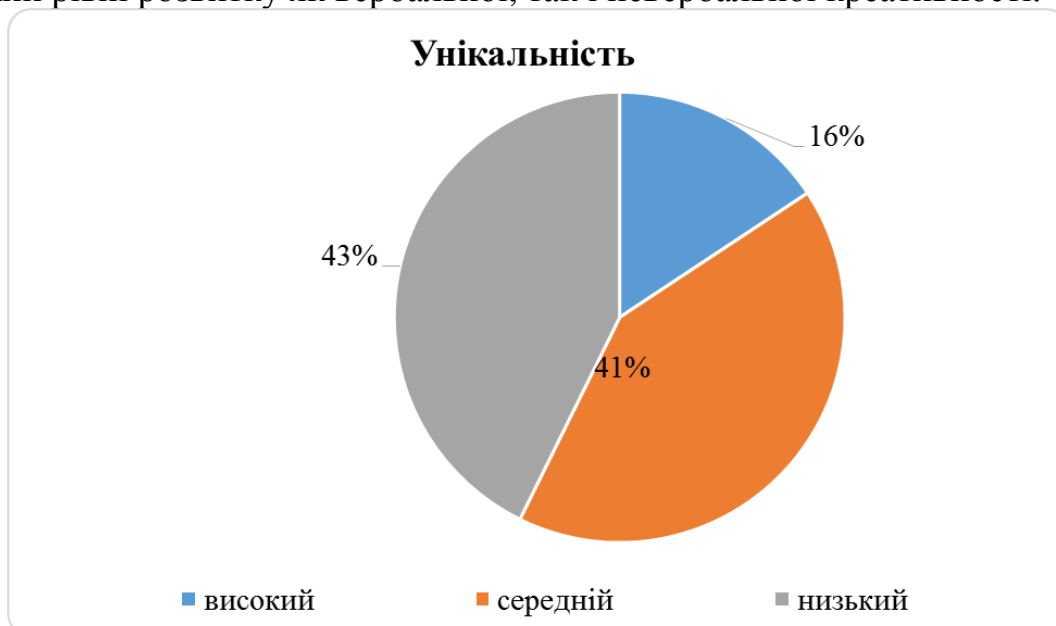


Рисунок 3.7. Показники рівня невербальної креативності (показник «унікальність»)

У зв'язку з цим, необхідно науково обґрунтувати та розробити систему заходів, які б забезпечили підвищення рівня розвитку креативності майбутніх педагогів, оскільки саме креативність дуже тісно пов'язана з асоціативністю, що буде сприяти успішному використанню асоціативного навчання та методу асоціативних символів у процесі навчання іноземних мов молодших школярів зокрема.

Подальшим кроком з метою отримання достовірних даних про рівень сформованості досліджуваної готовності було врахування експертної оцінки вимірювання готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. Експертами виступали викладачі та педагоги-практики, які працювали з цими студентами на заняттях у ВНЗ та під час проходження ними педагогічної практики. Для цього на кожного студента нами було заведено лист із зазначеними критеріями та їх основними компонентами. Викладачам пропонувалось оцінити рівень розвитку кожного показника готовності студентів до асоціативного навчання за 10-ти бальною шкалою:

9-10 – наявність якості, уміння, знання у великій мірі;

6-8 – володіння необхідними якостями, але не достатньою мірою;

4-5 – якість виявляється слабо;

0-3 – відсутність якості, уміння, знання, не вважає за потрібне їх розвивати.

Завдання, яке стояло перед учасниками експерименту, полягало в тому, щоб у відповідності до кожного компоненту готовності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, процесуальний, рефлексивно-результативний) за відповідними критеріями та показниками встановити відповідну оцінку. Згодом ми виводили рівень розвитку кожного компонента. Підрахувавши середнє арифметичне за кожним компонентом окремо, ми вираховували середнє арифметичне суми компонентів для встановлення загального рівня готовності. Для цього ми додавали середньоарифметичні показники за кожним компонентом та ділили цю суму на 4. В результаті ми прийняли за високий рівень розвитку критерію 1 – 0,75, за середній рівень – 0,74 – 0,5, низький рівень – 0,49 – 0,1.

Згідно даних експертних оцінок студентів ми вивели зведену таблицю 3.6, у якій подано загальні відсотки відповідно до оцінки рівня розвитку виділеного критерію.

Результати констатувального зрізу загалом щодо наявного стану підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів як важливої передумови проведення формувального експерименту свідчать про важливість і, в той же час, недостатній рівень професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Таблиця 3.6

Зведена таблиця рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів при проведенні констатувального експерименту за окремими критеріями (581 студент)

Компоненти	Рівні готовності					
	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Мотиваційно-ціннісний	259	44,6	273	47	49	8,4
Когнітивний	418	71,9	145	25	18	3,1
Процесуальний	378	65,1	180	31	23	3,9
Рефлексивно-результативний	337	58	210	36,1	34	5,9
Середнє	348	59,9	202	34,8	31	5,3

Сучасний стан підготовки вчителів до використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів вимагає не тільки глибокого теоретичного усвідомлення ролі цього процесу в розвитку особистості, а й практичної готовності майбутніх учителів до нього.

Вивчення об'єктивних характеристик різних рівнів сформованості професійної готовності майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів у сучасних умовах та системи підготовки на педагогічних факультетах дозволило нам зробити такі висновки:

— асоціативне навчання представлене фрагментарно в процесі професійної підготовки спеціалістів на педагогічних факультетах, а на факультетах романо-германської філології про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів не згадується взагалі;

— зафіксовано недостатні знання та вміння компетентнісного проектування власної професійно-методичної діяльності та недостатня обізнаність (поінформованість) у системі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

— відсутність опори на інтеграцію лінгвістичної, методичної, психолого-педагогічної та спеціальної підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у педагогічних інститутах та на факультетах романо-германської філології.

Дані констатувального експерименту дали підстави для висновку про недостатню зорієнтованість існуючої системи підготовки майбутніх учителів на формування у них готовності до професійно-компетентнісного асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Крім цього, констатувальний експеримент засвідчив приблизно однаковий рівень підготовки студентів вищезгаданих навчальних закладів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. На основі аналізу результатів констатувального експерименту було визначено зміст та основні шляхи реалізації комплексної програми підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

При такому підході до програм із наведених вище дисциплін необхідно, на нашу думку, включити додатковий теоретичний і практичний матеріал, а відпрацювання практичних навичок здійснювати у ході квазіпрофесійної педагогічної діяльності та педагогічних практик.

Вважаємо, що для системного формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів буде оптимальним уведення спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі» [115]. Цей спецкурс та спецпрактикум повинні мати більше практичного навантаження та бути розраховані на достатньо вагомий відсоток самостійної роботи щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, пошуку правильних, оригінальних шляхів виходу з проблемних виробничих ситуацій. Вони передбачають лекційні, практичні, семінарські заняття, а також самостійну роботу студентів. Спецкурс включає теми, які знайомлять майбутніх учителів з теоретичними основами асоціативного навчання, формували знання про асоціативне навчання як процес, його види та напрями у навчально-виховному процесі.

За підсумками констатувального етапу експерименту нами виявлено недоліки в підготовці професійно-компетентнісного (інноваційного) учителя початкової школи на педагогічних факультетах та факультетах романо-германської філології, а тому, виходячи із специфіки цих факультетів, механізмами формування фахової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів для нас стали:

- інтеграція методичних, психолого-педагогічних та лінгвістичних знань у єдине ціле особистісне утворення;
- навчання студентів компетентнісних основ проектування власних технологій асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- асоціативно-творчо-ігровий напрям процесу оволодіння студентом фахом;
- рефлексія студентами результатів власної педагогічної діяльності й рівня особистісного становлення як фахівця.

Спираючись на дані попередньої аналітичної роботи цього дослідження та проведеного констатувального експерименту, було сформульовано рекомендації до вибору курсу навчання, оптимального для підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Враховуючи все сказане, ми рекомендуємо використання IV та V курсів навчання як оптимальних курсів для інтеграційної підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

РОЗДІЛ 4.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

4.1. Система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Враховуючи теоретичні, емпіричні та прикладні аспекти професійної підготовки фахівця, нами побудовано систему підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів.

Концептуальну основу системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів складає теоретико-методологічна база. Вона ґрунтується на інтеграції філософських принципів і методологічних підходів, що визначають загальнонаукові орієнтири реалізації теоретичних та практичних аспектів системи підготовки майбутніх учителів, яка відображена у моделі. Моделювання системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів здійснюється з дотриманням загальнодидактичних і специфічних принципів, що забезпечують врахування логічних основ теорії пізнання, закономірностей психічного розвитку молоді у студентському віці, рівня розвитку психолого-педагогічної науки і стану практики підготовки фахівців у вищій школі, а також вимог до організації навчального процесу, у т.ч. його побудови на асоціативних засадах.

Теоретико-методологічна обумовленість системи відображає обов'язковий елемент при формуванні системи підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів – це врахування об'єктивних, суб'єктивних та суб'єктивно-об'єктивних факторів і умов, що детермінують розкриття потенційних можливостей особистості майбутніх учителів початкових класів у процесі їх спрофесійної підготовки, їх особистісно-професійний розвиток, формування готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Особлива увага приділялась обґрунтуванню комплексу психолого-педагогічних умов, які спеціально конструювалися з метою впливу на протікання процесу професійної підготовки і цим визначали якість підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Теоретико-методологічні аспекти системи обґрунтовують засвоєння змістових (знання сутності методу асоціативних символів, його структури, функцій, знання процедури вибору асоціативних методів навчання) та процесуальних (вміння застосувати метод асоціативних символів, специфіка та технологія процесу його конструювання) знань, без яких неможливе оволодіння діяльністю застосування асоціативних методів навчання. У теоретичну основу формування умінь конструювати методи навчання також

включають провідні ідеї оптимізації, реалізація яких забезпечувала б студентам знаннями про шляхи побудови найбільш ефективних методів, зокрема, мікродіяльність вчителя та учнів з урахуванням конкретних умов: досвід вчителя, навчальні можливості учнів та стан мотиваційної сфери особистості кожного з них, обсяг навантаження на вчителя та учнів (за мінімум часу і зусиль отримати максимум результатів) тощо.

Метою теоретико-методологічного обґрунтування підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є забезпечення їх відповідними специфічними знаннями, актуалізація опорних психолого-педагогічних та методико-технологічних знань, а також забезпечення студентів знаннями про операційний склад дій асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Теоретична підготовка є надзвичайно важливою в процесі формування умінь, адже глибока теоретична основа надає педагогічним умінням цілеспрямованого та свідомого характеру. Саме в процесі теоретичної підготовки студентів формується і мотиваційно-цільовий аспект діяльності, усвідомлюється професійна й особистісна значущість оволодіння професійними умінями, що, в свою чергу, сприяє успішному засвоєнню знань, необхідних для свідомого застосування методу асоціативних символів.

Основною метою цієї системи підготовки є формування готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи. Реалізація мети передбачає оптимізацію процесу підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи; інноваційну діяльність, яка визначається оволодіння студентами методу асоціативних символів; забезпечення готовності студентів до здійснення асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Основними компонентами системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи виступають: цільовий, теоретико-методологічний, пізнавально-змістовий, операційно-діяльнісний, діагностично-результативний.

Цільовий компонент охоплює мету і завдання підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Його мета: підготовка майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, оволодіння студентами вміннями застосування методу асоціативних символів та конструювання інших методів навчання на кожному з етапів їх методичної та загальнодидактичної підготовки, без чого неможливо забезпечити високий рівень якості підготовки майбутнього вчителя. Мета є системотвірним елементом представленої системи і реалізується через комплекс завдань:

– засвоєння системи знань і формування умінь, що дозволить реалізувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, забезпечить неперервне особистісно-професійне зростання майбутніх учителів початкової школи;

– виховання ціннісного, відповідального ставлення майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, переконання в необхідності здійснення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– виявлення внутрішнього потенціалу для особистісно-професійного зростання майбутніх учителів початкової школи щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– ознайомлення з сучасними технологіями асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– мотивування до пошуку власних систем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– усвідомлення необхідності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– формування здатності долати професійні труднощі в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– залучення студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– гармонізація особистості майбутнього вчителя.

Мета і завдання підготовки є вихідними при визначенні, уточненні та вдосконаленні змісту навчання, шляхів підготовки майбутніх вчителів до означеного виду діяльності, методів та форм педагогічного впливу. Для досягнення поставленої мети комплексно задіяно всі інші компоненти системи підготовки.

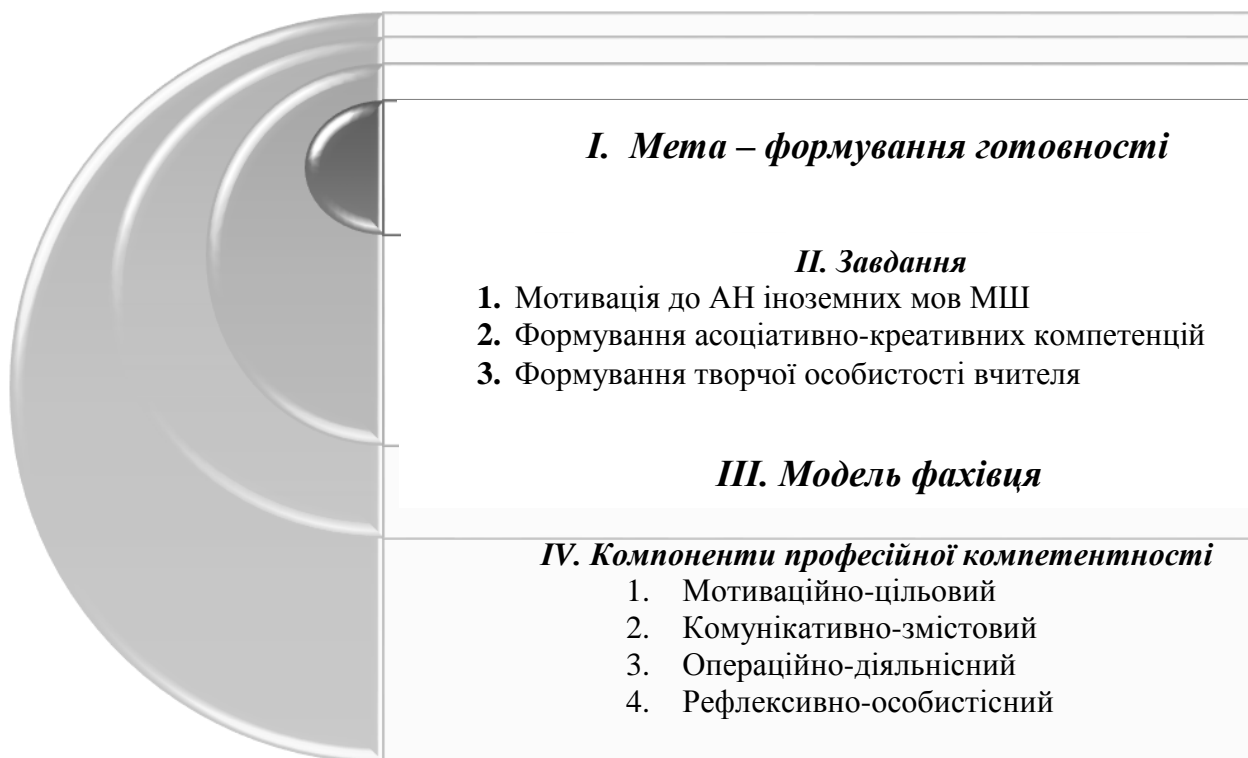


Рис. 4.1. Модель цільового компоненту системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Системотвірною складовою цільового компоненту є формування готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів за реалізації таких ключових завдань, як мотивація до АН іноземних мов МШ, формування асоціативно-креативних компетенцій, формування творчої особистості учителя.

Реалізація окреслених завдань представлена нами в моделі майбутнього вчителя початкової школи з асоціативного навчання іноземної мови, системотвірною складовою якої є професійна компетентність, компонентами якої є мотиваційно-цільовий, комунікативно-змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-особистісний.

Теоретико-методологічний компонент системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів детально описаний нами у другому розділі та цілісно представлений на рисунку 4.2.

Відповідно до визначення нами моделі фахівця, в основу теоретико-методологічного компоненту системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів ми поклали компетентнісний підхід як його системотвірну основу. Компетентнісний підхід в своїй методологічній основі в рамках підготовки фахівця тісно взаємодіє з іншими методологічними підходами та принципами підготовки фахівця. Ми визначили їх як стратегічні, технологічні та професійно-розвивальні. Теоретичне розв'язання ключової проблеми дисертації представлено нами у визначенні структури підготовки фахівця з іноземної мови.

Пізнавально-змістовий компонент системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи базується на аналізі навчальних програм дисциплін, підручників та посібників щодо методики викладання іноземної мови в початковій школі згідно Державних стандартів вищої освіти. Змістом процесу формування вмінь асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у нашій системі є педагогічно адаптована інтеграція знань та вмінь, яку ми представили у моделі фахівця – майбутнього вчителя початкової школи, компетентного в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів, засвоєння якої забезпечує формування необхідних умінь. Основу змісту підготовки складає комплексна програма підготовки, що спрямована на підвищення професійного рівня майбутніх учителів через формування їх позитивного, творчого мислення, індивідуального стилю педагогічної діяльності та актуалізацію їх творчого потенціалу.

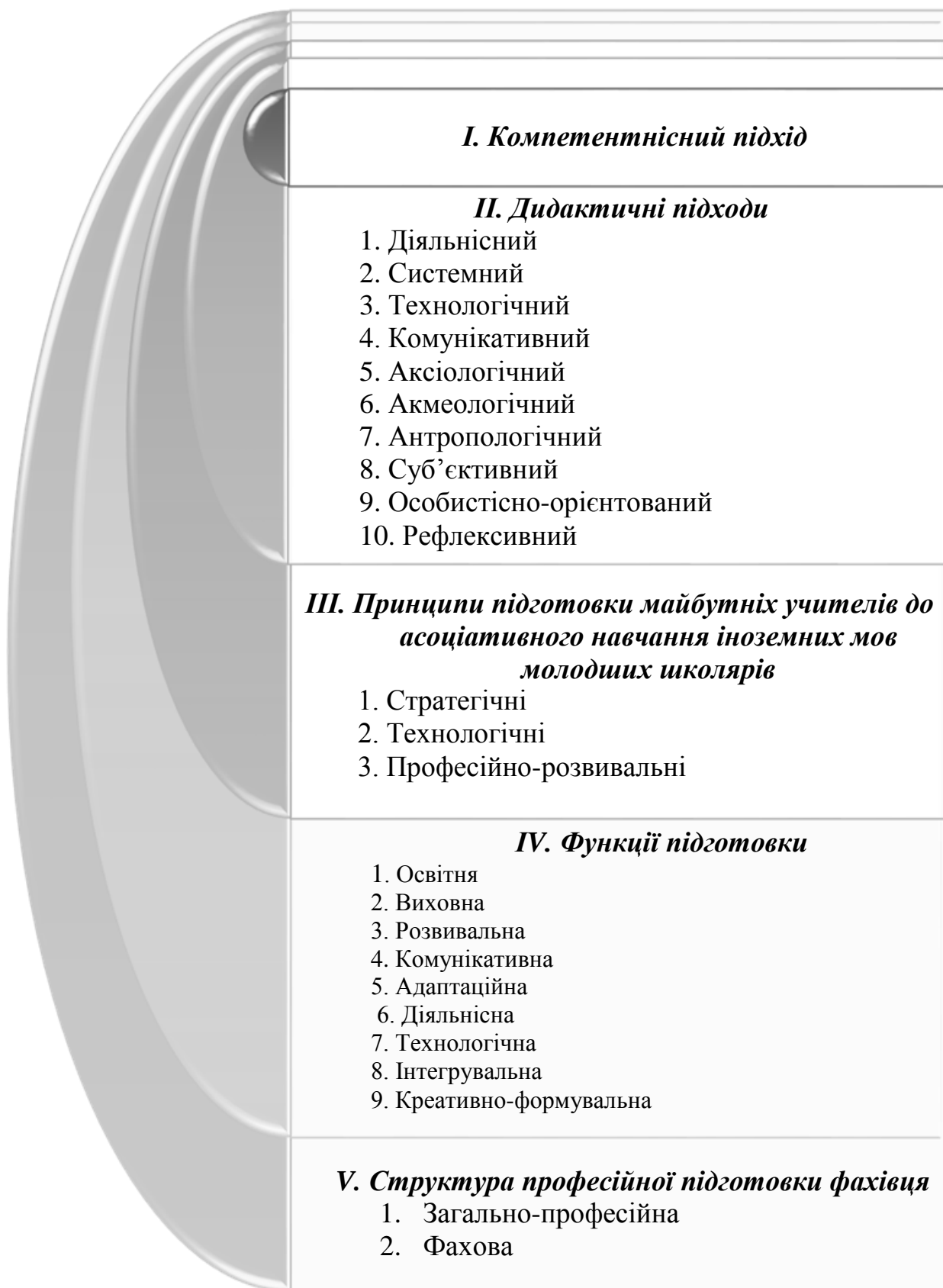


Рис.4.2. Модель теоретико-методологічного компоненту системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

У дослідженні ми погоджуємось з думкою О. Бігич про те, що майбутній учитель іноземної мови початкової школи має набути інтегрованих з інших педагогічних, психологічних і мовних навчальних дисциплін знань про:

- іноземну мову як навчальний предмет,
- рівні володіння іноземною мовою молодшими школярами,
- основні етапи розвитку методики викладання іноземної мови в початковій школі й сучасні тенденції іншомовної освіти молодших школярів,
- документи в галузі іншомовної освіти та періодику з проблем викладання іноземної мови в початковій школі,
- складники процесу іншомовної освіти молодших школярів: цілі, зміст, методи, прийоми, засоби навчання,
- вимоги до укладання навчальних програм і навчальної літератури з іноземної мови для початкової школи,
- критерії добору навчальної літератури з іноземної мови для початкової школи,
- результати експертної оцінки НМК з іноземної мови для початкової школи,
- молодшого школяра як активного суб'єкта іншомовної освіти,
- планування й технологію проведення уроку з іноземної мови у початковій школі,
- прийоми формування в молодших школярів іншомовної комунікативної компетенції,
- форми контролю рівня сформованості у молодших школярів іншомовних знань, навичок і вмінь та вимоги до розробки контрольних завдань,
- технічні, у тому числі й комп'ютерні, засоби навчання іноземної мови,
- позакласну роботу з іноземної мови у початковій школі,
- науково-дослідницьку роботу вчителя іноземної мови початкової школи,
- сучасні вимоги до вчителя іноземної мови початкової школи,
- педагогічне спілкування на уроці іноземної мови в початковій школі та ролі вчителя і молодшого школяра,
- культуру праці вчителя іноземної мови початкової школи [42, с. 278].

Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів передбачає оволодіння студентами певною сумою знань, вмінь та навичок, необхідних їм в майбутній професійній діяльності, на основі інтеграції психолого-педагогічних, лінгвістичних та методичних знань в ході вивчення ними дисциплін психолого-педагогічного циклу та таких предметів, як: «Методика навчання іноземної мови в початковій школі», «Іноземна мова з практикумом», «Іноземна мова фахового спрямування», «Іноземна мова з методикою викладання в початковій школі», спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов» у початковій школі.

Змістовий компонент становить інформаційний базис фахової підготовки відповідно до вищевказаних концептуальних основ, тобто за чотирма напрямками (психолого-педагогічним, лінгвістичним, локальнометодичним та

інтеграційно-практичним). Перевірка стану першого напрямку передбачає загальну психолого-педагогічну підготовку, показниками якості якої є результати контрольних заходів (заліків та екзаменів). Зважаючи на особливе місце іноземної мови в підготовці фахівців зазначеної спеціалізації, вважаємо доречним винести діагностування лінгвістичного напрямку в окремий компонент: *комунікативно-лінгвістичний*.

Знання за основними напрямами (третім і четвертим), що забезпечують оволодіння майбутніми викладачами іноземної мови професійним досвідом, діагностувалися в рамках основних навчальних дисциплін («Методика навчання іноземної мови», «Література для дітей іноземною мовою») та в ході опрацювання інтегрованих курсів.



Рис. 4.3. Модель пізнавально-змістового компоненту системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Системотвірною складовою пізнавально-змістового компоненту системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є два базових варіативних курси: спецкурс «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикум «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі».

За допомогою пропонованих нами навчального спецкурсу та спецпрактикуму забезпечується змістова складова процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що передбачає ознайомлення студентів із сучасною асоціативною методикою навчання іноземних мов молодших школярів, націлює студентів на перспективний розвиток і активізацію методичного, креативного (асоціативного) мислення, дозволяє створити необхідну базу для формування у майбутніх учителів умінь і навичок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, які базуються на засвоєних знаннях про асоціативне навчання. Системотвірна змістова складова підготовки майбутнього учителя іноземних мов початкової школи органічно взаємодіє з іншими змістовими одиницями в рамках професійно-педагогічної (вікова і педагогічна психологія та дидактика), іншомовної фахової (іноземна мова, іноземна мова професійна, практичний курс з іноземної мови), методичної (методика викладання іноземної мови) та практичної (навчальна практика, пропедевтична практика, педагогічна практика) підготовок.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає шляхи реалізації комплексної програми (форми, методи, засоби навчання, сутнісні характеристики).

Зазначимо, що специфіка методів навчання студентів, які використовувались в процесі формування вмінь застосовувати метод асоціативних символів, полягає в їх спрямованості на досягнення мети. Дані методи розглядаються як стимулятор пізнавальної діяльності студентів, як засіб спонукання їх до навчання. Тому добір методів з метою формування вмінь застосування методу асоціативних символів не може бути довільним. Організуючи навчання студентів, ми наповнюємо його компонентним складом, передбаченим експериментальною моделлю:

- метою моделі формування вмінь та навичок застосування методу асоціативних символів; метою та завданнями конкретного етапу формування;
- особливостями змісту навчальної діяльності студентів;
- умовами ефективності підготовки, зокрема рівнем підготовленості студентів, їх реальними пізнавальними можливостями;
- можливостями викладача, рівнем його теоретичної та практичної підготовки.

У реалізації процесу формування вмінь застосовувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів вагоме місце належить формам організації навчальної діяльності.

Важливе значення, при цьому, надається аудиторним (лекційним, семінарським, практичним), лабораторним заняттям та самостійній роботі студентів. Зазначені форми роботи занять разом з елементами змісту та методами навчання створюють єдність, що визначає цілісність змістового та операційно-діяльнісного компонентів. Слід сказати, що зазначені форми занять ієрархічно взаємозв'язані між собою.

Розглядаючи особливості застосування кожної з форм, зауважимо, що навчальний матеріал сконструйовано та викладено таким чином, що у кожній темі лекційного заняття теоретичні положення ілюструються результатами експериментальних психолого-педагогічних досліджень, зазначаються певні елементи теорії та методики оптимізації навчального процесу, повідомляються досягнення передового педагогічного досвіду відповідно до комплексної програми підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Це сприяє формуванню у студентів уявлень про динамічність педагогічних знань, важливості оволодіння високим рівнем знань та вмінь асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, потребі в безперервному самовдосконаленні у цьому напрямі.

Операційно-діяльнісний компонент представлено низкою вмінь майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. Беручи до уваги визначення вмінь, які представлено у роботах багатьох учених, ми розглядаємо вміння як комплекс усвідомлених, інтелектуальних дій, заснованих на знаннях про фахову компетентність і таких, що дозволяють майбутнім учителям іноземної мови початкової школи здійснювати ефективну взаємодію з учнями молодшого шкільного віку.

У реалізації процесу формування вмінь застосовувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів вагоме місце належить формам організації навчальної діяльності.

Основними шляхами реалізації комплексної програми підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, які становлять систему роботи у цьому напрямі, є:

- лекційна робота, що переслідує мету розширення рівня теоретичної компетентності студентів у сфері асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, формування у них позитивної мотивації на самовдосконалення у визначеному напрямі;

- вправління на практичних та лабораторних заняттях, які спрямовані на формування педагогічної компетентності, першооснов педагогічної майстерності і творчості, оволодіння методами асоціативного

навчання іноземних мов молодших школярів. Особливістю практичних занять було те, що на них виносилися найважливіші проблеми організації процесу навчання в цілому та методи асоціативних символів зокрема.

Практичні заняття спрямовані на поетапне формування у студентів окремих вмінь асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що є складовою асоціативного навчання. Виконати це завдання можна, використовуючи в навчальному процесі розроблену систему вправ різного ступеня складності, спрямовану на застосування певних асоціацій та креативних ідей. Система таких завдань сприяє формуванню у майбутніх учителів уявлень про характер та особливості дидактичних завдань, що стоять перед вчителем іноземної мови початкової школи, про шляхи їх вирішення. Така організація роботи на практичних заняттях потребує від студентів максимального використання професійних теоретичних знань, активності, креативності, асоціативного мислення, творчого підходу, що сприяє досягненню поставленої нами мети;

- індивідуальна консультативно-методична робота спрямована на вияв та аналіз особистісних детермінант майбутніх учителів початкової школи щодо їх здатності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, які сприяють формуванню оптимальної стратегії професійного зростання або, навпаки, можуть спричиняти специфічні труднощі майбутніх учителів у цій сфері;

- педагогічна практика побудована на принципах активного навчання з метою корекції у майбутніх учителів індивідуальних способів формування іншомовної комунікативної компетентності, активізації творчого потенціалу, гармонізації їх особистості, механізмів особистісної саморегуляції;

- виконання студентами творчих робіт, індивідуальних навчально-дослідних завдань із проблем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- виконання студентами системи спеціально розроблених завдань із асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів під час педагогічної практики в школі;

- самостійна робота студентів з метою вироблення комунікативної лінії поведінки, індивідуального стилю діяльності та спілкування, пошуку власних систем навчання іноземних мов молодших школярів, проектування програм впровадження і вдосконалення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- участь студентів у науковій роботі (проблемні групи, наукові студентські конференції);

- заповнення студентами методичного портфоліо про їхню професійну діяльність.



Рис. 4.4. Модель операційно-діяльнісного компоненту системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Системотвірною складовою операційно-діяльнісного компоненту системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є метод асоціативних символів. Системотвірну функцію він виконує в двох аспектах: як такий, що дозволяє вирішити основні проблеми навчання іноземної мови молодших школярів, адже базується на актуальній теорії вивчення мови через «особисту діяльність» дитини, дає можливість дитині сприймати мовний матеріал через всі аналізатори зорові, слухові, мовленнєво-моторні і рухові, а також як такий, який з методичної точки зору вивчається в процесі застосування інших методів та форм організації навчання. До них ми відносимо такі методи навчання, як: ділові та рольові ігри, «Кейс-стаді», метод проектів, асоціативні мапи, а також форми організації навчання: проблемні лекції, семінар-диспут, асоціативно-практичні заняття, мікронавчання, фрагменти уроків за МАС, методичний портфоліо.

Діагностично-результативний компонент системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів полягає у простеженні динаміки формування компонентів готовності студентів до такого виду діяльності (за визначеними критеріями, показниками і рівнями із застосуванням спеціально розробленого діагностичного інструментарію) та в аналізі результатів впровадження комплексної програми та її ефективності. Узагальненим показником результативності, ефективності і якості цієї підготовки виступає сформованість готовності студентів до визначеного виду діяльності та статистична значущість прогресивних змін, що відбулися протягом формувального експерименту в показниках компонентів професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Названий компонент передбачає оцінку викладачем та самооцінку студентом власних досягнень, аналіз причин неуспіху, що дає можливість стимулювати в майбутніх учителів бажання покращувати свої результати. Це відбувається в результаті рецензування усних відповідей та аналізу педагогічної діяльності на семінарських, практичних та лабораторних заняттях, а також під час педагогічної практики студентів у школі. Цей компонент полягає в постійному здійсненні контролю у ході вирішення поставлених завдань. Перевірка сформованості знань та умінь студентів служить показником ефективності використаних викладачем форм, методів та прийомів навчання. Одночасно студенти здійснюють і самоконтроль власних успіхів і невдач у навчанні. Для цього розроблено спеціальні завдання до семінарських, практичних та лабораторних занять. Основними методами і формами контролю можуть виступати спостереження за навчальною діяльністю студентів, усне опитування (індивідуальне і фронтальне, рецензування відповідей), практичний контроль та аналіз результатів практичної діяльності.

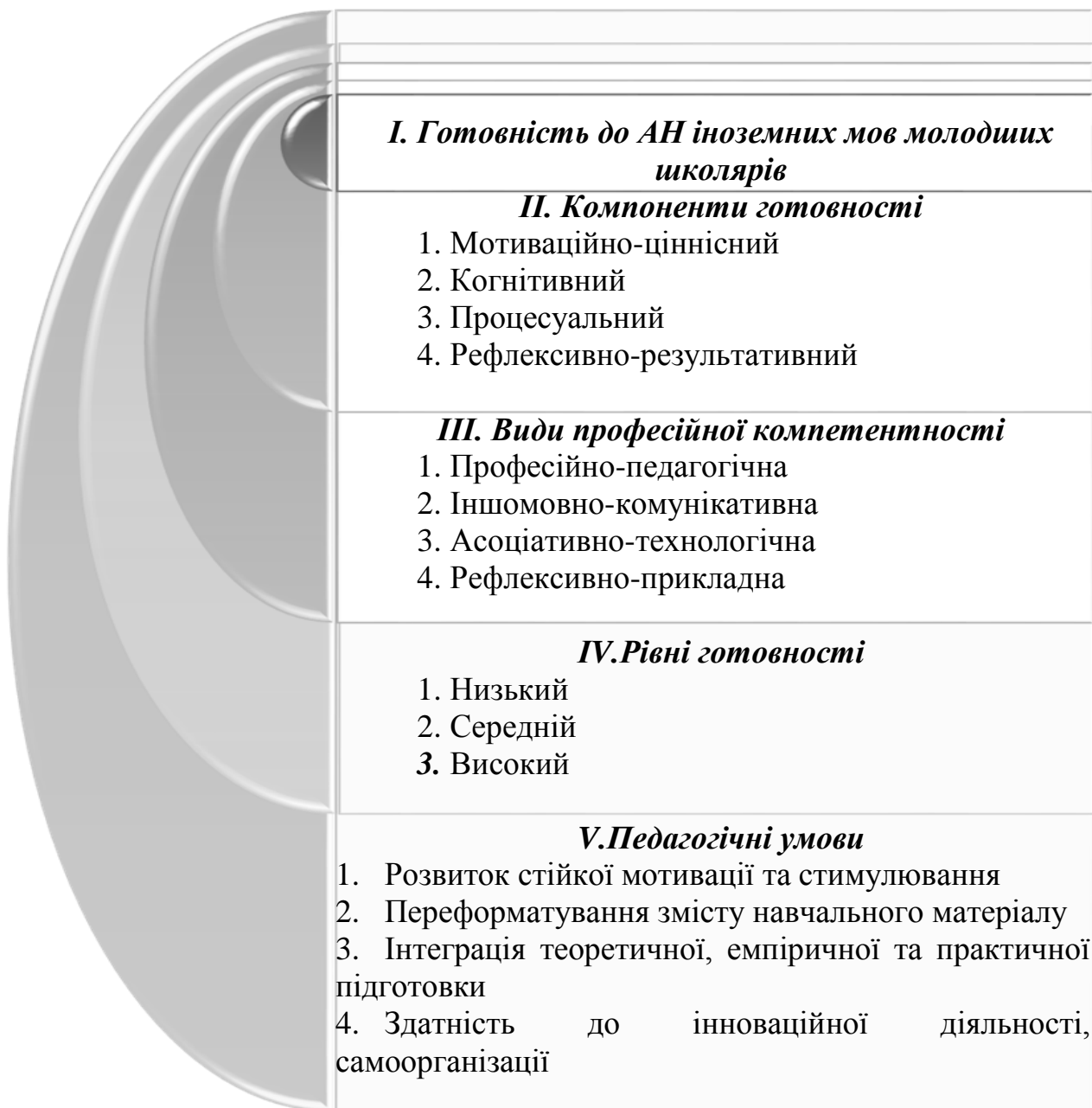


Рис. 4.5. Модель діагностично-результативного компоненту системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Циклічний характер системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів обумовлює результативну складову задекларованої мети підготовки, що визначається готовність майбутніх учителів до АН іноземних мов молодших школярів.

Готовність, як і компетентність, є інтегральним, багаторівневим, особистісним, психологічним новоутворенням, яке характеризує ступінь підготовленості до діяльності. Готовність, як якісний стан особистості, відображає на психологічному рівні сформованість відповідних компетентностей та здатність їх застосовувати в певному виді професійної

діяльності. Готовність як професійно-особистісне утворення, представлено за такими компонентами: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний, рефлексивно-результативний.

За видами професійної діяльності ми визначили та дослідили види професійної компетентності: професійнопедагогічну, іншомовно-комунікативну, асоціативно-технологічну, рефлексивно-прикладну.

Підготовка майбутніх учителів до АН іноземних мов молодших школярів загалом здійснювалась у рамках формування представлених нами компонентів готовності. На етапі констатувального експерименту нами визначено рівні готовності як за окремими компонентами, так і готовності в цілому: низький, середній та високий. На етапі формувального експерименту відповідно до кожного компоненту готовності ми встановили системотвірні педагогічні умови: розвиток стійкої мотивації і стимулювання (мотиваційно-ціннісний), переформатування навчального змісту (когнітивний), інтеграція теоретичної, емпіричної та практичної підготовки (процесуальний), здатність до інноваційної діяльності, самоорганізації (рефлексивно-результативний).

Система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів носить поетапний характер. Виходячи з логіки безперервного процесу професійного становлення вчителя, процесу формування готовності до педагогічної діяльності й до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів зокрема, ми визначили такі ієрархічно взаємопов'язані етапи: пропедевтичний, організаційно-змістовий, професійно-діяльнісний (детально розкрито в наступних підрозділах).

На кожному етапі експериментального навчання основну увагу приділено формуванню певних компонентів готовності (професійної компетентності), але оскільки існує гнучкість переходу від одного етапу до іншого, аби вони перетиналися, між ними прослідковується тісний взаємозв'язок, який підтверджує цілісність системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Пропедевтичний етап спрямований на формування переважно мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Варто зазначити, що при цьому також здійснюється цілеспрямований вплив і на окремі показники когнітивного та процесуального компонентів готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Мета пропедевтичного етапу полягає у:

- формуванні позитивно стійкого ставлення до педагогічної професії;
- формуванні в майбутніх учителів ціннісного, відповідального ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів як важливого елемента навчання іноземних мов молодших школярів;

– підведенні студентів до усвідомлення значимості асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів для успішного навчання іноземних мов у початковій школі;

– формуванні потреби в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів, інтересу та позитивного емоційного ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– формуванні знань про сутність та особливості асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, труднощі педагогічної діяльності, фактори, що негативно впливають на асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, професійне самовиховання, саморозвиток, саморегуляцію;

– самопізнанні, діагностиці психологічних і психофізіологічних особливостей педагогічних здібностей, професійно важливих якостей, в т.ч. і тих, що необхідні для успішного проведення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, формуванні професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів;

– формуванні педагогічної спрямованості, професійної самосвідомості;

– допомозі в успішній адаптації першокурсників до умов навчання у вищій школі, до розуміння важливості й сутності їх майбутньої педагогічної діяльності – навчання іноземних мов молодших школярів;

– визначенні початкового (вихідного) рівня професійного становлення майбутніх учителів початкової школи.

У результаті здійсненої роботи на пропедевтичному етапі у майбутніх учителів актуалізувалася внутрішня суперечність між мотивом, інтересом та потребою в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів і недостатністю знань для здійснення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Це і зумовлено перманентністю підготовки, яка визначає перехід на наступний організаційно-змістовий етап підготовки, що забезпечує формування когнітивного та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Організаційно-змістовий етап спрямований на формування:

– системи знань про зміст, функції, структуру, специфіку асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів як складової навчання іноземних мов у початковій школі, основні підходи, принципи, форми, методи, засоби асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– творчого мислення майбутніх учителів початкової школи;

– професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів;

– прагнення до самоосвіти в галузі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- установок на саморозвиток, подолання професійних труднощів у процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- визначення шляхів особистісного та професійного зростання студентів;
- умінь адекватно оцінювати свої сили, резерви організму, щоб їх раціонально використовувати, грамотно ними керувати;
- умінь самоаналізу, самооцінки, поведінки й досвіду асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, саморегуляції професійної діяльності;
- першооснов педагогічної майстерності, творчості, актуалізація і розвиток творчого потенціалу студентів.

Цей етап спрямований переважно на формування когнітивного і процесуального компонентів готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Цьому сприяли заняття з вікової і педагогічної психології, методики навчання іноземних мов у початковій школі, а також індивідуальна та самостійна, наукова робота студентів. Особлива роль на цьому етапі була відведена вивченню спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів». Наприкінці цього етапу актуалізувалася внутрішня суперечність між певними знаннями і невмінням їх використовувати у практичній діяльності, що і зумовило впровадження професійно-діяльнісного етапу.

Професійно-діяльнісний етап передбачає цілеспрямований вплив на всі компоненти готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, але увага зосереджувалася переважно на процесуальному та рефлексивно-особистісному компонентах.

Мета професійно-діяльнісного етапу полягає у формуванні:

- особистого досвіду і засвоєнні технологій асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- умінь діагностувати рівень засвоєння іншомовного навчального матеріалу молодшими школярами в результаті асоціативного навчання їх іноземних мов;
- умінь проектувати свою навчальну діяльність з позицій асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- умінь визначати цілі та завдання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, способи його здійснення, прогнозувати майбутнє на основі реальних підстав, професійної компетентності;
- прагнення до самостійного творчого проектування програми асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що є основою побудови індивідуальної стратегії професійного становлення;
- механізмів особистісної саморегуляції;
- шляхів особистісного і професійного зростання майбутніх учителів.



Рис. 4.6. Етапи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Система підготовки майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів реалізується в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, предметів спеціальної та методичної підготовки, під час проходження педагогічної практики, участі в експериментальних майданчиках з проблем впровадження асоціативного навчання в початковій школі.

Відповідно до компонентів системи та етапів підготовки ми визначили компоненти готовності майбутнього учителя до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний, рефлексивно-результативний (детально описані в наступних підрозділах).

Компоненти готовності виражаються у конкретних компетентностях учителя щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Це значить, що учитель іноземної мови початкової школи повинен демонструвати свою компетентність, тобто готовність і здатність до:

- планування і проведення уроку асоціативного навчання (з врахуванням психологічних особливостей молодших школярів);
- використання сучасних технологій навчання, зокрема, асоціативного навчання іноземних мов;
- правильного складання плану уроку асоціативного навчання іноземних мов для найбільш ефективного досягнення поставлених цілей;
- організації роботи учнів на уроці з використанням різних видів діяльності;
- включення кожного учня в роботу на уроці;
- адаптації навчальних матеріалів залежно від індивідуальних особливостей учнів та рівня їх навченості;
- використання творчого підходу в розробці та проведенні уроку асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- організації систематичного контролю за роботою учнів на уроці;
- врахування індивідуальних особливостей учнів та планування їх власної індивідуальної траєкторії навчання і розвитку;
- стимулювання зацікавленості учнів у матеріалі, який вони вивчають, та підтримка їх мотивації до навчання засобами асоціативного навчання;
- створення на уроці психологічного клімату, який сприяє активній творчій діяльності учнів;
- створення власних асоціативних символів;
- аналізу діяльності учнів та відповідні оцінки їх знань, умінь та навичок на уроці;
- діагностики та аналізу розвитку психічних функцій молодшого школяра (пам'яті, уваги, мислення);
- аналізу власної діяльності, розуміння сильних і слабких сторін;
- дослідницької діяльності [32, с. 298].

Система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів передбачає відображення педагогічних умов її ефективною реалізації. Як зазначає В. Кремень, «наступними кроками вчених і практиків має стати створення комплексного навчально-методичного забезпечення оволодіння педагогами якісними технологіями навчально-виховного процесу. На жаль, між теоретичними працями і педагогічними реаліями – значна дистанція. На практиці поширені старі підходи до організації виховного процесу як набору заходів масового впливу; натомість треба утверджувати особистісно орієнтовані методики, стрижень яких – гуманні відносини між усіма учасниками навчально-виховного процесу, що сприяють природному становленню розвитку людини. Такі методики мають ґрунтуватися на новій філософії освіти, на принципах демократизму, дитиноцентризму, особистісного діалогу» [251, с. 32].

Запропонована нами система підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів враховує дидактико-методичні аспекти управління навчальним процесом та

особливості його організації при підготовці майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у їхній професійній діяльності. Для того, щоб педагогічна діяльність була ефективною, необхідно створити оптимальні умови. На думку В. Ледньова, людина у період свого становлення повинна бути поміщена у певні умови, що забезпечують розвиток всіх сторін її особистості з урахуванням генетичної програми й у відповідності з соціальною програмою [274].

Умови формування готовності майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів зорієнтовані на відповідним чином організований навчальний процес. Довідкова література так трактує значення цього слова: умова – це: 1) необхідна обставина, від якої залежить здійснення чого-небудь; 2) особливості реальної дійсності, за яких відбувається чи здійснюється що-небудь [500, с. 1245]. Трансформуючи значення слова «умова» на педагогічну діяльність викладачів і студентів, ми маємо справу з педагогічними умовами підготовки майбутніх вчителів до запровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

У загальному визначенні поняття «педагогічні умови» – це умови, в яких ефективно відбувається процес навчання [98, с. 9]. Поняття «педагогічні умови» здебільшого визначається як «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, що забезпечує успішність досягнення поставлених завдань» [7]. Аналізуючи процес підготовки майбутніх учителів, Н. Яковлева розглядає педагогічні умови як сукупність заходів у навчально-виховному процесі, що забезпечує досягнення студентами професійно-творчого рівня діяльності [556, с. 8-14].

Ми розглядаємо педагогічні умови у взаємодії з чинниками, що сприяють удосконаленню підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Під педагогічними умовами ми розуміємо організовану сферу діяльності, в якій організовується та проводиться робота у напрямі формування у майбутніх вчителів професійно-творчого рівня та готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у відповідності до чинників, які на неї впливають.

Педагогічні умови завжди підпорядковані зовнішнім і внутрішнім чинникам. До зовнішніх можна віднести, наприклад, особливості організації навчально-виховного процесу; зміст навчального матеріалу; побудову міжособистісної взаємодії учасників навчання тощо. До внутрішніх – рівень професійної мотивації студентів; їхня потреба у самовдосконаленні; їхні нахили, уподобання, зацікавленість у професійному становленні тощо [486].

Крім того, на нашу думку, педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів – це обставини, які впливають на формування різних компонентів їхньої готовності і врахування яких є необхідним для забезпечення ефективності цієї підготовки.

Визначення педагогічних умов здійснюється на основі екстраполяції результатів наукових досліджень таких вчених, як: В. Андрущенко, К. Авраменко, П. Гусак, М. Євтух, А. Коломієць, Н. Ничкало, Л. Хомич, В. Семиченко, С. Сисоєва, О. Пехота, Л. Пуховська та ін., присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх учителів, та уточнюється в процесі формувального експерименту.

На основі аналізу та результатів педагогічного експерименту ми визначили педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів відповідно до компонентів готовності. Розкриємо зміст цих педагогічних умов щодо запропонованих компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи успішно реалізовується за умови розвитку стійкої мотивації і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів для активного залучення їх до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Ця умова здійснюється за рахунок включення студентів у процес формування позитивних мотивацій та ціннісних орієнтацій щодо оволодіння професійною діяльністю, спрямованою на використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Названа умова забезпечує послідовне формування у майбутніх учителів початкової школи двох видів мотивації:

а) особистісної, яку розуміємо як індивідуальну мотивацію та позитивне особистісно-ціннісне ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

б) професійної, яку розглядаємо як сформованість мотивів, які стимулюють студента до професійного використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у процесі навчально-виховної роботи.

На підвищення мотивації майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів спрямована організація навчально-виховної роботи зі студентами. Викладачі кафедри іноземних мов щосеместрово проводять заходи в школах міста, які популяризують та використовують асоціативне навчання іноземних мов у своїй практичній діяльності.

Відповідно до цієї умови мета роботи викладачів університету полягає у створенні у студентів, починаючи з перших днів навчання у ВНЗ, початкового інтересу до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, формуванні в першокурсників позитивної установки на необхідність спеціальної до неї підготовки. Досягнення даної мети є важливим, оскільки «інтерес породжує схильність або переходить у неї» [375, с. 63], а схильність, як виборча спрямованість індивіда на певну

діяльність, спонукаючи нею займатися, розвивається в поєднанні з відповідними здібностями, у нашому випадку – педагогічними [223].

Важливе місце у формуванні готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів відводиться створенню під час навчання спеціального емоційно-позитивного середовища навколо питань зростання інноваційного потенціалу майбутніх вчителів, зокрема їх оволодіння асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів.

У формуванні когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи ми виділяємо умову змістово-пізнавального характеру. Такою педагогічною умовою формування когнітивного компоненту готовності майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є реформатування навчального змісту психолого-педагогічних, дидактичних та методичних дисциплін на підготовку майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Домінуюча роль при цьому належить фундаментально-теоретичним знанням прикладного асоціативного характеру. Серед дисциплін, які відображають реальний вклад в теоретичну, методологічну та технологічну підготовку майбутнього учителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, ми виокремили такі: «Вікова психологія», «Дидактика», «Методика навчання іноземної мови в початковій школі». Вона передбачає включення у зміст підготовки майбутніх фахівців окремих розділів навчальних дисциплін та варіативних спецкурсів та спецпрактикумів, орієнтованих на формування теоретичної і практичної готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Для реалізації зазначеної умови викладачі кафедр педагогіки та психології на своїх заняттях знайомлять студентів з психологічними особливостями учнів молодшого шкільного віку, лінгводидактичними основами засвоєння іноземної мови учнями початкових класів, елементами теорії і практики асоціативного навчання. Вони детально роз'яснюють зміст загальних кваліфікаційних вимог до випускників, особливо тієї частини, яка стосується підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у подальшій професійній педагогічній діяльності, про необхідність творчого ставлення до неї. Студентів знайомлять з основними видами діяльності вчителів при виконанні ними професійних функцій, з педагогічними навичками і вміннями, з типовими педагогічними завданнями, які вирішує вчитель початкової школи у своїй повсякденній роботі.

Оскільки підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів – складний і тривалий педагогічний

процес, то вона здійснюється протягом всього періоду навчання студентів у вищому навчальному закладі. Проте, лише варіативний спецкурс «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикум «Урок асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі» в повній мірі сприяють цілісному формуванню всіх структурних компонентів їх готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Вивчення спецкурсу та спецпрактикуму сприяє ознайомленню студентів з практикою використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів із наступною апробацією отриманих знань і сформованих вмінь під час лабораторних занять та проходження педагогічної практики.

Реалізація когнітивного компоненту готовності за умови переформатування навчального змісту психолого-педагогічних, дидактичних та методичних дисциплін на підготовку майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів забезпечує розвиток професійної обізнаності майбутнього учителя початкової школи щодо асоціативного навчання молодших школярів на компетентнісній основі.

Ключовою умовою процесуального компоненту готовності є інтеграція теоретичної, емпіричної та практичної підготовки студентів для набуття професійної компетентності в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів, що дозволяє організувати єдиний освітній простір навчальної та науково-практичної діяльності студентів, направленої на максимальне наближення теоретичного навчання до практичного застосування асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі. Зокрема, використання активних та інтерактивних методів навчання в процесі теоретичної підготовки студентів дозволяє змодельовати цілісний зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Використання набутих знань та аудиторного практичного досвіду під час проходження практики в умовах, максимально наближених до умов майбутньої професійної діяльності, дозволяє студентам удосконалити практичні уміння в процесі вирішення професійних ситуацій, спрямованих на використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, та розвинути саме на цій основі творче мислення та сформувані творчий підхід до своєї професійної діяльності. Паралельне здійснення наскрізної науково-дослідної роботи студентів сприяє їх активному залученню до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, розвитку їх особистісних професійних якостей.

Ця умова передбачає реалізацію науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. А цілісне та поетапне формування знань, умінь і навичок майбутнього учителя

початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів, використання наукового змісту окремих дисциплін, забезпечення мотивації до вивчення всіх дисциплін і, як наслідок, розвиток творчого мислення сприяє формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. При цьому важливим є забезпечення поетапності управління процесом професійної підготовки студентів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Основне завдання реалізації процесуального компоненту готовності за умови інтеграції теоретичної, емпіричної та практичної підготовки студентів для набуття професійної компетентності в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів – це створення комунікативного, особистісно-орієнтованого, креативного середовища, спрямованого на розвиток творчого мислення студентів, яке забезпечується активним включенням студентів у творчу пошукову діяльність; організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

Формування рефлексивно-результативного компоненту готовності відбувається за умови здатності майбутнього викладача до інноваційної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності. Вона забезпечує готовність викладачів ВНЗ до опанування технологіями передачі студентам знань про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів; готовність викладачів і студентів до творчої діяльності у навчальному процесі. Така здатність викладача проявляється у:

—застосуванні різних видів асоціативних технологій навчання на лекційних, семінарських, практичних і лабораторних заняттях, де студенти взаємно навчають один одного і продукують «нові» знання проблем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів викладачами університету;

—створенні комфортних умов навчання, де кожен студент відчуває свою інтелектуальну спроможність асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, успішність;

—розв'язанні на заняттях педагогічних ситуацій асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в навчальному процесі початкової школи;

—проведенні квазіпрофесійної діяльності студентів з метою формування умінь і навичок асоціативного навчання;

—контролюванні ведення студентами методичного портфоліо, виконання завдань, що стимулюють формування педагогічної рефлексії, осмислення власного практичного досвіду та досвіду роботи колег з проблем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів з метою формування у студентів усвідомленості в необхідності рефлексії їхньої

власної навчальної діяльності, правильності проведення рефлексивної діяльності майбутніми вчителями початкових класів на уроках, формування навичок з педагогічної рефлексії, рефлексії професійної діяльності під час студентських педагогічних практик.

Особливого значення набуває організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, пов'язаної з використанням асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Вона дозволяє спрямовувати студентів на самостійне оволодіння знаннями, уміннями та навичками асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, самопідготовку та професійне самовдосконалення для реалізації їх готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Крім того організація самостійної роботи студентів на формування знань, умінь і навичок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів сприяє їх науково-дослідній діяльності. Результатом такої роботи та навчальної діяльності в цілому є ведення студентами «методичного портфоліо», який стимулює формування педагогічної рефлексії, осмислення власного практичного досвіду та досвіду роботи колег з проблем застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Крім того, активне включення студентів у педагогічну практичну діяльність дозволяє залучати студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яка є професійно значущим етапом в системі практичної підготовки майбутнього учителя початкової школи, оскільки виступає первинною ланкою апробації їх готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Практична педагогічна діяльність передбачає участь студентів або в одноразових заходах, або в тривалих програмах, спрямованих на використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Такий вид діяльності підвищує внутрішню і соціальну активність студентів, рівень їх інформованості з проблем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що впливає на мотиваційну та професійну сфери.

За реалізації названих умов професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є ефективною. У результаті такої підготовки формується готовність майбутніх учителів до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а їх діяльність стає компетентною.

Умови формування готовності майбутніх вчителів до запровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів мають бути закладені у фундамент навчального процесу.

Реалізація цих педагогічних умов відбувається в комплексі, тому що вони є взаємообумовленими і взаємопов'язаними. Впровадження в навчально-виховний процес зазначених педагогічних умов сприяє

формуванню й розвитку всіх виокремлених нами компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Ми запропонували педагогічні умови, які сприяють формуванню готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, реалізація яких забезпечує управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що розглядається нами як цілісна послідовна система дій під час організації моніторингу, який охоплює органічно взаємопов'язані етапи експериментального дослідження.

4.2. Пропедевтичний етап готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Реалізація системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів триває впродовж всіх років навчання студентів у вузі і передбачає комплексний характер організації поетапного засвоєння навчального матеріалу для формування всіх компонентів готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Виходячи з логіки неперервного процесу професійного становлення вчителя, процесу формування готовності до педагогічної діяльності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів зокрема, ми визначили такі ієрархічно взаємопов'язані етапи: пропедевтичний, організаційно-змістовий та професійно-діяльнісний.

На кожному етапі підготовки проводиться робота з формування всіх компонентів готовності: мотиваційно-ціннісного; когнітивного; процесуального; рефлексивно-особистісного, однак, один із компонентів готовності виступає системотвірним.

Як і багато вчених-методологів (В. Давидов, І. Зимня, В. Леонт'єв, Д. Ельконін, А. Маркова, І. Підласий та ін.), ми вважаємо, що мотивація є першим найважливішим структурним компонентом у структурі навчальної діяльності. З формування мотиваційно-ціннісного компоненту і розпочинається підготовка майбутнього учителя до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів на першому пропедевтичному етапі.

Пропедевтичний (професійно-орієнтований, підготовчий) етап є первинним етапом і сприяє усвідомленню студентами специфіки майбутньої навчально-професійної діяльності, її значущості та формуванню інтересу до оволодіння асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів. Цей етап спрямований на формування переважно мотиваційно-ціннісного

компоненту готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, який на цьому етапі є системотвірним. Варто зазначити, що при цьому також здійснюється цілеспрямований вплив і на окремі показники когнітивного, процесуального та рефлексивно-особистісного компонентів.

Пропедевтичний етап як професійно-спрямований зорієнтований, головним чином, на забезпечення професійної підготовки студентів, яка передбачає набуття ними інтегрованих психолого-педагогічних та лінгвістичних знань, що забезпечують формування мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Основними завданнями пропедевтичного етапу є:

- забезпечення позитивно стійкого ставлення до педагогічної професії;
- формування у майбутніх учителів ціннісного, відповідального ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів як важливого елементу навчання іноземних мов молодших школярів;
- усвідомлення студентами сутності та значимості асоціативного навчання для успішного навчання іноземних мов в початковій школі;
- сприяння інтересу та позитивного ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- формування знань про особливості асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, труднощі педагогічної діяльності, чинники, що негативно впливають на асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, професійне самовиховання, саморозвиток, саморегуляцію;
- самопізнання, діагностика психологічних і психофізіологічних особливостей педагогічних здібностей, професійно важливих якостей, в т.ч. і тих, що необхідні для успішного проведення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів;
- забезпечення педагогічної спрямованості, професійної самосвідомості.

Для цього зорієнтовано завдання, мету, зміст, форми організації діяльності та процес викладання дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки на застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; подано студентам інформацію про психологічні особливості засвоєння іноземної мови молодшими школярами, про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, його ознаки, особливості організації роботи на асоціативних уроках в процесі опанування дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки. Такий підхід дає змогу студентам

усвідомити важливість і необхідність опанування асоціативним навчанням в професійній діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає потреби, мотиви, цілі професійної підготовки майбутнього учителя до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, стимулює творчі прояви особистості в професійній діяльності, передбачає наявність знань зі свого предмета. Крім того, в умовах інноваційного середовища суттєвим є формування ціннісних орієнтацій такого фахівця.

Розділяючи думку українського дослідника В.Свистуна, ми вважаємо, що мотиваційний компонент забезпечує спрямованість на професійно-творче засвоєння знань, професійно-пізнавальний інтерес і прагнення до творчого засвоєння системно-наукових управлінських знань, комплексних умінь, стимулює до успіху і творчих досягнень, до лідерства, до високої оцінки своєї роботи [451]. Цей компонент представляє сукупність зовнішньої та внутрішньої мотивації студента в професійно спрямованому контексті, на яку здійснюється значний вплив під час підготовки майбутнього фахівця, оскільки є провідним чинником його подальшої самореалізації та професійного зростання.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності відображає направленість особистості майбутнього вчителя на розв'язання проблем, пов'язаних із застосуванням асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Ефективність підготовки студентів до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів неможлива без усвідомлення ними важливості даної проблеми; прагнення навчати дітей по-новому, сучасно; переконання студентів у можливості подолання складностей застосування асоціативного навчання у повсякденну вчительську практику навчання молодших школярів іноземних мов.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності студента виявляється в розумінні соціальної значущості праці вчителя іноземної мови початкових класів, у суспільно-ціннісних мотивах вибору, у наявності інтересів, схильності та здатності до педагогічної праці. Рівень мотиваційно-ціннісного компонента визначаємо бажанням навчатися у вищому навчальному закладі за педагогічною спеціальністю, високорозвиненими пізнавальними інтересами, позитивною мотиваційною спрямованістю на фахову компетентність майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів, ціннісними орієнтаціями студентів.

На підставі вивчення мотиваційно-ціннісної системи навчання та висновків експертів – досвідчених педагогів – найбільш доцільними критеріями професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій студентів у нашому дослідженні обрано:

1) професійну спрямованість (ставлення до професії вчителя початкових класів, до педагогічної праці, до дітей);

2) загальне та вибіркове ставлення до вивчення іноземної мови (навчальна успішність);

3) ціннісні орієнтації студентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент є комплексом позитивної мотиваційної спрямованості студентів до майбутньої професійної діяльності та системи ціннісних орієнтацій, за допомогою яких вирішуються такі завдання:

— забезпечити усвідомлення майбутнім учителем іноземної мови початкової школи власної системи ціннісних орієнтацій, яка спонукає майбутніх учителів до втілення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в їх майбутній професійній діяльності;

— охарактеризувати систему домінантних мотивів майбутніх учителів іноземної мови початкової школи, що виражають їх усвідомлене ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в процесі їх власного професійного розвитку.

Система домінантних мотивів містить такий перелік:

— пізнавальні мотиви, спрямовані на задоволення потреби отримання фахової інформації щодо застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

— мотиви особистісного престижу, засновані на бажанні ствердитися в якості компетентного фахівця та творчої особистості;

— мотиви, обумовлені протиріччями між індивідуальним досвідом майбутніх учителів іноземної мови початкової школи, внутрішніми переконаннями його особистості й зовнішнім професійно-освітнім середовищем.

Базуючись на раніше визначених теоретичних положеннях підготовки майбутніх вчителів початкових класів до застосування асоціативного навчання, можна вважати, що формування позитивного ставлення до окресленого виду діяльності, яке передбачає усвідомлене прагнення (потребу, інтерес, мотивацію) до опанування і розвитку відповідної системи знань, умінь, навичок та емоційно-ціннісних орієнтацій, ми розглядаємо як одну з важливих складових змісту мотиваційної складової професійної *компетентності* майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. У структурі компетентності майбутнього учителя в асоціативному навчанні іноземних мов у початковій школі мотиваційний компонент полягає в усвідомленні майбутнім фахівцем важливості та необхідності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та пробудженні інтересу студентів до оволодіння методами асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи і виникненні потреби в його впровадженні.

Ключовим поняттям мотиваційно-ціннісного компоненту *готовності* виступає мотив. Саме поняття «мотив» є дуже складним, тому що мотив пов'язує між собою індивідуальні особливості особистості, включеної у діяльність, і саму діяльність. Погоджуючись з думкою провідних учених, ми розуміємо мотив як «внутрішнє спонукання особистості до того, чи іншого виду активності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язаної з задоволенням певної потреби» [424, с. 147], сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта та визначають її спрямованість [545, с. 163], зумовлює цілеспрямовану поведінку людини, визначає її змістову характеристику, орієнтуючи особистість у предметному середовищі. У контексті теорії діяльності мотив спонукає суб'єкта до її здійснення [410, с. 95].

У наукових дослідженнях провідних вітчизняних і зарубіжних психологів мотив представлений в декількох аспектах. По-перше, мотив трактується як внутрішня спонукка; по-друге, як зовнішні та внутрішні умови; по-третє, як предмет діяльності; і, нарешті, як причина вибору дій [237, с. 48-57]. Усі ці аспекти й породжують активність особистості й визначають характер діяльності, тому ми можемо констатувати, що мотив є переважно психологічною категорією. А от систему взаємопов'язаних мотивів діяльності особистості, що відображає новоутворення в мотиваційній сфері, які пов'язані з провідною діяльністю учнів, визначають як мотивацію.

Проблема мотивації педагогічної діяльності, як і в цілому проблема мотивації поведінки та діяльності особистості, залишається дискусійною та недостатньо розробленою. Ми вважаємо, що мотивацію не можна тренувати (це не навичка), не можна засвоїти (це не інформація), її можна лише розвивати, формувати, стимулювати, підвищувати, підтримувати. Поняття мотивація запропоноване психологами для пошуку відповіді на запитання «чому, заради чого виконується діяльність» [564, с. 49]. Вивчення мотивації – це аналіз причин і факторів, які ініціюють і стимулюють діяльність людини, а також спрямовують, підтримують і приводять до завершення певний акт її поведінки [532, с. 1].

За результатами психолого-педагогічних досліджень (В. Асєєв, Б. Ананьєв, А. Вербицький, Н. Бібік, О. Запорожець, Є. Ільїн, Г. Костюк, О. Леонтєв, А. Маркова, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, Г. Щукіна та ін.), вчені доводять, що саме мотивація значною мірою визначає продуктивність засвоєння знань, відбивається на темпі учіння особистості, визначає спрямованість пізнавального процесу. Цей аспект підготовки зв'язує навчання, виховання та розвиток особистості, формування її професійної активності [70, с. 18].

Більшість вітчизняних і зарубіжних психологів (Л. Божович, Л. Виготський, Є. Ільїн, А. Маркова, С. Рубінштейн, О. Леонтєв, Е. Десі та

багато інших) погоджуються з виділенням двох типів мотивації і відповідних їм двох типів поведінки: 1) зовнішньої мотивації (extrinsic motivation) та відповідно зовнішньо вмотивованої поведінки (extrinsic motivated behavior); 2) внутрішньої мотивації (intrinsic motivation) та відповідно внутрішньо вмотивованої поведінки (intrinsic motivated behavior).

У процесуальному сприйнятті природи формування мотивації ми поділяємо думки вчених Е. Стоунса та П. Костери, які вважають, що «це не що інше, як особливо тонке застосування методик, які її стимулюють, допомагають подолати негативне ставлення до деяких видів учіння, створити захопленість ними» [487, с. 69].

Успішне професійне становлення студентів – майбутніх педагогів неможливе без цілеспрямованого формування в них професійної мотивації, розвиток якої відбувається на основі формування двох груп мотивів (результативних і пізнавальних). У першій групі мотивів пізнавальний інтерес виступає як засіб досягнення мети, а в другій – сам виступає метою. У такому разі він сприяє виникненню внутрішніх пізнавальних мотивів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. У другій групі мотивів студентів цікавить і процес, і зміст нового, тобто того, що пізнається, а в першій – тільки той прагматичний результат, який можна отримати внаслідок пізнавальних зусиль (наприклад, позитивна або висока оцінка на екзаменах) [70, с. 46].

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує спрямованість студентів на розвиток професійно-пізнавального інтересу і прагнення до творчого формування умінь асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, які стимулюють успіх і творчі досягнення студентів в їхній майбутній професійно-педагогічній діяльності. Залежно від того, чи мотивація іде від самого студента, чи від інших людей, її можна поділити на внутрішню і зовнішню. За визначенням В. Чиркова, внутрішня мотивація описує такий тип поведінки, коли регулюючі та ініціюючі фактори витікають зсередини особистісного Я і повністю знаходяться всередині самої поведінки. [532, с. 116-132]. Внутрішня мотивація професійної діяльності підсилюється зовнішньою мотивацією, а зовнішня мотивація тісно переплітається із розвитком пізнавального інтересу студентів.

У нашому дослідженні увагу зосереджено на переведенні зовнішньої мотивації у внутрішній план. Це значить, що навчальний процес у ВНЗ впливає на розвиток професійної пізнавальної мотивації студентів, як вибір матеріалів і завдань, які спонукають студентів до професійної діяльності, сприяють процесу оволодіння вибраною спеціальністю та такою технологією навчання молодших школярів, як асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів. Така організація навчання сприяє успішному управлінню навчальним процесом щодо формування мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутніх учителів до навчальної діяльності, до

асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів зокрема. Однак, в умовах особистісно орієнтованої парадигми навчання розвиток професійної мотивації означає «не привнесення» в особистість готових мотивів, а створення таких умов, за яких вони формувалися б шляхом залучення студентів у взаємодію між собою, викладачем та пізнавальним змістом навчального предмета. Зовнішній мотив стимулює до діяльності, внутрішній – її визначає.

Мотиваційний компонент спонукає майбутнього вчителя до регуляції своєї поведінки та засвідчує його свідоме ставлення до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Для оцінювання ступеня наповненості, змістовності та активності мотиваційного компоненту як критеріальних показників слід визначити два основних: наявність у майбутнього вчителя початкової школи пізнавального інтересу до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та виявлення особистісно-значущого змісту готовності до цього процесу. Як бачимо, пізнавальний інтерес виступає найціннішим мотивом навчальної діяльності студентів, а розвиток професійного пізнавального інтересу до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є метою пропедевтичного етапу.

За умови відсутності пізнавального інтересу у студентів формується негативне ставлення до учіння. Пізнавальний інтерес визначає активність у навчанні, ініціативу з боку учнів під час визначення пізнавальних цілей, сприяє пошуковій творчій діяльності [546, с. 29].

Розвиток мотиваційно-пізнавальної сфери студентів у підготовці до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів носить циклічний характер:

— пізнавальний інтерес: студент отримує нові знання про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, що спричиняє появу навчального інтересу;

— стимул: студент працює за методиками асоціативного навчання, що сприяє формуванню навчальному успіхові та усвідомленню значимості асоціативного навчання молодших школярів;

— мотив: у студента розвиваються професійні компетенції, що дозволяє йому самореалізовуватися як викладачеві;

— ціннісні орієнтації: розвинута компетентність сприяє ефективній і цілеспрямованій підготовці майбутнього учителя до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів;

— внутрішня професійна орієнтація: наявність внутрішньої мотивації щодо бажання студента сприймати учіння як цікавий для нього процес;

— професійна готовність: студент хоче самовдосконалюватися в інноваційному полі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. В результаті цикл повторюється знову по спіралі і майбутній учитель самовдосконалюється у своєму професійному становленні.

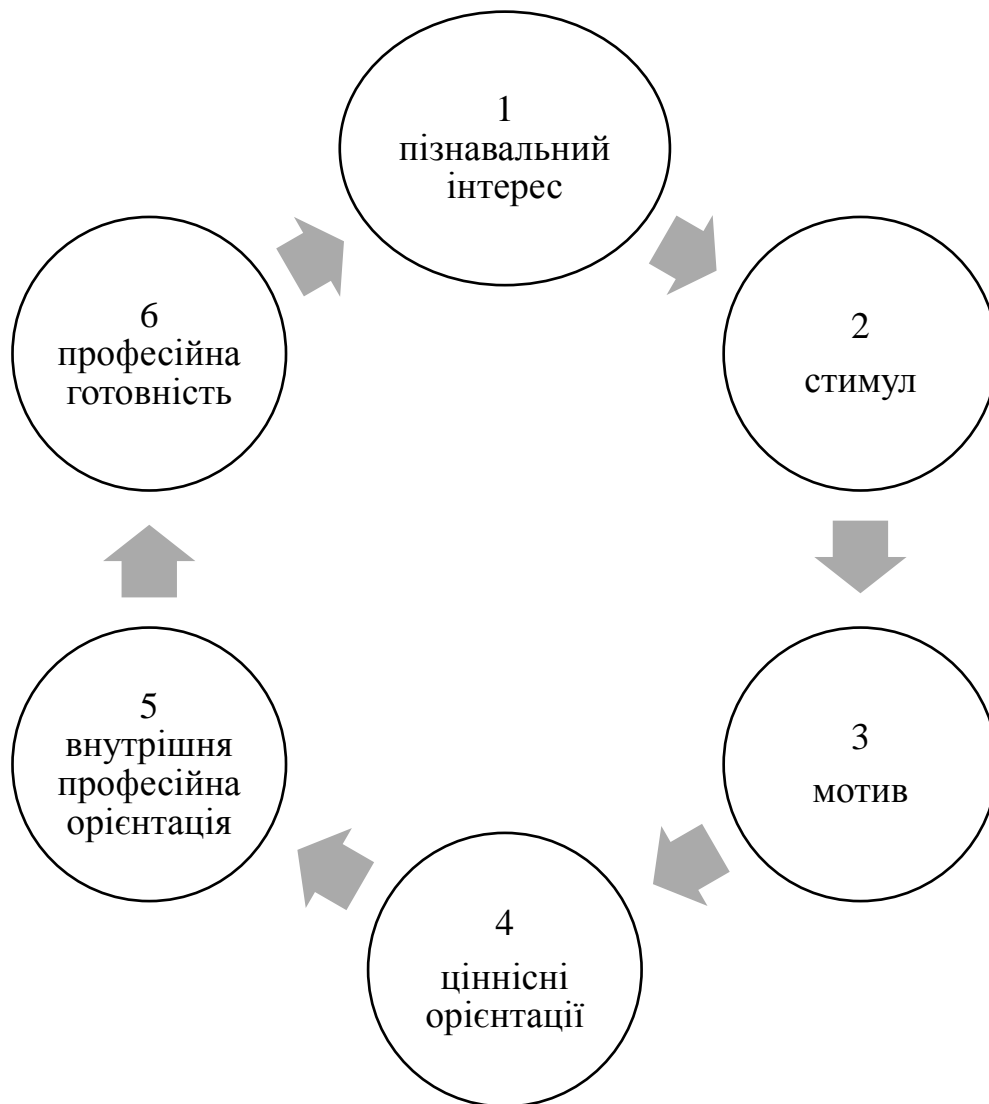


Рис. 4.7. Циклічність розвитку мотиваційно-пізнавальної сфери студентів у підготовці до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Як бачимо, дуже важливо, щоб студент проявляв активність із перших днів навчання, тому для цього йому необхідно створити умови, тобто організувати навчальний процес таким чином, щоб йому було цікаво вчитися. Якщо студенту буде цікаве асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, якщо він буде бачити позитивні результати використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, то він буде використовувати свої мислительні процеси для отримання знань про цей вид навчання, на базі яких у нього будуть розвиватися відповідні компетенції, а розвинута компетентність допоможе йому краще вчитися і бути задоволеним собою, своєю професійною діяльністю.

Мета роботи викладачів університету з першокурсниками на даному етапі полягає у формуванні в студентів початкового інтересу до асоціативного навчання іноземних мов, формуванні в першокурсників установки на необхідність спеціальної підготовки до такого виду навчання.

Інтерес тісно пов'язаний з мотивами і розглядається багатьма вченими як активна спрямованість людини на той чи інший предмет або явище дійсності. Він є одним з найістотніших стимулів нагромадження людиною знань, розширення її світогляду, підвищення пізнавальної активності, а також важливою умовою творчого ставлення до роботи і навчання. Разом з мотивами інтереси складають основу ціннісного ставлення особистості до навколишнього світу і виступають регуляторами соціальної поведінки [591, с. 566].

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у нашому дослідженні ґрунтується на теорії взаємодії мети й мотивів діяльності, яку розкрито в працях О. Леонт'єва. Суть цієї ідеї полягає в тому, що мета, яка реалізовується в практичній діяльності, спочатку стимулюється мотивом, а з часом набуває самостійної сили, тобто стає мотивом [278, с. 155].

В. Сластьонін, пояснюючи природу взаємодії мети й мотивів педагогічної діяльності, доводить, що класифікація мотивів на домінуючі та ситуативні, внутрішні та зовнішні дозволяє помітити, що коли для майбутніх педагогів навчання, а для вчителів їхня діяльність, здійснюються з бажанням і відповідальністю, тоді мета діяльності й мотив збігаються. У даній ситуації вчителі намагаються працювати старанно, з захопленням, продуктивно. Якщо ж мета та мотив не збігаються, то педагогічна діяльність учителя відбувається з нервовим напруженням і не веде до позитивного результату [370, с. 58].

Ураховуючи зазначене, ми розуміємо особливості теорії взаємодії мети й мотивів діяльності таким чином: якщо молодий учитель, приступаючи до професійної діяльності, прагне до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, того, чого його навчили, а згодом, коли переконується, що такий підхід дозволяє учням досягати навчальних позитивних результатів, які зазначені в Державному стандарті загальної початкової освіти, розуміє, що інакше вже й сам не хоче та й не може працювати. Тобто методично правильне здійснення технологічного процесу навчання в початковій школі попри складність, які доводиться долати, дозволяє поступово перетворити мету на мотив.

Реалізація теорії взаємодії мети й мотивів діяльності в процесі експериментальної роботи передбачає, що в центрі навчання має знаходитись особистість майбутнього фахівця, спрямована на оволодіння професійно-педагогічними цінностями.

Категорія цінностей є предметом філософських досліджень. Так, на думку вітчизняного філософа М. Кагана, для свідомої та вільної діяльності особистості необхідно мати уявлення про цінності, які б спрямовували її поведінку. Ціннісно-орієнтаційна діяльність людської свідомості виробляє уявлення про «соціально корисне», ідеальне, тобто те, до чого має спрямовуватися, а також те, від чого треба відмовлятися [210, с. 101].

Особливого значення категорії цінностей надають і психологи, і педагоги. Педагогічні цінності, зокрема, представляють собою норми, що регламентують педагогічну діяльність. Вони виступають у якості пізнавально-діючої системи, яка відіграє роль об'єднуючого фактору між суспільним поглядом, що існує в галузі педагогічної освіти, та професійною діяльністю вчителя, яка набуває сенсу життєвих принципів, поглядів, переконань, тобто визначає його поведінку й характер діяльності [370, с. 116].

За рівнем свого існування педагогічні цінності розділяються на дві групи: соціальні й особистісні.

Соціально-педагогічні цінності – це сукупність норм, правил, ідей, концепцій, традицій, що регламентують та спрямовують педагогічну діяльність у рамках певних освітніх інститутів.

Особистісні педагогічні цінності виступають як соціально-психологічні утворення, у яких знаходять відображення цілі, мотиви, ідеали та інші філософсько-світоглядні характеристики особистості педагога, що утворюють у сукупності систему його ціннісних орієнтацій.

Функціонування особистісних цінностей майбутнього вчителя початкової школи стає можливим за умови їх переходу в мотиви поведінки, які стимулюють творчу діяльність, забезпечують усвідомлення значущості самовдосконалення, особистісного професійного зростання.

У процесі підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів визначальним є формування у студентів позитивного ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів і розвиток бажання втілювати асоціативне навчання іноземних мов в початковій школі, удосконалювати вже існуючу авторську програму асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та розробляти і запроваджувати майбутніми учителями свої авторські програми, тому що оволодіння асоціативним навчанням стає значущим тільки тоді, коли студенти бачать результати своєї праці, бачать свої успіхи і пізнають протиріччя та недоліки своєї професійної діяльності.

На пропедевтичному (підготовчому) етапі експериментального навчання з метою формування мотиваційно-ціннісного (та когнітивного, до якоїсь міри,) компоненту професійної готовності майбутніх учителів початкової школи ми використовуємо проблемне навчання, основане на проблемному виді мотивації, яке вимагає пошуку та розв'язання складних питань, актуалізації знань, аналізу. Для майбутніх учителів елементами проблемного навчання стає проблема створення різних асоціативних символів іншомовного навчального матеріалу, що дозволяє напрацювати певний комплекс типових підходів, аналогій, які можуть мати місце у їх майбутній професійній діяльності в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Використовується багато вправ із залученням ігрових технологій для реалізації цього комплексу, оскільки така форма роботи

підвищує рівень мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших учителів, поліпшується якість засвоєння навчального матеріалу. З огляду на це, великого значення набуває ділова гра, яка дозволяє студентам спробувати себе у ролі вчителя, відчутти необхідність професійного становлення та самовдосконалення.

Саме навчальна робота студентів з використанням асоціативно-ділових ігор викликає інтерес у студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Спостереження за процесом навчання свідчать, що у підготовці майбутніх вчителів, спрямованій на розвиток готовності до впровадження асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі, (не) акцентується напрям, пов'язаний з необхідністю послідовного формування та розвитку особистості студента як майбутнього вчителя з усвідомленою потребою у спеціальному опануванні відповідними навичками і вміннями асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Базуючись на раніше визначених теоретичних положеннях підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання іноземних мов в початковій школі, можна вважати, що формування позитивного ставлення до запровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яке передбачає усвідомлене прагнення (потребу, інтерес, мотивацію) до опанування і розвитку відповідної системи знань, умінь, навичок та емоційно-ціннісних орієнтацій, пов'язаних із застосуванням асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, може розглядатись як одна з важливих складових змісту мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Мотиваційно-ціннісний компонент містить всю різноманітність цілей та завдань педагогічної діяльності: від основної мети, а саме формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості, до конкретних завдань формування окремих якостей чи їх елементів, і реалізується за умови відповідної взаємодії викладача і студента, якщо емоційно-оцінювальна діяльність пронизує всі елементи навчання й безпосередньо передбачена у результатах навчання. Таким чином, для забезпечення формування у студентів мотиваційно-ціннісного компонента готовності ми наповнюємо емоційно-ціннісну сферу навчального процесу відповідною атмосферою\інформацією, способами навчальної діяльності, формами спілкування, які б надавали можливість формувати у студентів мотивацію та інтерес до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, позитивне особисте ставлення до означеного виду діяльності та прагнення до накопичення відповідного педагогічного досвіду асоціативного навчання молодших школярів іноземних мов.

Науковці відзначають, що мотиваційна сфера майбутнього вчителя початкових класів характеризується наявністю специфічної системи регульованих мотивів, ієрархічно організованої, з виділенням домінуючих і

підлеглих мотивів (А. Маркова, Е. Телегіна, Т. Руденко та ін.). Найбільш значущими мотивами, які впливають на процес самореалізації особистості у професійній діяльності, є пізнавальні, особистісні й мотиви професійно-творчих досягнень. Мотиви професійно-творчих досягнень виявляються у вигляді прагнень до вивчення, узагальнення і використання педагогічного досвіду, накопичення матеріалу для вдосконалення освіти щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Узагальнюючи вищезазначене, ми можемо стверджувати, що мотиваційно-ціннісний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів пов'язаний з особистісним та соціальним чинниками успішного професійного становлення майбутнього учителя. Роль особистісного чинника професійного становлення ми вбачаємо в тому, що його розвиток забезпечує орієнтацію на зростання професійної компетентності майбутніх фахівців через усвідомлення ними значущості асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Соціальна цінність підготовки полягає в тому, що професійне оволодіння студентами досвідом застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів виступає необхідною умовою досягнення учнями обов'язкових навчальних результатів, що визначаються Державним стандартом, а це гарантує одержання якісної освіти.

Ми переконані, що педагогічна діяльність переважно обумовлена мотивами, які відрізняються як особистісною, так і соціальною значущістю: особистісні мотиви пов'язані зі спрямованістю майбутніх фахівців на вдосконалення професійного розвитку, а соціально значущі – з почуттям відповідальності, виконанням обов'язку.

Формування мотиваційно-ціннісного компоненту підготовки майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів активно починається з перших днів їхнього навчання у ВНЗ, на пропедевтичному етапі під час вивчення таких курсів, як: «Вступ до спеціальності»(54 години), «Загальні основи педагогіки», «Дидактика»(144 години), «Вікова та педагогічна психологія»(180 годин) та практичного курсу з іноземної мови (180 годин).

Для реалізації зазначеної мети викладачі кафедр педагогіки, психології та кафедри іноземних мов на своїх заняттях знайомлять студентів з елементами теорії і практики педагогічної діяльності вчителів початкової школи, асоціативного навчання, зокрема вони детально роз'яснюють зміст загальних кваліфікаційних вимог (характеристик) до випускників, особливо тієї частини, яка стосується підготовки студентів до запровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в своїй професійній педагогічній діяльності, про необхідність творчого ставлення до означеного виду діяльності.

У процесі виконання професійних функції студенти знайомлять з основними видами діяльності вчителів, з педагогічними навичками і вміннями, з типовими педагогічними завданнями, які вирішує вчитель початкової школи у своїй повсякденній роботі. Особлива увага при цьому приділялася вимогам до навчання іноземних мов молодших школярів, психологічним особливостям учнів молодшого шкільного віку, способам засвоєння навчального матеріалу молодшими школярами.

Одночасно з цим розглядаються ключові питання педагогічної підготовки студентів-педагогів у вузі, її мета і завдання, зміст й особливості, методи, форми і засоби, критерії та показники оцінки, очікувані результати.

Крім проведення аудиторних навчальних занять студентів знайомлять з педагогічною діяльністю вчителів у початковій школі, де вони проводять педагогічні спостереження та отримують досвід аналізу професійно-педагогічної діяльності. Першокурсники відвідують уроки іноземної мови в початковій школі, причому переважно уроки тих учителів, які працюють за методом асоціативних символів. Після занять учителі ознайомлюють студентів із власним досвідом асоціативного навчання іноземних мов та розповідають про зміст своєї роботи, зміст навчання молодших школярів, показують ефективні методичні прийоми асоціативного навчання іноземних мов.

Крім ознайомлення студентів із діяльністю вчителів, яка пов'язана з асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів, на перших же заняттях зі «Вступу до спеціальності» для них визначають конкретні навчальні завдання з підготовки до педагогічної діяльності: список психолого-педагогічної літератури для самостійного вивчення; створення та ведення особистого словника-довідника основних термінів і понять із загальної та педагогічної психології і педагогіки; створення та ведення щоденників (зошитів) психолого-педагогічних і методичних спостережень, в які рекомендується записувати найбільш яскраві педагогічні ситуації. Робота щодо орієнтації студентів на педагогічну діяльність вчителів початкової школи, стимулювання в них інтересу до опанування нею продовжується і в наступних семестрах навчання.

Багаторазове відвідування студентами уроків асоціативного навчання передбачає більш поглиблене розуміння теоретичних основ асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Домагаючись закріплення існуючих знань про педагогічну діяльність учителя іноземних мов початкової школи, викладачі орієнтуються на розвиток (творчого) педагогічного мислення студентів, на закріплення інтересу до асоціативного навчання молодших школярів, на активність студентів у підготовці до професійно-педагогічної діяльності. Крім цього, викладачі вузів надають індивідуальну допомогу студентам, залучають їх до наукової роботи, контролюють виконання ними навчальних завдань та визначають нові.

На підвищення мотивації майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів була спрямована організація навчально-виховної роботи зі студентами. Викладачі кафедри іноземних мов щомісячно проводили заходи в початкових школах, які популяризують асоціативне навчання іноземних мов у своїй практичній діяльності в початковій школі.

Як показують спостереження та опитування викладачів і студентів, проведені після перших занять, багато студентів мають ще недостатнє уявлення про обрану професію вчителя початкової школи, його професійну діяльність, навчання іноземних мов молодших школярів, але для них виявляється дуже цікаво та повчально дізнатися від викладачів і вчителів про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів. Первинне ознайомлення студентів з теорією та практикою даної технології навчання вважається важливим, оскільки воно дозволяє уникнути багатьох помилок у формуванні особистості студента як майбутнього учителя іноземних мов початкової школи.

На пропедевтичному етапі підготовки майбутніх вчителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів студенти знайомляться з педагогічною діяльністю вчителя іноземних мов початкової школи, а також зі змістом та організацією підготовки до неї в стінах навчального закладу. Початкові відомості про майбутню педагогічну діяльність, про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, як показали спостереження, починають формувати в студентів інтерес до вивчення психології та педагогіки, до навчання і виховання дітей, бажання цілеспрямовано готуватися до фахової роботи (педагогічної) з ними.

Основною метою педагогічної підготовки майбутніх вчителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є діагностування існуючих у студентів психолого-педагогічних знань, наявності навичок і вмінь, педагогічних здібностей, спрямованості до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Як відомо, процес та результат будь-якої праці, у тому числі і педагогічної, можна побачити й оцінити, запропонувавши тим, хто навчається, здійснення хоча б елементарних педагогічних дій. Тому студентам під час планового навчального процесу, а також при організації різних заходів навчально-виховного характеру на факультеті пропонується виконувати багато чого з того, що вони повинні будуть робити в школі як вчителі іноземних мов початкової школи.

Студенти I-II-III курсів відвідують уроки іноземної мови у початковій школі під час проходження «пасивної» практики і практики «пробних уроків». Вони отримують, хоч і невеликий, але досвід проведення уроків та спілкування з молодшими школярами. У студентів, які більш наочно познайомились зі своєю майбутньою професією, відчули себе, до деякої міри, у ролі вчителів іноземних мов під час проведення пробних уроків, починають формуватись такі педагогічні якості як зрілість в розумовому і моральному

відношенні, здатність до обмірковування і критичне ставлення до набутого досвіду. Разом з тим, у них розвивається тяжіння до нового, інноваційного прагнення реалізувати і показати себе у новому досвіді, отримати нові відчуття, бажання бути близькими по духу своїм учням, сміливими і рішучими у питаннях свого професійного вдосконалення.

Студенти пробують свої сили в підготовці та складанні конспектів уроків іноземних мов з елементами асоціативного навчання, оформленні наочності та створенні і використанні асоціативних символів, аналізі й огляді літератури тощо.

Метою формування мотиваційної і цільової сфери у змісті діяльності майбутнього вчителя до впровадження асоціативного навчання виступає активізація самопізнання майбутнього вчителя, усвідомлення ним значення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Для методичного забезпечення на даному етапі важливими стають педагогічні дисципліни, зокрема «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Основи педагогічної майстерності», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», пасивна педагогічна практика, при проходженні якої студенти отримують можливість спостерігати за навчальним процесом у різних вікових групах дітей (з 1 до 4 класу) та у різних вчителів іноземних мов початкової школи. У студентів актуалізується важливість професійного потенціалу сучасного вчителя, педагогічний аналіз дає змогу усвідомити необхідність пошуку нових, ефективних технологій, які б дали змогу розв'язати низку педагогічних проблем, пов'язаних з процесом навчання іноземних мов у початковій школі, індивідуальним підходом до учня, тощо.

Перший етап спрямований на формування переважно мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Варто зазначити, що при цьому також здійснюється цілеспрямований вплив і на окремі показники когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів.

У результаті здійсненої на мотиваційно-діагностичному етапі роботи у майбутніх учителів актуалізувалася внутрішня суперечність між потребою в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів і недостатністю знань та умінь для асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Це і зумовило перехід на наступний етап.

4.3. Формування когнітивного компоненту готовності на організаційно-змістовому етапі підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Головне завдання організаційно-змістового етапу полягає у визначенні основних складових змісту підготовки майбутніх вчителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі. У процесі

формуального експерименту виділено такі змістові елементи, які формують основну базу такої підготовки:

- поняття асоціативного навчання та його ознаки;
- історичний аспект використання асоціацій в педагогіці, психології та інших галузях науки;
- використання асоціативного навчання в працях Я.А.Коменського («Світ навколо в картинках»);
- відмінності асоціативного навчання від інших моделей навчання;
- педагогічні умови реалізації асоціативного навчання;
- форми і методи асоціативного навчання та їх обґрунтований вибір вчителем;
- роль асоціацій як засобів навчання;
- основні елементи технології асоціативного навчання;
- вітчизняна і зарубіжна практика асоціативного навчання молодших школярів;
- метод асоціативних символів (МАС).

Серед основних умінь і навичок, якими потрібно оволодіти вчителю початкової школи, який працює за технологією асоціативного навчання, виділяємо такі:

- відбирати з усього різноманіття методів і форм *потрібні* для кожного уроку в залежності від змісту навчання, особливостей колективу та окремих учнів, цілей і завдань навчання на уроці, структури і методики уроку, асоціативні методи і форми навчання, тощо;
- створювати класне середовище, що відповідає змісту, активній навчальній діяльності і груповим методам, які потрібні на уроці з використанням асоціативних символів;
- проводити орієнтовані на учнів заняття, під час яких проявляти повагу до учнів як особистостей;
- організовувати інтенсивну взаємодію та комунікацію всіх учнів класу, використовуючи метод асоціативних символів;
- організовувати і забезпечувати ефективне опанування учнями змісту навчання за державною програмою, використовуючи метод асоціативних символів;
- розробляти інструкції і плани-конспекти асоціативного навчання іноземних мов на уроках в початковій школі;
- використовувати різноманітні, зокрема проблемні, питання пов'язані зі створенням асоціативних символів для розвитку мислення молодших школярів.

Організаційно-змістовий етап підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи є базовим етапом підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, який забезпечує формування фахової компетентності майбутніх учителів в даному виді діяльності.

За результатами методологічних досліджень фахова професійна підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів включає спеціальну іншомовну, методичну і практичну фахові підготовки. Зі змістових позицій іншомовна спеціальна підготовка реалізовується в процесі вивчення таких навчальних дисциплін «Іноземна мова професійна», «Практичний курс іноземної мови», «Дитяча іншомовна література».

Методична фахова підготовка забезпечується вивченням навчальних дисциплін: «Іноземна мова з методикою викладання», «Методика навчання іноземних мов в початковій школі», а також базового спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів».

Практична фахова підготовка забезпечується проходженням студентами ряду педагогічних практик та базового спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів».

В цілому організаційно-змістовий етап спрямовано на формування:

—системи знань про суть, функції, специфіку асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, основні підходи, принципи, форми, методи;

—професійної компетентності в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів;

—прагнення до самоосвіти та саморозвитку в галузі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

—визначення шляхів особистісного і професійного зростання студентів;

—умінь самоаналізу, самооцінки, поведінки і досвіду асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

—першооснов педагогічної майстерності, творчості, актуалізація і розвиток творчого потенціалу студентів.

—креативно-асоціативної компетенції майбутніх учителів, яка базується на розвитку творчого мислення майбутніх учителів початкової школи.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що на цьому етапі забезпечується формування когнітивного та процесуального компонентів професійної готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Когнітивний компонент відображає сутність того, що реалізується в процесі досягнення як загальної мети навчання та сприяє поглибленому розвитку професійних інтересів і нахилів студентів. Отже, для забезпечення формування у студентів когнітивного компонента готовності до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів необхідно відібрати навчальний матеріал таким чином, щоб він містив необхідну інформацію, яка б дала змогу студентам на основі якісно засвоєних знань та сформованих уявлень розвинути у себе уміння, навички та здатності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Формування когнітивного компонента потребує переорієнтації навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ на підготовку майбутніх вчителів до застосування асоціативного навчання молодших школярів, а це, відповідно, потребує нових елементів навчальної інформації. Інформація, що подається у процесі навчання названих вище дисциплін, має бути достатньою, щоб забезпечити формування у студентів не лише когнітивного компонента готовності, а й усього особистісного утворення в цілому.

Засвоєння студентами системи знань про суть асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів здійснюється «у взаємозв'язку із формуванням умінь їх використання, оскільки неможливо розвивати вміння, якщо відсутні ґрунтовні знання» [370, с. 145].

Одним із шляхів реформування початкової освіти в руслі тенденцій розвитку європейського освітнього простору є розробка концептуальних засад модернізації змісту підготовки педагогічних працівників, яка вимагає підготовки майбутніх вчителів як самостійних, ініціативних і творчих особистостей.

Ми пропонуємо два шляхи модернізації змісту освітнього процесу у ВНЗ. Перший – це наповнення гуманітарним, творчим, особистісно-орієнтованим змістом програм дисциплін, які вивчаються у вузі, та орієнтованість на особистісний розвиток кожного студента. Інший шлях – це включення у варіативний компонент навчального плану спеціальних курсів, спрямованих на особистісний професійний розвиток майбутніх учителів, готових до використання асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі. Відповідно, ми розглядаємо два шляхи реалізації змістового компоненту: інтенсивний і екстенсивний. Інтенсивний підхід передбачає введення до дисциплін, які вивчаються, креативно-асоціативної складової, наголошуючи на її важливості. Екстенсивний підхід передбачає введення нових дисциплін в навчальний процес. У дослідженні ми використали обидва підходи: оптимізували певні розділи і теми навчальних дисциплін щодо асоціативної складової та ввели спецкурс і спецпрактикум, які направлені на формування професійної готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Модернізація змісту навчального процесу у ВНЗ, які здійснюють підготовку учителів початкової школи, передбачає опору на компетентнісний підхід. Необхідність нового підходу до відбору навчального матеріалу з метою покращення професійної підготовки майбутніх учителів обумовлена реальними змінами в нашому суспільстві і введенням іноземної мови з першого року навчання в школі зокрема.

Виходячи з напрямів підготовки та професіограми вчителя іноземної мови початкової школи, студенти опановують певний рівень та обсяг знань, професійних умінь і навичок, тобто оволодівають певним рівнем професійної компетентності. Автори навчальних програм та підручників представляють

матеріал таким чином, щоб у ньому відчувалася певна обґрунтована система професійних знань, умінь та навичок. Порухення правил системності та послідовності в навчанні спричиняє набуття студентами уривчастих знань, які важко використовувати у практичній діяльності.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів характеризується системним оволодінням майбутніми педагогами знаннями про сутність асоціативного навчання, особливості його застосування в початковій школі, організацію групової, фронтальної, індивідуальної роботи на уроках іноземної мови, врахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку при застосуванні асоціативного навчання, можливості застосування методу асоціативних символів з урахуванням психологічних особливостей молодших школярів. Водночас на цьому етапі відбувається формування творчого ставлення до практичної діяльності вчителя в процесі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, активізується бажання інноваційної діяльності.

Системотвірною складовою формування когнітивного компоненту готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є впровадження спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі».

Пропедевтичними змістовими складовими до вивчення цього варіативного курсу є такі змістові модулі як «Формування лексичної, граматичної та фонетичної компетенції молодших школярів» та «Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів в аудіюванні, читанні, говорінні і письмі», які передбачені навчальною дисципліною «Методика навчання іноземних мов в початковій школі» як складової галузевого стандарту. Проте, зміна цілей навчання і поява нових вимог до навчання іноземних мов в початковій школі вимагають нових підходів до структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

За допомогою пропонованого нами навчального спецкурсу та спецпрактикуму забезпечується змістова складова процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Спецкурс «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» передбачає ознайомлення студентів із сучасною асоціативною методикою навчання іноземних мов молодших школярів, націлює студентів на перспективний розвиток і активізацію методичного, креативного-(асоціативного) мислення, дозволяє створити необхідну базу для формування у майбутніх учителів умінь і навичок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, які базуються на засвоєних знаннях про асоціативне навчання.

Крім того, спецкурс, з одного боку, зосереджує увагу на закономірностях психологічного розвитку молодших школярів, а з іншого, – на необхідності створення умов, за яких асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів поєднується з комунікативними потребами молодших школярів, особливостями засвоєння ними іноземної мови.

Ми розробили систему занять, яка включає комплекс методичних завдань, направлених на удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів.

Таблиця 4.1

Змістова складова спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів»

Зміст навчальної дисципліни	Кількість годин			
	Лекції	Практичні	Самостійна робота	Індивідуальна робота
<u>Тема 1.</u> Психолінгвістичні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи	2		2	2
<u>Тема 2.</u> Лінгводидактичні основи асоціативного засвоєння іноземної мови молодшими школярами	2		4	2
<u>Тема 3.</u> Генеза асоціацій	2	2	2	2
<u>Тема 4.</u> Метод асоціативних символів у навчанні іноземної мови молодших школярів	2		2	2
<u>Тема 5.</u> Типи та структура уроків асоціативного навчання	2	2	2	2
<u>Тема 6.</u> Особливості ігрової діяльності у процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів	2	2	2	2
<u>Тема 7.</u> Створення асоціативних образів за матеріалами дитячої іншомовної літератури	2	2	4	2
Всього	14	8	18	14

Названий спецкурс розраховано на 54 години: лекційних – 14 годин; семінарських – 8 годин, самостійна робота – 18 годин, індивідуальна – 14 годин.

На лекційних заняттях розглядаються питання, присвячені фундаментальним і актуальним проблемам асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів, уточнюються, розширюються і збагачуються методичні знання студентів. Роботу на лекціях органічно доповнюють практичні заняття, під час яких організовується дискусія щодо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів на основі індивідуально

виконаних завдань. Навчальна програма зі спецкурсу включає також самостійну та індивідуальну роботу студентів.

Лекція – це одна із форм організації навчання, яка, починаючи ще з XVст. і до сьогодні, залишається однією із основних у вищому навчальному закладі. Навчальна академічна лекція будується на основі інформаційно-монологічного методу і передбачає обдуманий і підготовлений завчасно виклад матеріалу викладачем із застосуванням способів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів. [406, с.169].

У контексті нашого дослідження лекція – це не стільки виклад викладачем певної інформації, скільки спеціально організована спільна діяльність викладача і студентів, направлена на отримання нових знань. З метою формування креативної складової підготовки студентів доцільним є застосування лекцій проблемного характеру. Крім того, надзвичайно ефективними є лекції, проблематику яких готують чи уточнюють самі студенти.

У процесі викладання спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» послідовно розкривається перехід від теоретичних положень психолінгвістичних особливостей молодших школярів, лінгводидактичних основ засвоєння іноземних мов молодшими школярами і асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до конкретно практичної методичної його реалізації.

На початку курсу розглядається два питання: психолінгвістичні особливості молодших школярів та лінгводидактичні основи навчання іноземних мов молодших школярів. Особлива увага звертається на особливості розвитку вищих психічних функцій учнів молодшого шкільного віку (пам'яті, уваги, мислення, сприйняття). Врахування індивідуальних відмінностей молодших школярів, які залежать від їх психофізіологічних характеристик, є дуже важливим для визначення сприятливих умов навчання учнів іноземних мов. Слабка вивченість психічних станів, специфіки, складу, структури, закономірностей взаємин із психічними процесами і властивостями, характерними для молодшого шкільного віку, істотно зменшує ефективність педагогічних методів навчання і виховання школярів. Незнання і недостатня вивченість психічних станів молодших школярів знижує ефективність і продуктивність вчительської праці. Психічний стан учня, безсумнівно, впливає на продуктивність його навчальної діяльності.

На початкових етапах навчальної діяльності учнів особливого значення набувають підходи, які забезпечують навчальну успішність та інтенсивний розвиток особистості школяра. Важливим є визначення адекватних теорій та відповідних технологій навчання дітей іноземної мови.

За умов вивчення іноземної мови учнями початкової школи паралельно з мовою українською (з першого класу) актуальним стає пошук концепцій засвоєння навчального матеріалу, адекватних віку та психології розвитку учнів початкової школи. Викладач пояснює особливості підходів засвоєння

мови (біхевіористського та функціонального), аналізує чинники, які сприяють оволодінню дітьми іноземною мовою (неврологічний, психомоторний, когнітивний, емоційний, лінгвістичний), розкриває особливості явища «імпринтинга» («вдруковування») матеріалу мови у свідомість дитини. На стадії раннього дитинства великого значення набуває навчально-пізнавальна діяльність, зорганізована на врахуванні емпіричних механізмів психологічних процесів учнів початкової школи. У формуванні іншомовної компетенції молодших школярів на ранніх етапах їх навчальної діяльності важливим є організація навчального процесу на засадах асоціативної природи сприйняття, розуміння, запам'ятовування та відтворення навчальної інформації. Актуальним в цьому плані є впровадження у навчальний процес початкової школи асоціативного навчання.

Проаналізувавши психолінгвістичні особливості та лінгводидактичні основи навчання іноземних мов молодших школярів, переходимо до розкриття суті «асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів». При цьому розкривається поняття «асоціація», «асоціативне навчання», його відмінності від інших моделей навчання, педагогічні умови реалізації асоціативного навчання. Асоціативне навчання, як і будь-яка теорія та технологія навчання, пройшла складний історичний шлях розвитку і має свої переваги та недоліки, розв'язує досить ефективно ряд навчальних проблем, але не є панацеєю від усіх проблем. Завдання викладача – показати доцільність застосування асоціативного навчання в початковій школі, показати його ефективність у формуванні іншомовної компетенції молодших школярів.

Для набуття певних навичок теоретичного аналізу студентами вивчаються та аналізуються впроваджені на експериментальних майданчиках програми асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; їх цілі, зміст та умови навчання іноземних мов молодших школярів, визначаються принципи, методи і прийоми асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі.

Особливого значення набуває висвітлення проблеми навчання фонетики, лексики і граматики засобами асоціативного навчання, яке має на меті ознайомити студентів із:

- прийомами асоціативного навчання іноземних мов, направлених на формування аудитивних, вимовних і мовних навичок молодших школярів;
- використанням ігрових асоціативних вправ при введенні, опрацюванні і тренуванні лексичних одиниць в процесі навчання іноземних мов у початковій школі;
- представленням етапів формування граматичних навичок, з активним використанням асоціативних символів.

Представляючи асоціативне навчання іноземної мови молодших школярів як технологію, ми розкриваємо її основні складові, показуємо

форми і методи асоціативного навчання, акцентуємо увагу на ролі асоціацій як засобу навчання. Особлива увага також приділяється методу асоціативних символів і його ролі для формування мовленнєвої компетенції молодших школярів в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі.

На лекції, присвяченій проблемам організації процесу асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, викладач знайомить студентів з вимогами до сучасного асоціативного уроку з іноземної мови в початковій школі та акцентує увагу на застосуванні методу асоціативних символів, його перевагах та недоліках.

Ще одна проблема, яка дозволяє забезпечувати урегульованість та наступність навчального процесу, – це організація контролю знань, умінь та навичок володіння іноземною мовою молодшими школярами за допомогою асоціативних ігор. В цьому плані розглядаються функції і види контролю в процесі асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів, визначається роль непрямого контролю сформованості комунікативних вмінь і навичок молодших школярів у вигляді асоціативних ігрових вправ.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» розкриваються цілі, завдання, методи асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, визначається суть методу асоціативних символів. Лекційний матеріал дає студентам можливість сформулювати власне відношення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яке проявляється в усвідомленні цінності методичних знань, пов'язаних з асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів.

Вивченню, поглибленню та закріпленню навчального матеріалу, а також виробленню власної позиції щодо ефективності асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів сприяє блок семінарських занять зі спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів».

Семінарське заняття отримало свою назву від латинського слова *seminarium*, що означає «розсадник». Такого виду заняття проводилися у древньогрецьких та римських школах як поєднання диспутів, повідомлень учнів, коментарів та висновків викладачів. У сучасній вищій школі семінар – один із основних видів практичних занять. Мета семінару – поглиблене вивчення теми, розвиток у студентів культури наукового мислення, творчої самостійності, інтересу до науки та наукових досліджень, майбутньої практичної діяльності. У процесі семінарських занять студенти оволодівають науковим апаратом, набувають навичок оформлення наукових робіт, оволодівають мистецтвом усного та писемного викладу матеріалу, захисту наукових положень та висновків, які вони розвивають. Семінарські заняття є формою навчального заняття, під час якого викладач організовує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів на основі індивідуально виконаних завдань. У ході підготовки до

семінарського заняття у студентів формуються навички та вміння самостійно опрацьовувати фахові джерела та документи, під час семінарського заняття поглиблюються, систематизуються, закріплюються та контролюються знання, отримані під час лекції, виробляються уміння аргументувати свою точку зору, відповідати на запитання слухачів, задавати запитання тощо.

На семінарі студенти мають можливість виступати у ролі доповідача чи опонента, вчитися визначати проблеми асоціативного навчання та шляхи їх розв'язання, доведення і спростування, відстоювати свої погляди, демонструвати досягнутий рівень теоретичної підготовки. В. Ягупов та ін. наголошують на необхідності удосконалення методики проведення семінарів, уникати заслуховування виступів окремих студентів, а організувати колективну роботу, яка забезпечує участь у ній кожного студента [553, с. 375]; Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: (на матеріалі англійської мови): посіб. для студ. вищ. закл. освіти [344, с. 280].

Для підготовки майбутніх учителів іноземних мов до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів з метою формування когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів до означеного виду діяльності нами використовувалися, головним чином, семінари-дискусії.

Кожне семінарське заняття передбачає більш детальне вивчення та аналіз проблем, які представлені на лекції або пов'язані з нею.

Студенти виконують завдання:

- визначити мету та завдання асоціативного навчання; визначити принципи програми;
- визначити компоненти та структуру програми;
- проаналізувати компоненти змісту програми;
- проаналізувати завдання першого (другого) року навчання;
- встановити, який мовний матеріал необхідно засвоїти учням протягом першого (другого) року навчання;
- визначити, які ігри (пісні, вірші) пропонуються для формування у дітей основ іншомовної комунікативної компетенції;
- проаналізувати методичні рекомендації програми;
- виявити рівні засвоєння та інші.

Особливу увагу приділено вибору методів засвоєння граматичного, лексичного і фонетичного матеріалу (зокрема, методу асоціативних символів). Для цього студенти готують асоціативні вправи для введення і тренування звуків, які відсутні в рідній мові, придумують фонетичні зарядки, розробляють системи асоціативних символів для ознайомлення молодших школярів з буквами англійського (німецького, французького) алфавіту, аналізують символічний алфавіт Я.Коменського, який представлений в його славнозвісній праці «Світ навколо в картинках».

Під час формування англійської лексичної компетенції молодших школярів засобами асоціативного навчання студенти складають комплекти

асоціативних ігор, які сприяють введенню і засвоєнню лексичного матеріалу з однієї із запропонованих тем: «Одяг», «Мої іграшки», «Тварини», «Моя кімната», «Меблі», «Класна кімната», «Погода», «Пори року», «Члени родини», «Овочі і фрукти», «Їжа».

Формування іншомовної граматичної компетенції молодших школярів засобами асоціативного навчання забезпечується розробкою студентами комплексів завдань для введення і засвоєння граматичних структур типу (англомовна версія): «Do you...?, Does he (she)...?», «I am a ...», «You are a ...», «He is a ...», «She is a ...», «We are ...», «They are ...», «Is he(she) a...?», «Are you...?», «I have a ...», «He (she) has a...?», «I like ...», «I don't like ...», «I like to...», «I don't like to...», «He likes ...», «He doesn't like ...».

Студенти представляють різноманітні асоціативні вправи та завдання для перевірки сформованості молодшими школярами граматичних, лексичних та фонетичних навичок та комунікативних умінь в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Другою складовою змісту підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є спецпрактикум «Урок асоціативного навчання іноземної мови в початковій школі». Реалізація цього спецпрактикуму можлива при виконанні тематичного плану в кількості 54 години. Спецпрактикум включає практичні (8 годин) та лабораторні заняття (26 години), а також самостійну (10 годин) та індивідуальну роботи (10 годин).

Таблиця 4.2

Зміст спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземної мови в початковій школі»

	Лабораторні заняття	Кількість годин	Практичні заняття	Кількість годин
1	Скласти конспект першого уроку, представити вступну бесіду з молодшими школярами про вивчення іноземної мови і про роль символів у процесі знайомства двох іноземних школярів (англійського й українського)	4	Представити фрагмент уроку «Знайомство»	2

2	Підготувати асоціативні вправи для введення й тренування звуків, які відсутні в рідній мові, та схожі на звуки рідної мови. Скласти фонетичну зарядку. Розробити систему асоціативних символів для ознайомлення молодших школярів із буквами англійського (німецького) алфавіту	4	Представити фрагмент уроку «Фонетична зарядка»	
3	Представити комплекс асоціативних ігор, які будуть сприяти засвоєнню лексичного й граматичного, фонетичного матеріалу на одну із запропонованих тем: «Одяг», «Мої іграшки», «Тварини»	4	Представити фрагмент уроку «Введення і опрацювання лексики» на тему «Домашні тварини» або «Тварини інших континентів» з використанням асоціативних символів	6
4	Скласти тексти для аудіювання на теми «Моя сім'я», «Дикі тварини», «Іграшки» і представити способи контролю їх розуміння, використовуючи асоціативні символи	4	Представити фрагмент уроку на одну із запропонованих тем	
5	Скласти ігрові асоціативні вправи на одну із тем («Моя сім'я», «Тварини» і т.д.) для визначення рівня сформованості іншомовної компетенції молодших школярів	4	Представити фрагмент контролю аудіювання, говоріння, письма і читання текстів на теми «Тварини», «Моя сім'я» за методом асоціативних символів	4

Молодий фахівець повинен прийти в клас не лише знаючи, як застосовувати асоціативне навчання іноземних мов у початковій школі, але і вмюючи це робити. Для повноцінного засвоєння професійних знань і перетворення їх у професійні уміння необхідно організовувати виконання таких дій, які відображають професійну діяльність учителя на уроці. Необхідною умовою формування професійної компетентності майбутнього учителя іноземних мов початкової школи в асоціативному навчанні виступає усвідомлене виконання цих дій з розумінням їх ролі, місця і способів реалізації. Саме практичні та лабораторні заняття і виконують цю функцію. Вони допомагають студентам реалізовувати, удосконалювати необхідні методичні прийоми, тренувати їх виконання на певній навчальній шкільній темі.

Практичне заняття є формою навчального заняття, на якому організується детальний розгляд студентами окремих положень навчальної дисципліни та формуються навички й уміння практичного їх застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань [96, с.268]. Практичні/лабораторні заняття є своєрідною формою реалізації зв'язку теорії з практикою.

Під час практичних занять студенти одержують декларативні знання та набувають процедурних знань, що є хорошою основою для проведення лабораторних занять [43, с.179-183; 86; 214, с.35-38; 328; 471]. До кожного лабораторного заняття розроблена система завдань пошукового характеру, виконання якої сприяє більш усвідомленому і глибокому засвоєнню знань, удосконаленню навичок і умінь. На кожне заняття студенти готують фрагменти уроків на запропоновані теми, тобто їм пропонується квазіпрофесійна діяльність із застосуванням асоціативних символів.

Перше лабораторне заняття «Скласти конспект першого уроку, описати вступну бесіду з молодшими школярами про вивчення іноземної мови і про роль символів у процесі знайомства двох учнів (англійського й українського)» направлене на формування в студентів навичок організації навчальних занять. Складання плану-конспекту першого уроку зі вступною бесідою про роль іноземної мови в сучасному світі є дуже важливим і відповідальним, оскільки його метою є зацікавити молодших школярів вивченням нової мови як засобу спілкування.

Мета другого лабораторного заняття «Підготувати асоціативні вправи для введення і тренування звуків, які відсутні в рідній мові. Скласти фонетичну зарядку» – познайомити студентів із асоціативними символами, а також цікавими історіями чи казками з метою опрацювання англійського алфавіту. Студентам дають завдання – розробити систему асоціативних символів для ознайомлення молодших школярів із буквами англійського (німецького) алфавіту, а також складати картотеку віршиків, римівок та пісеньок іноземною мовою, які вміщують необхідний фонетичний матеріал, елементи комунікативної граматики, кліше розмовної мови. Наприклад, для опрацювання звуку (эе) пропонують римівку:

Where are you going to, my little cat,
I'm going to town to buy a hat!
What? A hat for a cat? A cat in a hat?
Who ever saw a cat in a hat?

Вивчення римівки супроводжується показом асоціативних символів. На третьому лабораторному занятті – скласти комплекс асоціативних ігор, які будуть сприяти засвоєнню лексичного й граматичного матеріалу на одну із запропонованих тем: «Одяг», «Мої іграшки», «Тварини».

Четверте лабораторне заняття – скласти тексти для аудіювання на теми «Моя сім'я», «Тварини» і продумати завдання до прослуханих текстів та способи контролю їх розуміння, використовуючи асоціативні символи.

Мета п'ятого лабораторного заняття – звернути увагу студентів на використання прихованого контролю сформованих умінь і навичок, на заключному уроці показати способи використання ігрових асоціативних вправ на одну із тем («Моя сім'я», «Тварини» і т.д.) для визначення рівня сформованості іншомовної компетенції молодших школярів.

Запропоновані варіативні спецкурс та спецпрактикум виступають системотвірним компонентом змістової складової фахової компетентності майбутніх учителів зі спеціальності «Учитель початкової школи», яка в повній мірі відповідає розробленій В.Сластьоніним професіограмі учителя початкової школи [464].

Названі спецкурс та спецпрактикум передбачають ознайомлення студентів із сучасною асоціативною методикою навчання іноземних мов молодших школярів, націлюють їх на перспективний розвиток й активізацію методичного творчого мислення студентів, що дозволяє створити необхідну базу для формування в майбутніх учителів умінь і навичок асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Під час експериментального навчання викладання спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі» сприяло підвищенню інтересу майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та формуванню їх професійної компетентності в асоціативному навчанні іноземних мов учнів початкової школи, студенти здобули достатній рівень знань, навичок та умінь у сфері сучасної методики навчання іноземних мов молодших школярів.

За підсумками залікового уроку студенти одержали такі оцінки: «відмінно» – 31%; «добре» – 51%; «задовільно» – 18%; «незадовільно» – не було. При опитуванні випускників на завершальному етапі навчання 96 % з них вказали, що вивчення спецкурсу та спецпрактикуму сприяють їх кращій підготовці до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів (за методом асоціативних символів).

Про ґрунтовну фахову підготовку студентів експериментальних груп щодо оволодіння асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів свідчить і той факт, що під час проведення практичних і лабораторних занять зі спецпрактикуму відбувається досить детальна робота із засвоєння методики проведення кожної асоціативної вправи, яку можна застосовувати в навчальному процесі початкової школи під час проходження педагогічної практики й у подальшій практичній діяльності. Варто зазначити, що під час експерименту було виявлено високу активність студентів-практикантів при підготовці уроків для проходження педагогічної практики. Студенти на уроках в школі через асоціативні технології здійснювали особистісно зорієнтоване навчання і виховання молодших школярів, розвивали їх комунікативні здібності й соціальну культуру. Варто також наголосити, що майбутнім педагогам вдалося досягти значної активізації

кожної дитини, підтягнути слабших учнів і створити атмосферу толерантності між дітьми.

Під час навчального процесу для перевірки готовності студентів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у виробничих умовах було проведено творчі контрольні роботи зі спецкурсу та методики навчання іноземних мов у початковій школі. Представляємо один із варіантів такої роботи:

1. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «асоціативне навчання»?
2. Скористайтесь календарним плануванням «1-й клас. Іноземна мова». Які асоціативні символи та вправи доцільно використати під час вивчення теми «Домашні тварини»?
3. Скористайтесь календарним плануванням. Складіть фрагмент уроку з іноземної мови (1-й клас) на тему «Я і моє оточення» із застосуванням асоціативної технології навчання. Прокоментуйте доцільність запропонованих Вами асоціативних символів (вправ).

Аналіз відповідей студентів на запитання творчих контрольних робіт свідчить про те, на якому рівні студенти засвоїли знання про асоціативне навчання й методику організації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

У результаті проведеної роботи ми виявили, що частина студентів, засвоївши теоретичний матеріал на високому рівні, відчувають труднощі застосування його в практичній діяльності, коли виконують практичні завдання і розробляють фрагменти уроків. Таким студентам ми рекомендуємо додатково опрацювати теоретичний матеріал і паралельно призначаємо консультації у вигляді методичної допомоги з викладачем. Одночасно проводимо консультації у вигляді демонстрації відеофільмів із записами асоціативних уроків.

Для розширення методичного кругозору студентів передбачено обов'язкове вивчення курсу «Дитяча іншомовна література» (навчально-методичні матеріали для цього курсу – «Підготовка майбутнього учителя до роботи з англомовною дитячою літературою») [134].

Знайомство з літературним надбанням країни, мова якої вивчається, збагачує інтелект учня, розширює його кругозір, сприяє розвитку естетичної та етичної сторін його особистості, а також міжкультурної компетенції. Художня література є невичерпним джерелом країнознавчої інформації, важливої для вивчення мови і формування образу країни, мова якої вивчається. У ній зберігаються неповторні духовні, естетичні цінності народу, з якими можна познайомитися, лише прочитавши літературні тексти в оригіналі. Зокрема, джерелом такої інформації може слугувати художня література для дітей, яка відображає актуальне соціально-культурне дитяче середовище в іншомовних країнах. Перш за все, варто говорити про те, що дитяче читання, книги шкільної програми формують комплекс літературних творів, обов'язкових для читання.

Дитяча література відіграє важливу роль у вихованні особистості школярів. Дитяча література – це явище мистецтва. Зміст її виховного впливу полягає в тому, що вона дає можливість увійти «усередину життя». У процесі вивчення творів англійської дитячої літератури створюються певні відносини й моральні оцінки, що мають безперечно більше значення, ніж оцінки, які просто повідомляються або засвоюються.

Особливе місце в розвитку образного уявлення та асоціативного сприйняття дійсності серед творів дитячої англійської літератури займають казки. Методиці використання казок у процесі вивчення іноземних мов присвятила свою роботу Н. Малкіна, яка детально розглянула методику розповіді й співрозповіді (storytelling) [293]. Говорячи про образно-розвивальний потенціал казки, дослідниця вказує, що психологічна природа казки змушує дитину активно діяти у відношенні до смислового змісту сприйнятого. Розуміння казки дітьми часто супроводжується рухом рук, ніг, тіла. Слухання казки розвиває вміння дитини в категоризації, класифікації, порівнянні та інше.

Діти виявляють великий інтерес до звукової форми слова незалежно від його значення. Звукові слова, які представлено дитині грою зі звуками, у тексті казки знаходять великий емоційний відгук. Крім того, така лексика здатна викликати яскраві й образні уявлення в учня і, тим самим, сприяти розумінню казки, а також запам'ятовуванню слів і виразів. Діти люблять багаторазово слухати одну і ту ж казку. У результаті неодноразового прослуховування казки дитина засвоює нові слова і вирази.

У ранньому навчанні іноземної мови автентична казка може виступати в якості навчального тексту, що відповідає цілям і завданням навчання та характеризується певними особливостями, ознаками, які притаманні обраній моделі тексту. «Сукупність цих ознак сприяє або перешкоджає сприйняттю певного тексту» [258]. Такий текст є центральною ланкою процесу навчання і виконує певні функції: ілюстративну, тренувальну, а також розвивальну навички аудіювання і говоріння [518, с.18-22].

У тексті казки представлені зразки монологічного та діалогічного мовлення, найбільш типові ситуації спілкування і найбільш вживані слова та вирази. Ми погоджуємося з думкою О. Денисенко, яка вважає дитячу літературу потужним джерелом образності та зазначає, що знайомство з дитячою англійською літературою не тільки розвиває інтерес дітей до вивчення англійської мови, але й спонукає до мовного спілкування, засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу. Тому максимальне використання образності виявляється найбільш ефективним у навчальній ситуації спілкування. Образність за певних методичних умов викликає гостроту думки й почуття, що сприяє більш швидкому й точному запам'ятовуванню навчального матеріалу, формуванню основ комунікативної культури, розвитку творчої діяльності та соціальних компетенцій учнів [140].

Працюючи з дитячою книгою, відбувається формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок і вмінь аудіювання, говоріння, читання та елементарного письма. В інтегрованому курсі О. Денисенко для шестирічних дітей детально розроблено прийоми роботи, націлені на розвиток слуховимовних, лексичних, граматичних умінь і навичок англійської мови, що базуються на матеріалі дитячих англомовних книжок. До прийомів роботи з фонетичного боку мови автор розглядає усвідомлену імітацію на основі пояснення артикуляції звуків, імітацію, засновану на усвідомленні відмінностей у вимові звуків рідної та іноземної мов.

Так, наприклад, для навчання такого граматичного аспекту мови, як вживання модального дієслова «can», досить ефективно використовувати казку про Мері Попінз. Діти розповідають, що вміє робити Мері Попінз, виконуючи її пісню (П. Треверс «Мері Попінз»): I can stand, I can sit, I can eat, I can drink, I can write, I can knit, I can talk, I can think, I can read, I can count, I can give, I can take, I can swim, I can mount, I can sweep, I can bake.

Для навчання лексичних аспектів мови автор використовує прийоми, які побудовані на таких видах семантизації лексики, як демонстраційність, безперекладність (показ предмета, картинки, дії і т.д.). Надзвичайно ефективним на цьому етапі є метод асоціативних символів.

Досить відомою методикою опрацювання дитячої англомовної літератури, яка в сучасній школі набуває все більшого поширення, є «Storytelling». Коротко зупинимося на основних положеннях цієї методики.

Вказуючи на актуальність методу «Storytelling», англійські автори Г. Елліс та Ж. Брустер підкреслюють:

– метод «сторітеллінг» – це позитивна мотивація для вивчення англійської мови, він створює основу для подальшого успішного вивчення;

– відбувається розвиток уяви, оскільки діти стають живими учасниками подій, порівнюють себе з персонажами, намагаються передбачити майбутні події за картинками, створюють свій ілюстративний матеріал для розповіді – все це сприяє їх винахідливості;

– метод «сторітеллінг» – це прекрасна з'єднувальна нитка між фантазією, винахідливістю дитини і реальним світом. Це, в свою чергу, дає учням можливість відчувати значимість того, чим вони займаються;

– прослуховування розповідей у класі – це своєрідне набуття соціального досвіду, читання і письма, часто, індивідуальна діяльність. «Сторітеллінг» дає можливість поділитися своєю радістю, схвилюваністю, брати участь в обговоренні будь-якої проблеми;

– діти люблять слухати розповіді знову й знову. Таке часте повторення сприяє запам'ятовуванню окремих слів і цілих фраз. У більшості оповідань повторюється «базовий» словник і граматичні структури. Це допомагає дітям запам'ятовувати і впізнавати однотипні структури в інших оповіданнях, що, в свою чергу, дуже важливо для розвитку вміння говорити;

– прослуховування розповідей дає можливість вчителю вводити або повторювати новий словник і структури через різноманіття знайомих і незнайомих текстів, що збагатить їх розумові та розмовні здібності;

– прослуховування розповідей сприяє розвитку аудитивної навички дітей, а також концентрації уваги через візуальні моделі (картинки, ілюстрації), дає елементарні знання про мову, знання в цілому. Це дозволяє учням розуміти основну думку тексту й пов'язувати її зі своїм життєвим досвідом [573].

Вивчення англійської мови через розповіді створює основу для подальшого її вдосконалення, діти оперують уже знайомими граматичними структурами, словниковим запасом і мовними навичками.

Виходячи із об'єктивних і суб'єктивних умов навчання, студент повинен знати, що необхідно учителю для успішного навчання іноземних мов у початковій школі. Учитель повинен зіставити свою уяву з тим, що пропонує підручник, визначити, що він буде реалізовувати, а що доповнювати й переробляти. Тобто, учитель повинен вміти працювати в умовах альтернативної і варіативної освітньої системи, грамотно використовувати різні підручники іноземної мови в процесі навчання, досягаючи оптимальних результатів у процесі роботи з підручником.

Особливий інтерес для нас представляє курс «Іноземна мова з методикою викладання в початковій школі», який зосереджений, в основному, на використанні методу асоціативних символів у процесі навчання іноземної мови молодших школярів.

Авторська програма для дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів націлена на формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної та загально-навчальної компетенцій молодших школярів. Тематика навчального матеріалу передбачає вивчення таких тем:

- «Я і моя сім'я».
- «Моя життєдіяльність. Дозвілля».
- «Помешкання».
- «Природа. Навколишнє середовище».
- «Свята і традиції».
- «Школа» та інші.

Під час вивчення цих тем в учнів формується мовна компетенція (лексична, граматична і фонетична) та мовленнєва компетенція в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Як результат вивчення навчального матеріалу, який передбачений програмою, учні повинні розуміти і вміти виконувати команди, повідомляти про виконання своїх дій, ставити загальні питання про виконання дій, називати частини тіла, висловлювати позитивне чи негативне ставлення до виконаної дії, повідомляти про переміщення до певних об'єктів, повідомляти та запитувати про місцезнаходження, називати свійських та диких тварин,

називати ознаки тварин, рахувати предмети, називати членів родини і висловлювати своє ставлення до них, називати меблі, їхнє призначення і місцезнаходження, називати й описувати іграшки і т.д.

Для того, щоб формувати іншомовну комунікативну компетентність молодших школярів майбутній учитель сам повинен нею володіти. Студенти вивчають названі теми на поглибленому рівні та знайомляться з формами й прийомами роботи з ними за методом асоціативних символів.

У процесі оволодіння іноземною мовою можна виділити три етапи [66, с.104-106]:

1. Ознайомлення зі значеннями мовних одиниць (дитина дізнається, як предмет, явище чи дія називаються іноземною мовою).

2. Пасивне мовлення – усвідомлене запам'ятовування дитиною словесного виразу, тобто багаторазове зіставлення дитиною мовної одиниці з відповідними предметами та явищами реальної дійсності.

3. Активне мовлення – використання слів чи виразів у мовленні, що визначає рівень сформованості мовленнєвих навичок.

Ці етапи властиві й урокам, які проводяться за методом асоціативних символів. На заняттях за цим методом учитель вводить ігрові команди, назви предметів, явищ, їх ознак та створює разом із учнями асоціативні символи до них, працюючи за певним алгоритмом:

- вироблення асоціативних символів до нових лексичних одиниць;
- перевірка дітьми розуміння вироблених асоціацій рідною мовою;
- презентація нової лексики мовою, яка вивчається, за допомогою асоціативних символів.

Причому презентація нового матеріалу проходить у вигляді різноманітних ігор, оскільки метод асоціативних символів є ігровим методом.

Перед тим, як іти в школу, майбутній учитель повинен ознайомитися зі створеними асоціативними символами, їх використанням у процесі навчання іноземної мови та з проблемами створення нових асоціативних образів-символів.

Отже, формування когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів відбувається, в основному, в процесі теоретичної підготовки майбутніх учителів, яка супроводжувалася набуттям психолого-педагогічних та лінгвістичних знань та теоретико-практичної підготовки, коли студенти здобувають професійні вміннями асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи на основі набутих знань.

Сформований когнітивний компонент передбачає оволодіння певною науково обґрунтованою та професійно доцільною системою знань, яка служить міцним фундаментом для розвитку практичних умінь та навичок виконання майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, однією із головних умов формування готовності майбутніх вчителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов

молодших школярів є переорієнтація навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ на підготовку майбутніх вчителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Цей етап спрямований переважно на формування когнітивного й рефлексивно-оцінного компонентів готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та частково процесуального компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до окресленого аиду діяльності. Цьому сприяли заняття з вікової і педагогічної психології, методики навчання іноземних мов у початковій школі, а також індивідуальна та самостійна, наукова робота студентів. Особлива роль на цьому етапі відводиться спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів». Наприкінці цього етапу актуалізується внутрішня суперечність між певними знаннями і невмінням їх використовувати в практичній діяльності.

Отже, для забезпечення формування в студентів когнітивного компонента готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів необхідно дібрати та відструктурувати навчальний матеріал таким чином, щоб він містив необхідну інформацію, яка б дала змогу студентам на основі якісно засвоєних знань та сформованих уявлень розвинути здатності до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Формування когнітивного компонента потребує переорієнтації навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ на підготовку майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а це, відповідно, потребує нових елементів навчальної інформації. Інформація, що подана в процесі навчання названих вище дисциплін, має бути достатньою, щоб забезпечити формування в студентів не лише когнітивного компонента готовності, а й усього особистісного утворення в цілому (тобто його діяльнісно-операційного та мотиваційно-ціннісного компонентів) відповідно до визначених нами критеріїв.

За визнанням багатьох вчених, досить важливим є ще один компонент, наявність якого доводить готовність студента до здійснення майбутньої професійної діяльності, – комунікативний.

Якщо мова йде про фахівця спеціалізації «Початкове навчання. Іноземна мова», вважаємо за потрібне акцентувати увагу на об'єктивній необхідності наявності в них адекватних лінгвістичних здібностей та умінь, адже навчання дітей іноземної мови є безпосередньою фаховою діяльністю. Саме тому, правомірним вбачаємо виділення *комунікативно-лінгвістичного* компонента готовності для фахівця окресленої спеціальності. Значущими є дослідження, в результаті яких вчені відзначають особливу роль певних психологічних якостей особистості, що є професійно цінними або можуть перешкоджати фаховому зростанню.

4.4. Формування процесуального компонента готовності на організаційно-змістовому етапі підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Якщо мотиваційний і когнітивний компоненти визначають стратегію професійної поведінки майбутнього вчителя початкової школи в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, то процесуальний компонент готовності забезпечує її технологічну реалізацію на практиці.

Процесуальний компонент готовності майбутніх учителів полягає в оволодінні студентами алгоритмом упровадження асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи та передбачає уміння майбутнього педагога організувати й проводити асоціативне вивчення іноземної мови, уміння активізувати діяльність молодших школярів під час вивчення мови, уміння визначити конкретні завдання й регулювати розвиток дітей.

Основними критеріальними показниками процесуального компонента готовності виступає наявність у майбутнього вчителя системи знань, умінь, навичок, способів діяльності – компетенцій, необхідних для успішного моделювання та проведення уроків асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, тобто фахової компетентності майбутнього учителя іноземної мови в асоціативному навчанні іноземних мов. Крім того, процесуальний компонент орієнтує на усвідомлення й аналіз власної професійної діяльності, про що свідчить сформованість рефлексивної позиції студентів.

В ході експериментального дослідження ми виділили та застосовували як традиційні, так й інноваційні форми організації навчання: лекційні, семінарські, практичні та лабораторні заняття, самостійну та індивідуальну роботу, педагогічну практику, студентську науково-дослідну роботу, створення методичного портфоліо та інші, які проводилися на базі інноваційних технологій, сприяли формуванню професійної компетентності майбутніх учителів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів.

Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи вимагає застосування таких технологій, за яких той, хто навчається, є активним учасником і виступає не лише виконавцем, спостерігачем, а й бере активну участь у тому, що відбувається. Саме такою технологією є інтерактивне навчання, яке активно застосовується при підготовці майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу.

Інтерактивна технологія навчання – це організація навчального процесу, за якої неможлива пасивність студента у колективному процесі навчального

пізнання, заснованому на взаємодії всіх його учасників: або кожен з учнів має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед малою групою та перед всією групою завдання. Інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові й навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Інтерактивне навчання робить студента активним учасником навчального процесу, який отримує нові знання й розвиває професійну фахову компетентність в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів не в результаті трансляції, а в процесі проектної діяльності своєї підготовки. До організаційних форм та методів інтерактивного навчання, які використовуються для підготовки учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, відносять: проблемні методи, мультимедійні лекції, дискусії, ділові ігри, тренінги, метод мозкового штурму, метод проектування професійної діяльності.

Резерви удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів полягають у застосуванні диференціації та індивідуалізації навчання, удосконаленні пізнавальної та творчої діяльності студентів.

Щодо технології організації навчання у ВНЗ в процесі здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців, то особливу увагу українські вчені приділяють застосуванню модульної технології. На сьогодні розробка положень модульного навчання займає особливе місце в науковому просторі нашої країни. Цю проблему розкрито в наукових доробках Т. Алексеєнко, А. Алексюка, В. Андрущенко, І. Богданової, В. Бондаря, Р. Вернидуба, А. Гнатовської, П. Гусака, А. Казановської, Є. Кобилянського, Ю. Корнієнко, В. Курка, Л. Костельної, В. Мельника, Г. Мельниченко, Т. Мишковської, В. Огнев'юк, М. Пашенко, А. Плохій, А. Погорелова, З. Слєпканя, П. Стефаненко, В. Сушанки, А. Фурмана, П. Юцявічене та ін.

У нашому випадку модульне навчання, основане на базі модулів, забезпечує досягнення певного рівня (професійної) фахової компетентності майбутніх учителів. Зміст модулів забезпечує його засвоєння в автономних режимах. Завдяки певній структурній організації модулів можливе чергування/зміна послідовності вивчення різних модулів, враховуючи індивідуально-психологічні особливості особистості студентів, їх потреби у реалізації себе як майбутнього учителя.

Наш інтерес до модульного навчання викликаний тим, що воно має багато переваг над іншими технологіями:

– дає можливість працювати студенту в темпі, зручному для конкретної особистості;

- допомагає студентам визначити свої сильні та слабкі сторони;
- дає можливість тренуватися студентам самостійно;
- дозволяє майбутнім учителям визначати та коректувати власну траєкторію навчання;
- інтегрує різні методи і форми навчання;
- забезпечує можливість будувати зміст навчального матеріалу із сформованих одиниць навчального матеріалу, чим сприяє досягненню високого рівня підготовки студентів до професійної діяльності;
- встановлює міждисциплінарні зв'язки;
- систематизує знання й уміння з конкретної дисципліни;
- забезпечує варіативність, автономність і академічну свободу вибору для студентів [21; 25;79; 295; 491, с.52-55; 551].

Модульна технологія навчання майбутніх учителів іноземних мов сприяє розвитку творчої навчальної і науково-дослідної самостійності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Модульне навчання студентів характеризується замкнутим типом управління завдяки модулям. Головна ціль модульного навчання – створення навчальних структур як у змісті, так і в організації навчання, які сприяють формуванню готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

В основу модульного навчання покладено компетентнісний підхід, головною метою якого є створення варіативних навчальних структур як за змістом, так і за організацією навчання, які сприяють розвитку компетентності майбутнього учителя іноземних мов молодших школярів та їх готовності до асоціативного навчання іноземних мов.

Реалізація положень модульного навчання забезпечується впровадженням кредитно-модульної системи організації навчання у ВНЗ відповідно до передбаченої вимогами чинної вітчизняної освітньо-нормативної бази [402]. Це дало нам підстави для проектування процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у форматі модульної технології навчання. При цьому ми спираємось на вимоги до побудови педагогічної технології, а також на розуміння поняття «модульна технологія» та перебігу навчально-виховного процесу [310, с.8].

Варто наголосити, що організація навчання за модульним принципом передбачає реалізацію наступних положень, суттєвих і для підготовки майбутніх учителів іноземних мов до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Серед них виділили такі:

а) майбутній учитель іноземних мов повністю чи частково працює в режимі самостійного керування своєю підготовкою в умовах використання індивідуалізованих програм, які формуються за вимогами замовників вищої педагогічної освіти та побажаннями студента [502; 97; 357, с.6-8]. При цьому

обсяг аудиторної роботи не перевищує 50%, а орієнтовні обсяги індивідуальної й самостійної – 25% [428];

б) ми забезпечуємо мотивування, планування, організацію, координацію, консультування й контроль у процесі учіння і, зокрема, продумуємо таке чергування навантажень і розрядки, щоб запобігти перевантаженню його суб'єктів [97; 357, с.6-8];

в) компонентами кожного модуля є завершений інформаційний блок / банк інформації – цільова програма / план дій – керівництво діяльністю студентів для досягнення дидактичної мети [97, с.6].

В якості основних форм реалізації професійної підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів ми виділяємо традиційні форми організації навчального процесу (лекційні, семінарські, лабораторні, практичні заняття), кожна з яких направлена на формування готовності та здатності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів як складової професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У сучасних умовах підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає знаходження додаткових ресурсів навчальної діяльності для удосконалення процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов молодших школярів. Варто не збільшувати навантаження студента, а йти шляхом індивідуалізації навчання, продуктивної організації самостійної роботи студентів та застосуванні форм роботи на базі новітніх технологій. Ми використовували такі:

- проведення лекційних занять із використанням візуального супроводу вивчення матеріалу;

- семінарські заняття з елементами інновацій (рольових ігор, ділових ігор, проблемних семінарів-дискусій);

- практичні заняття з елементами інновацій (ігрове проектування, ділові ігри, квазідіяльність).

З методів, які сприяють розвитку творчого потенціалу студентів, ми використовуємо: а) комплексні завдання (творчі діалоги в предметно-практичній діяльності; комплексні навчальні ігри; б) імітаційні діяльнісні завдання (рольова гра, зокрема спонтанного характеру; навчання дискусії, варіативність мовленнєвих ремарок); в) проектні завдання (метод проектів і особливо для розвитку самостійності й креативності); г) самоконтроль (навчання самоконтролю – завдання на розуміння контролю учителя; на спостереження й аналіз навчання своїх друзів; самоспостереження, аналіз, корекцію й оцінку свого навчання) і самозабезпечення, що було повністю відображено в методичному портфоліо студента (самостійний пошук шляхів розв'язання проблеми, у якій студент сам визначає засоби, шляхи, осмислює матеріал тощо).

Проаналізувавши результати сучасних науково-педагогічних досліджень з проблем дидактики, психології і методики навчання іноземної мови, нам

видається доцільним логічно поєднувати або ситуативно варіювати різні організаційні форми проведення навчання як дієвого засобу для ефективного оволодіння студентами фаховою професійною компетентністю учителя початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів.

Виконання навчально-професійних і проблемно-пошукових завдань у дослідженні виступає провідним засобом реалізації динамічної моделі руху діяльності студентів: від власно навчальної (в формі лекції, наприклад) через квазіпрофесійну (ігрові форми, які передбачають створення професійно-педагогічних ситуацій) і навчально-професійну (науково-дослідна робота студентів, виробнича практика та ін.) до власно професійної діяльності, що сприяло формуванню таких якостей майбутнього педагога, як здатність і готовність до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, усвідомленню значущості та необхідності впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Зміст процесуального компонента визначається наявністю у майбутнього вчителя початкових класів умінь втілювати у професійній діяльності асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів. Наявність у структурі професійної фахової компетентності майбутніх учителів асоціативно-креативної компетентності дозволяє підвищити загальний інноваційний професійний потенціал майбутнього вчителя початкових класів, оскільки необхідні уміння й навички застосування асоціативного навчання дозволяють ефективніше розв'язувати задачі, використовувати інші складові інноваційного навчання, виховання й розвитку молодших школярів.

У навчальному процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов молодших школярів передбачено запровадження активних форм проведення лекцій, семінарських та практичних занять. Під активними формами навчання розуміють різні види тренінгів, ділові та рольові ігри, групові дискусії, колективні рішення проблемних ситуацій, ігрове проектування. Використання розвивальних, активізуючих способів організації методичної підготовки студентів сприяє формуванню професійної фахової компетентності майбутніх учителів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів, що забезпечує їх готовність до окресленого виду діяльності.

Ділові та рольові ігри виступають важливими засобами формування в студентів умінь та навичок проведення занять з іноземної мови. Ігри є найважливішим механізмом, здатним закріплювати необхідні в певних умовах стереотипи поведінки, виробляти навички та вміння, моделювати взаємні стосунки учасників гри та їх спілкування. Використання ігор сприяє виникненню позитивної мотивації, інтересу до пізнання. До проведення гри на практичному занятті студенти мають бути підготовленими, тому гра проводиться після прослуханої проблемно-консультативної лекції та

самостійного опрацювання рекомендованої літератури [148; 355; 372; 391] та ін.

В організації підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов ми врахували такі особливості ігор:

- комунікативна поведінка учасників гри, оскільки гра побудована на певних діях, а не на пропонованих відповідях;
- гра характеризується складністю і взаємозалежністю поставлених задач;
- ігрова ситуація імітує реальну;
- гра є багатофункціональною, оскільки вона поєднує функції діагностики з функціями навчання, тренінгу та розвитку її учасників;
- оцінка ефективності гри залежить безпосередньо від процесу її проведення.

Під час формування професійної фахової компетентності майбутнього учителя іноземних мов початкової школи ділові ігри сприяють розв'язанню таких завдань:

- визначити комунікативно-асоціативні компетенції учасників гри, визначити рівень готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- підвищити інтерес учасників гри до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, залучаючи студентів до вирішення різноманітних професійних задач;
- наочно представити реальну ситуацію і визначити стратегію власних дій;
- формувати компетенції застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в умовах максимально наближених до реальних ситуацій.

В організації ігрової діяльності ми дотримуємося чотирьох етапів:

1. Підготовка гри, що передбачає забезпечення відповідності вибраної ігрової методики навчальним цілям і рівню підготовленості студентів, забезпечення гри аудіо- чи відео- записами, якщо це потрібно, визначення часу проведення гри, визначення форм оцінки комунікації між гравцями і т.д.

2. Формування ігрової групи. Гра повинна сприяти вирішенню актуальної проблеми організації і відповідати потребам її учасників (приблизно однаковий рівень компетентності учасників гри).

3. Керівництво проведенням гри. Керівник формує склад учасників, знайомить їх з умовами та правилами гри, встановлює регламент, здійснює контроль за її ходом і т.д.

4. Підведення підсумків гри. Дуже важливою є функція керівника щодо підведення підсумків гри, щоб визначити, чи досягнута ціль проведення гри, чи всі задачі вирішено. Бажано проранжувати учасників гри залежно від їх досягнень у грі, визначити причини успіху лідерів і причини відставання аутсайдерів.

У підготовці майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов особливого значення ми надаємо діловій грі як професійно орієнтованій рольовій ігровій діяльності. Під час проведення ділових ігор актуалізуються закономірності професійної діяльності й професійного мислення на основі різноманітних професійних ситуацій. Ділові ігри сприяють формуванню соціально й професійно важливих компетенцій.

Для формування професійної фахової компетентності майбутніх учителів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів дуже важливими є ігри, які спрямовані на розвиток невербального спілкування студентів. До таких ігор ми відносимо вправи на невербальне вирішення ситуації: «The Bus» (Автобус), «Non verbal contact» (Невербальний контакт), «Show a proverb» (Покажи прислів'я), «Badges» (Значки), «Four positions» (Чотири позиції спілкування), «Associations» (Асоціації), «Fist, finger, palm» (Кулак, палець, долоня) та інші.

Для формування професійної компетентності майбутнього учителя іноземних мов початкової школи використовується технологія активного навчання на основі розгляду та аналізу ситуацій із мовної та педагогічної практики – технологія «кейс-стаді».

Зміст цієї технології полягає в тому, що навчальний матеріал подається майбутнім учителям іноземних мов у вигляді проблем (кейсів), а їх компетентність формується в результаті активної і творчої роботи над запропонованою проблемою кожного кейсу. Кожен студент самостійно аналізує ситуацію, діагностує проблему та обґрунтовує своє рішення в процесі дискусії з іншими членами групи.

Названий метод почали застосовувати ще в ХХ ст. і спочатку використовували для підготовки спеціалістів у галузі медицини й права, пізніше в практичній підготовці спеціалістів у галузі менеджменту й маркетингу; ефективність використання цього методу в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи не викликає сумніву.

Основними характеристиками методу кейс-стаді є:

- використання фактично організаційних проблем;
- можливість участі максимальної кількості студентів у процесі порівняння різних поглядів на прийняті рішення проблеми;
- мінімальна залежність студентів один від одного;
- викладач виступає в ролі критика навчального процесу;
- поєднання професійної діяльності з ігровою;
- підвищення рівня мотивації студентів засобом стимулювання професійного інтересу учасників.

Так, наприклад, студенти розробляють свої власні кейси асоціативних символів за запропонованою темою. «Кейс-метод» як технологія підготовки майбутніх учителів іноземних мов сприяє вирішенню таких задач:

- сформувати компетенції, пов'язані з аналізом методичних ситуацій з асоціативними символами;

- сформувати навички застосування теоретичних знань для аналізу практичних проблем;
- сформувати вміння точно та зрозуміло висловлювати власну точку зору в усній та письмовій формі;
- сформувати вміння обґрунтовувати і захищати власну точку зору;
- навчитися приймати самостійні рішення на основі групового аналізу ситуації;
- навчитися вчитися. Навчатися на чужих помилках.

Кейси розробляються на основі таких вимог: відповідність цілям навчання іноземних мов молодших школярів, максимальна наближеність до педагогічної дійсності, завдання повинне бути представлене таким чином, щоб його можна було вирішувати різними способами.

Важливе значення для формування професійної фахової компетентності майбутніх учителів має їх самостійна та індивідуальна робота.

Самостійна робота формує не лише здатність майбутнього вчителя самостійно здобувати сукупність певних навичок та вмінь, але і формує риси характеру, що відіграють суттєву роль у структурі особистості сучасного фахівця. Тому у кожному вищому навчальному закладі для кожного курсу ретельно добирається матеріал для самостійної роботи всіх без винятку студентів під керівництвом викладача [359, с.129]. Самостійне отримання знань носить активний характер, оскільки студент із самого початку втягнутий в активну пізнавальну діяльність, яка передбачає оволодіння певними знаннями та застосування їх на практиці. Завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти студенту усвідомити потребу в самоудосконаленні.

Отриманий багаж знань на лекційних заняттях та під час самостійної роботи студент має можливість розширити на семінарських заняттях. Як зазначають О. Бігич, В. Ягупов та ін., сучасні семінари створюють сприятливі умови для розвитку професійного мислення студентів, формування їхньої навчально-пізнавальної активності та творчого використання знань у навчальних умовах [42; 553].

Приєднання України до Болонського процесу детермінувало підсилення ролі самостійної роботи студентів. Провідна роль самостійної навчальної роботи відрізняє вищі навчальні заклади від інших закладів освіти. Завдання ставиться так, щоб викладач вищого закладу лише певним чином організовував пізнавальну діяльність студентів, саме ж пізнання здійснюється студентом самостійно. Тому авторська концепція підготовки вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів передбачає системне застосування самостійної роботи студентів. Саме в самостійній роботі найбільше проявляється мотивація, цілеспрямованість, самоорганізованість, самостійність, самоконтроль та інші якості студента. Ось чому самостійна робота є наслідком правильної організації навчальної

діяльності в аудиторії, що мотивує її розширення, поглиблення та продовження у вільний час.

Завдяки самостійній роботі студенти закріплюють і поглиблюють раніше набуті теоретичні знання, навички та вміння [553, с. 344]. І. Зимня називає самостійну роботу вищою формою навчальної діяльності [193, с. 248].

Самостійна робота студента повинна систематично контролюватися викладачем, а найсерйозніші помилки повинні аналізуватися під час бесід зі студентами. Здатність до самостійної роботи часто пов'язують із позитивним ставленням до навчання, підвищенням мотивації до майбутньої професії.

Засобом набуття практичного досвіду професійної діяльності виступає мікронавчання, яке передбачає спрощення і конкретизацію завдань учителя в рамках скороченої тривалості уроку до 5 хвилин. Мікронавчання включає чотири етапи: постановка завдання (the briefing), власне навчання (to teach), обговорення (to critique), повторне навчання (there-teach). Але у зв'язку із часовою обмеженістю практичного заняття четвертий етап ми не використовували в ході експерименту.

Складання та представлення студентами фрагментів уроків за методом асоціативних символів з метою формування досвіду практичної підготовки майбутнього учителя до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів виявилися дуже ефективними, оскільки така форма роботи допомагає студентам адаптуватися до педагогічної практики, яка є важливою організаційною формою практичної підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

На початку практичного заняття один із студентів отримує роль учителя. Інші студенти групи діляться на дві групи: «учнів», які імітують навчально-виховний процес, виконуючи завдання учителя, та «експертів», які фіксують свої спостереження за педагогічною діяльністю так званого «вчителя». Етап обговорення розпочинається з коментування фрагмента уроку самим «учителем», який пояснює, що він хотів зробити і з якою метою. А потім свої коментарі висловлюють інші студенти, які виступають «експертами».

Однією із форм самостійної роботи є розробка і здійснення студентами колективних та індивідуальних проектів, що є одним із найбільш ефективних способів формування професійно компетентного учителя іноземних мов початкової школи. Реалізуючи проект, студенти вчаться ставити цілі, планувати діяльність, вибирати відповідні цілям засоби. Значна увага приділена аналізу й рефлексії здійснюваного проекту. У процесі формування професійної фахової компетентності майбутнього учителя дуже важливо навчити його планувати й моделювати процес навчання іноземних мов молодших школярів, чому і сприяє використання проектів у навчальному процесі [33, с.6-11; 63, с.24-27; 64, с.108-113; 186, с.20-26; 243; 257, с.79-84; 307; 365, с.93-96; 393, с.5-9; 572; 588].

Метод проектів зорієнтований на самореалізацію особистості майбутнього учителя шляхом розвитку його інтелектуальних можливостей і творчих здібностей в процесі створення нових продуктів під керівництвом викладача. Основна ціль методу проектів – інтегрувати підготовку майбутніх учителів іноземних мов початкової школи для більш тісного зв'язку між теорією і практикою. Дидактична цінність методу проектів полягає у використанні самостійної проектувальної діяльності студентів, як основного засобу їх професійного розвитку. Метод проектів полягає в такій організації діяльності студентів, за якої забезпечується їх максимальна самостійність. Реалізуючи його, викладач виступає в ролі консультанта. Основу побудови цього методу складають комплексні проектувальні асоціативні задачі (створення асоціативних символів для представлення навчального матеріалу). Студенти виконують проектне завдання самостійно, після представлення проекту результати обговорюють у групах, в яких проект представлено.

Залежно від того, скільки студентів беруть участь в роботі і як вони розподілені між собою, ми виділяємо індивідуальну та групову форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах реалізації методу проектів. При цьому в кожному випадку ми перед початком роботи над проектом роз'яснюємо суть методу проектів, представляємо варіанти виконання проектів, вимоги до його оформлення, акцентуємо увагу на елементах творчості під час виконання проекту.

Наступною технологією, яка сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього учителя іноземних мов початкової школи, є професійний методичний портфоліо. Це індивідуальний, персонально дібраний пакет навчальних асоціативних матеріалів, які можуть використовуватися на уроках іноземних мов у початковій школі. Технологія портфоліо – це організація оцінки успіхів студентів, труднощів застосування асоціативного навчання іноземних мов та шляхів їх подолання [569].

Ідея використання портфоліо в освіті виникла в 80-х роках в США. Професійний портфоліо описаний Джоном Ді Марко [569]. Портфоліо став популярною ідеєю в Європі та Японії з 1998 року. [592; 562]. В Європі існує так званий Європейський мовний портфоліо, використання якого сприяє підвищенню мотивації в процесі вивчення іноземних мов. Європейський мовний портфоліо – інструмент, який забезпечує учителя не лише різноманітним арсеналом дидактичних засобів, але й системою оцінки фахових мовних компетенцій майбутніх учителів залежно від досягнутого рівня володіння мовою, що дає можливість диференційованого проектування навчальної діяльності. Однією із функцій мовного портфоліо (крім гностичної, моніторингової, педагогічної) є освітня, яка забезпечує умови для розвитку комунікативної компетенції студентів та підвищення їх внутрішньої мотивації до самостійного самовдосконалення. Використання методичного (мовного) портфоліо в навчальному процесі передбачає підвищення статусу

студента – майбутнього учителя іноземних мов початкової школи. Методичний мовний портфоліо, складений відповідно до сучасної мовної освіти, є досить розповсюдженим в Росії [87, с.6-11; 245; 266; 340, с.8-14; 394, с.48-52; 447].

У нашому експерименті портфоліо допомагає вирішувати такі завдання:

- підтримує і стимулює навчальну мотивацію студентів;
- сприяє активності й самостійності студентів у створенні різноманітних асоціативних символів;
- формує уміння учитися – ставити цілі, планувати й організовувати їх навчальну діяльність;
- сприяє індивідуалізації навчання.

Ми використовуємо порт фоліо, який складається із трьох розділів:

- портфоліо документів – портфель сертифікованих індивідуальних освітніх досягнень;
- портфоліо робіт – зібрані різноманітні творчі роботи із застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- портфоліо відгуків – оцінка студентом своїх досягнень, планування наступних етапів діяльності.

Інакше кажучи, портфоліо представляє собою форму і процес організації (колекція, добір і аналіз) зразків навчально-пізнавальної діяльності майбутнього учителя іноземних мов початкової школи, а також відповідних матеріалів із зовнішніх джерел (від однокласників, педагогів), від яких залежить подальша корекція процесу навчання. Даний портфоліо є свого роду методичним портфоліо майбутнього учителя, який показує досягнення майбутнього учителя під час проходження практики [484, с.54-58].

Метод портфоліо дозволяє продемонструвати найбільш сильні сторони професійної компетентності студента, максимально розкрити його творчий потенціал; саме тому при оцінці рівня професійної компетентності акцент зміщується з того, що студент не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє з певного модуля. Причому, увага переноситься з результатів навчання на самооцінку й рефлексію (формування навичок аналізу своєї діяльності, самоконтролю і самооцінки, позитивне ставлення до сторонньої критики своєї діяльності, самоусвідомлення своїх результатів, розуміння й планування їх динаміки).

Під час презентації та захисту свого методичного портфоліо студенти дають відповіді на такі запитання:

Презентуйте розділ Вашого портфоліо, матеріали якого розкривають особливості впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Проаналізуйте, чи достатньо зібрано теоретичного й практичного матеріалу з проблеми асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Які труднощі Ви відчували, створюючи професійний портфоліо?

Яким науково-методичним матеріалом Ви хотіли б поповнити розділи портфоліо?

Чи маєте Ви матеріал з проблем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, який знайшли в мережі Інтернет?

Щоб Ви хотіли порадити колегам? Яким матеріалом поділитися? Чому? Обґрунтуйте свої пропозиції.

Розв'язуючи навчально-пошукові завдання під час презентації та захисту методичних матеріалів портфоліо, студенти намагаються аналізувати свою роботу, відстоювати власну позицію, що сприяє розвитку їхніх рефлексивних здібностей. Аналізуючи цей аспект експериментального навчання, ми дійшли висновку, що діяльність студентів зі створення загалом портфоліо або окремих його складових сприяє усвідомленню ними ролі, мети та значущості впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, заохочує до самостійного оволодіння знаннями про суть та особливості його застосування в початковій школі, що є надійною основою професійної підготовки майбутніх фахівців і виступає ресурсним забезпеченням становлення самостійної вчительської діяльності.

Особливого значення в процесі експериментального навчання набула організація науково-дослідної роботи студентів, яка передбачає написання курсових робіт з методики асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі, опублікування тез і статей студентів, пов'язаних з асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів, участь у наукових гуртках, товариствах тощо. Цей аспект професійно-педагогічної підготовки суттєво поглиблює знання студентів про зміст асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Наприкінці цього етапу актуалізується внутрішня суперечність між певними знаннями студентів та невмінням їх використовувати у практичній діяльності, що й спонукало нас до введення третього практично-рефлексивного етапу, який передбачав практичну підготовку майбутніх учителів до асоціативного навчання молодших школярів.

4.5. Професійно-діяльнісний етап підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи

Професійно-діяльнісний етап, як і попередні, впливає на всі компоненти готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, але, головним чином, він зосереджений на рефлексивно-результативному компоненті готовності, що реалізовується в процесі практичної підготовки та педагогічної практики. На цьому етапі підготовки здійснюється оцінка та самооцінка набутого рівня готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Проводиться узагальнення знань і досвіду, одержаних у процесі

професійної підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Протягом професійно-діяльнісного (практико-творчому) етапу відбувається:

1. Усвідомлення студентами механізмів, що зумовлюють ефективність асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

2. Виявлення кожним студентом причин індивідуальної неефективності й відмова від таких способів діяльності, що перешкоджають досягненню успіхів майбутніх учителів у навчально-комунікативній діяльності, використовуючи асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів.

3. Перенесення набутих знань, вмінь та навичок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в нові умови діяльності, що сприяє їх поглибленню й закріпленню.

4. Самооцінка студентами рівня готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та виявлення відповідності їх очікуванням.

Реалізація цих напрямів діяльності призводить до формування:

– особистого досвіду застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– уміння на практиці проектувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів;

– уміння визначати цілі та завдання уроків асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів,

– способів створення та використання асоціативних символів у процесі проведення уроків іноземних мов у початковій школі;

– прагнення до самостійного творчого проектування та створення методів асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що є основою побудови індивідуальної стратегії розвитку професійної майстерності учителя.

Сформульовані завдання вирішувалися у процесі викладання навчальної дисципліни «Методика навчання іноземних мов у початковій школі», практичного курсу іноземної мови, спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів» та під час проходження педагогічної практики в початковій школі, виконанні індивідуальної та самостійної роботи студентами.

Професійно-діяльнісний етап підготовки майбутніх учителів передбачає практичну підготовку майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи, в процесі якої майбутні учителі оволодівають професійною компетентністю асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів на основі набутих знань, вмінь і навичок.

На цьому етапі здійснюється перехід від квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка спеціально створюється викладачем під час навчання у ВНЗ за допомогою моделювання педагогічних ситуацій,

до безпосереднього розв'язання майбутніми вчителями професійних завдань у реальному навчальному процесі початкової школи. Саме такий характер діяльності найбільше сприяє розвитку процесуального компонента готовності майбутніх учителів, який передбачає оволодіння креативними вміннями, зокрема моделюванням та проведенням уроків асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Крім того, особливого значення на цьому етапі набуває формування здатності майбутніх учителів здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, що складає основний зміст рефлексивно-особистісного компоненту готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Цей етап практично співпадає з педагогічною практикою, на яку, згідно з новою «Освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра», виділяється 540 годин. Практикум, який складається із сукупності практик у початковій школі, дає можливість покращити методичну підготовку майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, озброїти їх необхідними знаннями про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, сформувати уміння і навички асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. На практиці студенти використовують розроблені ними раніше (під час лабораторних занять у процесі їх квазіпрофесійної діяльності) фрагменти та розробки уроків з «Методичного портфоліо», підготовленого під час спецпрактикуму, а також розробляють нові, збагачуючи власний досвід проведення асоціативних уроків англійської мови в початковій школі, моделювання педагогічних ситуацій на основі асоціативного вивчення англійської мови, використовуючи розробки нестандартних асоціативних уроків іноземної (англійської) мови для учнів початкової школи.

Педагогічна діяльність майбутнього учителя іноземних мов початкової школи – це синтез теорії і практики, єдність теоретичного й практичного компонентів підготовки студента до вчительської праці. Саме тому дуже важливим елементом процесу підготовки майбутнього учителя до навчання іноземних мов молодших школярів є практичні заняття в школі. Студенти можуть оволодіти фаховою компетентністю асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів лише в процесі проходження педагогічної практики, в різних умовах і в різних педагогічних ситуаціях.

В контексті нашого дослідження практичні заняття в початковій школі виконують такі функції:

- встановити оптимальні зв'язки між теорією і практикою підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- навчити студентів ставити і творчо вирішувати конкретні педагогічні задачі, які виникають у процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- усвідомлено використовувати теоретичні знання про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів на практиці;
- розвивати у студентів потребу в методичній самоосвіті, розвивати інтерес до науково-дослідної роботи з питань методики асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Саме педагогічна практика виступає найбільш важливою складовою для формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Педагогічна практика спрямована на те, щоб сформувати у студентів комплекс умінь, необхідних для здійснення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Студентам надається можливість спостерігати за проведенням як традиційних уроків іноземних мов у початковій школі, так і уроків асоціативного навчання іноземних мов, брати участь у самостійному проведенні занять під керівництвом досвідченого педагога, що сприяє формуванню проєктувальних, адаптаційних, організаторських, комунікативних, мотиваційних та контролюючих умінь, необхідних студентові для асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Завдяки залученню студентів до проведення практичних занять у школі, до вирішення конкретних методичних задач професійна підготовка стає не теоретичною чи теоретично-практичною, а чисто практичною, професійно-діяльнісною.

Студенти вчаться виконувати професійні дії, обдумувати конкретні задачі і втілювати їх на уроках асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Практичні заняття сприяють розвитку творчого мислення студентів, формуванню нестандартного підходу до педагогічної праці. Вникнувши у зміст асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, перевіривши свою підготовленість до неї, студенти усвідомлюють необхідність систематичної роботи щодо самоосвіти з метою поповнення теоретичних знань і вдосконалення практичних умінь.

Цілком очевидно, що педагогічна практика й підготовка до неї є найважливішим етапом формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. З метою удосконалення фахової компетентності майбутнього учителя іноземних мов початкової школи ми запропонували оптимізувати підготовчі та пасивні етапи педагогічної практики шляхом запровадження її наскрізної форми протягом всього навчання у ВНЗ. Це дозволяє нам забезпечити:

- переосмислення теоретичних знань, умінь і навичок базового курсу «Методика навчання іноземних мов у початковій школі», варіативних – спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів» у процесі використання їх на практиці;

– оцінку рівня сформованості фахової компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів відповідно до висунутих вимог;

– формування і розвиток професійно-значущих особистісних якостей, необхідних для організації асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі;

– створення позитивної мотивації майбутнього вчителя англійської мови початкових класів до асоціативного навчання.

– рефлексію своєї професійно-педагогічної діяльності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Педагогічна практика займає надзвичайно важливе місце в професійній підготовці майбутнього учителя, оскільки саме вона забезпечує студентів початковим досвідом професійно-педагогічної діяльності. Саме під час проходження педагогічної практики вирішуються такі важливі завдання, як:

– ознайомлення студентів зі складанням та плануванням навчальної роботи в початковій школі;

– ознайомлення з передовим педагогічним досвідом учителів, які працюють за технологіями асоціативного навчання;

– формування в майбутнього спеціаліста потреби в психолого-педагогічних методичних знаннях про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів;

– формування творчого підходу майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Таблиця 4.3

Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи під час педагогічних практик

Назва практики	Семестр	Тривалість (у тижнях)
Навчальна (польова) практика	2	1
Навчальна практика	4, 6	4
Пропедевтична	3, 4	4
Педагогічна практика	6	4
Педагогічна практика	7	6

Формуванню навичок самоконтролю студентів-практикантів сприяє систематичний контроль, аналіз та оцінювання їхньої діяльності. Заняття студентів-практикантів під час практики оцінюються за такими критеріями:

1) відповідність методичних прийомів умовам навчання та поставленим цілям окремо взятого уроку;

2) обґрунтованість та методична грамотність використання асоціативних символів;

3) оптимальність використання іноземної та рідної мови;

4) рівень іншомовної компетенції вчителя;

5) способи активізації ігрової діяльності всіх дітей з урахуванням їхніх вікових особливостей, індивідуальний підхід до дітей;

6) раціональне поєднання на занятті фронтальних, групових та індивідуальних технологій освітньої роботи з урахуванням особливостей кожної з них та вплив на досягнення поставлених перед заняттям цілей;

7) вміння помічати мовленнєві помилки дітей і методична майстерність у їх попередженні та виправленні;

8) якість оформлення та використання плану-конспекту заняття;

9) вміння скоригувати свою діяльність на занятті залежно від педагогічної ситуації.

Реалізація окреслених аспектів може бути забезпечена через широке запровадження таких методів, як рефлексивна бесіда, відвідування та аналіз уроків учителів іноземних мов, що працюють з учнями молодших класів за методом асоціативних символів, методичні семінари асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

В організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів майбутнім учителям необхідно враховувати особливості методики навчання дітей 6-10-річного віку, що спонукає до застосування асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі. Крім того, введення варіативних курсів асоціативного навчання іноземних мов у навчальному процесі вищої школи, дозволяє в майбутньому вже вчителю, а не студенту, спираючись на принцип оптимальної взаємодії, поєднувати різні типи вправ асоціативного навчання (індивідуальну, колективну роботу, навчання у грі, участь у дискусії) і працювати в напрямі формування учнівського колективу та розвитку індивідуальності кожного учня.

Змістова основа запропонованої системи вибудовується, з одного боку, відповідно до накопичення студентами індивідуального досвіду застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а з іншого, підпорядковується змісту тієї дисципліни, в межах якої формувалися знання та вміння, що забезпечується процесом експериментального навчання майбутніх учителів початкової школи.

Проте, не лише зміст, але й методика використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в системі підготовки майбутніх вчителів є специфічними. Ця методика зумовлюється основними концептуальними положеннями, цілями та завданнями процесу підготовки майбутніх учителів до запровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Засвоєння навчального матеріалу у вигляді **знань**, умінь та навичок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів сприяють, у кінцевому результаті, опануванню майбутніми вчителями всією сукупністю методів, прийомів та форм організації асоціативного навчання, що має розглядатись як складова змісту підготовки до професійно-педагогічної діяльності.

Студент-практикант самостійно в процесі педагогічної практики застосовує методичні вміння підготувати, провести та проаналізувати урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі, але при

максимальній допомозі з боку керівника педпрактики та вчителя. Як правило, ці вміння формуються на основі дій, які студент-практикант виконував під час лабораторних занять, спостерігав за вчителем іноземної мови в початковій школі, іншими студентами-практикантами, і застосовуються на рівні копіювальних, ще недосконалих дій у типових навчальних ситуаціях.

Педагогічна практика, орієнтована на педагогічну рефлексію, забезпечує студентів першочерговим практичним досвідом у формуванні фахової компетентності.

Здатності студентів здійснювати рефлексію своєї педагогічної діяльності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів приділяється особлива увага в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

В умовах експериментального навчання здатність здійснювати рефлексію педагогічної діяльності має на меті розвивати вміння майбутніх фахівців обмірковувати задум уроку спочатку під час його моделювання, а потім аналізувати його за наслідками проведення. Аналіз власної діяльності з огляду на визначені цілі, допомагає виробляти свій стиль педагогічної діяльності, виявляти перспективи професійного вдосконалення на основі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Рефлексія (від латин. *reflexio* – звернення назад), тобто аналіз, усвідомлення виконаної діяльності, мислення, обговорення свого психічного стану в цій діяльності, – це природна людська здатність до роздумів про себе та навколишній світ.

Загальним практичним орієнтиром для викладача ВНЗ під час формування рефлексивних здібностей майбутніх фахівців є таке розрізнення взаємопов'язаних видів рефлексії:

– предметна рефлексія («що я роблю?»), пов'язана зі змістом проектною діяльності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яку усвідомлює студент;

– процесуальна рефлексія («як я роблю?»), пов'язана з усвідомленням себе як учителя в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яка проявляється під час моделювання та проведення уроку асоціативного навчання;

– ціннісна рефлексія («для чого я роблю?») виявляє своє ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів (в особистісно орієнтованому контексті цей вид рефлексії надзвичайно важливий) [309, с.36].

Саме на ці питання студент повинен відповісти в процесі проведення уроків асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів під час педагогічної практики.

У структурі фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів ми виділили рефлексивний компонент, який є важливою

складовою фахової компетентності. Це – готовність та здатність особистості до цілеспрямованої роботи, що веде до змін властивостей особистості, її поведінки, діяльності та поінформованості людини про способи професійного самовдосконалення [27].

На нашу думку, важливим показником рефлексивного компоненту професійної готовності майбутнього учителя іноземних мов початкової школи є сформована педагогічна самосвідомість студента, «зорієнтована на сприйняття й перетворення суб'єктом педагогічної дійсності, а також вона передбачає його цілісну самооцінку себе як учителя та свого місця в педагогічному процесі» [27, с.91]. Педагогічна самосвідомість є механізмом, який виконує активну функцію саморегуляції. Лише усвідомивши себе в ролі вчителя, вихователя, людина відкриває для себе можливості активного професійного саморозвитку, намагається сформуванати в себе професійно значимі якості особистості та педагогічної майстерності.

На думку В. О. Сластьоніна, професійна самосвідомість учителя може бути описана такими характеристиками, як мотиваційно-ціннісне ставлення до власного досвіду педагогічної діяльності з точки зору особистого внеску в розвиток та становлення особистості учня, усвідомлення й переживання суб'єктивної значущості розвитку й особистісного росту учня як вирішальної умови власної самореалізації у професії, виявлення та розпізнавання якості особистісних утворень та властивостей свого «Я», готовність до реформування педагогічної діяльності [463].

Виходячи з компетентнісного підходу, головною функцією рефлексивної складової готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є аналіз процесу, зворотній зв'язок, який дає можливість виявити особливості процесу такого навчання та внесення відповідних поправок.

Компетентнісний підхід передбачає необхідність становлення рефлексивної свідомості майбутнього учителя, основу якого складають уміння аналізувати як власні, так і чужі уроки асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, здійснювати самоконтроль своїх дій, робити власну самооцінку. Рефлексія сприяє формуванню нових задумів, нових планомірних дій.

Рефлексія, яка включена в навчальну діяльність, є показником суб'єктності і дає можливість особистості регулювати власну активність, впливати на систему норм і стандартів, управляти навчальною і практичною діяльністю [527].

Головним завданням рефлексії є виявлення та усвідомлення основних компонентів асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, способів, проблем і шляхів їх вирішення, які виникають у процесі педагогічної діяльності. Рефлексивна діяльність спонукає до самостійної творчості, прогнозування свого власного шляху освіти.

Становлення рефлексивної діяльності обумовлене зовнішніми і внутрішніми факторами. До зовнішніх факторів відносяться цілі, зміст, педагогічні і методичні задачі, засоби навчальної діяльності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. До внутрішніх факторів вчені відносять потребу бути конкурентоспроможним, пошук особистісного смислу своєї професійної діяльності, інтерес до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та до професії учителя іноземних мов початкової школи взагалі. Рефлексивна діяльність майбутнього учителя досить тісно пов'язана з мотиваційно-ціннісною як передбачення результатів професійної діяльності та рівня їх досягнення.

За допомогою рефлексії відбувається осмислення трьох сторін діяльності майбутніх учителів: практичної («що зроблено? що є головним результатом?»), технологічної («яким чином? які етапи діяльності?»), світоглядної («навіщо я це роблю? чи відповідає отриманий результат поставленим цілям? хто є я в цьому процесі, в цій роботі?»).

В результаті рефлексивної діяльності студент стає не просто суб'єктом навчальної діяльності, він несе відповідальність за результат своєї діяльності, так як нові методи асоціативного навчання ставлять його в позицію експериментатора. Викладач, як мовний партнер і мотиватор його творчої діяльності, лише створює необхідні умови для самостійності і активності майбутніх учителів, допомагає оцінити отримані результати і виявити способи удосконалення творчої діяльності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Оволодіння методикою асоціативного навчання сприяє створенню творчої атмосфери, в якій формується професійна компетентність майбутнього учителя іноземних мов молодших школярів [420].

Цьому сприяє методика портфоліо, яка виступає основним показником рефлексивності студента. Використання портфоліо сприяє розвитку творчої професійно компетентної особистості майбутнього учителя іноземних мов молодших школярів.

Запровадження портфоліо доводить, що його використання сприяє розвитку творчої професійно-компетентної особистості учителя іноземних мов молодших школярів.

З рефлексивних позицій портфоліо побудований на засадах:

- безперервності (постійного збору даних в процесі навчання у ВНЗ);
- діагностичності (наявності моделі чи критеріїв, з якими можна співвіднести (порівняти) реальний стан системи чи процесу);
- науковості (наукової обґрунтованості моделі);
- технологічності (включенням у критерії максимальної кількості інформації при збереженні зручності їх вираховування);
- орієнтованості (включення до складу критеріїв найбільш проблемних показників, за допомогою яких можна робити висновки щодо порушень у досліджуваних процесах).

Щоб оцінити свої успіхи з оволодіння професійною компетентністю на рівні сформованості компетенцій, студентам необхідно знайти спільні критерії оцінки всіх навчальних досягнень і дати детальний опис кожної компетенції за певними рівнями. Наведемо приклад опису рівнів розвитку професійної компетенції з модуля «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів».

Рівень 5. («Демонструю готовність і здатність») – компетенція розвинута на достатньо високому рівні, проявляється в різноманітних ситуаціях; студент спроможний самостійно підготувати і провести урок з використанням методу асоціативних символів, вибрати оптимальні технології навчання іноземних мов молодших школярів;

Рівень 4. («Демонструю готовність і здатність») – компетенція розвинута добре, але проявляється не системно в більшості випадків; студент потребує консультацій з боку викладача чи учителя в підготовці уроку за методом асоціативних символів, але спроможний провести цей урок на належному рівні.

Рівень 3. («Демонструю готовність і здатність») – компетенція розвинута недостатньо, проявляється не у всіх випадках;

Рівень 2. («Демонструю готовність і здатність») – компетенція розвинута погано, проявляється рідко;

Рівень 1. («Демонструю готовність і здатність») – компетенція повністю відсутня, студент не спроможний ні скласти, ні провести урок з використанням методу асоціативних символів.

Результати критеріального оцінювання студенти вносять у портфолію. Мінімальний перелік документів мовного портфолію майбутнього учителя іноземних мов молодших школярів повинен містити:

1- стенограми 2-3 проаналізованих уроків із використанням методу асоціативних символів;

2- аналіз відвіданих уроків із застосуванням методу асоціативних символів за запропонованою схемою;

3- есе на одну із запропонованих тем щодо впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

4- дидактичні матеріали, дібрані чи розроблені студентом: граматичні казки з використанням асоціацій, банк ігрових асоціативних прийомів;

5- конспекти 2-3 уроків з використанням методу асоціативних символів.

Підсумкова державна атестація – це комплексний екзамен «Професійна компетентність учителя іноземних мов початкової школи», який проводиться у формі заключного тесту, представлення фрагмента уроку з використанням методу асоціативних символів, захисту майбутніми учителями свого професійного портфолію асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

При самооцінці рівня сформованості компетенцій випускники аналізують, наскільки важливими є перераховані компетенції для їх

професійної діяльності, в якій мірі вони оволоділи ними у вищому навчальному закладі. Вони також повинні вказати, якими компетенціями їм слід оволодіти в майбутньому, щоб стати справжніми майстрами своєї справи. Студентам пропонується список професійних компетенцій для аналізу.

Випускник демонструє готовність і здатність:

– спланувати й провести урок із врахуванням психолого-педагогічних особливостей молодших школярів;

– спланувати й провести урок за методом асоціативних символів;

– адекватно вибирати способи досягнення цілей і вирішення поставлених завдань уроку;

– використовувати в навчальному процесі асоціативні символи, як засоби навчання та дидактичні матеріали;

– використовувати адекватні методики (ігрові, ...);

– організувати роботу учнів на уроці з використанням асоціацій;

– залучити кожного учня до навчальної роботи на уроці:

1) адаптувати навчальні матеріали залежно від індивідуальних особливостей учнів та рівня їх навченості;

2) вносити творчий характер у розробку і проведення уроку;

3) організувати систематичний контроль за роботою учнів;

4) бачити індивідуальні особливості учнів і спланувати їх траєкторію учіння і розвитку;

5) зацікавити учнів матеріалом, який вивчається, і підтримувати їх мотивацію до навчання;

6) створювати на уроці робочу обстановку і доброзичливий психологічний клімат;

7) добирати, створювати свої власні асоціації, асоціативні символи на уроці;

8) аналізувати діяльність учнів на уроці, адекватно оцінювати їх знання, уміння і навички, рівень сформованості комунікативної компетентності;

9) аналізувати свою діяльність, бачити свої сильні і слабкі сторони;

10) вести методичну дискусію на тему асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів й аргументувати свою позицію.

Студенти працюють з розділом свого портфоліо «рівень професійної компетентності», в якому вони фіксують власні професійні досягнення й успіхи, оцінюючи рівень сформованості відповідних компетенцій.

Розділ «папка власних досягнень» включає підрозділи «мої дидактичні матеріали», «мої відкриті уроки», «моя навчально-методична робота». У названому розділі відображено результати творчої навчально-методичної і професійної діяльності майбутнього учителя іноземних мов молодших школярів, які в будь-який момент можна представити для показу, представлення та доказу своєї професійної компетентності, використовувати в своїй педагогічній діяльності. У зазначених підрозділах розміщують всі

матеріали та документи, які підтверджують рівень сформованості професійних компетенцій майбутнього учителя іноземних мов молодших школярів.

Саме під час проходження практики та після свого першого досвіду роботи в школі в студента починає формуватися його здатність адекватного оцінювання себе як педагога. Тому цей вид діяльності ми розпочинаємо якомога раніше, методично його врегульовуємо, учимо студентів аналізувати результати своєї педагогічної діяльності під час і після проходження практики.

В контексті модернізації вищої школи проблема оцінювання й самооцінки є дуже актуальною. Головною функцією оцінювання виступає аналіз процесу навчання іноземних мов молодших школярів, зворотній зв'язок, який дає можливість встановити особливості процесу навчання іноземних мов і внесення відповідних поправок.

До тенденцій сучасної педагогічної освіти, на думку О. Бігич, варто віднести: особистісно-орієнтовану професійну освіту, орієнтацію на рефлексію, розширення спеціалізацій професійної освіти, орієнтацію на інновації у професійній діяльності учителя. Як бачимо, рефлексивна діяльність є складником професійної підготовки вчителів іноземних мов. Орієнтація на рефлексію – сучасна тенденція педагогічної освіти.

Говорячи про готовність майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності, ми не можемо не зазначити про психологічні якості особистості, що є професійно цінними або можуть перешкоджати фаховому зростанню.

Зауважимо, що адекватно до специфіки тієї чи іншої професії важливими виступають відповідні особистісні риси характеру, які дозволять максимально розкритися в професійній діяльності.

Таким чином, особистісні риси студентів постають невід'ємним аспектом фахової підготовки, крім того, на нашу думку, значущими є й певні можливості людини, специфічність яких обумовлюється своєрідністю професії. Узагальнюючи все вищезазначене, ми вважаємо правомірним виокремити ще такий компонент готовності, як *професійно-особистісний*, що передбачає формування професійно значущих особистісних рис та можливостей (схильностей) особистості.

Професійно-особистісний компонент – сукупність особистісних рис, професійно значущих для учителя іноземних мов початкової школи й професійно необхідних лінгвістичних даних.

Професійно значущі особистісні риси студентів виступають психофізіологічною передумовою професійного зростання фахівця й становлять рушійний важіль у розвитку будь-яких здібностей та можливостей.

В процесі визначення показників професійно-особистісного компоненту ми виділили такі професійно значущі якості особистості, необхідні для майбутнього учителя іноземної мови початкової школи: почуття оптимізму,

потреба у досягненні успіху, впевненість у собі, раціональність мислення, а також творчі здібності. Саме такий перелік особистісних характеристик, на нашу думку, є найбільш показовим та доцільним для діагностування майбутнього фахівця кваліфікації «учитель іноземної мови початкової школи».

Виходячи із змісту вище проаналізованих особистісних якостей, визначених як найбільш доцільних у контексті нашого дослідження, вважаємо за необхідне додати ще одну: вивчення творчих здібностей майбутніх фахівців, адже саме творчість постає невід'ємною складовою асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Методика діагностування творчих здібностей передбачає вивчення потенційних можливостей студентів за такими напрямками: винахідливість, здібність комбінувати, дивергентність (нестандартність) мислення, візуальна творчість та свобода асоціацій. Завдання, представлені для вивчення зазначених здібностей, носять як характер тестування, так і практично-пошукову спрямованість, а також завдання, що вимагають виявлення творчих нахилів та властивостей індивідуума.

В результаті дослідження вищезазначених якостей, на нашу думку, можна представити загальну, в певній мірі об'єктивну, картину особистісного потенціалу студентів, яка дозволить максимально оптимізувати процес фахової підготовки, і таким чином досягти більш високих результатів на шляху формування професійної готовності майбутніх педагогів.

Ми виділили такі рефлексивні вміння, необхідні майбутнім учителям іноземної мови початкової школи:

- вміння діагностувати навчальну діяльність учнів;
- вміння аналізувати власну позицію і діяльність;
- вміння оцінювати результати власної діяльності з точки зору їх відповідності цілям і задачам навчання і виховання учнів молодшого шкільного віку;
- вміння продукувати нові ідеї і перебудовувати вихідну діяльність відповідно до нових підходів.

Особистісні якості майбутнього вчителя включає рефлексивний компонент. Рівень цього компонента визначається сформованістю особистісних якостей майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

До критеріїв сформованості рефлексивного компонента відносимо:

- особистісну та професійну потребу в саморозвитку;
- активність та вияв особистісної ініціативи;
- адекватну самооцінку.

Об'єктивне оцінювання результатів навчальних досягнень студентів дозволяє своєчасно вносити зміни у форми, методи, засоби та зміст навчального матеріалу, обґрунтовувати доцільність корекційної роботи.

РОЗДІЛ 5.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

5.1. Загальна логіка й методика організації експериментальної роботи

В основу дослідно-експериментальної роботи покладено організацію навчального процесу, яка цілісно відображена в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Загальну мету й завдання підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів реалізовано через зміст навчальних курсів психолого-педагогічного циклу, комплексну програму підготовки, інтеграцію навчальної, наукової та самостійної роботи студентів та спеціально організовану педагогічну практику.

Системотвірною складовою цієї системи є методичне забезпечення, спрямоване на удосконалення підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, спецкурс «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикум «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі», навчальна практика з асоціативного навчання учнів початкової школи.

Лінгводидактичною основою дослідно-експериментальної роботи є позиції інформаційного добору асоціативно орієнтованого змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу, навчальні дисципліни «Практичний курс англійської мови», «Іноземна мова з методикою її викладання», мовленнєва діяльність педагогів і студентів.

Організація навчання і контролю здійснюється за допомогою системи заліків із елементами моделювання асоціативних символів у методично-комунікативних проблемних ситуаціях, що створюють цілісну систему управління навчанням англійської мови на основі компетентнісного й комунікативного підходів.

Проведення експерименту підпорядковується взаємозв'язку між теоретично обґрунтованими положеннями проблеми підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та експериментально отриманими даними для перевірки правильності гіпотези дослідження. Обрана програма дослідження дала можливість об'єктивно оцінити запропоновану експериментальну модель формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів.

Розроблена система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів вимагає експериментальної перевірки її ефективності в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів та в процесі навчання іноземних мов молодших школярів. Загальна логіка експериментальної роботи відповідає завданням дослідження. Дослідження передбачає визначення етапів підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, створення програми експериментальної роботи, розробку критеріїв оцінювання результатів, виявлення умов реалізації експериментальної програми, проведення експерименту, кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

Основною метою проведення експерименту є *уточнення* розробленої системи підготовки учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та створення на її основі ефективної технології навчання майбутніх учителів. Поставлена мета дослідження передбачає розв'язання таких основних завдань:

- визначити стан готовності майбутніх учителів, які викладають іноземну мову в початковій школі, до асоціативного навчання; провести аналіз та інтерпретацію одержаних даних;

- уточнити та скорегувати матеріали розробленої системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів згідно одержаних даних;

- визначити термін підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої іншомовної педагогічної освіти, оптимальний для запровадження варіативного спецкурсу та спецпрактикуму, безпосередньо спрямованого на формування готовності до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи;

- розробити матеріали технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- перевірити практичну ефективність розробленої технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, провести аналіз, інтерпретацію й узагальнення результатів її впровадження;

- скласти рекомендації щодо організації підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Загальна логіка дослідження, зумовлена метою й завданнями експерименту, передбачає:

- створення системи підготовки майбутнього учителя іноземних мов початкової школи, здатного до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- розробка показників і рівнів оцінювання готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- теоретичне моделювання процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- створення матеріалів щодо підготовки майбутнього вчителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів: добір форм, методів і засобів навчання, що відповідають поставленим цілям, розроблення дидактичних матеріалів, планування занять тощо;

- визначення педагогічних умов, що підвищують ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- розробку програми та методик проведення експериментальної роботи;

- вибір експериментальної бази дослідження;

- проведення експерименту;

- аналіз і оцінку одержаних результатів методами математичної статистики.

Програму експериментальної роботи на стадії формування експерименту побудовано як логічно виправдану послідовність взаємопов'язаних етапів: підготовчий, формувальний та контрольний (узагальнювально-підсумковий), які логічно пов'язані між собою і підпорядковані загальній меті. Підготовчому етапу передують організаційна робота, яка передбачає: визначення методологічних орієнтирів та методичного забезпечення дослідження, загальних принципів і структури експерименту, його етапів, процедури здійснення, розробку програми експерименту, підготовку діагностичного інструментарію, інструментарію для збору інформації (тести, анкети, спеціальні методики, розроблення текстів інтерв'ю, питань для бесід та ін.), вибір статистичних методів оброблення та аналізу даних дослідження.

Найважливіші завдання підготовчого етапу:

- характеристика різних рівнів сформованості професійної компетентності студентів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів (розуміння поняття асоціація, уміння створити асоціативний символ, розуміння сутності методу асоціативних символів тощо);

- визначення їхнього ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

На підготовчому етапі ми провели дослідження серед студентів, які брали участь в експерименті, з метою виявлення їх готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

На першому етапі експериментальної роботи – етапі попередньої аналітичної роботи (2006–2009рр.) – було проведено аналіз наукової

літератури з проблем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів з метою:

- розробки й теоретичного обґрунтування необхідності застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- створення моделі майбутнього учителя іноземної мови початкової школи;

- створення наукової моделі готовності майбутнього вчителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- розробки критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- теоретичного моделювання процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- розробки технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Для реалізації цілей, висунутих до проведення цього етапу дослідження, було вирішено такі завдання:

- уточнення сутності та понятійного апарату асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- визначення та обґрунтування змісту і структури асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- визначення й обґрунтування змісту, структури, етапів, форм і методів підготовки майбутнього вчителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

За результатами вивчених питань, що стосуються підготовленості працюючих учителів іноземних мов до асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі, ми можемо зробити такі висновки:

1. Рівень розуміння вчителями іноземних мов початкової школи сутності асоціативного навчання є недостатнім, що виявилось на першому етапі проведеного анкетування і зумовлене нерозробленістю цього питання у вітчизняній педагогічній науці.

2. Вчителі іноземних мов усіх досліджуваних груп високо оцінюють значимість асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, проте стан практичних напрацювань щодо методики використання асоціативного навчання в процесі навчання іноземних мов молодших школярів можна охарактеризувати як незадовільний.

Аналізуючи результати сформованості готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, необхідно відмітити, що їх знання психолого-педагогічних дисциплін, лінгвістичні знання студентів та знання методики проведення уроків іноземної мови в своїй сукупності впливають на формування їх готовності до асоціативного

навчання іноземних мов, але не формують їх професійної компетентності в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів, яка потребує спеціальної підготовки.

На першому етапі експерименту було використано такі методи дослідження: нагромадження фактів (вивчення літератури й документів, збір визначень понять за темою дослідження для подальшого теоретичного аналізу), узагальнення й осмислення фактів (аналіз зібраної інформації, контент-аналіз визначень понять «асоціація» «асоціативне навчання» і «асоціативний символ», аналогія, синтез, узагальнення, абстрагування, індукція, дедукція, моделювання тощо).

Результати проведеного аналітико-теоретичного дослідження спонукають нас до висвітлення та більш глибокого експериментального вивчення компонентів готовності майбутнього учителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

У рамках нашого дослідження використовуються методики, які апробовані багатьма дослідниками, і дозволяють об'єктивно визначити рівень розвитку кожного компонента готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. На стадії формульовального експерименту використовувалися методики, зафіксовані у констатувальній частині експерименту, зокрема: методика для діагностики навчальної мотивації студентів А. Реан і В. Якуніна у модифікації Н. Бадмаєвої [313, с.151-154] («Якорі кар'єри» [400] , методика діагностики ціннісних орієнтацій в кар'єрі (Е. Шейн, переклад і адаптація В. Чикер, В. Винокурової) [400, с.123-128]; експрес-діагностика особистісної конкурентоздатності; опитувальник «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» [23]; опитувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» [144, с. 426-433]; тест «Рефлексія на саморозвиток» [144]; тест віддалених асоціацій А. Медника (РАТ), методика, адаптована Т. Галкіною та Л. Алексеевою щодо визначення вербальної креативності [449, с. 127-137]; експрес-шкала професійно важливих особистісних якостей (у власній модифікації [366]; тест Е. Торренса [77, с. 31-33; 75-87], а також дослідження, що уточнюють специфіку формульовальної частини експерименту. Щоб отримати достовірні дані про рівень сформованості досліджуваної готовності, ми врахували самооцінку студентів-випускників та експертну оцінку, співвіднесення яких дозволило виявити адекватність самооцінювання, що забезпечило його об'єктивність.

На цьому етапі ми розробили, теоретично обґрунтували попередньо змодельовану систему формування майбутнього вчителя початкових класів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, зорієнтовану на формування відповідної готовності фахівця.

Проведення експериментальної роботи на підготовчому етапі завершується виділенням відносно однакових контрольних та

експериментальних груп, що представлено та статистично підтверджено в наступному підрозділі.

Метою формувального етапу експерименту є уточнення змісту й структури системи підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів за результатами проведеного експерименту та її практична реалізація. За цими даними складено перелік уточнень до моделі підготовки, серед яких виділено такі:

1. Більшість студентів недостатньо добре володіють інформацією щодо пізнавальних процесів молодших школярів (пам'яті, уваги, сприймання тощо), не в повній мірі ознайомлені з психолінгвістичними особливостями та лінгводидактичними основами навчання іноземних мов молодших школярів. З цього ми робимо висновок про доцільність запровадження вступних лекцій, присвячених висвітленню усіх відповідних питань, пов'язаних із розвитком асоціацій та їх використанням у різних галузях науки, а особливу увагу приділяємо необхідності використання асоціацій у процесі навчання іноземних мов молодших школярів, що пояснюється вище названими проблемами.

2. Ми довели, що за роки навчання у ВНЗ студенти напрацьовують значний обсяг стратегій оволодіння асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів, хоча ці знання вони не завжди усвідомлюють. Студенти недостатньо ознайомлені з поняттями асоціативного навчання, що становлять понятійний апарат підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Спираючись на це, ми вважаємо доцільним удосконалювати ці знання шляхом актуалізації, розширення й систематизації відповідної інформації в процесі вивчення спецкурсів та спецпрактикуму, на практичних заняттях.

3. Зважаючи на те, що студенти загалом не досить високо оцінюють свою здатність вирішувати проблеми, пов'язані з асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів, було вирішено інтегрувати до змісту спецпрактикуму ще й матеріали, що стосуються специфіки розвитку досвіду використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Таким чином, вивчаючи матеріали, студенти не тільки поглиблюють свій «діяльнісний» досвід у вивченні іноземних мов, але й учаться екстраполювати його на процес викладання іноземних мов у класах різних вікових груп з урахуванням усіх необхідних наукових засад (підходів, принципів, форм, методів і засобів навчання, контролю та дослідження тощо), а також типових індивідуальних і вікових особливостей учнів. За такого розподілу матеріалів зміст навчальної дисципліни присвячено поглибленню, систематизації та узагальненню знань студентів про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, проектуванню, а також становленню відповідних методичних асоціативних умінь.

Зазначимо, що потреби, мотиви й інтереси, визначені як значимі для становлення в майбутніх учителів іноземних мов початкової школи

готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, було вирішено стимулювати відповідними методами на лекційних і практичних заняттях.

Формувальним експериментом було охоплено 360 студентів, з них 177 входило до експериментальних груп і 183 – до контрольних. На формувальному етапі експерименту ми розв'язали такі завдання:

а) озброїти майбутніх учителів знаннями про методи й засоби асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

б) виявити, чи сприяє запропонований нами спецкурс та спецпрактикум формуванню в студентів фахової компетентності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

в) розвинути активність та ініціативу майбутніх учителів до пошуку нових методів, форм та засобів асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Формування готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів передбачає сукупність послідовних дій суб'єктів підготовки для забезпечення переведення майбутнього вчителя з нижчого рівня навченості та вихованості на вищий, новий щабель професійного саморозвитку.

Проведення експериментальної роботи показує, що досить дієвим засобом у підготовці майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів виступають спеціальні варіативні спецкурси, які сприяють засвоєнню студентами знань, умінь та навичок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та направлені на розширення методичної інформованості студентів у галузі навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Варіативні курси включають теоретичний та практичний матеріал із досвіду роботи вчителів-новаторів щодо формування творчої особистості майбутнього вчителя, розвитку його педагогічного творчого мислення, освоєння знань і способів діяльності в процесі власного навчання іноземних мов молодших школярів.

Під час проведення спецкурсу та спецпрактикуму, на основі отриманих нових знань з асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, передбачається діяльнісне ставлення студентів до отриманої інформації, формування умінь визначати мету та завдання своєї роботи, добирати відповідний зміст навчання, знаходити відповідні методи навчання. Студенти розробляють завдання та різні прийоми з асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Реалізація завдань формувального експерименту здійснюється за такими аспектами підготовки майбутніх учителів:

– організація діяльності викладачів кафедр психолого-педагогічних дисциплін для роботи з підготовки студентів до асоціативного навчання молодших школярів;

– поглиблене вивчення студентами проблематики асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів під час читання спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі»;

– організація науково-дослідної діяльності студентів у досліджуваному напрямі – асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– залучення студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у позанавчальний час, надання їм педагогічної допомоги в цьому відношенні;

– виконання студентами під час педагогічної практики завдань, пов'язаних з асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів.

Формувальний етап експерименту проводиться у звичайних умовах педагогічного процесу. В експериментальних групах (ЕГ) при формуванні творчо-асоціативної компетентності впроваджується модель формування професійної готовності майбутніх учителів іноземних мов до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. У контрольних групах (КГ) спеціальна робота з формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в асоціативному навчанні іноземної мови молодших школярів не проводиться. У студентів цих груп процес формування професійної компетентності здійснюється традиційно, відповідно до чинних планів і програм.

Розробка системи (варіативного методичного курсу) підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та визначення умов її реалізації в навчально-виховному процесі дають можливість проведення експериментального навчання студентів.

В ході експериментального дослідження розв'язується кілька завдань:

– озброїти майбутніх учителів знаннями про асоціації, асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, ознайомити їх з методом асоціативних символів;

– виявити, чи сприяє запропонований спецкурс формуванню в студентів професійної готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– розвивати активність та ініціативу пошуку нових методів, форм та засобів асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Найбільш ефективними формами організації навчання є лекції з використанням проблемних ситуацій, творчі семінари та практичні заняття, розробка дидактичних ігор, складання віршиків та римовок для роботи з молодшими школярами, квазіпедагогічна діяльність студентів, практична робота в початковій школі.

Лекції, практичні та семінарські заняття в контрольній групі проводилися за традиційною методикою. В експериментальній групі технологія навчально-виховного процесу змінена відповідно до розробленої

програми з введенням варіативного спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі».

Матеріали лекцій запропонованого спецкурсу та спецпрактикуму виступають основою формування знань, які сприяють розвитку навичок та умінь майбутніх учителів на практичних та семінарських заняттях.

Плануючи заняття, експериментатор пропонує найбільш раціональні способи співробітництва, проектує емоційний фон заняття, створює сприятливі умови для участі студентів в експерименті та в майбутній професійній діяльності, яка передбачає асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів. Увагу приділено не лише розвитку професійних, але й особистісних якостей, які студенти повинні розвивати в ході експерименту: уміння бути партнером у спілкуванні, розвиток творчої уяви, самостійне прийняття рішень у нестандартних ситуаціях тощо.

Для виявлення рівня готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів студентам пропонують виконання декількох завдань, пов'язаних з використанням асоціативних символів у навчальній діяльності молодших школярів.

Студентам потрібно розробити асоціативні символи до певної групи лексичних одиниць та опрацювати їх з молодшими школярами в ігрових ситуаціях. Для цього вони розробляють ряд вправ для введення, активізації та закріплення лексичного матеріалу в ігровій формі. Обов'язковою умовою є використання асоціативних символів поряд з іншими видами наочності.

Проаналізувавши результати проробленої студентами роботи, ми виявили рівень сформованості готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в експериментальній та контрольній групах, а також у кожного студента після формувального експерименту. Рівень сформованості готовності майбутніх учителів вираховувався за описаною методикою, поданою в третьому розділі.

На всіх етапах експериментальної роботи проводили спостереження за студентами з метою вивчення їх відношення до своєї майбутньої професії, до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Анкетування, тестування, індивідуальні бесіди використовували для визначення рівня оволодіння студентами професійними навичками та вміннями асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а також їх відношення до експериментальної методики.

Аналізуючи результати сформованості готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, необхідно відмітити, що знання психолого-педагогічних дисциплін, лінгвістичні знання студентів та знання методики проведення уроків іноземної мови впливають на формування їх готовності до асоціативного навчання іноземних мов і, в цілому, формують їх фахову компетентність в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів.

Відповідно до гіпотези нашого дослідження оцінювання системи підготовки майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов відбувається на основі з'ясування динаміки розвитку професійної компетентності майбутніх учителів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів. Середній рівень її сформованості в студентів є свідченням ефективного процесу їхнього навчання, оскільки високих творчих показників розвитку можна досягти тільки під час самостійного професійного становлення.

Одним із інструментів встановлення стану готовності майбутніх вчителів початкових класів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є анкетування студентів для виявлення таких характеристик:

- позитивне ставлення майбутнього фахівця до необхідності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- певний рівень оволодіння необхідними дидактичними й психологічними знаннями;
- здатність до самостійного створення асоціацій у процесі навчання іноземних мов молодших школярів;
- прагнення до професійного вдосконалення в напрямі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Особливої уваги та ретельного вивчення потребують професійно значущі особистісні риси студентів, оскільки вони, фактично, виступають психофізіологічною передумовою професійного зростання фахівця і виступають рушійною силою в розвитку будь-яких здібностей та можливостей майбутніх учителів.

Оволодіння студентами комплексом знань, умінь і навичок, які необхідні для асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, – це складний процес, який об'єктивно вимагає ціленаправленого керівництва й контролю за діяльністю студентів.

Аналіз стану підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів свідчить про те, що серед майбутніх учителів є такі, які в процесі професійної підготовки оволоділи певним запасом знань, умінь та навичок, але не навчилися вирішувати творчі педагогічні та мовні задачі, аналізувати свій досвід та досвід інших учителів, самореалізовуватися в роботі з молодшими школярами. Саме під час педагогічної практики викладачі та досвідчені учителі можуть продемонструвати студентам переваги асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у дії.

Варіативний спецкурс та спецпрактикум, який ми розробили, в певній мірі сприяє розвитку творчого пошуку студентів, формуванню в них професійної готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів і спонукає їх до творчого використання своїх теоретичних, лінгвістичних і методичних знань у певних мовних ситуаціях.

Контрольний (узагальнювально-підсумковий) етап експериментального дослідження передбачає підготовку зібраних даних для опрацювання, їх аналіз, математичну обробку, перевірку на значущість, а також формулювання висновків дослідження та визначення перспектив подальших наукових розвідок.

На цьому етапі ми використовуємо методи кількісного та якісного аналізу експериментальних даних, графічні методи (побудова таблиць, схем, діаграм), методи математичної статистики, у т.ч. визначення χ^2 -критерію для з'ясування статистичної значимості відмінностей експериментальної і контрольної вибірок, для виявлення достовірності відмінностей показників до і після експерименту. Це дає змогу встановити статистичну значущість отриманих результатів і на цій основі підтвердити гіпотезу, а також сформулювати висновки дослідження.

Результати проведеного аналітико-теоретичного дослідження спонукають нас до висвітлення та більш глибокого експериментального вивчення компонентів готовності майбутнього учителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Основна реалізація процесу підготовки майбутнього вчителя щодо впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів відбувається під час навчання у ВНЗ. Навчальна робота організована таким чином, що саме вивчення різних дисциплін, спецкурсу та спецпрактикуму відбувається із застосуванням у навчальному процесі ВНЗ асоціативного навчання, вивчення навчального матеріалу за допомогою інтерактивних лекцій, практичних і лабораторних занять, організованих за асоціативними технологіями. Навчальна робота в експериментальних групах ретельно планується, а саме:

- складається тематичний план щодо вивчення певного предмету;
- відповідно до теми добираються певні асоціативні методи навчання;
- під час навчання викладач керує ходом заняття, спрямовує у правильне русло роботу студентів відповідно до методики роботи за асоціативною технологією.

5.2. Експериментальна оцінка готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Для виділення відносно однакових контрольної та експериментальної груп ми на початку експериментальної роботи, враховуючи визначені компоненти, їх показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до асоціативного навчання, здійснили експертну оцінку сформованості готовності кожного студента контрольної та експериментальної груп за методикою, яка представлена у попередніх підрозділах.

Згідно даних експертних оцінок студентів експериментальних та контрольних груп ми вивели зведену таблицю розвитку кожного компонента готовності майбутніх учителів іноземної мови до асоціативного навчання (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Зведена таблиця рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів контрольних та експериментальних груп щодо застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до початку експерименту за окремими критеріями (360 студентів)

Компоненти готовності	Рівень розвитку готовності студентів КГ (183)						Рівень розвитку готовності студентів ЕГ (177)					
	В		С		Н		В		С		Н	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Мотиваційно- ціннісний	16	8,7	82	44,8	85	46,5	13	7,3	88	49,7	76	43
Когнітивний	7	3,8	46	25,1	130	71,1	9	5,1	54	30,5	114	64,4
Процесуальний	11	6,0	58	31,7	114	62,3	8	4,5	68	38,4	101	57,1
Рефлексивно- результативний	9	4,9	61	33,3	113	61,8	7	4	77	43,5	93	52,5

Спостереження за діяльністю студентів під час занять, на практиці, а також дані експертних оцінок до початку експериментального дослідження засвідчили, що рівень готовності до асоціативного навчання знаходиться приблизно на однаковому рівні.

Дещо тривожними є результати сформованості когнітивного, процесуального та рефлексивно-результативного компонентів готовності. Це

пов'язано, на нашу думку, із відсутністю необхідних знань та практичних умінь щодо реалізації асоціативного навчання молодших школярів, а також із перевагою традиційного навчання при підготовці майбутніх учителів іноземної мови.

Результати експертних оцінок готовності студентів до асоціативного навчання іноземної мови в обох групах лягли в основу подальшої експериментальної роботи, вдосконалення змісту навчання та розробки його навчально-методичного забезпечення.

В експериментальних групах (ЕГ) при формуванні компетентностей творчо-асоціативного характеру впроваджується система формування професійної готовності майбутніх учителів іноземних мов до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Інноваційною складовою цієї системи є гармонійне поєднання традиційного вивчення навчальних дисциплін із включенням до їх змісту асоціативних характеристик психологічного, дидактичного та методичного контексту зі спеціально організованим блоком навчальних дисциплін щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів: спецкурси «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикум «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі». Крім того, спрямованість на асоціативне навчання мали лекції (проблемна, лекція-дебати, проєктивна лекція), практичні заняття (розв'язання педагогічних ситуацій, створення тимчасових творчих груп, мікрореконструкції тощо), тренінги, спрямованість педагогічної практики студентів на застосування асоціативного навчання (методу асоціативних символів).

У контрольних групах (КГ) спеціальна робота з формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в асоціативному навчанні іноземної мови молодших школярів не проводилася. У студентів цих груп процес формування професійної компетентності здійснювався традиційно, відповідно до чинних планів і програм.

На формуальному етапі експериментального дослідження не лише реалізовувалася розроблена система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а й відстежувався сам процес, характер розвитку основних компонентів професійної компетентності як складових професійної готовності майбутніх учителів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів. Суттєвою була робота щодо виявлення та теоретичного обґрунтування істотних зв'язків між перетвореннями в змісті та способах організації професійно-педагогічного навчання і результатами навчально-методичної роботи студентів – майбутніх учителів початкової школи, динамікою формування їх фахових знань і умінь щодо застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів на кожному етапі навчання.

Експериментальна оцінка готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів відбулася за відповідними критеріями та обумовлювалась компонентами професійної компетентності:

– мотиваційно-цільовий як рівень розвитку мотиваційної сфери та ціннісних орієнтацій особистості, прагнення до формування власної фахової компетентності щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– комунікативно-змістовий як повнота, глибина, міцність та усвідомленість знань студентів із навчальних дисциплін;

– операційно-діяльнісний як методичний, психолого-дидактичний, навчально-операційний, лінгводидактичний аспекти підготовки;

– рефлексивно-особистісний як якість оцінювання та самооцінювання ступеня сформованості фахової компетентності та ступеня задоволеності нею.

Аналіз стану готовності майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів передбачає:

– з'ясування динаміки мотиваційно-ціннісної орієнтації студентів протягом їх навчання у ВНЗ;

– визначення рівня знань та вмінь студентів впроваджувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів в практичній діяльності та їх можливостей здійснювати самоаналіз такої діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності, як і на етапі констатувального експерименту, обстежувався також за допомогою методів опитування, інтерв'ювання, навчальних дискусій, провокаційних висловлювань тощо.

На основі оцінювання рівня сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* за результатами констатувального та прикінцевого зрізів слід зазначити, що в майбутніх фахівців, які брали участь в експерименті, відбулися суттєві зміни. Так, до проведення експериментального навчання студенти четвертих і п'ятих курсів були мало орієнтовані на впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Це пояснюється недостатньою обізнаністю студентів з таким видом діяльності під час професійної підготовки. З часом, як показали результати прикінцевого зрізу, ставлення до організації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів змінюється.

Питання та завдання для підсумкового контролю студентів, учасників експериментального навчання, сформульовані за компонентами готовності. Наведемо отримані результати з кожного компонента.

В результаті опитування ми отримали такі дані. Всім студентам (100%) подобається процес навчання іноземної мови за методом асоціативних символів. 93% опитаних хотіли б працювати за методом асоціативних символів і лише 7% – не впевнені, або не знають точно.

Такі висновки можна підтвердити даними констатувального зрізу, який засвідчив, що 89 % студентів відзначили свій інтерес до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Майбутні фахівці пояснюють підвищення свого інтересу та бажання до подібної діяльності результативністю такого навчання іноземних мов молодших школярів та зростанням обсягу інформації про особливості використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, з якою вони мали можливість ознайомитися в процесі спілкування з викладачами ВНЗ, з учителями під час педагогічної практики та на основі самостійного опрацювання навчально-методичної літератури.

Крім того, аналіз відповідей студентів засвідчив значно вищі результати щодо знань про суть асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів (70,1% проти 29,4%) та щодо практичних умінь їх застосування (79,1% проти 38,98%). Відповіді респондентів експериментальної групи на питання «Чи доводилося вам аналізувати свою діяльність щодо впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів?» показали, що 69,5% студентів намагались здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, хоча зверталися за допомогою до вчителів-практиків та методистів.

Варто відзначити різне ставлення студентів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів на початку та наприкінці проходження педагогічної практики.

Відвідування уроків учителів із наступним обговоренням сприяє підвищенню рівня формування фахової компетентності студентів, відбувається збагачення новими педагогічними технологіями, формами і методами навчання; удосконалюються вміння майбутнього вчителя спостерігати й аналізувати педагогічні явища; складаються умови для розвитку його педагогічної рефлексії і самооцінки.

Майбутні вчителі, відвідуючи заняття більш досвідчених колег, мають можливість безпосереднього входження у творчу лабораторію викладача-майстра, у той час як досвідчені викладачі, удосконалюючи свою педагогічну систему, переконуються у правильності своїх професійних позицій. Крім того, присутність на заняттях інших викладачів демонструє студентам зацікавленість викладацького складу в успішній організації навчального процесу.

Після завершення педагогічної практики майбутні фахівці більш впевнено оцінюють свої знання та вміння щодо організації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а також починають усвідомлювати значущість і необхідність рефлексивної діяльності.

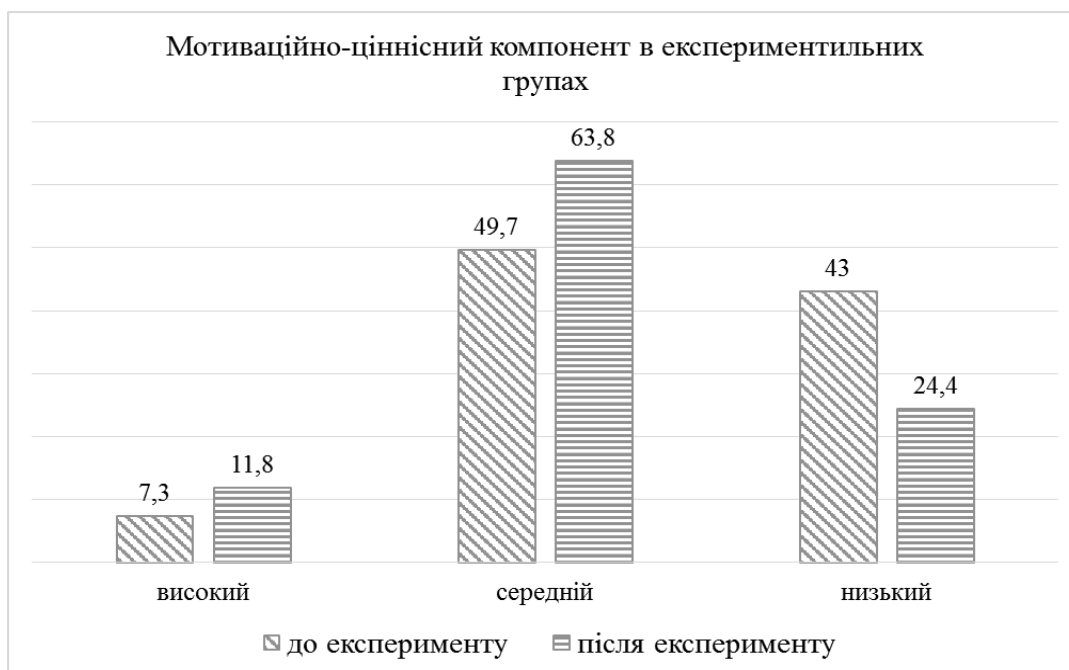


Рис. 5.1. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в експериментальних групах

В загальному, кількість студентів із високим рівнем розвитку мотиваційно-ціннісного компонента у експериментальних групах зріс з 7,3% до 11,8%, з середнім – з 49.7% до 63.8%, а з низьким знизився з 43% до 24.4%, тобто з високим рівнем підвищився на 4.5% проти 2.8% у контрольних групах, з середнім підвищився на 14.1% проти 6.6 в КГ, з низьким рівнем знизився на 18.6% проти 9.4% в КГ.

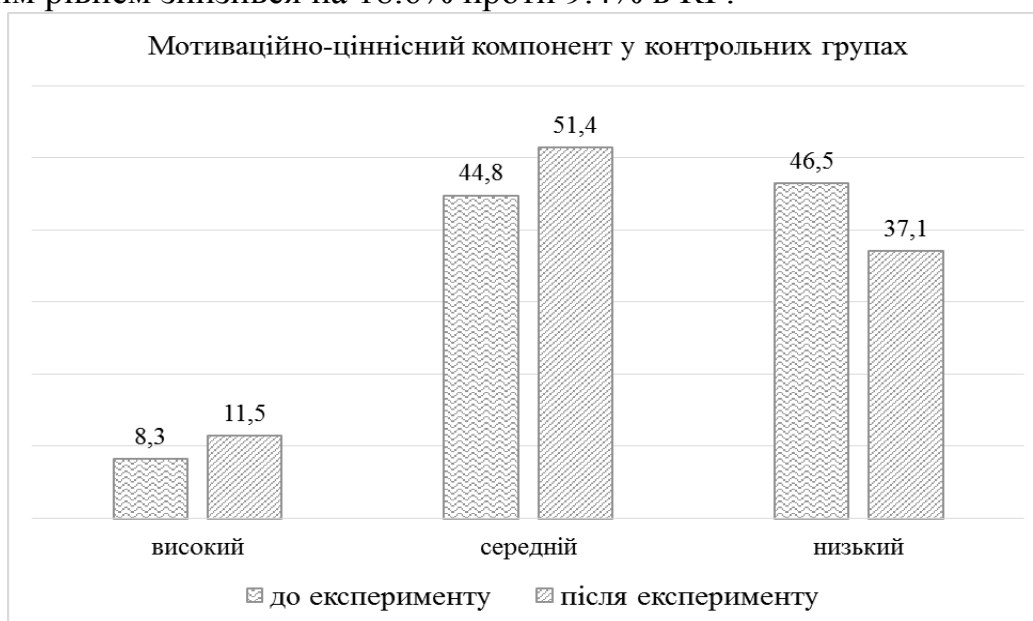


Рис. 5.2. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у контрольних групах

Підсумовуючи, слід зазначити, що студентам із високим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента властивий стійкий інтерес і бажання до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів під час педагогічної практики. Для майбутніх фахівців цієї групи характерне прагнення до самостійного ознайомлення з сучасною дидактично-методичною літературою з метою накопичення досвіду організації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Студенти, які знаходяться на середньому рівні розвитку мотиваційно-ціннісного компонента, усвідомлюють роль, мету та значущість модернізації професійної діяльності на основі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, проте вони не виявляють належної активності під час педагогічної практики. Недостатню увагу вони приділяють самостійному опрацюванню літератури, де висвітлюються проблеми впровадження сучасних технологій навчання. Названа категорія студентів постійно вимагає активізації їхньої діяльності щодо накопичення професійного досвіду від методиста або вчителя.

У студентів із низьким рівнем домінуючою виступає зовнішня мотивація та недостатньо виражене бажання до систематичної діяльності щодо застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Вони не надають належної уваги власному саморозвитку, творчому розв'язанню професійних задач. Студенти з низьким рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента характеризуються недостатньою активністю під час педагогічної практики. Як правило, причини суб'єктивного характеру не дозволяють їм розвинути стійкий інтерес і бажання щодо вдосконалення професійної діяльності на основі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Визначаючи рівень розвитку когнітивного компонента готовності майбутніх учителів, ми надавали перевагу методу опитування студентів та спеціально підготовленим усним і письмовим запитанням, тестуванню.

Аналізуючи різні аспекти навчальної діяльності учнів за методом асоціативних символів, 68,9% майбутніх учителів експериментальних груп виокремили такі: постійний контакт учнів із учителем, творча діяльність учнів та учителя, постійна робота на уроці, висока зацікавленість у роботі, стимулювання до результатів.

У результаті аналізу різноманітних аспектів викладацької діяльності учителів в умовах асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, 52% опитаних студентів ЕГ називають високе емоційне вигорання вчителя на уроці, 68,9% студентів відзначають необхідність специфічної методичної підготовки до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Називаючи основні переваги асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, майбутні учителі вказують на такі:

- учні швидко та легко запам'ятовують навчальний матеріал (75,1%);

- цікаве, доступне, ефективне навчання іноземної мови (45,2%);
- 80,8% студентів не бачать ніяких недоліків асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- 6,2% опитаних вважають, що мало уваги приділяється письму та граматиці;
- 6,8% – вважають, що деякі символи повторюються, тому їх необхідно удосконалювати.

Окремі думки студентів, їх побажання враховуються під час удосконалення розробок навчально-методичного забезпечення щодо навчання іноземної мови за методом асоціативних символів.

Знання і вміння дидактико-методичного характеру, тобто процесуальний компонент готовності, перевіряється за допомогою тестів або відповідей на усні та письмові запитання та в процесі виконання навчально-професійних завдань, представлення фрагментів уроків із використанням асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів на лабораторних заняттях та під час педагогічної практики студентів.

Наприклад, рівень умінь студентів щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів з'ясовувався таким чином. Студентам подано перелік завдань, наприклад:

Змодельуйте діяльність учнів на конкретному фрагменті уроку з використанням асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів: Представте фрагмент уроку (на запропоновану тему) або розробіть ігри для введення та опрацювання лексичного матеріалу за методом асоціативних символів, наприклад, на тему «Тварини» (1-й клас).

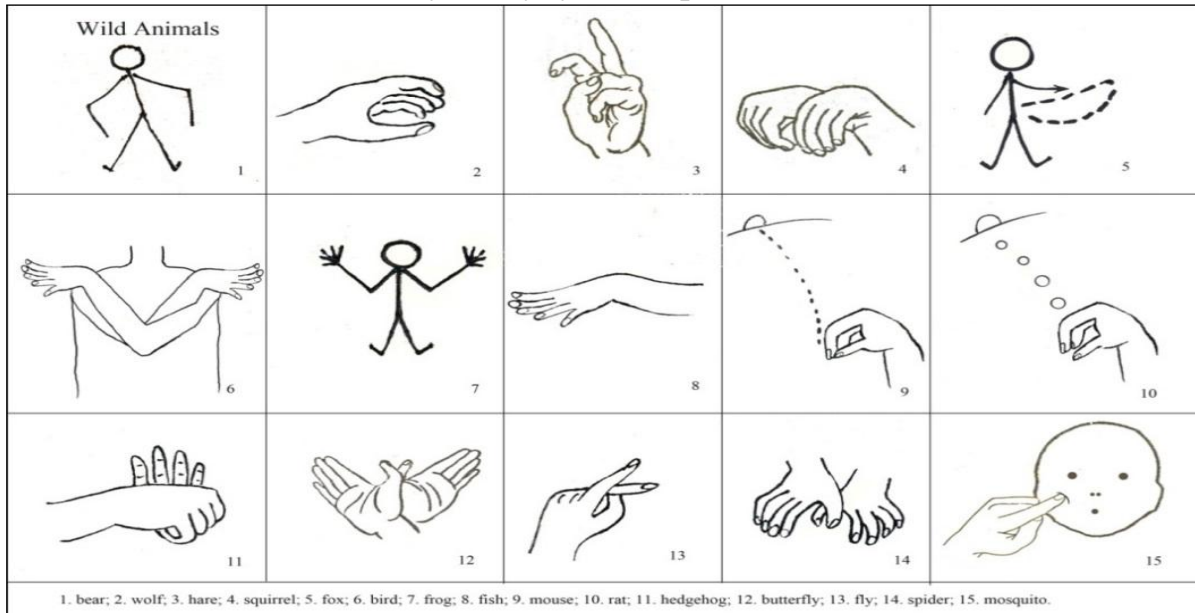
Введення нового матеріалу за відомим алгоритмом:

- *вироблення асоціативних символів до нових лексичних одиниць;*
- *перевірка розуміння дітьми вироблених асоціацій рідною мовою;*
- *презентація нової лексики мовою, яка вивчається.*

Дикі тварини: a bear, a wolf, a hare, a squirrel, a bird, a fox, a frog, a fish, a mouse, a rat, a hedgehog, a butterfly, a fly, a spider, a mosquito.

Т: 1) *ведмідь* – розставивши руки в сторони, перевалюємося з боку на бік; 2) *вовк* – великий палець з'єднується та роз'єднується з рештою, які тримаємо напівзігнутими, імітуючи пашу хижака; 3) *засць* – підняті догори вказівний та середній пальці – вуха тваринки, решта зімкнуті між собою; 4) *білка* – зігнуті перед грудьми руки асоціюються з лапками білочки, яка тримає горішки; 5) *лис* – відведеною назад рукою зображуємо уявний хвіст; 6) *птаха* – перехрещеними в ліктях руками імітуємо змах крилами птаха; 7) *жаба* – підняті догори та зігнуті в ліктях руки з широко розставленими пальцями; 8) *риба* – хвилеподібні рухи рукою по горизонталі; 9) *миша* – з'єднані та опущені донизу пальці швидко рухаємо в напрямку до уявної нірки; 10) *пацюк* – широко розставлені опущені донизу пальці рухаємо в напрямку до уявної нірки; 11) *їжак* – випрямлені й розставлені пальці однієї руки біля кулака іншої асоціюються з голками тварини; 12) *метелик* –

перехрещеними біля зап'ястя долоньями імітуємо маленькі крила; 13) *муха* – вказівним та середнім пальцями швидко рухаємо ввєрх, вниз, імітуючи крила; 14) *павук* – великі пальці обох рук з'єднані, решта – розставлені в сторони асоціюються з лапами павука; 15) *комар* – вказівним пальцем натискаємо на обличчя, імітуючи укус комара.



Аналіз результатів за даними констатувального та прикінцевого зрізів щодо сформованості когнітивного та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів дозволяє зробити висновок про те, що знання та вміння студентів про суть та особливості застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів мають істотні відмінності. Так, на констатувальному етапі експериментального навчання результати опитувань майбутніх фахівців свідчать про переважну поверхневість їхніх знань, недостатню сформованість умінь. Вони не можуть чітко визначити поняття «асоціативне навчання», мають недостатні та помилкові уявлення про особливості його застосування на різних етапах уроку, слабо обізнані з особливостями моделювання навчальної діяльності учнів на основі впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Результати прикінцевого зрізу після проведення формувального експерименту свідчать, що значна частина майбутніх фахівців отримала високий та середній рівні сформованості когнітивного та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів. Підтвердженням тому є правильні відповіді студентів на запитання, які ставлять за мету з'ясувати особливості засвоєння знань про суть асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та умінь його застосовувати в процесі навчання іноземних мов молодших школярів.

Студенти з високим і середнім рівнем сформованості демонструють вмiле виконання навчально-професійних завдань, що свiдчить про їх належний рівень оволодіння алгоритмом застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Крім того, для них характерне вміння моделювати та проводити уроки за методом асоціативних символів

(на основі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів). Майбутні фахівці, які знаходяться на середньому рівні, під час педагогічної практики є менш активні, однак все ж таки звертаються за допомогою до вчителя або методиста, усвідомлюючи значущість організації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Виконання тестів дидактико-методичного характеру в цій групі респондентів не викликає труднощів.

Студенти з низьким рівнем сформованості когнітивного та процесуального компонентів готовності стають обізнаними з теоретичними знаннями щодо застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, але в них практично не сформована здатність до їх використання в процесі розв'язання професійних завдань: майбутні педагоги цієї групи мало уваги приділяють самостійній роботі, яка б дозволила їм навчитися здійснювати вибір найбільш доцільної технології на тому чи іншому етапі уроку. Під час виконання тестів дидактико-методичного характеру припускаються значних помилок. На педагогічній практиці майбутні фахівці з низьким рівнем сформованості когнітивно-процесуальної складової відчують значні труднощі щодо моделювання й проведення уроків на основі застосування (навчання за методом асоціативних символів) асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Загалом, кількість студентів з високим та середнім рівнями сформованості когнітивного компонента готовності в ЕГ зросла на 34,5% (проти 8,2% у КГ), а з високим та середнім рівнями розвитку операційно-діяльнісного компонента зросла на 28,8%, проти 5,5% у КГ.

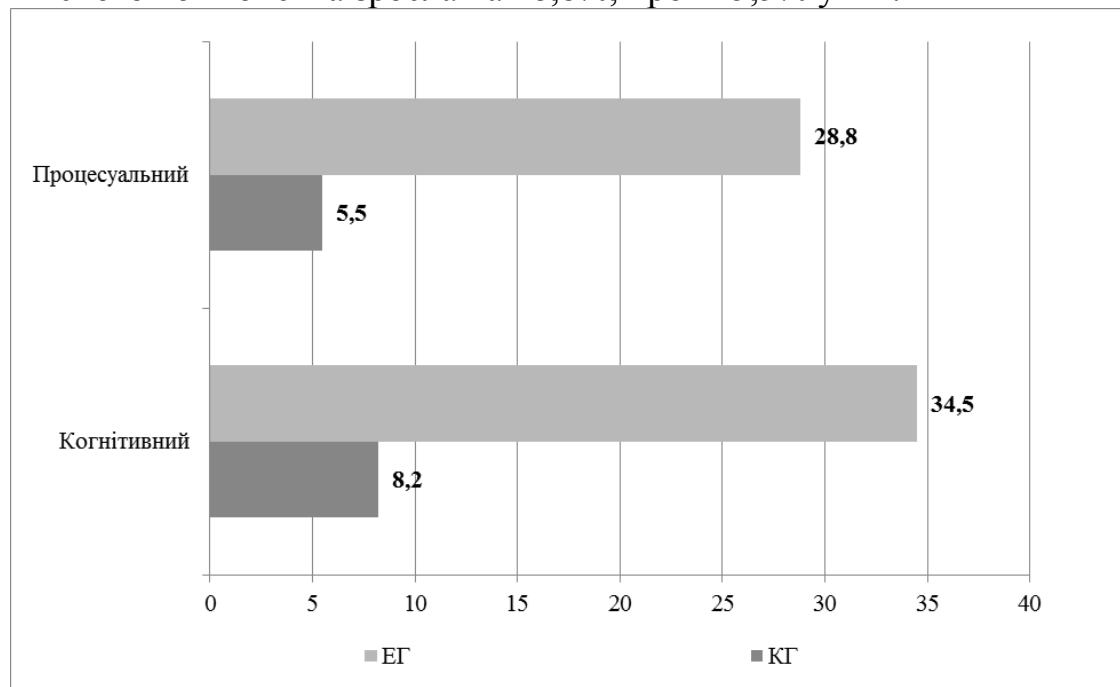


Рис. 5.3. Динаміка сформованості когнітивного та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в експериментальних та контрольних групах

Слід зазначити, що порівняльний аналіз за результатами прикінцевих зрізів рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів свідчить, що їх розвиток взаємопов'язаний. Так, студенти, які продемонстрували стійкий інтерес і бажання до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, мали й вищі показники знань та вмінь щодо особливостей його застосування в практичній педагогічній діяльності.

Рівень розвитку рефлексивно-результативного компоненту під час експериментального навчання визначається на основі моделювання, проведення та аналізу уроку або його фрагменту з використанням методу асоціативних символів. З цією метою студентам пропонують завдання такого характеру:

1. Проаналізуйте свою діяльність на уроці іноземної мови.
2. Які труднощі виникали в процесі навчання іноземних мов молодших школярів? Як ви намагалися їх долати? і. т.п.

Окрім того, під час експерименту майбутні педагоги ведуть портфоліо. Про особистісне зростання, розвиток своїх професійних знань та вмінь щодо асоціативного навчання молодших школярів, пізнавального інтересу свідчать записи в методичному портфоліо.

Ми вбачали у портфоліо засіб відстеження динаміки та оцінювання рівня розвитку рефлексивно-результативного компонента готовності. Майбутні педагоги записують туди власні характеристики (сильні та слабкі сторони), розробки уроків, створені ними асоціативні символи, презентації, коментарі і т.п. Кожен студент здійснює обґрунтований вибір власного змісту портфоліо. Така робота на кінець експерименту засвідчує також підвищення рівня рефлексії, мотивацію на подальший професійний та особистісний розвиток, розвиток адекватної самооцінки.

Порівнюючи дані щодо рефлексивно-результативного компонента за результатами констатувального та прикінцевого зрізів, слід відзначити їх тісний взаємозв'язок із мотиваційно-ціннісним, інформаційно-змістовим та операційно-діяльним компонентами професійної компетентності майбутніх учителів. Ми звернули увагу на те, що для студентів, у яких на високому рівні показники сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи, характерними є розвинені вміння моделювати й проводити уроки на основі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а також здатність здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, яка, в першу чергу, знаходить своє відображення під час аналізу уроку.

Для студентів, у яких на середньому рівні показниками сформованості рефлексивно-результативного компонента, найбільш складним є відповідь на запитання, яке пов'язане з аналізом уроку. Це значить, що їх рефлексивна діяльність значно відстає від уміння моделювати й проводити уроки на основі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Вони не можуть без допомоги чи то вчителя, чи то методиста навіть приступити до аналізу проведеного уроку.

В кінцевому результаті кількість студентів із високим та середнім рівнем розвитку рефлексивно-результативного компоненту в ЕГ збільшилась на 21,5%, проти 14,8% у КГ.

Таблиця 5.2

Покомпонентний стан готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання молодших школярів (у %)

Групи	Рівні	Компоненти готовності							
		Мотиваційно-ціннісний		Когнітивний		Процесуальний		Рефлексивно-результативний	
		Поч. експ.	Кін. експ.	Поч. експ.	Кін. експ.	Поч. експ.	Кін. експ.	Поч. експ.	Кін. експ.
ЕГ-177ст.	Високий	7,3	11,3	5,1	13	4,5	16,4	4,0	11,9
	Середній	49,7	63,8	30,5	57,1	38,4	55,4	43,5	57,1
	Низький	43	24,9	64,4	29,9	57,1	28,2	52,5	31,07
КГ-183ст.	Високий	8,7	11,5	3,8	5,5	6,0	7,1	4,9	6,6
	Середній	44,8	51,4	25,1	31,7	31,7	36,1	33,3	46,4
	Низький	46,5	37,1	71,1	62,8	62,3	56,8	61,8	47,0

Наведемо підсумкові дані стану готовності (через розвиток професійної компетенції) до використання асоціативного навчання молодших школярів студентами контрольних та експериментальних груп (таблиця 5.2). Аналіз даних таблиці свідчить, що на завершальному етапі експериментальної роботи в загальному зросли всі рівні готовності майбутніх педагогів до асоціативного навчання іноземної мови. Зміни відбулися і в контрольних, і в експериментальних групах. Проте, у контрольних групах зафіксований незначний зріст показників із високим та середнім рівнем розвитку компонентів: мотиваційного – на 9,3%, когнітивного – на 8,3%, процесуального – на 6,5%, рефлексивного – на 14,6%. (в середньому на 9.7%)

В експериментальних групах показники високого та середнього рівнів готовності студентів до асоціативного навчання значно зросли: мотиваційно-ціннісного компоненту готовності – на 12,4%, когнітивного – на 34,5%, процесуального – на 28,8%, рефлексивно-результативного – на 21,5%. (в середньому на 25.75%) Це є очікуваним результатом експериментальної роботи

з розвитку професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов до асоціативного навчання. Вважаємо, що такі зміни зумовлені специфікою навчання на факультетах, де поглиблено вивчається практичний курс іноземної мови, спецкурс «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикум «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі».

Узагальнюючі дані (середні показники) за результатами експериментальної роботи наведено в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

Узагальнені показники сформованості рівнів професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов до асоціативного навчання (у %)

Рівні	Контрольні групи				Експериментальні групи			
	До експерим.		Після експер.		До експерим.		Після експер.	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	11	6,0	14	7,7	9	5,1	23	13
Середній	62	33,9	76	41,5	72	40,7	103	58,2
Низький	110	60,1	93	50,8	96	54,2	51	28,8

Отримані дані дозволяють зробити висновок про ефективність проведеної експериментальної роботи щодо підготовки майбутніх учителів іноземної мови до асоціативного навчання молодших школярів.

5.3. Аналіз достовірності результатів експерименту

У контрольній фазі формувального етапу експерименту ми робимо опрацювання отриманих даних на основі проведення підсумкового зрізу. При цьому здійснюється його узагальнення, систематизація і теоретичний аналіз. На цьому ж етапі відбувається опис результатів.

Наше експериментальне дослідження передбачає вирішення таких проблем:

- статистично підтвердити співпадання початкового стану експериментальних та контрольних груп;

- встановити відмінність (та підтвердити її статистично) кінцевого стану експериментальних та контрольних груп після проведення формувального експерименту.

На початку формувального етапу експерименту шляхом анкетування ми здійснили оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у балах (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до формувального етапу експерименту

Рівні сформованості готовності	Контр. група (осіб)	Експерим. група (осіб)	Контр. група (%)	Експерим. група (%)
Низький	110	96	60	54
Середній	62	72	34	41
Високий	11	9	6	5
Всього	183	177		

Ми шляхом анкетування визначили кінцевий стан сформованості готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у студентів, які навчалися за нашою моделлю в експериментальних групах та у студентів, які навчалися за традиційної організації цього процесу в контрольних групах. Обраховані та узагальнені результати зведено в табл. 5.5.

Таблиця 5.5.

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів після формувального етапу експерименту

Рівні сформованості готовності	Контр. група (осіб)	Експер. група (осіб)	Контр. група (%)	Експер. група (%)
Низький	93	51	51	29
Середній	76	103	41	58
Високий	14	23	8	13
Всього	183	177		

Метою експериментальної частини нашого дослідження є емпіричне підтвердження справедливості теоретичних результатів, тобто обґрунтування того, що запропонований педагогічний вплив більш ефективний. Для цього ми показуємо, що, будучи застосованим до того ж об'єкту (до груп студентів), він дає кращі результати, ніж застосування традиційних педагогічних впливів. В цьому випадку експериментальна група порівнюється з контрольною. Різниця ефектів педагогічних впливів буде обґрунтовано, якщо ці дві групи, спочатку однакові за своїми характеристиками, розрізняються після реалізації педагогічних впливів. Отже, потрібно провести два порівняння і показати, що при першому порівнянні (до початку формувального експерименту) характеристики

експериментальної та контрольної групи збігаються, а при другому (після закінчення експерименту) – різняться.

Для цього формулюємо статистичні гіпотези: гіпотеза про відсутність відмінностей (так звана нульова гіпотеза); гіпотеза про значимість відмінностей (так звана альтернативна гіпотеза).

Для прийняття рішень про те, яку з гіпотез (нульову або альтернативну) слід прийняти, використовуємо вирішальні правила – статистичні критерії. Тобто, на підставі інформації про результати спостережень (характеристик членів експериментальної та контрольної групи) обчислюємо число, зване емпіричним значенням критерію. Це число порівнюється з відомим (заданим таблично) еталонним числом, яке називається критичним значенням критерію.

Критичні значення наводяться для декількох рівнів значимостей. Рівнем значимості називається ймовірність помилки, що полягає у відхиленні (не прийнятті) нульової гіпотези. Це значить, що є ймовірність того, що відмінності пораховані істотними, а вони насправді є випадковими. Зазвичай використовують рівні значущості (що позначаються α), рівні 0,05, 0,01 і 0,001. У педагогічних дослідженнях зазвичай обмежуються значенням 0,05, тобто, грубо кажучи, допускається не більше, ніж 5% можливість помилки.

Для даних, які представлено порядковою шкалою, ми використовуємо критерій однорідності «хі- квадрат» (χ^2), емпіричне значення $\chi_{\text{емп}}^2$ якого обчислюється за такою формулою:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = N * M * \sum_{i=1}^L \frac{(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M})^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}} \quad (\text{ф.1}) \quad [346, \text{с.14}],$$

де N – кількість студентів в експериментальній групі,

M – кількість студентів у контрольній групі,

n_i – елементи вибірки в експериментальній групі,

m_i – елементи вибірки в контрольній групі.

Критичні значення $\chi_{\text{емп}}^2$ критерія χ^2 для рівня значущості 0,05 наведено в таблиці 5.8.

Таблиця 5.6

Критичні значення критерію для рівня значимості $\alpha = 0.05$

L-1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	3,84	5,99	7,82	9,49	11,07	12,59	14,07	15,52	16,92

Алгоритм визначення достовірності збігів і відмінностей для експериментальних даних, представлений порядковою шкалою, полягає в наступному:

1 Обчислити для порівнюваних вибірок $\chi_{\text{емп}}^2$ - емпіричне значення критерію χ^2 за формулою (ф.1).

2 Порівняти це значення з критичним значенням $\chi_{0,05}^2$, узятим з таблиці 111: якщо $\chi_{\text{емп}}^2 \leq \chi_{0,05}^2$, то зробити висновок: «характеристики порівнюваних вибірок збігаються з рівнем значущості 0,05»; якщо $\chi_{\text{емп}}^2 >$

$\chi_{0,05}^2$, то зробити висновок «достовірність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок складає 95 %».

Застосуємо цей алгоритм для даних з таблиці 5.7 .

Таблиця 5.7

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до і після формувального етапу експерименту в контрольних та експериментальних групах вибірки

Рівні знань	КГ до формув. етапу	ЕГ до формув. етапу	КГ після формув. етапу	ЕГ після формув. етапу
Низький	110	96	93	51
Середній	62	72	76	103
Високий	11	9	14	23

Спочатку обчислюємо за формулою (ф.1) емпіричні значення критерію χ^2 . Наведемо розрахунок. Параметри експериментальної групи (N=177) після закінчення експерименту: $n_1 = 51$, $n_2 = 103$, $n_3 = 23$, контрольної групи (M = 183) після закінчення експерименту: $m_1 = 93$, $m_2 = 76$, $m_3 = 14$. Підставляючи в формулу (фф), отримуємо:

Отже, $= 18,4$ (для ЕГ і КГ після експерименту).

Параметри експериментальної групи до експерименту: $n_1 = 96$, $n_2 = 72$, $n_3 = 9$, контрольної групи до експерименту: $m_1 = 110$, $m_2 = 62$, $m_3 = 11$. Підставляючи у формулу (фф), отримуємо:

Отже, $= 1,8$ (для ЕГ і КГ до експерименту).

Параметри експериментальної групи до експерименту: $n_1 = 96$, $n_2 = 72$, $n_3 = 9$, контрольної групи після експерименту: $m_1 = 93$, $m_2 = 76$, $m_3 = 14$. Підставляючи у формулу (фф), отримуємо:

Отже, $= 1,14$ (для ЕГ КГ до і після експерименту).

Аналогічно обчислюються всі інші можливі результати парних порівнюваних груп (експериментальна і контрольна групи до початку і після закінчення експерименту). Результати обчислень наведено в таблиці 5.8.

Таблиця 5.8

Результати парних порівнюваних груп (експериментальна і контрольна) до початку і після закінчення експерименту

	КГ до	ЕГ до	КГ після	ЕГ після
КГ до	-	1,798224	3,203935	-
ЕГ до	1,798224	-	1,143001	25,39194
КГ після	3,203935	1,143001	-	18,41693
ЕГ після	-	25,39194	18,41693	-

Дані таблиці 333 містять емпіричні значення критерію χ^2 для порівнюваних груп, відповідних рядку і стовпців. Жирним шрифтом виділено результати порівняння характеристик експериментальної та контрольної групи до початку і після закінчення експерименту. Наприклад, емпіричне значення критерію $\chi_{\text{емп}}^2$, яке отримане при порівнянні характеристик контрольної групи до початку експерименту (другий рядок таблиці 333) та експериментальної групи до початку експерименту (третій стовпчик таблиці 333), складає 1,8.

У нашому випадку $L=3$ (визначено три рівні знань – «низький», «середній» і «високий»). Отже, $L - 1 = 2$. З таблиці 111 отримуємо для $L - 1 = 2: \chi_{0,05}^2 = 5,99$. Тоді з таблиці 333 видно, що всі емпіричні значення критерію $\chi_{\text{емп}}^2$, крім результатів порівняння експериментальних та контрольної груп після закінчення експерименту, менше критичного значення.

Відтак «характеристики всіх порівнюваних вибірок, крім експериментальної та контрольної груп після закінчення експерименту, збігаються з рівнем значущості 0,05».

Це дає змогу зробити висновок про несуттєві відмінності в показниках, що характеризують компоненти готовності до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у контрольних та в експериментальних групах на початку формувального етапу експерименту (рис. 5.4).

Отже, ми встановили статистичне співпадання у вимірах початкового стану експериментальних та контрольних груп.



Рис. 5.4. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до початку формувального етапу експерименту у відсотках

Так як $\chi^2 = 18,4 > 5,99 = \chi^2_{0,05}$, то «достовірність відмінностей характеристик експериментальної та контрольної груп після закінчення експерименту становить 95%».

Отже, початкові стани експериментальної та контрольної груп співпадають, а кінцеві (після закінчення експерименту) – різняться. Можна зробити висновок, що ефект змін обумовлено саме застосуванням експериментальної методики навчання.

Таким чином, ми статистично підтвердили дієвість запропонованої моделі формування готовності до асоціативного навчання, за допомогою якої у студентів за освітнім напрямом «Початкова освіта» можна формувати мотиваційно-ціннісну, когнітивну, процесуальну та рефлексивно-особистісну складові цієї готовності. Отже, можемо стверджувати, що ця модель є дієвою й статистично обґрунтованою.

Наочно зміни у рівнях сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в експериментальних і контрольних групах на момент закінчення експериментального навчання наведено на рисунку 5.5.

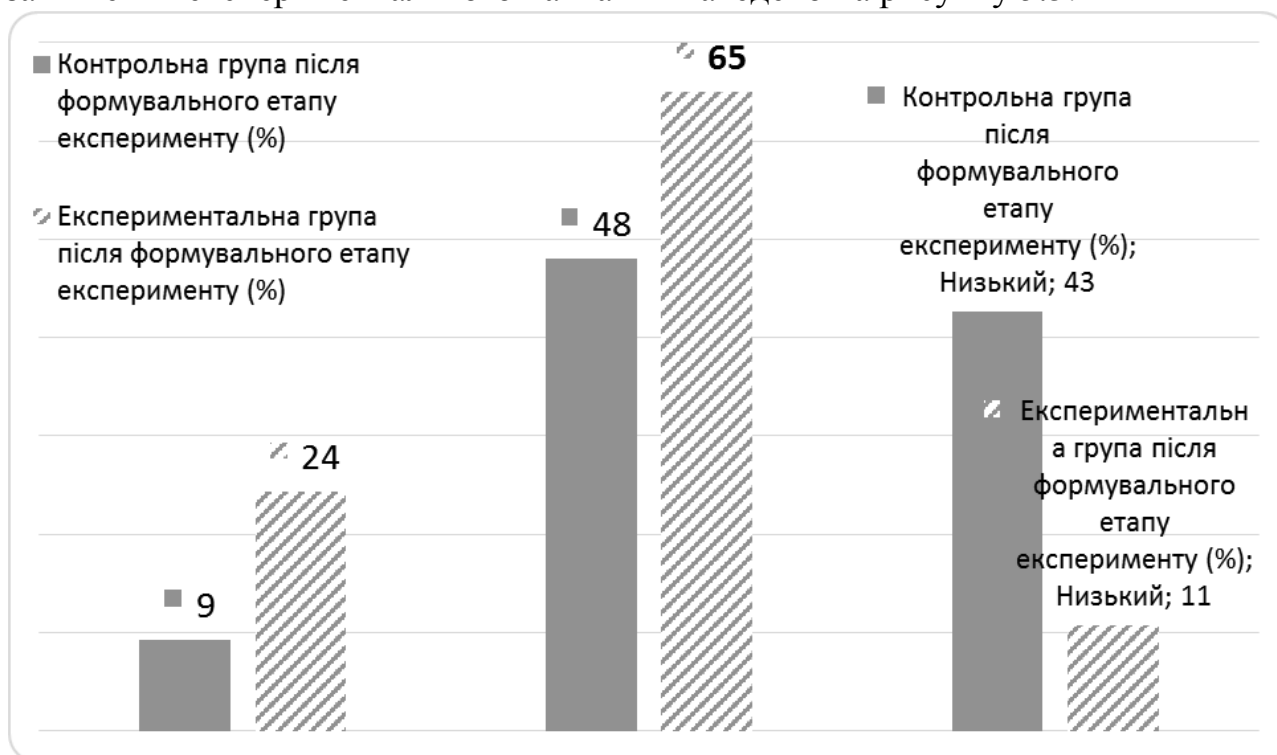


Рис.5.5. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів після формувального етапу експерименту (у %)

Таблиця 5.9

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до і після формувального етапу експерименту в контрольних групах нашої вибірки

Рівні сформованості готовності	Контр. група до експ. (осіб)	Контр. група після (осіб)	Контр. група до (%)	Контр. група після (%)	Різниця у відсотках
Низький	110	93	60	51	-9
Середній	62	76	34	41	+8
Високий	11	14	6	8	+2

Таблиця 5.10

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до і після формувального етапу експерименту в експериментальних групах нашої вибірки

Рівні сформованості готовності	Експ. група до (осіб)	Експ. група після (осіб)	Експ. група до (%)	Експ. група після (%)	Різниця у відсотках
Низький	96	51	54	29	-25
Середній	72	103	41	58	+17
Високий	9	23	5	13	+8

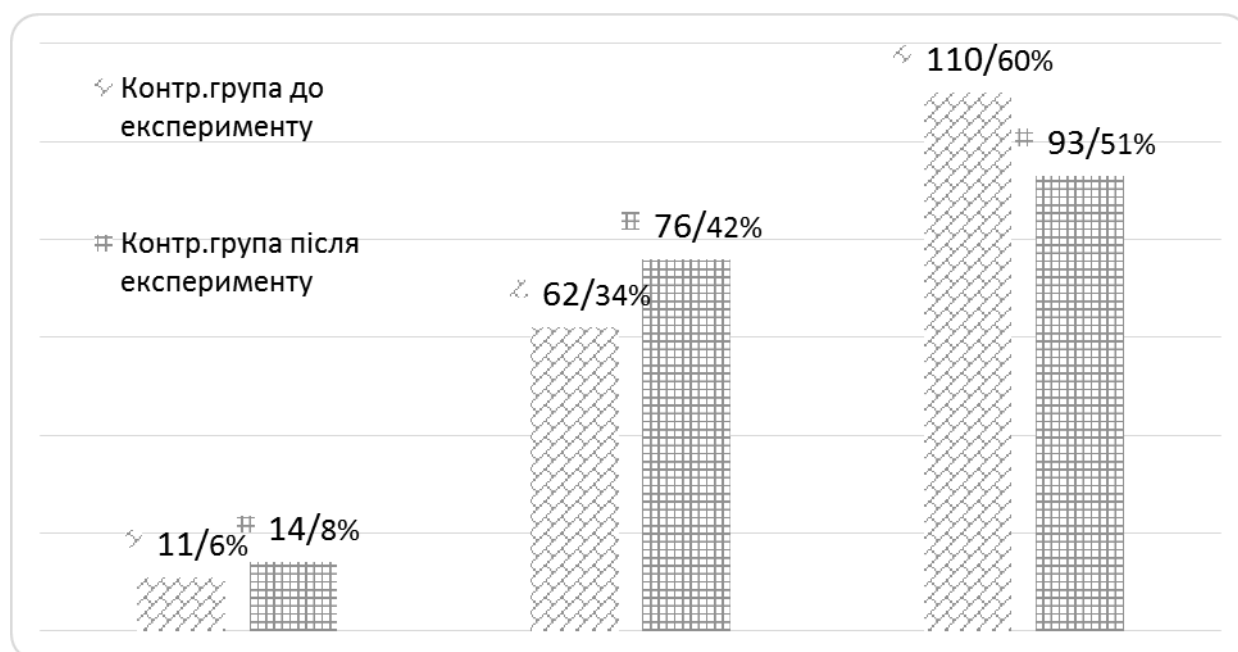


Рис. 5.6. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до і після формувального етапу експерименту в контрольних групах

Зауважимо, що традиційна система формування готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у контрольних групах не спричинила суттєві (статистично значимі) зміни у формуванні компонентів цієї готовності у студентів (рис. 5.7).

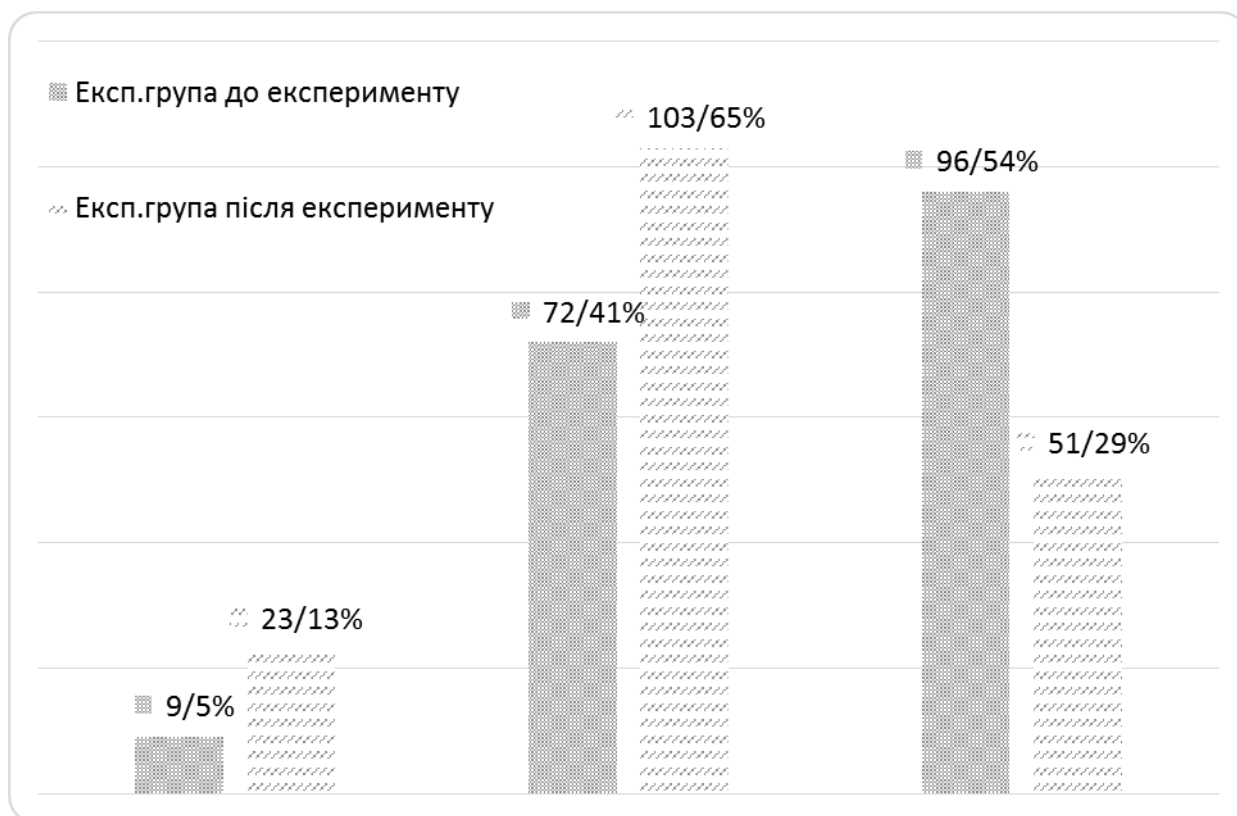


Рис. 5.9. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до і після формувального етапу експерименту в експериментальних групах (у відносних частотах)

Отже, формувальний етап педагогічного експерименту, проведений зі студентами – майбутніми учителями, показав дієвість системи навчання, яку ми розробили.

Завершальний етап експерименту також довів, що більшість студентів експериментальних груп піднялася на вищий рівень у розвитку готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. За результатами статистичної обробки анкет учасників експерименту ми констатували суттєве підвищення параметрів усіх показників критеріїв, що вимірювалися.

Експериментальне навчання підтвердило ефективність запропонованої методики і спонукає до продовження роботи щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та поширення одержаного досвіду.

За результатами експериментального дослідження було підготовлено й видано методичні матеріали, розроблені на основі запропонованої системи навчання.

Дослідження готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів дає можливість визначити певні педагогічні умови, спрямовані на підвищення якості підготовки майбутніх учителів у сучасних умовах і на перспективу.

ПІСЛЯМОВА

На основі багатьох досліджень про природу мовленнєвої діяльності людини сучасні психолінгвісти зробили висновок, що ми мислимо не словами, а образами, кодовою мовою уявлень й асоціацій. Опанування мови починається з відчуттів, тобто з процесу відображення в мозку людини окремих властивостей предметів та явищ, які безпосередньо впливають на їхні органи чуття. Тому потрібно використовувати якомога більше різноманітних помічників (асоціативних символів), адже цілями асоціативного мислення є отримання нових оригінальних ідей, створення смислових зв'язків, стимуляція уваги, покращення запам'ятовування. Асоціація – функціональний зв'язок між двома (чи більше) елементами, точне визначення інших елементів (тобто ідей, дій, образів, стимулів, реакцій і ін.) та виявлення механізмів, що лежать в основі цього зв'язку.

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

Аналіз наукової літератури дає підставу констатувати, що сучасні лінгвісти-педагоги розробили методи навчання іноземної мови, відмінні від традиційних. Серед них – сугестопедичний метод Г. Лозанова, емоційно-смисловий метод І. Шехтера, інтенсивний курс Г. Гегечкорі, метод «занурення» А. Плесневича, метод активації можливостей особистості й колективу Г. Китайгородської. Останнім часом ефективність показали методики, пов'язані з образним мисленням учнів початкової школи, з асоціаціями: метод графічних асоціацій, метод звукових (фонетичних) асоціацій, комбінований асоціативний метод, тезаурусний метод навчання молодших школярів із використанням асоціативних полів слів (Р. Ібрагімова). Цікавим та ефективним методом навчання іноземної мови є метод mindmapping (побудова асоціативних мап) (Тоні Б'юзенем).

З огляду на вищезазначене, існує потреба в правильно організованому навчанні, що включає формування в школярів навичок переключення та

розподілу уваги; задіяння різних аналізаторів (зору, слуху, смаку, дотику); використання емоційності для привчання учнів початкових класів цілеспрямовано слухати, дивитися, спостерігати; яскраві враження й позитивні емоції; наочність для створення образного уявлення та формування певного поняття, підвищення пізнавальної, мисленнєвої діяльності школярів.

З'ясовано, що зазначеним вимогам відповідає нова методика викладання іноземної мови – метод асоціативних символів (МАС) – мова рухів, жестів, міміки, мова нашого тіла, кодова мова уявлень й асоціацій, в основі якої лежить асоціативне навчання молодших школярів. Це ігровий метод, який ґрунтується на принципі природовідповідності, покращує сприймання та відтворення інформації, спираючись на властиве кожній дитині вміння уявляти й фантазувати.

Визначено основну мету асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів – формування іншомовної комунікативної компетенції, формування якостей, необхідних для засвоєння мінімізованого обсягу знань та вмінь. Асоціативне навчання – це процес взаємодії вчителя й учнів, спрямований на асоціативне засвоєння, відтворення та оперування змістом навчального матеріалу.

За результатами теоретичного аналізу, експериментальних даних і практичного досвіду, які свідчать про ефективність та необхідність упровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, виникає потреба в цілісній підготовці фахівців, здатних навчати молодших школярів іноземної мови в умовах асоціативного навчання. У зв'язку з цим визначено мету наукового дослідження, яка полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні й експериментальній перевірці системи підготовки, яка забезпечує готовність майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

У контексті означеної проблеми проаналізовано різні підходи до тлумачення понять: «підготовка», «професійна підготовка», «підготовка фахівця», «фахова підготовка», «спеціальна підготовка», «методична підготовка», «практична підготовка». Проте єдиного розуміння цих понять у науковій літературі не існує.

Відповідно до мети наукового дослідження, визначення підготовки майбутнього вчителя початкової школи та системного аналізу розроблено й упроваджено систему підготовки майбутнього педагога до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. У руслі системно-підсистемного аналізу визначено компоненти, які ми представляємо як підсистеми з визначенням системотвірного складника кожної з них.

Система підготовки майбутніх педагогів у досліджуваному аспекті становить комплекс взаємопов'язаних компонентів (цільового, теоретико-методологічного, пізнавально-змістового, операційно-діяльнісного, діагностично-результативного), які забезпечують цілеспрямований вплив на студентів задля формування їхньої готовності до асоціативного навчання

іноземних мов молодших школярів, узагальненими індикаторами сформованості якої є професійна компетентність, представлена на певному рівні готовності.

Представлена система підготовки спрямована на підвищення інтересу майбутніх педагогів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та шляхів його застосування в педагогічній діяльності; оволодіння способами реалізації асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи; реалізацію особистісних потреб студентів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів; їх залучення до самостійної діяльності; активність і творчість майбутніх учителів у пошуку й створенні власних асоціативних методів; формування бажання здійснювати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів; сприяння студентам у подоланні перешкод у реалізації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; самопізнання та саморозвиток майбутніх педагогів;

Формування професійної креативності виступає центральним пунктом системи підготовки майбутніх учителів до досліджуваного виду діяльності. Ця якість особистості педагога визначає здатність ефективно застосовувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів.

Теоретико-методичні розвідки та досвід роботи зі студентами дають підставу встановити, що ми представили готовність майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів як результативний складник системи підготовки за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, процесуальним і рефлексивно-результативним компонентами.

Здійснено теоретико-методологічне розмежування понять «компетенція» та «компетентність» за функціональними та видо-діяльнісними ознаками. Доведено, що результатом системи професійної підготовки є готовність, а результатом моделі фахівця – професійна компетентність.

Розроблено модель майбутнього учителя іноземних мов молодших школярів в умовах застосування асоціативного навчання за компетентнісними, креативними та асоціативними ознаками. Доведено ефективність системи підготовки майбутніх педагогів до асоціативного навчання іноземних мов молодших учнів.

Таке розв'язання проблеми не вичерпує весь спектр означених науково-прикладних питань. Потребує узагальнення застосування асоціативного навчання під час викладання інших циклів дисциплін у початковій школі, технологічне обґрунтування інноваційних перспектив асоціативного навчання тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина А. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / А. А. Абдуллина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абрамова В. В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Валентина Владимировна Абрамова; Приднестр. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченка. – Тирасполь : [б. и.], 2006. – 229 с.
3. Авраменко К.Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.): дис.... канд.пед.наук: 13.00.04 / Квітослава Богданівна Авраменко; Ін-т педагогіки та психології проф..освіти АПН України.– К.: [б.в.], 2002.– 216 с.
4. Авраменко К. Б. Особливості методичної підготовки вчителів початкової школи у системі вищої освіти України // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Серія: Педагогіка і психологія). – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – Вип. 27. – С. 11-14.
5. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: [монография]/ В.А.Адольф.– Красноярск: Изд-во Краснояр.гос.ун-та им.В.П.Астафьева, 1998.– 310 с.
6. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис.... д-ра пед.наук: 13.00.01 / Владимир Александрович Адольф; Краснояр.гос.у-т.– М.: [б.и.], 1998.– 357 с.
7. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України.Історія.Теорія: [підруч.для студ., асп.та мол.викл.вузів]/ А.М.Алексюк.– К.: Либідь, 1998.– 557 с.
8. Алимущкина О.А. Механизмы проявления стереотипизации в ассоциативном поле : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.19 /Алимущкина Ольга Алексеевна; [Место защиты: Алт. гос. ун-т]Количество страниц: 193 с.
9. Аллин О.Н. Кадры для эффективного бизнеса. Подбор и мотивация персонала / О.Н.Аллин, Н.И.Сальникова.– М.: Генезис, 2005.– 248 с.
10. Анохин П.К. Особенности афферентного аппарата условного рефлекса / П.К.Анохин // Вопросы психологии.– 1955.– № 6. –С.16-38.
11. Антипова В.М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В.М.Антипова, К.Ю.Колесина, Г.А.Пахомова // Педагогика.– 2006.– № 8 .- С.57-62.
12. Антология концептов / Под ред. В.И.Карасика, И.А.Стернина.– М.: Гнозис, 2007.– 512 с.
13. Антоненко О.В. Формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до роботи в сучасній загальноосвітній школі /

О.В.Антоненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 10. – С. 45-65.

14. Анчукова Н.И. Образное ассоциирование как психологический механизм развития личности музыканта: дис.... канд.пед.наук: 19.00.01 / Нелли Ивановна Анчукова; Хабаров.гос.ин-т искусств и культуры.– Хабаровск: [б.и.], 2002.– 161 с.

15. Артемов В.А. Педагогическая психология обучения иностранным языкам: стенографированный курс лекций, прочтенных в 1-ом Моск.гос.пед.ин-те иностр.языков / В.А.Артемов.– М.: [б.и.], 1941.– 135 с.

16. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам: [учебник]/ В.А.Артемов.– М.: Просвещение, 1969. – 279 с.

17. Артемов В.А. Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку / А.А.Артемов // Ученые записки 1-го Моск.гос.пед.ин-та иностр.языков.– Т.1: Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку / Под ред.В.А.Артемова.– М.: [б.и.], 1940. – 344 с.

18. Артемчук Г.І. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку: [колективна моногр.]/ Г.І.Артемчук, В.В.Попович, Г.Г.Січкаренко. – К.: Ленвіт, 2004.– 176 с.

19. Асоціативний словник української рекламної лексики / Упор. Т.Ю.Ковалевська, Г.Д.Сологуб, О.В.Ставченко; відп. ред. Ю.О.Карпенко; Одес. нац. ун-т ім.І.І.Мечникова. – Одеса: Астропринт, 2001.– 116 с.

20. Ассоциативная психология. Основные направления психологии в классических трудах. Г.Спенсер. Основания психологии. Т. Циген. Физиологическая психология: в 14 лекциях / Т.Циген; А.А.Карелин.– М.: ООО АСТ-ЛТД, 1998.– 560 с.

21. Астахова И.Г. Модульно-развивающий подход к проектированию содержания образования экономистов в гуманитарном вузе: автореф.дис....канд.пед.наук: 13.00.08 / Ирина Георгиевна Астахова; Тольят.гос.ун-т.– Самара: [б.и.], 2004.– 23 с.

22. Ахулкова А.И. Технологии формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей педагогического колледжа: дис....канд.пед.наук: 13.00.08 / Анастасия Ивановна Ахулкова; Орлов.гос. ун-т. – Орел: [б.и.], 2004.– 197 с.

23. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивации на формирование общих умственных... способностей: Монография. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. – 280с.

24. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): [метод.пособие]/ В.И.Байденко.– М.: Исслед.центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.– 114 с.

25. Балавина Н.В. Повышение эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста: автореф.дис.... канд.пед.наук: 13.00.08 / Наталья Валентиновна Балавина; Рос.гос.ун-т им.И.Канта.– Калининград: [б.и.], 2005.– 24 с.

26. Бальсевич В.К. Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания / В.К.Бальсевич // Теория и практика физической культуры – 1999. – № 4. – С. 21-26.

27. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: дис.... канд.пед.наук: 13.00.04 / Вікторія Володимирівна Баркасі; Південноукр.держ.пед.ун-т ім.К.Д.Ушинського.– Одеса: [б.и.], 2004. – 223 с.

28. Баркунова О.В. Формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики: автореф.дис.... канд.пед.наук: 13.00.08 / Оксана Витальевна Баркунова; Шуйский гос.пед.ун-т.– Шуя: [б.и.], 2010.– 21 с.

29. Барынкина И.В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения: дис.... канд.пед.наук: 13.00.01 / Ирина Владимировна Барынкина; Брян.гос.пед.ун-т им.акад.И.Г.Петровского.– Брянск: [б.и.], 1999.– 187 с.

30. Безкоровайна Л.В. До поняття про компетенцію майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту / Л.В.Безкоровайна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.– 2006. – № 8. – С. 12-14.

31. Безруков В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С.Безруков.– Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996.– 94 с.

32. Безукладников К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция, методика: дис.... д-ра пед.наук: 19.00.02 / Константин Эдуардович Безукладников; Перм.гос.пед.у-т.– Пермь: [б.и.], 2000.– 403 с.

33. Белогрудова В.П. Об исследовательской деятельности учащихся в условиях проектного метода / В.П.Белогрудова // Иностранные языки в школе.– 2005. – № 8. – С. 6-11.

34. Беляев Б.В. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам / Б.В.Беляев // Вопросы психологии. – 1960. – № 6. – С. 56-69.

35. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В.Беляев.– [2-е изд.].– М.: Просвещение, 1965.– 228 с.

36. Берека В.Є. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти: [монографія]/ В.Є.Берека; за ред.А.Й.Сиротенка.– Хмельницький: ХГПА, 2008.– 357 с.

37. Бернштейн Н.А. Очерки физиологии движений и физиологии активности / Н.А.Бернштейн.– М.: Наука, 1966.– 324 с.

38. Бех П.О. Концепція викладання іноземних мов: проект / П.О. Бех, Л.В. Буркун [та ін.]// Іноземні мови.– 1996. – № 2. – С. 3-8.

39. Библер В.С. Мышление как творчество / В.С.Библер.– М.: Политиздат, 1975.– 400 с.

40. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И.Л.Бим.– М.: Просвещение, 1988.– 254 с.

41. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів / Н.М.Бібік // Школа першого ступеня: теорія і практика: зб.наук.праць; Переяслав-Хмельн.держ.пед.ун-т ім.Григорія Сковороди.– Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип.10. – С. 24-37.

42. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: [монографія]/ Оксана Борисівна Бігич.– К.: Вид.центр КНЛУ, 2004.– 278 с.

43. Бігич О.Б. Методична підготовка вчителя іноземних мов в системі професіоналізації процесу навчання іноземних мов / О.Б.Бігич // Вісник Київ.держ.лінгв.ун-ту.Сер.»Педагогіка та психологія».– 2000. – Вип.3. – С. 179-183.

44. Бірюк Л.Я. Система формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкової ланки освіти / Л.Я.Бірюк // Наук.часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова.Сер.17: Теорія і практика навчання та виховання.– 2009. – Вип.10. – С. 91-97.

45. Блавацька І.Є. Теоретичний аналіз проблеми визначення поняття психолінгвістичних здібностей до опанування іноземної мови [Електронний ресурс]/ І.Є.Блавацька // Наука і освіта.– 2008.– № 8–9. – С. 18-23 Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2008_8-9/psihologija/blav.htm.

46. Блонский П.П. Избранные психологические произведения / П.П.Блонский.– М.: Просвещение, 1964.– 547 с.

47. Бобиенко О.М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: дис...канд.пед.наук: 13.00.08 / Олеся Михайловна Бобиенко; Казан.гос.технол.ун-т.– Казань: [б.и.], 2005.– 186 с.

48. Богомолова Н.В. Компетентностный подход к отбору содержания образования: на примере формирования компетенции избирателей / Л.Н.Богомоллов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 77-85.

49. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А.Бодалев.– М.: МПА, 1995.– 328 с.

50. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т./ Гл.ред.А.М.Прохоров.– М.: Сов.энцикл., 1975 – Т.21.– 640 с.

51. Большой толковый психологический словарь: в 2 т./ Артур Ребер.– М.: Вече, 2000.– 592 с.

52. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]/ Гл.ред. А.М.Прохоров.– Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf>.

53. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І.Бондар.– К.: Вересень, 1996.– 129 с.

54. Бондар В.І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В.І.Бондар, І.М.Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – № 9. – С. 20-27.

55. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С.Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 11-15.

56. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования: [доклад на августовской конф. работников образования]/ Е.В.Бондаревская; Рос.акад.образования, Южное отд-ние.– Ростов н/Д: [б.и.], 2002.– 47 с.

57. Бондаренко О. М. Психолого-педагогічні підходи до визначення поняття „компетентність” / Олена Бондаренко // „Педагогічний процес: теорія і практика”. зб. наук. пр. /за заг. ред. С. О. Сисоєвої. – К., 2007. – Вип. 3. – С. 31–41.

58. Бочарнікова В.М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок студентів вищої школи: автореф. дис... канд. пед.наук: 13.00.01 / Віра Миколаївна Бочарнікова; Нац.пед.ун-т ім.М.П.Драгоманова.– К.: [б.в.], 1999.– 20 с.

59. Бублик А.О. Досвід країн Західної Європи у викладанні іноземних мов на початковому етапі [Електронний ресурс]/ А.О.Бублик // Вісник Луган.нац.ун-ту ім. Т.Шевченка. – 2012. – № 14 (249). – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Filol/2012_14/22.pdf.

60. Бургун І.В. Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику [Електронний ресурс]/ І.В.Бургун // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб.наук.пр. Херсон.нац.техн.ун-ту.– 2010.– № 1(2). – С. 26-36. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua>.

61. Бурлаков М.О. Семантизація і контекст / М.О.Бурлаков // Іноземні мови.– 2005.– № 4 – С. 31-34.

62. Буряк В.К. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В.К.Буряк // Вища школа: наук.-практ.журн./ Голов.ред.І.О.Вакарчук; М-во освіти і науки України.– К.: Знання, 2005.– № 2. – С. 50-58.

63. Бухаркина М.Ю. Метод проектов в обучении английскому языку / М.Ю.Бухаркина // Иностранные языки в школе: науч.-метод.журн.– 2005.– № 3. – С. 24.29.

64. Бухтиярова И.Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении / И.Н.Бухтиярова // Школьные технологии.– 2001.– № 2. – С. 108-115.

65. Вандриес Ж. Язык: Лингвистическое введение в историю / Жозеф Вандриес; [пер. с фр.и предисл.Р.О.Шор].– М.: Соцэкгиз, 1937.– 409 с.

66. Василенко М.А. Граючись – виграємо / М.А.Василенко // Іноземні мови в навчальних закладах.– 2003.– № 1. – С. 104-108.
67. Васильченко Л.В. Професійна компетентність керівника школи/ Л.В.Васильченко, І.В.Гришина.– Х.: Вид.група «Основа», 2006.– 208 с.
68. Вейн А.М. Память человека / А.М.Вейн, Б.И.Каменецкая. – М.: Наука, 1973.– 208 с.
69. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Електронний ресурс]/ Голов.ред.В.Т.Бусел; – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005.– 1728 С.– Режим доступу: <http://www.slovnyk.net/>.
70. Вербицький А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: [метод.пособие]/ А.А.Вербицький.– М.: Высш.шк., 1991.– 207 с.
71. Вергелес Г.И. Формирование учебной деятельности как проблема дидактики / Г.И.Вергелес // Младший школьник как субъект педагогического воздействия: межвуз.сб.науч.тр./ Ред.Г.И.Вергелес.– Ленинград: Изд-во Ленингр.гос.пед.ин-та, 1989. – С. 54-73.
72. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Макс Вертгеймер; пер. с англ.С.Д.Латушкина; вступ.ст.В.П.Зинченко; общ.ред. С. Ф. Горбова, В.П.Зинченко.– М.: Прогресс, 1987.– 336 с.
73. Вища освіта України і Болонський процес: [навч.посіб.]/ [За ред.В.Г.Кременя, М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.В.Гребінко, І.І.Бабин].– Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.– 2004.– 384 с.
74. Вітвіцька С.С. Основи педагогіки вищої школи: [підруч.за модульно-рейтинговою системою навчання для студ.магістратури]/ С.С.Вітвіцька.– К.: Центр навч.л-ри, 2006.– 384 с.
75. Волобуєва О. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект [Електронний ресурс]/ О.Волобуєва // Вісник Нац.акад.Держ.прикордонної служби України.Сер. «Психологічні науки».– Хмельницький, 2011.– Вип 4. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_4/11vofspa.pdf.
76. Волобуєва О.Ф. Психолого-педагогічні засади формування творчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи / О.Ф.Волобуєва // Гуманітарний вісник.Сер. «Педагогіка».– № 22.
77. Володько В.М. Основні компоненти загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. ст. / В.М. Володько – Крим. держ. гуманіт. ін-т. – К., 2001. – Вип. 3. – 130 с.
78. Воронин А.Н. Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торренса). /Психологическоеобозрение, N1, 1995. – С. 31-33.
79. Воронина М.Г. Блочно-модульный подход к проектированию технологии образования в профессиональных училищах: [метод.рек.]/ М.Г.Воронина; Ряз.обл.ин-т развития образования.– Рязань, 2005.– 47 с.
80. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис....

канд.пед.наук: 13.00.07 / Дмитро Євгенович Воронін; Херсон.держ.ун-т.– Херсон: [б.в.], 2006.– 22 с.

81. Врублевская Е.С. Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной компетентности: дис....канд.пед.наук: 13.00.08 / Евгения Станиславовна Врублевская; Магнитогор.гос.ун-т.– Челябинск: [б.и.], 2002.– 185 с.

82. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский // Выготский Л.С.Собрание сочинений: в 6 т.Т.2: Проблемы общей психологии / Под ред.В.В.Давыдова.– М.: Педагогика, 1982.– 504 с.

83. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский.– [5-е изд., испр.]– М.: Лабиринт, 1999.– 351 с.

84. Гаврик І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис.... д-ра пед.наук: 13.00.04 / І.В.Гаврик.– Х.: [б.в.], 2006.– 475 с.

85. Гавриш Н.В. Інтегровані заняття: методика проведення / Н.В.Гавриш – К.: Шкільний світ, 2007.– 128 с.

86. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: [навч.посіб.для викл.та асп.вузів]/ В.М.Галузинський, М.Б.Євтух – К.: Інтел, 1995.– 166 с.

87. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н.Д.Гальскова // Иностр.языки в школе: науч.-метод.журн.– 2000.– № 5. – С. 7-8.

88. Гегечкори Л.Ш. Основы методики интенсивного обучения взрослых устной речи на иностранном языке (на материалах французского языка): автореф.дис....д-ра пед.наук / Л.Ш.Гегечкори.– М.: [б.в.], 1977.– 40 с.

89. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология памяти / Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова.– [3-е изд., перераб.и доп.]– М.: АСТ, 2008.– 656 с.

90. Глузман Н.А. Порівняльний аналіз підходів до розуміння компетентності та компетенції в професійній освіті / Н.А. Глузман // Наук.вісник Миколаїв.держ.ун-ту.Сер.»Педагогічні науки» / [За заг.ред.В.Д.Будака, О.М.Пехоти].– Миколаїв: Вид-во Миколаїв.держ.ун-ту, 2008.– Вип.23.– Т.2. – С. 67-69.

91. Глушанок Т.М. Прогностическая модель специалиста – основа разработки образовательных программ / Т.М.Глушанок // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сб.докл.по материалам II-ой Всерос.науч.-практ.Интернет–конф., (26–27 окт.2005 г.).– Кн.1 / Петрозаводск.гос.ун-т.– Петрозаводск, 2005. – С. 76-79.

92. Гнатовська А.А. З досвіду організації модульного навчання / А.А.Гнатовська, А.І.Погорелов // Сучасні технології вищої освіти: тези доповідей III Міжнар.наук.-метод.конф. – О., 2004.

93. Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Томас Гоббс; [пер. с англ. А. Гутермана] // Гоббс Т. Сочинения: в 2 т. Т. 2 / [Пер. с лат. и англ.; сост., ред. изд., авт. вступ. ст. и примеч. В. В. Соколов]. – М.: Мысль, 1989. – 731 с.

94. Головкина Е. А. Технология формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Алексеевна Головкина; Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь: [б. и.], 2004. – 170 с.

95. Голубева М. О. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів: європейський досвід [Електронний ресурс] / М. О. Голубева, І. В. П'янківська // Наук. зап. НаУКМА. Сер. «Пед., психол. науки та соц. робота». – 2008. – С. 10-15. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/naukma/Ped/2008_84/03_golybeva_mo.pdf.

96. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

97. Горовая Н. В. Механическая работа. Модульная программа. 9-й класс. Базовый и углубленный курсы [Электронный ресурс] / Н. В. Горовая // Физика: прил. к газ. «Первое сентября». – 2001. – № 30. – С. 14–15. – Режим доступа: http://fiz.1september.ru/2001/25/no25_01.htm.

98. Гороховська Т. В. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників ОВС у юридичному ВНЗ / Т. В. Гороховська // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 9-12.

99. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента: монография / Е. И. Горошко. – М.: Ин-т языкозн. РАН, 2001. – 320 с.

100. Горошко Е. И. Языковое сознание (ассоциативная парадигма): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Елена Игоревна Горошко; Рос. Акад. наук. Ин-т языкозн. – М.: [б. и.], 2001. – 287 с.

101. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / Под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. В. Рыжакова. – М.: МПСИ, 2002. – 382 с.

102. Граючись, учимось. Англійська в рухах для дітей за методикою асоціативних символів. Для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів / С. В. Гунько, З. Коновалюк. – Тернопіль: Підручник і посібник, 2011. – 184 с.

103. Граючись, учимось. Англійська мова: програма та метод. рек. / С. В. Гунько, Л. Є. Гусак [та ін.]. – К.: Ред. газет з дошк. та поч. освіти, 2013. – 88 с.

104. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: [монографія] / Н. В. Гузій. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

105. Гузь О. І. Навчання усного англійського мовлення учнів початкової школи з використанням відеофонограм: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Олена Іванівна Гузь; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К.: [б. в.], 2005. – 225 с.

106. Гуманізація процесу навчання в школі: навч. посіб./ За ред. С. П. Бондар. – [2-ге вид., доповн.]. – К.: Стислос, 2001. – 256 с.

107. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт; [пер. С. нем. Г. В. Рамишвили]. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.

108. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: [навч. посіб.]/ О. І. Гура. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. – 224 с.

109. Гурбо Н. М. Развитие профессиональной компетентности педагога колледжа на основе внедрения инновационных образовательных технологий: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Николай Михайлович Гурбо; Урал. гос. ун-т физ. культуры. – Челябинск: [б. и.], 2006. – 195 с.

110. Гусак Л. Е. Содержательная составляющая подготовки будущего учителя начальной школы к ассоциативному обучению иностранным языкам младших школьников / Л. Е. Гусак // Азимут научных исследований: педагогика и психология : ежекварт. науч. журн. – № 2(3). – Тольяти : НП “Ин-т направленного образования”. – 2013. – С. 8–11.

111. Гусак Л. Є. First Steps in Teaching English : метод. рек. щодо організації пед. практики з викладання англійської мови для студентів Педагогічного ін-ту спец. “Педагогічна освіта”, спеціалізація – іноземна мова / Л. Є. Гусак, М. І. Гей, Н. П. Яцишин. – Луцьк : РРВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. – 52 с.

112. Гусак Л. Є. Англійська мова для дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів : підручник / Л. Є. Гусак, О. І. Гунько, Н. Р. Єфименко, С. В. Стадник ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – Луцьк : Волинські старожитності, 2011. – 104 с..

113. Гусак Л. Є. Англійська мова для дітей старшого дошкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів : підручник / Л. Є. Гусак, О. І. Гунько, Н. Р. Єфименко, С. В. Стадник ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – Луцьк : Волинські старожитності, 2010. – 138 с.

114. Гусак Л. Є. Англійська мова у професійному спрямуванні : навч.-метод. розробка для студ. II курсу Пед. ін-ту зі спец. : “Початкове навчання”, “Дошкільне виховання” / Л. Є. Гусак, М. І. Гей. – Луцьк : Надстир’я, 2009. – 76 с.

115. Гусак Л. Є. Асоціативне навчання в контексті підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи”/ [Текст] : Методичні рекомендації для викладачів та студентів за напрямом підготовки “Початкова освіта” / Людмила Євгеніївна Гусак - Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 163с.

116. Гусак Л. Є. Аспекти асоціативного навчання в педагогічній спадщині Яна Амоса Коменського / Л. Є. Гусак // Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [Ред. кол. : М. Т. Мартинюк (голов. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 3. – С. 58–65.

117. Гусак Л. Є. Граючись учимось. Англійська мова : програма та метод. рек. / Л. Є. Гусак, С. В. Гунько, З.Б. Лещенко та ін. – К. : Редакції газет з дошк. та поч. освіти, 2013. – 88 с.

118. Гусак Л. Є. Застосування методу асоціативних символів в процесі вивчення англомовного лексичного матеріалу / Л. Є. Гусак // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Сер. “Педагогічні науки”. – 2011. – № 17. – С. 15–19.

119. Гусак Л. Є. Методологічні основи застосування методу асоціативних символів в навчанні іноземної мови в початковій школі / Л. Є. Гусак, С. В. Гунько, З. Б.Лещенко, О. Чухнова // Edukacja wczesnoszkolna w zmieniającej się rzeczywistości / Red. P. Mazur, E. Miterka. – Chelms, 2011. – S. 202–222.

120. Гусак Л. Є. Мнемічна діяльність молодших школярів у процесі їх асоціативного навчання іноземної мови / Л. Є. Гусак // Вісн. Харк. держ. акад. культури / Відп. ред. В. М. Шейко. – Х. : ХДАК, 2013. – С. 242–249.

121. Гусак Л. Є. Навчально-методичний комплект (програма, посібник і методичні рекомендації) з вивчення англійської мови дітьми дошкільного навчального закладу : підручник / Л. Є. Гусак, О. І. Гунько, С. В. Стадник ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – К. : Вид-во, 2011. – 195 с.

122. Гусак Л. Є. Оцінювання креативності в процесі вирішення навчальних завдань учнями молодших класів / Л. Є. Гусак, Т. В. Воробйова // Гуманіт. вісн. ДВНЗ “Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди”. – Дод. 2 до Вип. 31 : “Проблеми емпіричних досліджень у психології”. – К. : Гнозис, 2013. – С. 119–126.

123. Гусак Л. Є. Підготовка студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів: змістова складова / Л. Є. Гусак // Вісник Черкас. нац. ун-ту імені Б. Хмельницького. Сер. “Педагогічні науки”. – № 40(293). – Черкаси, 2013. – С. 32–36.

124. Гусак Л. Є. Підготовка учителя до роботи з англомовною дитячою літературою : навч.-метод. вид. для студ. та учителів англ. мови. – Луцьк : Вежа-Друк, 2013. – 72 с.

125. Гусак Л. Є. Програма з англійської мови для дітей старшого дошкільного віку та учнів першого класу (з урахуванням асоціативних методів) / Л. Є. Гусак, С. В. Гунько ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – Луцьк : Вид-во, 2010. – 28 с.

126. Гусак Л. Є. Професійна компетентність учителя / Л. Є. Гусак // Наук. вісн. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Сер. “Педагогічні науки”. – Вип. № 8 (257). – Луцьк : РВВ СНУ ім. Лесі Українки, 2013 р. – С. 43–49.

127. Гусак Л. Є. Психологічні особливості асоціативного засвоєння англомовного матеріалу молодшими школярами / Л. Є. Гусак // Наук. записки Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Сер. “Педагогіка і

психологія” / [Ред. кол. : В. І. Шахов (голов. ред.) та ін.]. – Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2011. – Вип. 35. – С. 72–77.

128. Гусак Л. Є. Психологічні передумови асоціативного навчання іноземної мови учнів першого класу / Л. Є. Гусак // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [Ред. кол. : Н. С. Побірченко (голов. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Вип. 43, ч. 2. – С. 119–128.

129. Гусак Л. Є. Роль комп’ютерного тестування під час викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах / Л. Є. Гусак, С. Ф. Гедз // Вісник Харк. держ. акад. культури. – Вип. 38 / Відп. ред. В. М. Шейко. – Х. : ХДАК, 2012. – С. 286–300.

130. Гусак Л. Є. Роль образної пам’яті в процесі навчання молодших школярів іноземній мові / Л. Є. Гусак // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Сер. “Педагогічні науки”. – 2012. – № 8. – С. 49–54.

131. Гусак Л. Є. Роль пізнавальних процесів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів / Л. Є. Гусак // Гуманіт. вісн. ДВНЗ “Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди”. – Дод. 2 до Вип. 31 : “Проблеми емпіричних досліджень у психології”. – К. : Гнозис, 2013. – 548 с. – С. 113–119.

132. Гусак Л. Є. Структура і критерії готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи / Л. Є. Гусак // Наук. записки Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Сер. “Педагогіка”. – 2013. – № 2. – С. 211–216.

133. Гусак Л. Є. Цікава англійська : навч.-метод. розробка для самостійної роботи студентів немовних спеціальностей / Л. Є. Гусак, М. І. Гей, Л. Є. Смалько, Н. П. Яцишин. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. – 150 с..

134. Гусак Л.Є. Підготовка майбутнього учителя до роботи з англомовною дитячою літературою: навч.-метод.вид.для студ.та учителів англ.мови / Л.Є.Гусак.– Луцьк: Вежа-Друк, 2013.– 72 с.

135. Гусак Людмила. Динаміка сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи. // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі українки: [зб. наук. праць]. – Випуск № 6 (283). – Луцьк, : СНУ імені Лесі Українки, 2014 р. – С. 137-144. – (Серія Педагогічні науки).

136. Гусак П.М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти: монографія / П.М.Гусак.– Луцьк: Ред.-вид.відділ «Вежа» Волин.держ.ун-ту ім.Лесі Українки, 1999.– 278 с.

137. Давлетшин М.Г. Психология технических способностей / М.Г.Давлетшин.– Ташкент: Фан, 1971.– 175 с.

138. Данилко М.О. Технологія формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до професійної діяльності / М.Т.Данилко //

Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2001. – № 11. – С. 214-227.

139. Дементьева Т.І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання: дис...канд.пед.наук: 13.00.04 / Тетяна Іванівна Дементьева; Харк.нац.ун-т ім.В.Н.Каразіна.– Х.: [б.в.], 2005.– 207 с.

140. Денисенко О.А. Методика раннього обучения английскому языку на основе приведенной детской англоязычной литературы (для учащихся 6-летнего возраста): дис...канд.пед.наук / О.А.Денисенко; Тамбов.гос.ун-т.– Тамбов: [б.и.], 1995.– 206 с.

141. Державна програма «Вчитель»: постанова КМ України від 28 берез.2002 р.– № 379.– с.3.

142. Державний стандарт початкової загальної освіти: постанова КМ України від 20 квіт.2011 р.– № 462.

143. Деркач А.А. Социально-психологические основы совершенствования деятельности воспитателя (на материалах исследования деятельности воспитателей, работающих с пионерами): автореф... д-ра психол.наук / Анатолий Алексеевич Деркач.– Л.[б.и.], 1981.– 33 с.

144. Диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. 490 с.

145. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н.Бережнова) / Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. – М. : ИП РАН, 2000.

146. Дибкова Л.М. Навчальна успішність у контексті компетентнісного підходу [Електронний ресурс]/ Л.М.Дибкова // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наук.фах.вид./ [Ін-т інформ.технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України]; [гол.ред.: В.Ю.Биков]. – 2010. – № 1(15). – С. 11-25. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em15/emg.html>.

147. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: навч.посіб./ І.М.Дичківська.– Рівне: Зелент, 2001.– 222 с.

148. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч.посіб./ І.М.Дичківська.– К.: Академвидав, 2004.– 35 с.

149. Долгова Л.А. Культурная модель профессионального развития учителя / Л.А.Долгова, Л.П.Захарова, Л.Н.Шилова // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: тезисы докладов конф.– М.: АПК и ПРО, 2001. – С. 149-162.

150. Доповідь Міністра освіти і науки, молоді та спорту Д.Табачника «Про стан готовності навчальних закладів до 2012–2013 навчального року та впровадження нових стандартів початкової освіти.– К., 28 серп.2012.

151. Дорошенко Ю.О. Сутність теми і зміст педагогічного дослідження [Електронний ресурс]/ Ю.О.Дорошенко. – Режим доступу: www.kspu.edu/Downloads/it_conf/4/DoroshSemen.doc.
152. Дрогайцев О.І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема / О.І.Дрогайцев // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2002. – № 4. – С. 62-70.
153. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин - СПб.: Питер., 2007. - 368с.
154. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: дис.... д-ра пед.наук: 13.00.04 / Олександра Антонівна Дубасенюк; Житомир держ.пед.ін-т ім.І.Франка.– К.: [б.в.], 1996.– 444 с.
155. Дубогай А.Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов: дис....д-ра пед.наук: 13.00.01 / Олександра Дмитриевна Дубогай; КГПИ им.А.М.Горького.– К.: [б.и.], 1991.– 374 с.
156. Думко Ф.К. Підготовка курсантів до професійно-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями: автореф.дис.... канд.пед.наук: 13.00.04 / Ф.К.Думко; Південноукр.держ.пед.ун-т ім.К.Д.Ушинського.– Одеса: [б.в.], 2000.– 20 с.
157. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / К.М.Дурай-Новакова – М.: Педагогика, 1983.– 336 с.
158. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М.И.Дьяченко, Л.Л.Кандыбович, В.А.Пономоренко.– Минск: Университетское, 1985.– 206 с.
159. Дьяченко М.Л. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.Л.Дьяченко, Л.А.Кандыбович.– Минск: Изд-во БГУ, 1976.– 176 с.
160. Енциклопедія освіти / Голов.ред. В.Г.Кремень; Акад.пед.наук України.– К.: Юрінком Інтер, 2008.– 1040 с.
161. Ерёмин Ю.В. Идеи гуманистичности в профессионально-ориентированном иноязычном образовании с позиции продуктивного подхода. - The Emissia.Offline Letters. Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1823.htm>
162. Ержемский Г.А. Психология дирижирования / Г.А.Ержемский.– М.: Музыка, 1998.– 80 с.
163. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль качества учебных достижений в образовании: дис....д-ра пед.наук: 13.00.01 / Надежда Федоровна Ефремова; Донской гос.техн.ун-т.– Ростов н/Д: [б.и.], 2003.– 458 с.
164. Єрмаков І. Навчання і компетентність: пошуки сенсу і змісту / І.Єрмаков // Завуч (Шкільний світ). – 2005. – № 19. – С. 3-4.

165. Жаровцева, Тетяна Григорівна. Сімейна педагогіка [Текст] : навч. програма курсу / Т. Г. Жаровцева ; Південний науковий центр АПН України, Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. - О.: ПНЦ АПН України - СВД М.П.Черкасов, 2005. – 58 с. – Бібліогр.: с. 54-57.

166. Жигadlo Г.Б. Розвиток методичної підготовки вчителів фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України (1964–1998 рр.): автореф.дис.... канд.пед.наук: 13.00.01 / Геннадій Біславович Жигadlo; Ін-т вищої освіти АПН України.– К.: [б.в.], 2007.– 20 с.

167. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И.Жинкин.– М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.– 370 с.

168. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин.– М.: Наука, 1982.– 160 с.

169. Журавлев В.И. Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов / В.И.Журавлев // Проблемы обновления содержания общего образования.– Ростов н/Д: РПИ, 1992.– 100 с.

170. Журавлев П.В. Персонал. Словарь понятий и определений / [П.В.Журавлев, С.А.Карташов, Н.К.Маусов, Ю.Г.Одегов]. – М.: Экзамен. – 1999. – 512 с.

171. Заблоцька О.С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О.С.Заблоцька // Вісник Житомир.держ.ун-ту. – 2008. – Вип.39. – С. 52-56.

172. Завалевський Ю.І. Сучасний вчитель: вимір часу: навч.-метод.посіб.для вчителів та студ.вищих пед.навч.закладів / Ю.І.Завалевський.– К.: Вид.дім «Букрек», 2008.– 288 с.

173. Загальна психологія: підручник / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук [та ін.].– К.: Либідь, 2005.– 464 с.

174. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти вивчення, викладання, оцінювання / Наук.ред.укр.вид.С.Ю.Ніколаєва.– К.: Ленвіт, 2003.– 273 с.

175. Загвязинский В.И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования: доклад на Ученом совете Тюмен.гос.ун-та (18.01.2010 г.) [Электронный ресурс] / В.И.Загвязинский.– Режим доступа: <http://www.utmn.ru/docs/224>.

176. Загвязинский В.И. Развитие педагогического творчества учителей / В.И.Загвязинский.– М.: Знание, 1986.– 40 с.

177. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 р.№ 2984-ІІІ // Відомості Верховної Ради України.– 2002.– № 20.

178. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А.Залевская.– М.: РоС.гос.гуманит.ун-т, 2000.– 382 с.

179. Залевская А.А. Психолингвистические исследования.Слово.Текст: избр.тр./ А.А.Залевская.– М.: Гнозис, 2005.– 543 с.

180. Залібовська-Ільницька З.В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів: дис....

канд.пед.наук: 13.00.04 / Зоя Володимирівна Залібовська-Ільницька; Житомир.держ.ун-т ім.І.Франка.– Житомир: [б.в.], 2009 – 250 с.

181. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В.Занина, Н.П.Меньшикова.– Ростов н/Д: Феникс, 2003.– 288 с.

182. Занков Л.В. О начальном обучении / Л.В.Занков.– М.: Изд-во Акад.пед.наук РСФСР, 1963.– 193 с.

183. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э.Ф.Зеер.– Екатеринбург: Урал.гос.проф.- пед.ун.-т, 2001.– 50 с.

184. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб.пособие / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сырманюк.– М.: МПСИ, 2005.– 216 с.

185. Зеер Э.Ф. Психология личностного ориентированного профессионального образования / Э.Ф.Зеер.– Екатеринбург: Урал.гос.проф.- пед.ун.-т, 2000.– 258 С.

186. Землянская Е.Н. Обучение в сотрудничестве на основе малых групп / Е.Н.Землянская // Учитель. – 2007. – № 1. – С. 20-26.

187. Зимняя И.А. Гуманизация образования – императив XXI века / И.А.Зимняя // Гуманизация образования.Вип.1./ Науч.ред.И.А.Зимняя. – Набережные Челны: Ин-т управления, 1996. – С. 20-30.

188. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А.Зимняя.– М.: Исслед.центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.– 42 с.

189. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

190. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А.Зимняя.– М.: Просвещение, 1978.– 160 с.

191. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: кн.для учителя / И.А.Зимняя.– [2-е изд.].– М.: Просвещение, 1985.– 159 с.

192. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя.– М.: Просвещение, 1991.– 222 с.

193. Зимняя И.А. Педагогическая психология: [учеб.для студ.вузов, обучающихся по пед.и психол.направлениям]/ И.А.Зимняя.– [3-е изд., доп., испр.и перераб.].– М.: Логос, 2002.– 382 с.

194. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание: избр.психол.тр./ П.И.Зинченко.– М.: Ин-т практ.психологии.– Воронеж: НПО «Модек», 1996.– 544 с.

195. Зубенко Т.В. Шляхи удосконалення методичної підготовки вчителів іноземної мови початкових класів [Електронний ресурс]/ Т.В.Зубенко.– Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/8342/53/>.

196. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І.А.Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 11-24.

197. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод.посіб./ І.А.Зязюн.– К.: МАУП, 2000.– 312 с.

198. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І.А.Зязюн // Вісник Житомир.держ.ун-ту ім.І.Франка. – 2005. – № 25. – С. 13-18.

199. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А.Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]/ І.А.Зязюн.– К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10-18.

200. Ибрагимова Р.Э. Лингводидактические и психологические основы семантизации и активизации лексикона младших школьников методом ассоциативного поля: дис.... канд.пед.наук: 13.00.02 / Резеда Эльбрусевна Ибрагимова; Башкир.гос.ун-т.– Уфа: [б.и.], 1999.– 169 с.

201. Иванова Т.В. Основные тенденции разработки требований в государственных образовательных стандартах к уровню подготовки выпускников / Т.В.Иванова // Стратегия образования. – 2003. – № 5. – С. 3-14.

202. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: дис....доктора пед.наук: 13.00.01 / Татьяна Евгеньевна Исаева; Ростов.гос.пед.ун-т.– Ростов н /Д: [б.и.], 2003.– 427 с.

203. Ібрагімова Р.Є.Лінгводидактичні і психолінгвістичні основи семантизації і активізації лексикону молодших школярів методом асоціативного поля: дис.... канд.пед.наук: / Р.Є.Ібрагімова; .– Уфа: [б.в.], 1999.– 167 с.

204. Иванцова Н.Б. Развитие професійної спрямованості особистості: [навч.посіб.для вузів]/ Н.Б.Іванцова.– Миколаїв: Іліон, 2007.– 164 с.

205. Ісаєнко С.А. Компетенція і компетентність фахівця у контексті його професіоналізму [Електронний ресурс]/ С.А.Ісаєнко, О.В.Ільїна // Науковий вісник Нац.ун-ту біоресурсів і природокористування України.– 2011. – Вип. 159, ч.4. – С. 209-215. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/nvnu_ppf/2011_159_4/11isa.pdf.

206. Істоміна Н. Невичерпне джерело українознавства / Н.Істоміна; Наук.-досл.ін-т українознавства // Освіта України. – 2008. – № 36. – С. 4.

207. Кабардов М.К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения [Электронный ресурс]/ М.К.Кабардов // Школа здоров'я. – 1997. – № 1. – С. 72-86. – Режим доступу: http://psyclub.at.ua/load/navchalni_materiali_z_kursu_quot_psikhologichni_aspekti_zasvoennja_inozemnoji_movi_quot/kabardov_kommunikativnyj_i_lingvisticheskij_tipu_ovladieniya_inostrannym_jazykom/3-1-0-36.

208. Кабардов М.К. О диагностике иноязычных способностей / М.К.Кабардов // Психологические и психофизиологические исследования речи: сб./ Отв.ред.Т.И.Ушакова.– М.: Педагогика, 1985. – 334 с.

209. Кабардов М.К. Об индивидуально-психологических особенностях учащихся при обучении иностранным языкам // Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия / Сост.А.А.Леонтьев.– М.: Изд-во Моск.психол.-соц.ин-та; Воронеж: Модэк, 2004. – С.138.

210. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С.Каган.– С.-Пб.: ТОО ТК «Петрополис».– 1997.– 205 с.

211. Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педвузов к профессиональной деятельности средствами иностранного языка: дис....канд.пед.наук: 13.00.04 / Л.П.Кадченко: Харьк.нац.ун-т им.В.Н.Карамзина.– Х.: [б.и.], 1992.– 173 с.

212. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: дис.... канд.пед.наук: 13.00.04 / Вадим Олександрович Калінін; Житомир.держ.ун-т ім.І.Франка.– Житомир: [б.в.], 2005.– 311 с.

213. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови засобами діалогу культур: автореф.дис.... канд.пед.наук:13.00.04 / Вадим Олександрович Калінін; Житомир.держ.ун-т ім.І.Франка.– Житомир: [б.в.], 2005.– 22 с.

214. Калініна Л.В. Методичний театр як засіб удосконалення професійно-методичної підготовки студентів педагогічного університету / Л.В.Калініна, І.В.Самойлюкевич // Іноземні мови. – 2001. – № 2. – С. 35-38.

215. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И.Калмыкова.– М.: Педагогика, 1981.– 124 с.

216. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть / Ю.Н.Караулов.– М.: ИРЯ РАН, 1999.– 180 с.

217. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография / Ю.Н.Караулов.– М.: Наука, 1976.– 335 с.

218. Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности / Ю.Н.Караулов // Русский ассоциативный словарь: [в 2 кн.].Кн.1: Прямой словарь: от стимула к реакции: [ассоциативный тезаурус современного русского языка]/ Ю.Н.Караулов, Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов, Н.В.Уфимцева, Г.А.Черкасова. – М.: Помовский и партнеры, 1994. – С. 193.

219. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов.– М.: Наука, 1987.– 263 с.

220. Карп'юк О.Д. Особливості комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови в початковій школі за серією навчально-методичних комплектів для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів: [метод.посіб.для вчителів]/ О.Д.Карп'юк О.– К.: Навч.кн., 2004.–120 с.

221. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: [метод.пособие]/ Г.А.Китайгородская.– М.: Изд-во Моск.ун-та, 1986.– 103 с.

222. Кічук Н.В. Формування творчої особистості учителя в процесі вузівської професійної підготовки (на матеріалі початкової школи): автореф.дис.... д-ра пед.наук: 13.00.01 / Надія Василівна Кічук; НДІ педагогіки України.– К.: [б.в.], 1993.– 30 с.

223. Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я: науч.-практ.пособие / М.В.Кларин.– М.: ДЕЛЮ, 2000.– 224 с.

224. Кларк М. Технологія освіти або педагогічна технологія / М.Кларк // Перспективи.Питання освіти. – 1983. – № 2. – С. 78.

225. Клаус Г. Кибернетика и философия / Георг Клаус; [пер. с нем.]. – М.: Изд.иностран.лит-ры, 1963. – 531 с.

226. Климентенко А.Д. Проблемы обучения иностранному (английскому) языку детей с первого класса / А.Д.Климентенко, Г.М.Уайзер // Обучение детей иностранному языку с первого класса массовой школы. – М.: Просвещение, 1978. – С. 3-42.

227. Клинберг Л. Проблемы теории обучения: [монография]/ Лотар Клинберг; [пер. с нем.В.С.Семенихина].– М.: Педагогіка, 1984.– 256 с.

228. Коваль Л.В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій: дис.... д-ра пед.наук: 13.00.04 / Людмила Вікторівна Коваль; Ін-т педагогіки АПН України.– Бердянськ: [б.в.], 2010.– 538 с.

229. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров.– М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд.центр «МарТ», 2005.– 133 с.

230. Кодлюк Я.П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України / Я.П.Кодлюк // Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіон.наук.-практ.семінару.– Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2006. – С. 10-13.

231. Козленко В.Н. Проблема креативности личности / В.Н.Козленко // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М.: Наука, 1990. – С. 131-148.

232. Козырева О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О.А.Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании: науч.-информ.журн. – 2004. – № 2. – С. 48-51.

233. Колесникова И.А. О феномене педагогического мастерства / И.А.Колесникова // Интегрированные основы педагогического мастерства: сб.материалов межвуз.и науч.-практ.конф.– СПб.: Каро, 1996.– 87 с.

234. Колпакова Н.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов средствами развивающих технологий: дис....канд.пед.наук: 13.00.08 / Наталья Владимировна Колпакова; ГОУ ВПО «Кузбасская пед.академия».– Бийск: [б.и.], 2006.– 217 с.

235. Комарницька Т.М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання / Т.М.Комарницька // Міжнародне співробітництво та університетська освіта: матеріали Міжнар.наук.конф.: Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – С. 161-165.

236. Коменский Я.А. Великая дидактика: избр.пед.соч./ Ян Амос Коменский; под.ред.Красновского.– М.: Учпедгиз, 1955. – Гл.ХVI.

237. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики: колективна моногр./ Н.М.Бібік, Л.С.Ващенко, О.І.Локшина [та ін.]; під заг.ред.О.В.Овчарук.– К.: «К.І.С.», 2004.– 112 с.

238. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / За заг.ред Я.Я.Балюбаша.– К.: Ін-т інновац.технологій і змісту освіти, 2008.– 77 с.

239. Конаржевский Ю.А. Анализ урока / Ю.А.Конаржевский.– М.: Пед.поиск.2000.– 336 с.

240. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: [учеб.пособие для студ.педин-тов]/ Л.В.Кондрашов.– М.: Прометей, 1990.– 158 с.

241. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: метод.рек./ [Н.М.Бібік, О.Я.Савченко, Т.М.Байбара, М.С.Вашуленко та ін.]; заг.ред.О.Я.Савченко. – К.: Почат.шк., 2002. – 128 с.

242. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) [Електронний ресурс]/ Постанова Колегії МОН та Президії АПН України.– № 12/5-2 від 22.11.2001 р. – 18 с.– Режим доступу: https://docs.google.com/document/d/1wbEqmpKCz3X5FmlyX0QdXIOFa_xMhzSAE3734zSt64/edit?pli=1

243. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка: метод.пособ./ В.В.Копылова. – [2-е изд.]. – М.: Дрофа, 2004. – 96 с.

244. Корчажкина О.М. Соотношение сознательного и бессознательного при обучении иностранному языку / О.М.Корчажкина // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 24-30.

245. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учит./ Н.Ф.Коряковцева.– М.: Аркти, 2002.– 176 с.

246. Костицина Н.М. Акмеологические аспекты профессионально-педагогической подготовки специалиста по физической культуре и спорту / Н.М.Костицина // Теория и практика физической культуры – 2005.– № 10. – С. 45-59.

247. Кравченко Ирина. Особливості психолого-педагогічної підготовки в учительських інститутах України початку ХХ століття [Електронний ресурс]/ І.Кравченко. – Режим доступу: http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ispu_kiovst_Demyanenko/200.html.

248. Краснокутская С.Н. Анализ состояния проблемы социальной компетентности в отечественной и зарубежной литературе [Электронный ресурс]/ С.Н.Краснокутская // Сборник научных трудов Северо-Кавказского гос.техн.ун-та.Сер. «Гуманитарные науки».– Режим доступа: http://science.ncstu.ru/articles/hs/13/24.pdf/file_download.

249. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В.Красных.– М.: ИТДК «Гнозис», 2003.– 375 с.

250. Краткий философский словарь / Под ред. А.П.Алексеева.– М.: Проспект, 1997.– 398 с.

251. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В.Г.Кремень.– К.: Грамота, 2003.– 216 с.

252. Крижко В.В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: [навч.посіб.]/ В.В.Крижко, О.І.Мамаєва.– К.: Освіта України, 2005.– 224 с.

253. Кристопчук Т.Є. Компетентінсний підхід: європейський вимір / Т.Є.Кристопчук [Електронний ресурс]// Науковий вісник Мелітоп. держ. пед.ун-ту ім. Богдана Хмельницького.Сер. «Педагогіка».– Режим доступу: <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/440/383>.

254. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы / В.Ю.Кричевский // Проблемы повышения квалификации руководителей школ.– М.: Педагогика, 1987.– 478 с.

255. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А.Крутецкий.– М.: Просвещение, 1976.– 303 с.

256. Крушевский Н.В. Очерк науки о языке / Н.В.Крушевский // Изв.и учен.зап.Имп.Казан.ун-та.– Казань, 1883.– Т.ХІХ.– Янв.–апр.– 148 с.

257. Крылова Н.Б. Проектные (продуктивные) методы против классно-урочной организации образования / Н.Б.Крылова // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 36-46.

258. Кудрявцева Т.С. Учебный текст как лингводидактическое описание русского языка: функции, типология, принципы оценки: автореф.дис....канд.пед.наук: / Т.С.Кудрявцева; – М.: [б.и.], 1985.– 14 с.

259. Кузнецова О.Ю. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у європейських країнах [Електронний ресурс]/ О.Ю.Кузнецова // Вісник Житомир.держ.ун-ту.Вип.47: Педагогічні науки.– 2009.– Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/3462/1/13_47_.pdf

260. Кузовлев В.П. Современные технологии профессиональной подготовки учителя иностранных языков / В.П.Кузовлев, В.Н.Карташова.– М.: МПГУ; Елец: ЕГУ им.И.Л.Бунина.2004.– 219 с.

261. Кузовлев В.П. Структура индивидуальности учащихся как основа индивидуализации обучения речевой деятельности / В.П.Кузовлев // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 2. – С 201-212.

262. Кузь В.Г. Організація педагогічного дослідження: [навч.посіб.]/ В.Г.Кузь.– К.: Знання України, 2006.– 48 с.

263. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В.Кузьмина.– Л.: Изд-во ЛГУ им.А.А.Жданова, 1970.– 114 с.

264. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя: [тексты лекций]/ Н.В.Кузьмина, Н.Ф.Кухарев.– Гомель: Изд-во Гомел.гос.ун-та, 1976.

265. Кузьмина Э.М. Модель дидактической подготовки педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности [Электронный ресурс]/ Э.М.Кузьмина, М.П.Боброва.– Режим доступа: <http://www.informatika.ru/text/magaz/pedagog>.

266. Кулигина А.С. Французский язык. Языковой портфель: 7 кл.: пособие для учащихся общеобразов.учреждений / А.С.Кулигина, А.В.Щепилова.– М.: Просвещение, 2009.– 79 с.

267. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю.Н.Кулюткин; [под ред.Г.С.Сухобской].– М.: Педагогика, 1981.– 120 с.

268. Кулюткин Ю.Н. Образование в обществе социальных перемен / Ю.Н.Кулюткин // Человек и образование.– 2006.– № 8–9. – С. 114-125.

269. Кухарев Н.В. Диагностика педагогического мастерства: опыт, критерии, измерения, прогнозирование: в 3 ч.Ч.2: Диагностика педагогического творчества / Н.В.Кухарев, В.С.Решетько.– Минск: Ред.журн.»Адукацыя і выхаванне», 1996.– 96 с.

270. Куц О. Нові технології та моделювання підготовки вчителів фізичної культури / О.С.Куц, І.А.Лапичак // Молода спортивна наука України: [зб.наук.пр.з галузі фізичної культури та спорту]: у 4 т.– Л.: НВФ «Українські технології», 2002. – Т.2.Вип.6. – С. 84-92.

271. Куцевол О.М.Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: автореф.дис....д-ра пед.наук: 13.00.02 / Ольга Миколаївна Куцевол; Нац.пед.ун-т ім.М.П.Драгоманова.– К.: [б.в.], 2007.– 44с.

272. Лазуріна Н.П. Компетентність особистості: до питання конституювання проблеми [Електронний ресурс]/ Н.П.Лазуріна // Вісник Житомир.держ.ун-ту.Вип.54: Філософські науки.– 2010.– Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/4646/1/vip_54_5.pdf.

273. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: дис.... канд.пед.наук: 13.00.01 / Ольга Васильевна Лебедева; Нижегород.гос.ун-т им.Н.И.Лобачевского.– Н.Новгород: [б.и.], 2007.– 345 с.

274. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С.Леднев.– М.: Высшая школа, 1991.– 223 с.

275. Леонтьев А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах / А.А.Леонтьев // Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А.А.Леонтьева.– М.: Изд-во Моск.ун-та, 1977.

276. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев.– [3-е изд.]– М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003.– 287 с.

277. Леонтьев А.А. Психолингвистика / А.А.Леонтьев // Русская речь.– 1969.– № 1. – С. 14-20.

278. Леонтьев А.Н. Избранные педагогические произведения: в 2 т.Т.2 / А.Н.Леонтьев.– М.: Педагогика, 1983.– 320 с.

279. Леонтьев А.Н. Ощущения, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста / А.Н.Леонтьев // Очерки психологии детей.– М.: Акад.пед.наук РСФСР, 1950.

280. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Гарднер Линдсей, К.С.Халл, Р.Ф.Томсон // Познавательные психические процессы / Сост.и общая ред.А.Г.Маклакова.– СПб.: Питер, 2001.– (Хрестоматия по психологии).

281. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис....д-ра пед.наук: 13.00.01; 13.00.04 / Алла Францевна Линенко; АПН Украины, Ин-т педагогики и психологии проф.образования.– К.: [б.и.], 1996.– 403 с.

282. Литвиненко С.А. Актуалізація ідеї В.О.Сухомлинського у підготовці майбутніх учителів початкових класів / С.А.Литвиненко // Початкова школа.– 2003.– № 9. – С. 14-18.

283. Лоза Т.О. Пошук шляхів поліпшення методичної підготовки магістрантів у сфері фізичного виховання і спорту / Т.О.Лоза, В.В.Затилкін // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.– 2004.– № 1. – С. 23-28.

284. Лозанов Г.К. Сугестопедия в преподавании иностранных языков / Г.К.Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам.– М.: МГПИИЯ им.М.Тореза, 1979.– Вып.5. – С. 102-109.

285. Лозовецька В.Т. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки фахівця в сучасних умовах ринку праці / В.Т.Лозовецька // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: тези доп.звітної наук.-практ.конф. (22–23 квіт.2009 р.) / За заг.ред. В.О.Радкевич; Ін-т проф.-техн.Освіти АПН України.– Х.: Компанія СМІТ, 2009.

286. Луговая О.М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей (на материалах Ставропольского края): дис....канд.пед.наук: 13.00.08 / Ольга Михайловна Луговая; Ставроп.гос.ун-т.– Ставрополь: [б.и.], 2004.– 192 с.

287. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н.Лук.– М.: Наука, 1978.– 127с.

288. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И.Лукьянова // Педагогика. – 2001.– № 10. – С. 59-61.

289. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р.Лурия; под ред.Е.Д.Хомской.– М.: Изд-во Моск.ун-та, 1979.– 320 с.

290. Магомедов Р.Р. Методическая компетентность как компонент профессиональной подготовленности учителя физической культуры / Р.Р.Магомедов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.– 2010.– № 2. – С. 42-56.

291. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: навч.посіб.для вищої школи / С.Д.Максименко – К.: Наук.думка, 1998.– 226 с.

292. Максимова Е.Ю. Формирование профессионально-значимых качеств у будущих социальных педагогов: дис.... канд.пед.наук: 13.00.08 / Елена Юрьевна Максимова; Каз.гос.ун-т.– Казань: [б.и.], 1999.– 210 с.

293. Малкина Н.А. Методика использования сказки в обучении дошкольников устной речи на английском языке: дис....канд.пед.наук: 13.00.02 / Наталия Александровна Малкина, РоС.гос.пед.ун-т им.А.И.Герцена.– СПб.: [б.и.], 1996.– 211 с.

294. Малова И.Е. Сущность и уровни методической компетентности учителя математики [Электронный ресурс]/ И.Е.Малова // Ярослав.пед. вестник. – 2006. – № 4. – Режим доступа: http://vestnik.uspu.org/releases/uchenuye_praktikam/33_5/.

295. Малова Т.С. Модульное обучение как дидактическая основа формирования здоровьесберегающей компетентности студентов педагогического колледжа: автореф. дис.... канд. пед.наук: 13.00.01 / Татьяна Семеновна Малова; Кубан.гос.ун-т.– Краснодар: [б.и.], 2004.– 22 с.

296. Манякина Л.Ф. Обучение студентов техникумов торгово-экономического профиля ведению профессионально-направленной беседы на английском языке: дис.... канд. пед.наук: 13.00.02 / Людмила Федоровна Манякина; Киев.гос.лингв.ун-т.– К.: [б.и.], 1998.– 305 с.

297. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации / А.К.Маркова // Педагогика.– 1992.– № 9–10. – С. 65-67.

298. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К.Маркова // Сов.педагогика. – 1980. – № 8. – С. 82-88.

299. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова.– М.: Междунар.гуманит.фонд «Знание», 1996.– 312 с.

300. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К.Маркова.– М.: Просвещение.– 1993.– 192 с.

301. Маркова Н.Г. Развитие речевой деятельности младших школьников на основе средств ассоциативного воображения: дис.... канд.пед.наук: 13.00.01; 13.00.02 / Надежда Григорьевна Маркова; Казан.гос.пед.ун-т.– Казань: [б.и.], 2002.– 220 с.

302. Марчук У.Б. Вербальні асоціації у психолінгвістичних дослідженнях [Електронний ресурс]/ У.Б.Марчук // Лінгвісти студії.– 2008.– Вип.16.– Режим доступу: <http://litmisto.org.ua/?p=7848>.

303. Марчук У.В. Асоціативний потенціал лінгвокультури концептів у різносистемних мовах: дис.... канд.пед.наук: 10.02.15 / Ульяна Богданівна Марчук; Київ.нац.ун-т ім.Т.Шевченка.– К.: [б.в.], 2009.– 234 с.

304. Маслов В.И. Многоуровневая структура высшего физкультурного образования – очередной указ или осознанная общественная необходимость / В.И.Маслов, Н.Н.Зволинская // Теория и практика физической культуры.– 1994.– № 3–4. – С. 2-8.

305. Матушанский Г. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалиста / Г.Матушинский, А.Фролов // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 92-96.

306. Матюгин И.Ю. Секреты запоминания английских слов / И.Ю.Матюгин, Т.Б.Слоненко.– Донецк: Сталкер, 2000.– 411 с.

307. Матяш Н.В. Проектная деятельность младших школьников: [кн.для учит.нач.кл.]/ Н.В.Матяш, В.Д.Симоненко.– М.: Вентана-Граф, 2004.– 94 с.

308. Машин В.Н. Формирование профессиональных компетенций специалистов на основе автоматизированного обучающего комплекса: дис.... канд.пед.наук: 13.00.08 / Валентин Николаевич Машин; Воронеж.высшее военное авиац.инж.училище (Военный ин-т).– Воронеж: [б.и.], 2005.– 185 с.

309. Мегем Є.І. Рефлексія в особистісно-орієнтованій проектно-технологічній підготовці – спосіб саморегуляції студентів / Є.І.Мегем // Вісник Глухів.держ.пед.ун-ту.Сер. «Пед.науки». – 2006. – Вип.8. – С. 34-38.

310. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури: автореф. дис.... канд. пед наук: 13.00.04 / Галина Володимирівна Мельниченко; Південноукр.держ.пед.ун-т ім.К.Д.Ушинського.– Одеса: [б.в.], 2004.– 21 с.

311. Меретукова З.К. Теория и практика подготовки учителя к развивающему обучению / З.К.Меретукова.– Майкоп: Из-во Адыгейского ун-та, 1997.– 244 с.

312. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол.авторів під кер.С.Ю.Ніколаєвої].– [2-е вид., випр.і перероб.].– К.: Ленвіт, 2002.– 320 с.

313. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А.Реан и В.А.Якунин, модификация Н.Ц.Бадмаевой) / Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004.. – 280с.

314. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: [підруч.для студ.-філологів / За ред.М.І.Пентилюк].– К.: Ленвіт, 2000.– 263 с.

315. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. І.М.Пентилюк.– К.: Ленвіт, 2009.– 400 с.

316. Мешко О.І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі: дис.... канд. психол.наук: 19.00.07 / Олександр Іванович Мешко; УДПУ ім.М.П.Драгоманова.– К., 1995.– 151 с.

317. Мижериков В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / В.А.Мижериков; под ред. П.И.Пидкасистого.– Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.

318. Микадзе Ю.В. Дифференциальная нейропсихология формирования памяти в младшем школьном возрасте / Ю.В.Микадзе // Психологическая наука и образование / Междунар.образоват.и психол.колледж, 1999. – № 2. – С. 87-98.

319. Мир детства: младший школьник / Под ред. А.Г.Хрипковой; отв.ред.В.В.Давыдов.– М.: Педагогика, 1981.– 400 с.

320. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: дис.... д-ра пед.наук: 13.00.01 / А.И.Мищенко.– М.: [б.и.], 1992.– 387 с.

321. Мирошниченко М.С. Мысль в культуре / М. К. Мамардашвили // Как я понимаю философию. – М., 1992. – С. 143-154.

322. Міщук Л.І. Соціальна педагогіка / Л.І.Міщук.– К.: ІЗМН, 1997.– 340 с.

323. Можина Т.М. Цели и задачи курса практической грамматики в языковом вузе: дис.... канд.пед.наук: 13.00.02 / Татьяна Михайловна Множина; Моск.гос.пед.ин-т им.М.Тореза.– М.: [б.и.], 1988.– 205 с.

324. Молчанова В. Психолого-педагогічні засади формування творчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи / В. Молчанова // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту. – 2011. – № 22. – С. 115-118.

325. Моляко В.А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В.А.Моляко, М.Л.Смульсон.– К.: Рад.шк., 1985.– 14 с.

326. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О.Моляко.– К.: Знання, 1989.– 78 С.

327. Мормуль А.М. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема [Електронний ресурс]/ А.М.Мормуль // Вісник Житомир.держ.ун-ту.Вип.43: Педагогічні науки.– 2009.– Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/2980/1/37_43.pdf.

328. Мороз, О. Л. Когнітивні операції асоціації / бісоціації як фактор реалізації тональності поетичних текстів / О. Л. Мороз // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Симферополь, 2012. – Том 25 (64), № 1, часть 1. – С. 369-373.

329. Мороз О.Г. Педагогика і психологія вищої школи: навч.посіб.[для молодих викл., асп., магістрів]/ О.Г.Мороз, О.С.Падалка, В.І.Юрченко.– К.: Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2003.– 267 с.

330. Москалюк Л.В. Реалізація мотиваційного компонента контролю англomовної лексичної компетентності молодших школярів: автореф.дис.... канд.пед.наук: 13.00.02 / Людмила Валеріанівна Москалюк; Київ.нац.лінгв.ун-т.– К.: [б.в.], 2010.– 25 с.

331. Муравицька М.П. Психолінгвістичний аналіз лексичної омонімії / М.П.Муравицька // Мовознавство. – 1975. – № 3. – С. 59-68.

332. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч.посіб./ [О.Г.Мороз, В.О.Сластьонін, Н.І.Філіпенко, П.М.Гусак, В.І.Юрченко]; за заг.ред.О.Г.Мороза.– К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2001.– 338 с.

333. Нагрелли Е.А. Формирование методической компетентности учителей в системе повышения квалификации: автореф. дис.... канд. пед.наук: 13.00.08 / Елена Артуровна Нагрелли; Кузбас.рег.ин-т повыш.квалиф.и переподготовки работников образования.– Новокузнецк: [б.и.], 2009.– 22 с.

334. Наказ «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» [Електронний ресурс]/ документ z0566-11, чинний / МОНмолодьспорт України.– № 329 від 13.04.2011.– Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11>.– Назва з екрана.

335. Наказ «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою» [Електронний ресурс]/ М-во освіти України.– № 285 від 31.07.1998.– Режим доступу: <http://www.uazakon.com/big/text684/pg1.htm>.– Назва з екрана.

336. Налаштування освітніх структур. Вклад университетов в Болонский процесс./ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Russian_version.pdf

337. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс [Электронный ресурс]/ Координаторы проекта: Хулия Гонсалес (Julia Gonzalez), Роберт Вагенаар (Robert Wagenaar).– Режим доступа: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Russian_version.pdf.

338. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України.– 2002.– № 16.

339. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. Кн.1: Общие основы психологии / Р.С.Немов.– М.: Просвещение; Владос, 1994.– 576 с.

340. Никитенко З.Н. Европейский языковой портфель для начальной школы: [опыт использования Европ.яз.портфеля, разработ.под

рук.акад.Рос.акад.наук И.И.Халеевой, в 22 регионах России]/ З.Н.Никитенко // Иностранные языки в школе.– 2008.– № 5. – С. 42-53.

341. Николаенко С.А. Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности: автореф. дис....канд. психол.наук: 19.00.07 / Сергей Александрович Николаенко; НИИ психологии УССР.– К.: [б.и.], 1985.– 21 с.

342. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н.Г.Ничкало // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: матеріали Міжнар.наук.конф./ За ред.С.О.Сисоевої і О.Г.Романовського.– Х.: ХДПУ, 2000. – С. 54-80.

343. Ничкало Н.Г. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: [монографія]/ За ред.Н.Г.Ничкало, В.О.Кудіна.– [2-е вид., доп.].– Черкаси: Вибір, 2002.– 322 с.

344. Ніколаєва С.Ю. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (уа матеріалі англійської мови): посібник / С.Ю.Ніколаєва, Г.С.Бадаянц, О.Б.Бігич [та ін.]; ред.К.І.Онищенко.– К.: Ленвіт, 2001.– 296 с.

345. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т.Т.2./ Уклад.: В.Яременко, О.Сліпушко.– [2-е вид., виправ.].– К.: Аконіт, 2008. – 912 с.

346. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типове случаи) / Д.А.Новиков.– М.: МЗ-Пресс, 2004.– 67 с.

347. Овчинникова М.В. Подготовка будущих учителей начальных классов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики: дис.... канд.пед.наук: 13.00.04 / М.В.Овчинникова; Крым.гос.гуманит.ин-т.– Ялта: [б.и.], 2003.– 255 С.

348. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов.– М.: Гос.изд-во иностр.и нац.словарей, 1960.– 900 с.

349. Ожегов С.И. Словарь русского языка: / С.И.Ожегов; ред.Н.Ю.Шведовой.– М.: Русский язык, 1986.– 797 с.

350. Олексюк О.Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки: автореф.дис....канд.пед.наук: 13.00.04 / Оксана Євгенівна Олексюк; Центр.ін-т післядиплом.пед.освіти АПН України.– К.: [б.в.], 2005.– 22 с.

351. Онаць О.М. Практика формування професійної компетентності молодого вчителя / О.М.Онаць // Шлях освіти.– 2005.– № 3. – С. 34-39.

352. Онищук Л.А. Сутність і зміст професійної компетентності майбутнього вчителя / Л.А.Онущик // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб.наук.пр./ За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало.– Хмельницький, 2008. – С. 455-463.

353. Онопрієнко О.В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф.дис.... канд.пед.наук: 13.00.04 / Олександр Васильович Онопрієнко; Черкас.нац.ун-т ім.Б.Хмельницького.– Черкаси: [б.в.], 2009.– 22 с.

354. Осадча Т.Ю. Професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США: автореф. дис.... канд. пед.наук: 13.00.04 / Тетяна Юрійвна Осадча; Луган.нац.пед.уні-т ім.Т.Шевченка.– Луганськ: [б.в.], 2005.– 20 с.

355. Освітні технології: навч.-метод.посіб./ За заг.ред.О.М.Пехоти.– К.: А.С.К., 2001.– 256 с.

356. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Б.Оскарссон // Оценка качества профессионального образования: доклад 5 / Под общ.ред.В.И.Байденко, Дж.Ван Зантворта.– М.: Европейский фонд подготовки кадров, 2001.– 218 с.

357. Основы модульного навчання // Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе: [практико-ориентированная моногр.]/ [Т.И.Шамова, К.Н.Ахлестин, Т.М.Давыденко, Н.П.Капустин и др.]; под.ред.Т.И.Шамовой.– М.; Тюмень: МПГУ, ТИПК, 1994.– 277 с.

358. Основные направления психологии в классических трудах: Ассоциативная психология: Спенсер Г. Основания психологии. Циген Т. Физиологическая психология в 14 лекциях.– М.: АСТ-ЛМД, 1998.– 560 с.– (Классики зарубежной психологии).

359. Основы педагогики и психологии высшей школы: учеб.пособие / Под ред.А.В.Петровского.– М.: Изд-во Моск.ун-та, 1986.– 304 с.

360. П'ятакова Г. Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін [Електронний ресурс]/ Г.П'ятакова // Вісник Львів.ун-ту.Сер.»Педагогіка».– 2009.– Вип.26, ч.3. – С. 151-160. – Режим доступу: http://www.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_3/18_piatakova.pdf.

361. Павлютенко Е.М. Рабочая книга руководителя школы.Ч.3: Методическая работа в школе: организация и управление / Е.М.Павлютенко, В.В.Крыжко.– Запорожье: Изд-во ЗОИУУ, 1994.– 105 с.

362. Паршикова О. Теоретичні основи іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи: дис.... д-ра пед.наук: 13.00.02 / Олена Олексіївна Паршикова; Київ.нац.лінг.ун-т.– К.: [б.в.], 2010.– 470 с.

363. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е.И.Пассов // Иноземні мови.– 2002.– № 4. – С. 3-18.

364. Пассов Е.И. Профессионально-методическая подготовка учителя иностранного языка / Е.И.Пассов // Повышение качества теоретической методической подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка. М.: [б.и.], 1985. – С. 74-82.

365. Пахомова Н.Ю. Что такое метод проектов? / Н.Ю.Пахомова // Школьные технологии.– 2004.– № 4. – С. 12-17.

366. Пашукова Т.И. Психологические исследования : Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учеб. пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. : Ин-т практической психологии, 1996. – 99 с.

367. Пащенко Д.І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів: монографія / Д.І.Пащенко.– К.: Науковий світ, 2005.– 370 с.
368. Педагогика и психология высшей школы: учеб.пособие / Отв.ред.М.В.Буланова-Топоркова.– Ростов н/Д.: Феникс, 2002.– 544 с.
369. Педагогика профессионального образования / Под ред.В.А.Сластенина.– М.: Изд.центр «Академия», 2004.– 368 с.
370. Педагогика: учеб.пособие [для студ.пед.учеб.завед.]/ В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов.– [4-е изд.]– М.: Школьная пресса, 2002.– 512 с.
371. Педагогіка вищої школи: навч.посіб. / І.О.Бартенєва, І.М.Богданова, І.М.Бужина [та ін.]– О.: Вид-во Південноукр.держ.пед.ун-т ім.К.Д.Ушинського, 2002.– 344 с.
372. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб.наук.пр./ За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України.– К.: НТУ «ХПІ», 2003.– 660 с.
373. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч.посіб. [Електронний ресурс]/ А.І.Кузьмінський, В.Л.Омеляненко.– К.: Знання, 2006.– 311 с.– Режим доступу: http://pidruchniki.ws/pedagogika/printsipi_navchannya.
374. Педагогічний словник / [за ред.М.Д.Ярмаченка].– К.: Педагогічна думка, 2001.– 514 с.
375. Пенькова Р.И. Технология управления процессом воспитания молодежи: учеб.пособие / Р.И.Пенькова; Самар.пед.ун-т, Самар.обл.отд-ние пед.о-ва России.– Самара: [б.и.], 1994.– 144 с.
376. Персоналії в історії національної педагогіки: 22 українських педагоги: підручник / А.М.Бойко, В.Д.Бардинова [та ін.]; під заг.ред.А.М.Бойко – К.: Професіонал, 2004.– 576 с.
377. Перфилова Г.В. Компоненты профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка / Г.В.Перфилова // Методическая подготовка преподавателей иностранного языка: сб.науч.тр./ МГПИИЯ им.М.Тореза. – М.: [б.и.], 1989. – Вып.325. – С. 89-96.
378. Перцева О.Ю. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства: автореф.дис.... канд.пед.наук: 13.00.08 / Ольга Юрьевна Перцева; Кузбас.гос.пед.акад.– Новокузнецк: [б.и.], 2007.– 25 с.
379. Першукова О. Переосмислити мету (Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземних мов в контексті діалогу культур) / О.Першукова // Іноз.мови в навч.закладах. – 2004. – № 3. – С. 116-122.
380. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А.Петровская.– М.: Изд-во Моск.ун-та, 1990.– 216 с.
381. Петунин О.В. Формирование профессионального мастерства учителя / О.В.Петунин.– М.: Просвещение, 1980.– 112 с.

382. Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: монографія / Л.Є.Петухова.– Херсон: Айлант, 2007 – 200 с.

383. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: дис.... д-ра пед.наук: 13.00.04 / Олена Миколаївна Пехота; Ін-т педагогіки і психології проф.освіти АПН України.– К.: [б.в.], 1997.– 430 с.

384. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія / О.М.Пехота, А.М.Старева.– Миколаїв: Іліон, 2005.– 272 с.

385. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж.Пиаже.– СПб.: Союз, 1997.– 254 с.

386. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в контексті сучасних освітніх парадигм [Електронний ресурс]/ О.В.Котенко // Вісник психології і педагогіки: зб.матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи» (22 листоп., 2012 р., м.Київ). – Вип.10. – К., 2012. – Режим доступу: [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник наук_праць_](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць_) – Випуск 10.– Заголовок з екрану.

387. Пінчук І.О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів: автореф.дис.... канд.пед.наук: 13.00.04 / І.О.Пінчук; Нац.пед.ун-т ім.М.П.Драгоманова.– К.: [б.в.], 2011.– 23 с.

388. Пінчук Ю.В. Система професійної компетенції вчителя-логопеда: автореф.дис.... канд.пед.наук: 13.00.03 / Ю.В.Пінчук; Нац.пед.ун-т ім.М.П.Драгоманова.– К.: [б.в.], 2005.– 17 с.

389. Подзолков В.Г. Дидактическая подготовка будущих учителей // Учитель. – 2001. – № 2. – 54 с.

390. Подласый И.П.Педагогика: учеб.для студ.высших пед.учеб.заведений / И.П.Подласый.– М.: Просвещение; Гуманит.изд.центр.»Владос», 1996.– 432 с.

391. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: в 2 кн.Кн.1: Общие основы.Процесс обучения / И.П.Подласый.– М.: Гуманит.изд.центр. «Владос», 1999.– 576 с.

392. Подымова Л.С. Профессионально-педагогическая культура и субкультура учителя / Л.С.Подымова, Л.И.Духова // Педагогическое образование и наука.– 2004.– № 5. – С. 22-27.

393. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С.Полат // Иностранные языки в школе.– 2006.– № 3. – С. 31-36.

394. Поляков О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку / О.Г.Поляков // Иностранные языки в школе.– 2005.– № 7.52. – С. 48-52.

395. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І.Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські

перспективи.Бібліотека з освітньої політики / Під заг.ред.О.В.Овчарук.– К.: К.І.С., 2004.– 112 с.

396. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О.І.Пометун // Вісник програм шкільних обмінів.– 2005.– № 23. – С. 18.

397. Попова О.В. Прогностичний аналіз розвитку інноваційних процесів у системі освіти України / О.В.Попова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.– 2005.– № 23. – С. 60-62.

398. Поташник М.М. Как разработать программу развития школы / М.М.Поташник, В.С.Лазарев.– М.: Просвещение, 1997.– 83 с.

399. Потебня А.А. Теоретическая поэтика / А.А.Потебня.– М.: Высшая шк., 1990.– 344 с.

400. Почебут Л. Г., Чикер В. А.Организационная социальная психология: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во «Речь», 2002.-298 стр.

401. Приходько А.И. Проблемы эмоций в зарубежной социальной психологии / А.И.Приходько // Вопросы психологии.– 2009.– № 1. – С. 141-152.

402. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: витяг [Електронний ресурс]/ Наказ М-ва освіти і науки України від 30.12.05 № 774) // Офіційний сайт М-ва аграрної політики України.– Режим доступу: <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>

403. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти: постанова № 462 від 20.04.2011 [Електронний ресурс]/ Кабінет Міністрів України.– Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011.-> Назва з екрану.

404. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов.Іноземні мови (2–12 кл.).– К.: Перун, 2005.– 208 с.

405. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: учеб.-метод.пособие / Под общ.ред.П.И.Образцова.– Орел: ОРУ, 2003.– 94 с.

406. Професійна освіта: словник: навч.посіб./ [Укл.С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало та ін.]; за ред.Н.Г.Ничкало.– К.: Вища шк., 2000.– 380 с.

407. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В.Кузьмина.– М.: Высш.шк., 1989.– 167 с.

408. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина.– М.: Высш.шк., 1990.– 119 с.

409. Прохоров А.О. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности / А.О.Прохоров, Г.Н.Генинг // Вопросы психологии.– 1998.– № 4. – С. 42-54.

410. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б.Г.Мещерякова.– [2-е изд., перераб.и доп.]– М.: Педагогика-Пресс, 1999.– 440 с.

411. Психология развития: учеб. [для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений]/ Т.М.Марютина, Т.Г.Стефаненко, К.Н.Поливанова и др.; под ред. Т.Д.Марцинковской.– М.: Академия, 2001.– 352 с.

412. Психологія: підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред.Ю.Л.Трофімова.– [3-тє вид., стереотип.]– К.: Либідь, 2001.– 560 с.

413. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [Сост.В.А.Мижериков].– Ростов н/Д.: Феникс, 1998.– 544 С.

414. Пупышева Е.Л. Профессиональная компетентность будущего учителя как общее условие формирования профессионально значимых качеств / Е.Л.Пупышева // Наука и школа.– 2003.– № 6. – С. 5-8.

415. Пушкин В.Н. Железнодорожная психология / В.Н.Пушкин, Л.С.Нерсесян.– М.: Транспорт, 1972.– 239 с.

416. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен.– М.: КоГито-Центр, 2002.– 257 с.

417. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы обсуждения перспективы / Джон Равен.– М.: Когито-Центр, 2001.– 142 с.

418. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен // Школьные технологии.– 1999.– № 1-2. – 144 с.

419. Рагулина М.И. Электронное учебное пособие как средство формирования методической компетентности будущего учителя информатики [Электронный ресурс]/ М.И.Рагулина, Л.В.Смолина / Материалы Всерос.науч.-практ.конф.-выставки.– Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/6830.doc>.

420. Развивающее иноязычное образование: программа курса. Спец.033200 – иностранные языки / Авт.-сост.В.П.Белогрудова, М.А.Мосина, Г.А.Ковалева; Перм.гос.пед.ун-т.– Пермь: [б.и.], 2008.– 24 с.

421. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А.Райзберг, Л.Ш.Лозовский, Е.Б.Стародубцева: [5-е изд.]– М.: ИНФРА-М, 2007.– 495 с.

422. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: [монографія]/ С.А.Раков.– Х.: Факт, 2005.– 360 с.

423. Рачинская Е.Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха: учеб.-метод.пособие / Е.Г.Рачинская, Е.А.Сошина.– М.: Гуманит. изд. центр.» Владос», 1999.– 128 с.

424. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А.Реан, Н.В.Бордовская, С.И.Розум; под общ.ред.А.А.Реана.– СПб.: Питер, 2000.– 432 с.

425. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика / Л.А.Регуш.– К.: Виша шк., 1997.– 88 с.

426. Редькина Л.И. Особенности организации подготовки студентов педвуза к работе по этническому воспитанию младших школьников / Л.И.Редькина // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер. «Педагогіка і психологія». – 2001. – Вип.3, ч.1. – С. 207-215.

427. Рейда К.В. Виховання готовності учнів допоміжної школи до праці в системі професійно-трудоного навчання: автореф.дис.... канд.пед.наук: 13.00.03 / Кароліна Віталіївна Рейда; Ін-т спец.педагогіки АПН України. – К.: [б.в.], 2003. – 21 с.

428. Рекомендації щодо структури залікового кредиту та порядку оцінювання навчальних досягнень студентів [Електронний ресурс]// Наказ М-ва освіти і науки України від 30 груд.2005 р.№ 774). – Режим доступу: <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>

429. Рекомендація 2006/962/ ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_975.

430. Рогова Г.В. Система методической подготовки студентов факультетов иностранных языков / Г.В.Рогова // Повышение качества теоретической методической подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка. – М.: [б.и.], 1985.

431. Роджер М. Компетенции. Карманный справочник / Миллс Роджер. – М.: НІРРО, 2004. – 128 с.

432. Роман С.В. Методика проведения занятий с использованием учебно-профессиональных задач (1 курс языкового вуза): дис.... канд.пед.наук: 13.00.02 / С.В.Роман. – К.: [б.и.], 1982. – 230 с.

433. Рубинштейн С.Л. Речь и мышление. Развитие речи у детей / С.Л.Рубинштейн // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: [учеб.пособие для студ.высш.и сред.пед.учеб.заведений]/ Сост.М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Изд.центр «Академия», 2000. – 512 с.

434. Рудишин С.Д. Стан екологічної освіти в практиці школи зарубіжних країн [Електронний ресурс]/ С.Д.Рудишин // Вісник Житомир.держ.ун-ту ім.Івана Франка. – 2008. – Вип.40: Педагогічні науки. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2404>.

435. Русский ассоциативный словарь. Кн.1: Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. – Ч.1 / [Ю.Н.Караулов, Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов, Н.В.Уфимцева, Г.А.Черкасова]. – М.: Помовский и партнеры, 1994. – 224 с.

436. Русский ассоциативный словарь. Кн.2: Обратный словарь: от реакции к стимулу. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. – Ч.1 / [Ю.Н.Караулов, Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов, Н.В.Уфимцева, Г.А.Черкасова]. – М.: «ИРЯ РАН», 1994. – 358 с.

437. Рыбников Н.А. Память, её психология и педагогика: учеб.пособие для вузов / Н.А.Рыбников. – М.: Гос.изд-во, 1930. – 89 с.

438. Савченко О.Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О.Я.Савченко // Рідна школа.– 2007.– № 5. – С. 5-8.

439. Савчин М.В. Вікова психологія: [навч.посіб.для студ.вищих навч.закладів]/ М.В.Савчин, Л.П.Василенко – К.: Академвидав, 2006.– 360 с.

440. Садова Т.А.Професійна компетентність та готовність до професійної діяльності: сутність та взаємозв'язок [Електронний ресурс]/ Т.А.Садова // Зб.наук.пр.Бердянського держ.пед.ун-ту.Сер.»Педагогічні науки».– 2010.– № 1.– Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/>.

441. Садчикова Т.Ф.Формирование готовности студентов педагогических институтов к решению воспитательных задач в процессе обучения: автореф.дис.... канд.пед.наук: 13.00.08 / Т.Ф.Садчикова.– М.: [б.и.], 1978.– 16 с.

442. Саломатов К.И. Методика профессионально-направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности: учеб.пособие / К.И.Саломатов.– Куйбышев: Изд-во КГПИ им.В.В.Куйбышева, 1989.– 94 с.

443. Самыкина Н.Ю. Формирование личностной готовности психологов к первичной профилактике наркомании в среде старшеклассников: дис....канд.психол.наук: 19.00.07 / Наталья Юрьевна Самыкина; Калуж.гос.пед.ун-т им.К.Э.Циолковского.– Калуга: [б.и.], 2002.– 258 с.

444. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: автореф.дис....д-ра психол.наук: 19.00.01 / Римма Дугаровна Санжаева; Новосиб.гос.пед.ун-т.– Новосибирск: [б.и.], 1997.– 43 с.

445. Санникова А.И. Развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе: монография / А.И.Санникова.– Пермь: Изд-во Перм.гос.пед.ун-та, 2000.– 34 с.

446. Саранцев Г.И. Методология предметных методик обучения / Г.И.Саранцев // Педагогика.– 2000.– № 8. – С. 16-23.

447. Сафонова В.В. Коммуникативная концепция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В.Сафонова.– М.: Изд-во НИТД «Еврошкола», 2004.– 236 с.

448. Сахарный А.А. Введение в психолингвистику: курс лекцій / А.А.Сахарный.– Л.: Изд-во Ленингр.ун-та, 1989.– 184 с.

449. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.

450. Сваталова Т.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации): автореф.дис.... канд.пед.наук: 13.00.07 / Тамара Александровна Сваталова; Челябин.ин-т переподготовки и повышения квалификации работников образования.– Челябинск: [б.и.], 2009.– 20 с.

451. Свистун В.І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: [монографія]/ В.І.Свистун.– К.: Наук.-метод.центр аграрної освіти, 2006.– 343 с.

452. Секрет І.В. Методологічні передумови формування компетентнісного підходу у США та країнах Європи [Електронний ресурс]/ І.В.Секрет // Інформаційні технології і засоби навчання.– 2009.– № 5(13).– Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.

453. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: [учеб.пособие]/ В.А.Семиченко.– Полтава: [б.и.], 1989.– 86 с.

454. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций / Ю.В.Сенько.– М.: Изд.центр «Академия», 2000.– 240 с.

455. Серета Н.В. Формування готовності до професійної діяльності в умовах вищої школи: [зб.наук.пр.]/ Н.В.Серета // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки.– Запоріжжя, 2007.– Вип.46. – С. 124-135.

456. Сериков В.В. Образование и личность.Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Сериков.– М.: Изд.центр «Логос», 1999.– 272 с.

457. Сибирякова В.Ф. Умственная активность школьников и обучаемость иностранному языку: автореф. дис....канд. пед наук / В.Ф.Сибирякова.– М.: [б.и.], 1978.– 22 с.

458. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко.– СПб.: ООО «Речь», 2001.– 350 с.

459. Симкин В.И. Современные языки: изучение, обучение, оценка: общеевропейская компетенция / В.И.Симкин // Иностр.яз.в школе.– 1999.– № 6. – С. 82-86.

460. Сікора Я.Б. Аналіз базових понять проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я.Б.Сікора // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку: [зб.наук.пр.]/ За заг.ред.О.А.Дубасенюк, Л.В.Калініної, О.Є.Антонової.– Житомир: Вид-во Житомир.держ.ун-ту, 2006. – С. 47-51.

461. Скворцова С.О. Проектування освітніх результатів на засадах компетентнісного підходу [Електронний ресурс]/ С.О.Скворцова // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал.– 2009.– № 1.– Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science/.

462. Слостенин В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А.Слостенин, Л.С.Подымова // Педагогическое образование и наука.– 2006.– № 1. – С. 42-49.

463. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А.Слостенин, Л.С.Подымова.– М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997.– 224 с.

464. Слостенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В.А.Слостенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего

педагогического образования / Под ред. В.А.Сластенина.– М.: Педагогика, 1982. – С. 14-36.

465. Сластенин В.А. Профессиональная деятельность и личность учителя / В.А.Сластенин, Р.М.Асадуллин // Вестник Башкир.гос.пед.ун-та.– 2000.– № 1.

466. Сластенин В.А. Учитель в инновационных образовательных процессах / В.А.Сластенин // Известия Российской Академии образования.– 2000.– № 3.

467. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А.Сластенин.– М.: Просвещение, 1976 – 160 с.

468. Сластенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В.А.Сластенин, А.И.Мищенко.– М.: Прометей, 1997.– 320 с.

469. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: [учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений]/ В.А.Сластенин, Г.И.Чижакова.– М.: Изд.центр «Академия», 2003.– 192 с.

470. Слаутина Н.М. Формирование профессиональной компетентности студентов вуза: дис....канд.пед.наук: 13.00.08 / Надежда Михайловна Слаутина; ГОУ ВПО «Кемеровский гос.ун-т».– Кемерово: [б.и.], 2005.– 167 с.

471. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч.посіб./ З.І.Слєпкань.– К.: Вища шк., 2005.– 240 с.

472. Словник іншомовних слів / [Уклад. С.М.Морозов, Л.М.Шкарапута].– К.: Наук.думка, 2000.– 680 с.

473. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука.– К.: Гол.ред.Укр.рад.енцикл., 1995.– 966 с.

474. Словник іншомовних слів / Уклад.Л.О.Пустовіт [та ін.].– К.: Довіра, 2000.– 1018 с.

475. Словник української мови: [в 11 т.] [Електронний ресурс]/ Ін-т мовознав.ім.О.О.Потебні АН УРСР; голов.ред.І.К.Білодід.– К.: Наук.думка, 1979.– Т.10.– Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/fakh>.

476. Словник української мови: [в 11 т.]/ Ін-т мовознав.ім.О.О.Потебні АН УРСР; голов.ред.І.К.Білодід.– К.: Наук.думка, 1977.– Т.8.– 927 с.

477. Смагіна Т.М. Громадянська компетентність у контексті особистісного виміру / Т.М.Смагіна // Вісник Житомир.держ.ун-ту ім.І.Франка.– 2005.– № 25. – С. 299-231.

478. Смирнов А.А. О психологической готовности к труду / А.А.Смирнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – 229 с.

479. Советский энциклопедический словарь / Глав.ред. А.М.Прохоров.– [3-е изд.].– М.: Сов.энцикл., 1984.– 1600 с.

480. Современный словарь иностранных слов / Под ред.Л.Н.Комаровой.– СПб.: Дуэт, 1994.– 752 с.

481. Соломаха А.В. Навчання іноземної мови у початковій школі: проблеми чи перспективи? [Електронний ресурс]/ А.В.Соломаха // Вісник психології і педагогіки. – 2013. – Вип.13. – Режим доступу:

http://www.psych.kiev.ua/Соломаха_А.В._Навчання_іноземної_мови_у_початковій_школі:_проблеми_чи_перспективи%3F

482. Соломко Л.Р. Дидактичні умови забезпечення успішності навчання студентів молодших курсів в технічних закладах освіти: автореф.дис.... канд.пед.наук: 13.00.04 / Лілія Романівна Соломко; Південноукр.держ.пед.ун-т ім.К.Д.Ушинського.– Одеса: [б.в.], 1999.– 19 с.

483. Солонова О.В. Формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів з використанням комп'ютера в процесі навчання.ДиС.к.п.н.– Єлець: [б.и.], 2008.– 217 с.

484. Сороковых.Г.В. Методический портфель студента-практиканта как способ формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков / Г.В.Сороковых, И.В.Шумова // Иностранные языки в школе.– 2007.– № 1. – С. 24-28.

485. Соссюр Ф.де. Труды по языкознанию / Фердинанд де Соссюр; [пер. с фр.; под.ред.А.А.Холодовича].– М.: Прогресс, 1977.– 696 с.

486. Сподін Л.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти: дис....канд.пед.наук: 10.00.04 / Людмила Анатоліївна Сподін; Центр ін-т післядипл.пед.освіти АПН України.– К.: [б.в.], 2001.– 228 с.

487. Стоунс Э. Психопедагогика: психология, теория и практика обучения / Э.Стоунс; науч.ред., предисл.и коммент.Н.Ф.Талызиной; [пер. с англ.].– М.: Педагогика, 1984.– 471 с.

488. Сухобская Г.С. Современная гуманистическая психология и школа: метод.рек./ Г.С.Сухобская.– СПб.: ИОВ «Рао», 1995.– 49 с.

489. Таизова О.С. Компетенции (основные смысловые напряжения) [Электронный ресурс]/ О.С.Таизова // Модернизация в городской системе образования: программа Совета / Центр развития образования им.С.О.Ветлугина.– Режим доступа: http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/-section=13_8.htm.

490. Талызина Н.Ф.Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н.Ф.Талызина // Вестник высшей школы.– 1986.– № 3. – С. 10-14.

491. Тарасова Н.В. Теоретические и методические основы модульно-компетентностной технологии обучения / Н.В.Тарасова, С.А.Смирнов; Федер.ин-т развития образования.– М.: ФИРО, 2007. – 59 с.

492. Тармаева Е.В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей: автореф. дис.... канд. пед наук: 13.00.01 / Елена Викторовна Тармаева; Бурят.гос.ун-т.– Улан-Удэ: [б.и.], 2007.– 20 с.

493. Тархан Л.З. Компетентносный поход в обучении інженера-педагога / Л.З.Тархан // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб.наук.пр.– 2005.– № 10. – С. 58-64.

494. Теличко Н.В. Аналіз напрямів підготовки майбутніх учителів початкової школи [Електронний ресурс]/ Н.В.Теличко.– Режим доступа: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnapv_ppn/2012_63/12tnvyyps.pdf.

495. Теоретичні засади проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста / С.А.Горобець // Вісник Житомир.держ.ун-ту ім.І.Франка.– 2007.– Вип.31. – С. 106-109.

496. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста [Електронний ресурс]/ С.А.Горобець //.– Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1538/1/07gsakmf.pdf>.

497. Терехова Д.І. Особливості сприйняття лексичної семантики слів (психолінгвістичний аспект): [монографія]/ Д.І.Терехова.– К.: Вид.центр КДЛУ, 2000.– 244 с.

498. Терещенко Н.М. Формування у підлітків готовності до самоосвіти в умовах модульного навчання: автореф. дис.... канд. пед.наук: 13.00.09 / Н.М.Терещенко; Ін-т педагогіки АПН України.– К.: [б.в.], 2000.– 20 с.

499. Технології використання різних методів інтерактивного навчання. Ігри дорослих: інтерактивні методи навчання / Упоряд.Л.Галіцина.– К.: Ред.загальнопед.газ., 2005 – 258 с.

500. Технологія // Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад.і голов.ред.В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2003. – 1427 с.

501. Тимошенко О.В. Основи теорії та методики викладання спортивних і рухливих ігор: навч.-метод.посіб.[для студ. пед. вищ. навч. закл. спец. «Фізичне виховання»]/ О.В.Тимошенко, Р.М.Мішаровський.– К.: Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2008.– 255 с.

502. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки [Електронний ресурс]// Наказ М-ва освіти і науки України від 23 січня 2004 р.№ 48).– Режим доступу: <http://minagro.kiev.ua/page/?5192>

503. Титаренко Л.М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: дис.... канд. пед.наук: 13.00.07 / Лариса Миколаївна Титаренко; АПН України. Ін-т проблем виховання.– К.: [б.в.], 2007.– 230 с.

504. Тихомиров О.К. Психологія мышлення: учеб.пособие / О.К.Тихомиров.– М.: Изд-во Моск.ун-та, 1984.– 272 с.

505. Ткаченко Т.В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф.дис....канд.пед.наук: 13.00.04 / Тарас Васильович Ткаченко; Вінниц.держ.пед.ун-т ім.М.Коцюбинського.– Вінниця, 2009.– 20 с.

506. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій [Електронний ресурс]/ Я.В.Крупський, В.М.Михалевич.– Вінниця: Вид-во Вінниц. нац. техн. ун-ту, 2010. – 72 с. – Режим доступу: <http://posibnyku.vstu.vinnica.ua/slovník/1.htm>.

507. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://posibnyku.vstu.vinnica.ua/slovník/1.html>.

508. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах:

автореф.дис.... д-ра пед.наук: / Г.В.Троцко; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ.– К.: [б.в.], 1997.– 54 с.

509. Тумашева О.В. О методической компетентности учителя [Электронный ресурс]/ О.В.Тумашева // Вестник Краснояр.гос.пед.ун-та им.В.П.Астафьева.– 2009.– Режим доступа: http://www.kspu.ru/folders/___x-folder-webcache/6/2009_01/10.

510. Ухтомский А.А. Физиологический покой и лабильность как биологические факторы / А.А.Ухтомский // Ученые записки Лен.гос.ун-та.– 1937.– № 17. – С. 165-180.

511. Фадеев В.І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів: автореф. дис.... канд. психол.наук: 19.00.07 / Владислав Іванович Фадеев; Прикарпат.нац.ун-т ім.В.Стефаника.– Івано-Франківськ: [б.в.], 2006.– 16 с.

512. Фатеев С.В. Воображение как фактор продуктивности деятельности: автореф. дис....канд. психол.наук: 19.00.01 / Сергей Валентинович Фатеев; Новосиб.гос.пед.ун-т.– Новосибирск: [б.и.], 1996.– 36с.

513. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис.... канд. пед.наук: 13.00.09 / Юлія Петрівна Федоренко; Волин.держ.ун-т ім.Лесі Українки.– Луцьк: [б.в.], 2005.– 20 с.

514. Филатов В.М. Теория и практика раннего обучения иностранному языкам: [учеб.пособие для пед.колледжей, языковых педвузов]/ В.М.Филатов, Г.Е.Филатова.– Ростов н/Д.: Анион, 1999.– 384 с.

515. Философский энциклопедический словарь / Гл.ред. Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев [и др.].– М.: Сов.энцикл., 1983.– 836 с.

516. Філософський енциклопедичний словник: довідкове вид./ За ред.М.Т.Максименко.– К.: Амброс, 2002.– 744 с.

517. Філософський словник / За ред.В.І.Шинкарука. – [2-е вид.перероб.і доп.].– К.: Голов.ред.УРЕ, 1986.– 800 с.

518. Фомкина С.К. Текст у навчанні іноземних мов / С.К.Фомкина // Иностр.яз.в шк.– 1985.– № 3. – С. 84-92.

519. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В.Фролов, Д.А.Махотин // Высшее образование сегодня.– 2004.– № 8. – С. 34-41.

520. Хазова С.А. Показатели конкурентноспособности как критерии профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорте [Электронный ресурс]/ С.А.Хазова // Режим доступа: <http://www.adygnet.ru/konfer/konfifk2006/soob/3/3Nazova.htm>.

521. Харлов Г.А. Основы системного обучения иноязычному лексическому материалу при чтении текстов в неязыковом вузе: автореф.дис.... д-ра пед.наук: 13.00.02 / Г.А.Харлов; Рос.гос.пед.ун-т им.А.И.Герцена.– Ленинград: [б.и.], 1991.– 32 с.

522. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А.Холодная.– [2-е изд.перераб.и доп.].– СПб.: Питер, 2002.– 272 с.

523. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / Л.Л.Хоружа.– К.: АПН України, Ін-т педагогіки, 2003.– 319 с.

524. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В.Хуторской.– М.: Изд-во Моск.гос.ун-та, 2003.– 416 с.

525. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Народное образование.– 2003.– № 2. – С. 135-157.

526. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А.В.Хуторской // Народное образование.– 2003.– № 5.

527. Хуторской А.В. Современная дидактика: [учеб. для вузов]/ А.В.Хуторской.– СПб.: Питер, 2001.– 544 с.

528. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс]/ А.В.Хуторской // Эйдос: Интернет-журн.– 2005.– 12 дек.– Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 27.06.12).– Загл.с экрана.

529. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект.Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности.– М.: Просвещение, 1995.– 303 с.

530. Цетлин В.С. К истории научной школы, основы которой заложены Л.В.Щербой / В.С.Цетлин // ИЯШ.– 1999.– № 3. – С. 10-14.

531. Черноватий Л.М. Основи теорії педагогічної граматики іноземної мови: автореф.дис...д-ра пед.наук: 13.00.02 / Леонід Миколайович Черноватий; Київ.нац.лінгв.ун-т.– К.: [б.в.], 1999.– 32 с.

532. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И.Чирков // Вопросы психологии.– 1996.– № 3. – С. 116.

533. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: монографія / М.Г.Чобітько.– Черкаси: Брама-Україна, 2006.– 560 с.

534. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод.пособие / М.А.Чошанов.– М.: Народное образование, 1996.– 160 с.

535. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д.Шадриков // Высшее образование сегодня.– 2004.– № 8. С. 26-31.

536. Шадриков В.Д. Структура познавательных способностей / В.Д.Шадриков // Психологический журнал.– 1985.– Т.6, № 3. – С. 222-231.

537. Шаленко О.П. Ще раз про рівні володіння іноземною мовою / О.П.Шаленко // Іноземні мови.– 2004.– № 2. – С. 3-8.

538. Шаркова Н.Ф. Необхідність урахування особливостей психічного розвитку дітей молодшого віку / Н.Ф.Шаркова, С.Ф.Шаркова // Інноваційні підходи до навчання іноземних мов та культур у новому тисячолітті: тези

доповідей Міжнар.наук.-метод.конф.– Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр.ун-ту економіки та права, 2002. – С. 94-95.

539. Шатилов С.Ф. Некоторые актуальные теоретические вопросы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе / С.Ф.Шатилов, Ю.В.Ерёмин // Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: межвуз.сб.науч.тр.ЛГПИИ им.А.И.Герцена.– Л.: [б.и.], 1985. – С. 3-16.

540. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект: [монографія]/ В.І.Шахова. – Вінниця: Едельвейс, 2007.– 383 с.

541. Шкваріна Т.М. Методика навчання іноземної мови дошкільників: Навч. пос. – Умань, 2006. – 300 с.

542. Шкерина Л.В. Мониторинг качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: [учеб.-метод.пособие]/ Л.В.Шкерина, В.А.Адольф, Г.С.Саволайнен, М.Б.Шашкина, М.В.Литвинцева.– Красноярск: Изд-во Краснояр.гос.ун-та им.В.П.Астафьева, 2004.– 244 с.

543. Шульц Д.П. История современной психологии / Дуан П.Шульц, Синдия Э.Шульц; под ред.А.Д.Наследова; [пер. с англ.А.В.Говорунов, В.И.Кузин, Л.Л.Царук].– [2-е изд.перераб.и испр.].– СПб.: Евразия, 2002.– 532 с.

544. Щебетенко А.И. Динамическая характеристика общительности в формировании готовности к педагогической деятельности: автореф. дис....канд. психол.наук: 19.00.01/ А.И.Щебетенко; Моск.ордена трудового красного знамени обл.пед.ин-т им.Н.К.Крупской.– М.: [б.и.], 1984.– 22 с.

545. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н.Щукин.– М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2007.– 747 с.

546. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И.Щукина.– М.: Педагогика, 1988.– 208 с.

547. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б.Эльконин.– М.: Знание, 1974.– 64 с.

548. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Т.2 / Под ред.С.Я.Батышева.– М.: АПО, 1999.– 488 с.

549. Юм Д. Трактат о человеческой природе (1734–1737). Ч.1 [Электронный ресурс]/ Девид Юм; пер. с англ.С.И.Церетели.– Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000185/>.

550. Юринова Е.А. Формирование профессионально-компетентностной культуры будущего учителя: дис....канд.пед.наук: 13.00.08 / Евгения Александровна Юринова; Ишимский гос.пед.ин-и им.П.П.Ершова.– Ишим: [б.и.], 2006.– 145 с.

551. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А.Юцявичене.– Каунас: Швиеса, 1989.– 271 с.

552. Ягеніч Л.В. Формування у молодших школярів стратегічної компетентності в процесі навчання англomовного аудіювання: дис....

канд.пед.наук: 13.00.02 / Лариса Вікторівна Ягеніч; Київ.нац.лінгв.ун-т.– К.: [б.в.], 2007.– 278 с.

553. Ягупов В.В. Педагогіка: навч.посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В.В.Ягупов.– К.: Либідь, 2002.– 560 с.

554. Языкова Н.В. Познавательные задачи в системе методической подготовки учителя иностранного языка / Н.В.Языкова // Иностр.яз.в шк.– 1989. – № 3. – С. 69-72.

555. Яковлева Г.В. Развитие профессиональной и методической компетентности учителей-дефектологов ДОУ [Электронный ресурс]/ Г.В.Яковлева.– Режим доступа: <http://study.ipk74.ru/soi>.

556. Яковлева Н.О. О педагогическом проектировании / Н.О.Яковлева // Профессиональное образование.– 2001.– № 5 – С. 13.

557. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов / В.А.Якунин.– Л.Изд-во ЛГУ, 1986.– 43 с.

558. Ярошенко О.Г. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи до вдосконалення / О.Г.Ярошенко // Вища освіта України.– 2004.– № 1. – С. 69-73.

559. Яцковская Г.В. Можно ли учить иностранному языку по методу активизации в школе? // Методика интенсивного обучения иностранным языкам.– М.: Из-во МГУ, 1998. – С. 124-131.

560. Butzkamm W. Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen / Jürgen Butzkamm und Wolfgang. – Tübingen; Basel : Franck, 1999. – 378 s.

561. Buzan T. Mind Maps for Kids / T. Buzan. – London : Harper Thorsons, 2003.

562. Byrcun M. European Language Portfolio / M. Byram. – Centre for Information on Language Teaching and Research. – CILT, 2001. – 23 p.

563. Chomsky N. Rules and representations / Noam Chomsky. – N. Y. : Columbia University Press, 1980. – 302 p.

564. Cofer C. The history of the concept of motivation / C. Cofer // History of the Behavioral Sciences. – 1980. – Vol. 17.

565. Collier B. Kids' stuff, Kindergarten & Nursery School / Bill Collier, Imogene Forte, Joy Mckenzie. – Tennessee : Incentive Publications, 2003. – 42 p.

566. Current Research into Language Teaching and Learning 1993–1995 / Ed. by P.Wright. – London : CILT, 1996. – 296 p.

567. Deese J. The structure of association in language and thought / J. Deese. – Baltimore, MD : John Hopkins University Press, 1965. – 215 p.

568. Definition and Selection of Competencies: Theoretical And Conceptual Foundations (DeSeCo): Strategy Paper on Key Competencies An Overarching Frame of Reference for An Assessment And Research Program [Electronic resource]. – Revised draft September 2, 2002. – Режим доступу : www.eaea.org/GA/11g.doc. (дата звернення: 27.06.2012). Заголовок з екрану.

569. DiMarco J. Web portfolio design and applications / John DiMarco. – Idea Group Inc (IGI), 2006. – 304 p. – ISBN1591408547, 9781591408543.

570. Edwards B. The new drawing on the right side of the brain / B. Edwards. – London : Harper Collins, 2001.
571. Faltis Ch. Hundelson S. Bilingual Education in Elementary and Secondary School Communities : Toward Understanding and Caring. – Allyn and Bacon, a Viacom Company, 1998. – 182 p.
572. Fried-Booth D. L. Projectwork / D. L. Fried-Booth. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – 127 p.
573. Gail E. The Storytelling Handbook for Primary Teachers / Ed. by Ellis Gail, Brewster Jean, Mohammed Sue. – Harmondsworth : Penguin Books Ltd , 1991. – 288 p. – (English Language Teaching).
574. Green Paper on Teacher Education in Europe / Ed. by F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson. – TNTEE : Umea, Sweden, 2000. – 104 p.
575. Grenfell M. Training Teachers in Practice / Michael Grenfell. – Clevedon, Philadelphia, etc.: Multilingual Matters Ltd., 1998. – 187 p.
576. Gusak L. Y. Associative technologies in teaching English to primary school pupils // L. Y. Gusak // Zamojskie studia i materiały. Seria “Pedagogika”. – Nr. 1. – Zamość, 2011. – S. 165–173.
577. Gusak L. Y. Kształcenie nauczycieli języków obcych szkoły podstawowej: tradycje, doświadczenia, perspektywy / L. Y. Gusak // Zamojskie studia i materiały. Seria “Pedagogika”. – T. XV, zeszyt 1. – Zamość, 2013. – S. 145–157.
578. Gusak L. Y. Multimedia lecturing and discussions in teaching English in higher educational establishments / L. Y. Gusak, N. P. Jatcyszyn // Zamojskie studia i materiały. Seria “Pedagogika”. – Nr. 1(26). – Zamość, 2008. – S. 201–209.
579. Gusak L. Y. Program szkolnictwa uczniów szkoły podstawowej przy użyciu metody symboli asocjacyjnych / L. Y. Gusak // Oświata i nauka bez granic. – Łódź : WSIU, 2013. – S. 87–101.
580. Gusak L. Y. Program szkolnictwa uczniów szkoły podstawowej przy użyciu metody symboli asocjacyjnych / L. Y. Gusak // Oświata i nauka bez granic. Nauka, oświata, prawo, zarządzanie. Wyższa szkoła informatyki i umiejętności. – Łódź, 2013. – № 2(1). – S. 87–102.
581. Gusak L. Y. Psychological and pedagogical prerequisites for language teaching of younger pupils after method of the associative symbols / L. Y. Gusak // Наукові записки Вінниць. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Сер. “Педагогіка і психологія”. / [Редкол. : В. І. Шахов (голов. ред.) та ін.]. – Вінниця : Нілан ЛТД, 2013. – Вип. 40. – С. 7–11.
582. Gusak L. Y. Techniki mikronauczania w rozwoju kompetencji nauczania / L. Y. Gusak, L. Y. Smalko // Zamojskie studia i materiały. Seria “Pedagogika”. – T. XIV, zeszyt 1. – Zamość, 2012. – S. 185–193.
583. Gusak L. Y. The development of professional foreign language competence in students majoring in philology / L. Y. Gusak, S. F. Gedz // Scientific bulletin of Chełm. Section of pedagogy / Pod. red: Piotr Mazur (przewodniczący), Iwona Oleksa (sekretarz), Mariusz Gwozda a in. – Nr. 1. – Chełm, 2012 – P.41–50.

584. Gusak L. Y. Współdziałanie w procesie nauczania na zajęciach języka angielskiego / L. Y. Gusak, M. I. Gej, L. Y. Smalko // Zamojskie studia i materiały. Seria "Pedagogika". – Nr. 3(30). – Zamość, 2009. – S. 255–263.

585. Hallmann R. J. The necessary and sufficiency of creativity / R. J. Hallmann // Creativity: its educational implications. - N.Y.; L.; Sidney, 1967. – 150 p.

586. Harley T. A. The Psychology of Language: From Data to Theory / T. A. Harley. – N.Y. : Psychology Press, 2008. – 602 p.

587. Hutmacher W. Key competences for Europe / W. Hutmacher // Secondary Education for Europe : Report of the Symposium (Berne, Switzerland 27-30 March, 1996). Council for Cultural Cooperation (CDCC). – Strasburg, 1997.

588. Johnson K. Designing Language Teaching Tasks / Keith Johnson. – Macmillan; Heinemann 2003. – 224 p.

589. Kent G. H. A study of association in insanity / G. H. Kent, A. J. Rosanoff // American Journal of Insanity. – 1910.

590. Kurcz I. Polskie normy powszechności skojarzeń swobodnych na 100 słów z listy Kent-Rosanoff'a / I. Kurcz // Studia psychologiczne. – T. VIII. – Wrocław; Warszawa; Kraków : Wyd-wo PAN. – 1967.

591. Lambert D. Training tomorrow's teachers today / D. Lambert, M. S. Totterdell // Magister. – 1995. – № 5.

592. Little D. Preparing teachers to use the European language portfolio: arguments, materials and resources / David Little, Hans-Peter Hodel, Viljo Kohonen, Dick Meijer, Radka Perclova. – European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 2008. – 45 p.

593. Mill J. Analysis of phenomena of the human mind / James Mill; ed. by John Stuart. – London, 1878. – 2 vols.

594. Nissila S. P. Reflective Practice in Teacher Education and The Need for Autonomy / S. P. Nissila // Introducing Learner Autonomy in Teacher Education / Ed. by A. Camilleri. – Council of Europe, 1999.

595. Novak J. D. Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations / Joseph D. Novak. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1998. – 30 p.

596. Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen oder Wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann. – München : Goethe-Institut, 1996.

597. Oschepkova T. Techniques in Teaching – Training Context / T. Oschepkova, M. Prolygina, D. Starkova // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее : тезисы докладов конф. – М. : АПК и ПРО, 2001.

598. Peltzer-Karpf A. Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs / A. Peltzer-Karpf, R. Zangl. – Tübingen : Narr, 1998. – 187 s.

599. Peltzer-Karpf A. Vier Jahre Vienna Bilingual Schooling: Eine Langzeitstudie / A. Peltzer-Karpf, R. Zangle // ZOOM Fremdsprachenlernen in der Grundschule. – 1997. – Extraheft 1. – 93 s.

600. Postman L. Norms in Word Association / L. Postman, G. Keppel. – N. Y.: Academic Press, 1970. – 383 p.

601. Russell W. A. The complete Minnesota Norms for Responses to 100 Words from Kent-Rosanoff Word Association Test / W. A. Russel, J. J. Jenkins. – Minneapolis, 1954.

602. Seligson P. An Introduction to Teaching English to Children / Paul Seligson. – Susan House, Richmond Publishing, 1997. – 96 p.

603. Short E. Competence reexamined / E. Short // Educational Theory. – 1984. – Vol. 34. – P. 201–207; Short E. Competence: Inquiries into its meaning and acquisition in educational settings / E. Short. – Lanham, MD : University Press of America, 1984. – 211 p.; Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education / E. Short // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 36.

604. Spector J. Michael. Competencies for Online Teaching / J. Michael Spector and Ileana de la Teja. – Syracuse, NY : ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 2001. – (ERIC Digest).

605. The Associative // Thesaurus of English / G. Kiss, C. Armstrong, R. Milroy. – Univ. of Edinb., 1972.

606. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture/revised report [Electronic resource]/ Michael Kelly, Michael Grenfell, Angella Gallagher-Brett, Diana Jones, Laurence Richard, Amanda Hilmarsson-Dunn. – Режи доступу : <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493en.pdf>.

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

Гусак Людмила Євгенівна

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Монографія

За редакцією Петра Гусака

Технічний редактор *Іванна Захарчук*

Коректор *Тетяна Здіховська*

Підписано до друку 28.03.2014. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Обсяг 21,16 ум. друк. арк., 21,04 обл.-вид. арк. Наклад 300 пр. Зам. 551.
Видавець і виготовлювач – Вежа-Друк
(м. Луцьк, вул. Бойка, 1, тел. (0332) 29-90-65).
Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України
ДК № 4607 від 30.08.2013 р.