

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**МЕТОДИЧНА ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Київ – 2004

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**МЕТОДИЧНА ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Київ – 2004
Видавничий центр КНЛУ**

УДК 4И(07)

ББК 81.2-9

Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с. – Бібліогр. с. 254-278.

ISBN 966-638-154-0

Рецензенти: **М.Б.Євтух**, доктор пед. наук, професор, академік АПН України, академік-секретар Відділення педагогіки й психології вищої освіти АПН України;
Н.Ф.Бориско, доктор пед. наук, професор Київського національного лінгвістичного університету.

У монографії вперше досліджується методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи в трьох аспектах: як система, як процес та як результат. Моделюється колективний результат методичної освіти майбутніх учителів; визначаються цілі, зміст, організаційні форми навчання студентів; окреслюються рівні формування в них методичної компетенції; описується система контролю індивідуального результату методичної освіти.

Монографію призначено для фахівців у галузі методичної освіти вчителів іноземних мов початкової школи, а також для широкого кола читачів, які цікавляться цією проблемою.

The monographic study suggests three aspects: the system, the process, the result of pre-service primary school FL teacher's methodical education for the first time. The collective result is modeled. The aims, the context and the educational organizational forms are specified. The methodical competence's levels are determined. The individual result's control system is described.

The book is designed for researchers in the area of the primary school FL teachers, as well as all who are interested in this problem.

Затверджено до друку вченою радою Київського національного лінгвістичного університету (протокол № 6 від 26 січня 2004 року).

ISBN 966-638-154-0

© **О.Бігич, 2004**

© **Вид. центр КНЛУ, 2004**

ЗМІСТ

Передмова	5
Розділ 1. Передумови розробки концепції методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи	11
1.1. Тенденції сучасної педагогічної освіти	11
1.2. Іншомовна освіта в початковій школі	16
1.2.1. Сучасні тенденції іншомовної освіти молодших школярів	17
1.2.2. Зміст і цілі іншомовної освіти в початковій школі	25
1.3. Чинні програми та навчальні посібники з методики викладання іноземних мов	57
1.4. Концепції та підходи як підґрунтя методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи	66
Висновки	74
Розділ 2. Результат методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи	78
2.1. Модель узагальнюючого результату методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи	79
2.1.1. Психологічний портрет учителя іноземної мови початкової школи як модель результату методичної освіти	79
2.1.2. Модель результату методичної освіти на основі структури професійної діяльності вчителя іноземної мови	81
2.1.3. Модель результату методичної освіти на основі особистісно-діяльнісного підходу	85
2.2. Сучасний студент як активний суб'єкт професійної освіти	92
Висновки	103
Розділ 3. Система методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи	106
3.1. Цілі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи	108
3.2. Зміст методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи	113
3.3. Організаційні форми навчання та активні методи і прийоми методичної освіти студентів	122
Висновки	137
Розділ 4. Процес формування білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи	143
4.1. Рівні формування у студентів методичної компетенції	143
4.1.1. Рівень набуття методичних знань	144
4.1.2. Рівень формування методичних навичок	155
4.1.3. Рівень формування методичних умінь	162
4.2. Тематика і зміст навчального курсу «Методика викладання іноземної мови в початковій школі»	178
4.3. Навчально-методична розробка теми «Формування в молодших школярів англійської мови компетенції в аудіюванні»	188
Висновки	200

Розділ 5. Контроль процесу й результату формування у студентів білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи	205
5.1. Огляд чинних систем контролю методичної підготовки студентів	205
5.2. Результативне та процесуальне оцінювання рівня сформованості методичної компетенції	211
5.2.1. Технологія поточного контролю за процесом методичної освіти	220
5.2.2. Технологія підсумкового контролю за результатом методичної освіти	224
5.3. Вимоги до білінгвального методичного й комунікативного професійно орієнтованого розвитку студентів	229
5.3.1. Білінгвальний методичний розвиток студентів	231
5.3.1.1. Інтегровані методичні знання	231
5.3.1.2. Методичні навички й уміння	232
5.3.2. Білінгвальний комунікативний професійно орієнтований розвиток студентів	239
Висновки	243
Загальні висновки	246
Список використаних джерел	254

ПЕРЕДМОВА

Розвиток та функціонування освіти як одночасних процесу й результату вдосконалення здібностей та поведінки особистості, яка досягає своєї соціальної зрілості й індивідуального зростання (Гончаренко 1997:241), обумовлені всіма факторами й умовами (економічними, політичними, соціальними, культурними тощо) існування суспільства. Найтісніше освіта пов'язана з культурою як органічним складником цивілізації. Зазвичай термін “культура” вживається у двох основних значеннях: 1) як сукупність досягнень людей в усіх сферах (виробничій, соціальній, духовній) життя, які не відокремлюються, а розглядаються в сукупності, та 2) як високий рівень (відповідно до сучасних вимог) цих досягнень. Людина співвідносить себе з культурою, є проникаючою для культури, більше того, пронизана культурою. Це відношення виражається у свідомості та мові, здійснюючись у вигляді ментальних утворень – концептів як згустків культурного середовища у свідомості людини (Степанов 2001:13,40).

В нашій роботі ми дотримуємося першого значення культури як сукупності чи системи практичних, матеріальних і духовних надбань чи цінностей суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються в результатах її продуктивної діяльності (Гончаренко 1997:182; Пассов 1998б:12). Ці надбання (цінності), визначаючи впорядкованість і керованість суспільства, передачу накопиченої прогресивної інформації, є підґрунтям для духовної свободи й розвитку творчих сил і здібностей людини.

М.В.Лейчик (2003) виділено й описано функції, які виконує культура в її взаємозв'язку з мовою. Перша група функцій пов'язана з фіксацією й передачею інформації й обміном цією інформацією між людськими спільнотами та індивідами. Це – когнітивна, інформаційна, семіотична й комунікативна функції.

Когнітивна чи гносеологічна функція культури найбільшою мірою проявляється в науці та досягненнях науково-технічного прогресу. У продуктах культури людина пізнає оточуючий її світ і саму себе, систематизує своє пізнання. В культурній діяльності розширюються й поглиблюються знання. Сучасний когнітивний підхід у науці, зокрема, психології, філософії, є подальшим розвитком гносеології, оскільки він синтезує досягнення знання й пізнання.

Інформаційна чи репрезентативна функція культури полягає в тому, що вона є засобом фіксації досягнень духовної й матеріальної діяльності людей (від творів мистецтва до предметів побуту), передачі цих продуктів у часі і просторі та забезпечення наступності поколінь. Кожний продукт культури несе в собі інформацію про певний народ, соціальну групу й індивід, а також про відповідний період його існування й розвитку. Без виконання культурою інформаційної функції неможливе взаєморозуміння представників народу в певну епоху і між епохами. Також неможливі і міжкультурні комунікації: вони ґрунтуються на передачі творінь культури від однієї спільноти до іншої і засвоєння цих творінь культури представниками різних культурних спільнот. Творіння культури не стільки інформують про певний народ, епоху в історії, скільки репрезентують, представляють в узагальненому вигляді ці явища. Семіотична чи знакова функція

культури, поглиблюючи репрезентативну функцію, полягає в тому, що будь-який продукт культури є водночас показником її рівня, якості, національної й соціальної належності.

Підґрунтям для виділення другої групи функцій слугує виконання культурою правил регуляції поведінки людей та оцінка їхньої поведінки, дій з точки зору певних наказів, норм. Це – аксіологічна, регулятивна й експресивно-емоційна функції.

Аксіологічну чи оціночну функцію культури умовно можна окреслити формулою «що таке добре і що таке погано?». Поняття добра й зла є відносними та рухомими в історії, відповідно, вони різняться у представників різних націй, конфесій і по-різному реалізуються залежно від типу культури, її рівня. Проте незмінним є факт, що система цінностей існує в кожній культурі та її окремих проявах – від звичок, традицій, обрядів до творів літератури і навіть науки. Регулятивна чи нормативна функція культури полягає в підтримці соціальної рівноваги, порушення якої призводить до соціальних катаклізмів, війн і революцій. Експресивно-емоційна функція притаманна багатьом видам і різновидам культури, передусім релігійним жанрам та практично усім видам мистецтва.

Третя група функцій пов'язана із соціальним (індивідуальним) у культурі. Це – функція розмежування й інтеграції соціальних, національних тощо спільнот людей та функція переходу від соціалізації до індивідуалізації і навпаки.

З одного боку, культура є втіленням національного менталітету; за проявами культури можна майже безпомилково визначити національну належність особистості. Досягнення національних культур характеризують культурно-психологічні особливості нації; ці ж досягнення дозволяють судити про культурний рівень нації чи певної соціальної, професійної спільноти всередині нації. З іншого боку, сьогодні актуалізує інтеграцію раніше замкнутих людських спільнот. На сьогодні ідея про неповторність, своєрідність кожної національної культури, внеску кожної нації у світову культуру людства не суперечить ідеї спільності всіх культур і можливості їхнього засвоєння й взаємовпливу. Функція соціалізації–індивідуалізації дозволяє людині засвоїти всі досягнення культури при збереженні власної індивідуальності, забезпечує паритет колективного й особистісного, допомагає людині розкрити й розвинути свої здібності та застосувати їх у суспільстві.

Зв'язок освіти з культурою є не просто обумовленим, а сутнісно взаємозалежним, що знайшло прояв в одному з провідних принципів існування й розвитку освіти – принципові „культуровідповідності” (Пассов 1998б:19; Зимня 2000:41-42). Цей принцип, імперативно сформульований ще А.Дістервегом: „Навчай культуровідповідно!”, передбачає навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінності культури, на засвоєння її досягнень та її відтворення, на прийняття людиною соціокультурних норм та їхній подальший розвиток. Продуктивним, на думку І.О.Зимньої, є поняття „тип культури”, а також положення, що саме визначення типу культури може корелювати з характером освіти, зокрема, характером навчання як її технологічного аспекту (Пассов 1998б:14). Різні підходи до проблеми внутрішнього зв'язку культури (її типів, парадигм, тенденцій) та освіти дозволяють виявити протиріччя між існуючим

освітнім стереотипом суспільної свідомості та накопичуваними людством знаннями про того, хто навчається. Саме пошук шляхів вирішення цього протиріччя і є актуальним для сучасної освіти (Зимня 2000:47).

Провідним принципом реформування освіти в сучасних умовах визнається інтеграція освіти й культури (Вербицкий, Павловец 1990:39; Психология и педагогика 2002:148), яка веде до перегляду традиційних змісту, форм і методів навчання, виникнення гнучких освітніх структур, появи якісно нового підґрунтя розвитку особистості, формування професійної діяльності фахівця. Освіта повертається в контекст світової й національної культур з орієнтацією на загальнолюдські цінності, гуманізацію й гуманітаризацію змісту освіти. Відповідно культура є водночас передумовою та результатом освіти (Бордовская, Реан 2001:62).

В контексті такого підходу¹ освіта трактується як процес передачі культури, спрямованої на перетворення людини (Пассов 1998б:13). Відповідно освіта, будучи соціокультурним феноменом, виконує низку соціокультурних функцій. Освіта є

- оптимальним й інтенсивним способом входження людини у світ науки та культури;
- відтворенням в освітніх структурах культурних зразків і життєвих норм, які випереджають сучасний стан суспільства та проєктують елементи його культуровідповідного упорядкування;
- процесом соціалізації людини та наступності поколінь;
- механізмом формування суспільного й духовного життя людини та галузю масового духовного виробництва;
- функцією розвитку регіональних систем і національних традицій;
- соціальним інститутом, через який передаються й утілюються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства;
- здійснювачем і прискорювачем культурних змін і перетворень у суспільному житті та в окремій людині (Бордовская, Реан 2001:63-67).

Будучи процесом формування духовного обличчя людини під впливом моральних і духовних цінностей як надбанням її культурного кола, освіта є сукупністю систематизованих знань, навичок та вмінь, набутих і засвоєних людиною самостійно чи в навчальних закладах у результаті навчання, пізнання, виховання й розвитку (Гончаренко 1997:241; Пассов 1998б:13; Астахова 1999:67). При цьому головним є не обсяг знань, а їх поєднання з якостями особистості та вміннями самостійно використовувати знання. Ідеал людини задається не списком того, що вона повинна знати й уміти, а стійкішими орієнтирами, які спрямовують діяльність людини в будь-якій сфері: культура творчої праці, культура розумного споживання, культура гуманістичного спілкування, культура пізнання, культура світогляду, культура естетичного освоєння дійсності (Пассов 1998б:18).

¹ Окрім розвитку освіти в контексті культури існують й інші (системно-прогностичний, соціально-екологічний, парадигмальний, особистісно-діяльнісний тощо) методологічні підходи до розвитку системи освіти (Психология и педагогика 2002:149-154).

Переорієнтація освіти з „знаннєцентричної на культуровідповідну” сформує людину не лише освіченою, але й культурною й духовною, навчить не думок, а мислити, націлить не на оволодіння готовими знаннями та їх застосування, а на креативність. З одного боку, оволодіння культурою впливає на становлення індивідуальності і, відповідно, – на освітній рівень суспільства; з іншого, – присвоєна система цінностей впливає на мету й спосіб використання індивідуальністю свого потенціалу, тобто на моральний рівень суспільства. Відповідно культура як індивідуально засвоєна система накопичених людством духовних цінностей є тим простором існування, завдяки якому людина може стати людиною духовною (Пассов 1998б:12,19).

Науковцями (Казаренков, Казаренкова 2000:65) окреслено низку функцій, які виконує вища освіта:

- орієнтація освіти на забезпечення існування, розвитку й самореалізації людини (гуманістична функція);
- збереження цінностей світової й вітчизняної культури (аксіологічна функція);
- допомога в оволодінні культурою свого народу в численних зв'язках із світовою культурою (соціокультурна функція);
- підготовка до професійної діяльності (соціально-адаптивна функція);
- набуття людиною нового статусу, зміна статусно-рольової форми взаємодії людини з оточуючими її людьми (соціально-мобільна функція);
- оновлення арсеналу знань і способів дій, формування базисних орієнтирів у науково-дослідницькій діяльності (інноваційна функція);
- включення людини в інтегративну освітньо-науково-виробничу діяльність, передача досвіду інтеграції знань і вмінь, розкриття потенційних можливостей процесу (соціально-інтегративна функція);
- змістове розкриття суті майбутньої професії, стабілізація потреби людини в її одержанні, розкриття перспектив професійного й особистісного зростання (прогностична функція).

Відповідно освіта є спеціальною сферою соціального життя, в якій створено зовнішні і внутрішні умови розвитку суб'єктів освітнього процесу (в нашому випадку – студента і викладача) у їхній взаємодії, а також в автономному режимі засвоєння цінностей культури (Кульневич, Лакоценина 1995:288-292). Трактуючи суть освіти як керовану ззовні самоосвіту, тобто побудову образу „Я” за зразком культури та її відтворення, І.О.Зимня пропонує розглядати освіту в трьох взаємопов'язаних аспектах: як систему, як процес та як індивідуальний чи колективний (сукупний) результат цього процесу (Зимня 2000:48).

Освіта як система. Будучи суспільним (соціальним) інститутом формування особистості як суб'єкта культури (Пассов 1998б:19), освіта є складною системою, яка включає різні складники й зв'язки між ними та характеризується метою, змістом, навчальними програмами й планами. Системо- чи смислоутворюючим складником освітньої системи виступає мета освіти, тобто відповідь на запитання „Яку людину очікує суспільство на даному етапі свого історичного розвитку?”. Формування людини як індивідуальності: розвиток її духовних сил, здібностей, піднесення потреб, виховання морально відповідальною і соціально пристосованою – складає мету сучасної освіти (Пассов 1998б:13).

Освіта як система може розглядатися в трьох вимірах, якими є: 1) соціальний масштаб – освіта у світі, певній країні, суспільстві, регіоні, організації тощо; тут же розглядається система державної, приватної, суспільної, світської, клерикальної тощо освіти; 2) ступінь освіти – дошкільна, шкільна, вища освіта, заклади підвищення кваліфікації, аспірантура, докторантура; 3) профіль освіти – загальна, спеціальна, професійна, додаткова освіта (Розов 1992:19 цит. за Зимня 2000:49-50).

Відповідно до цих вимірів предмет нашого дослідження – методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є складником (підсистемою) системи державної вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти в Україні.

Освіта як процес. Освіта як система включає поняття педагогічної системи, яка (як підсистема) корелює з освітнім процесом у загальній системі освіти (Зимня 2000:49). В межах педагогічної системи функціонує й розвивається педагогічний процес, маючи спрямованість, зумовлену нагальними потребами розвитку сучасного суспільства та необхідністю професійної підготовки фахівців. Процес освіти не припиняється до кінця свідомого життя людини. При цьому освіта безперервно змінюється за цілями, змістом і формами. Характеризуючи процесуальний аспект освіти, безперервність освіти виступає на сьогодні її провідною ознакою.

Освітня система функціонує і розвивається в педагогічному чи навчально-виховному процесі, протягом якого основними завданнями освіти є виховання і самовиховання, розвиток і саморозвиток особистості в процесі її навчання й самонавчання та пізнання й самопізнання. Тобто педагогічний процес є процесом, в якому соціальний досвід перетворюється в якість особистості. Забезпечення єдності навчання, пізнання (формування в І.П.Подласого), виховання й розвитку на основі цілісності й спільності складає суть педагогічного процесу. Відповідно в педагогічному процесі органічно поєднано навчання, пізнання, виховання й розвиток (Гончаренко 1997:253).

Компонентний склад педагогічного процесу не ідентичний зі складом педагогічної системи, в межах якої він функціонує й розвивається. Складниками педагогічної системи одні науковці визначають мету, навчальну інформацію, засоби комунікації, педагогів та тих, кого вони навчають (Зимня 2000:49; Психология и педагогика 2002:160); інші – педагогів, вихованців та умови виховання (Подласый 1999:162). Складниками педагогічного процесу є процеси навчання, пізнання, виховання й розвитку, які сприяють зміні внутрішніх процесів навченості, освіченості, вихованості й розвиненості особистості. При цьому педагогічний процес є самостійним цілісним явищем, яке має свої закономірності, а не просто механічною сумою цих складників.

У свою чергу, кожний складник педагогічного процесу теж складається з певних взаємопов'язаних процесів, зокрема, процес навчання – із викладання й учіння (Гончаренко 1997:276; Зимня 2000:51; Бордовская, Реан 2001:86-87; Соловей, Спіцин 2002:27); виховний процес – із виховання та самовиховання (Гончаренко 1997:276; Психология и педагогика 2002:160) тощо. Складниками кожного з процесів навчання, пізнання, виховання й розвитку виступають мета й завдання (цільовий складник); зміст (змістовний складник); методи, засоби й

форми взаємодії (операційно-діяльнісний складник); результати (аналітико-результативний складник) (Гончаренко 1997:253; Подласый 1999:164; Психология и педагогика 2002:160), серед яких найвагомішими є змістовно-цільові складники. Ряд науковців розширюють цей перелік, доповнюючи його стимулюючो-мотиваційним, контрольно-регулюючим й оціночно-результативним складниками (Галузинський, Євтух 1995:76-78; Харламов 2000:156; Соловей, Спіцин 2002:27).

Відповідно до викладеного вище методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи в нашій роботі розглядається як цілісний процес, який органічно складають навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти освіти (Пассов 1998б:13). У свою чергу, кожний з процесуальних аспектів методичної освіти має власні складники, найвагомішими з яких, є мета, зміст і завдання.

Освіта як результат. Існує два плани розгляду результату освіти (Зимняя 2000:52-53). Перший план існування результату освіти – результат, який має бути отриманий конкретною освітньою системою (в нашій роботі – системою вітчизняної державної вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти) і зафіксований в освітньому стандарті (у нашому випадку – в освітньому стандарті вчителя іноземної мови початкової школи). Відповідно освіта є цілеспрямованим процесом навчання, пізнання, виховання й розвитку в інтересах особистості, суспільства, держави, який супроводжується констатацією досягнення тими, хто навчаються, певного державного рівня (освітнього цензу), який посвідчується відповідним документом (Астахова 1999:10).

Другий план існування результату освіти – сама людина, яка навчалася в певній освітній системі. Результатом освіти в цьому плані є загальна (у нашому випадку професійно-змістовна) навченість, освіченість, вихованість і розвиненість. На цій підставі випускник вищого навчального закладу характеризується спеціальною професійною (у нашому випадку професійно-педагогічною іншомовною) освітою.

Як системоутворюючий невід’ємний складник професійної освіти вчителів іноземних мов початкової школи (Бикова 1999:3; Авраменко 2002:9,13) методичну освіту вчителя іноземної мови початкової школи в нашій роботі також досліджено в трьох аспектах:

1) як колективний та індивідуальний результат методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи (розділи 2, 5);

2) як підсистему професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи в системі вищої педагогічної освіти, яка здійснюється в педуніверситетах / інститутах / училищах та університетах (розділ 3);

3) як процес формування у студентів білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи на теоретичному, практичному й особистісному рівнях (розділ 4).

При цьому ми навмисне розпочали з окресленого в результаті аналізу низки джерел колективного результату методичної освіти, відповідно до якого надалі описано систему й процес методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, а також контроль за процесом й індивідуальним результатом формування у студентів білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи.

РОЗДІЛ 1

ПЕРЕДУМОВИ РОЗРОБКИ КОНЦЕПЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Тенденції сучасної педагогічної освіти

Серед завдань вітчизняної педагогічної освіти, окреслених у Концепції педагогічної освіти (1999), в нашій роботі акцентуємо завдання створення цілісної системи безперервної педагогічної освіти з урахуванням вітчизняного досвіду, національних традицій і тенденцій розвитку світових освітніх систем. В контексті досліджуваної нами проблеми конкретизуємо його як завдання створення системи методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи з урахуванням як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду, а також сучасних світових тенденцій професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів, у тому числі й іноземних мов.

Серед публікацій з досліджуваної нами проблеми одні праці присвячено загальній професійній освіті майбутніх учителів, інші торкаються саме методичної освіти; одні науковці досліджують підготовку вчителя іноземної мови, інші – учителя початкової школи. Різняться й типи педагогічних навчальних закладів, де здійснюється професійна підготовка студентів (коледжі, інститути, університети) та вчителів у післядипломний період (факультети чи інститути підвищення кваліфікації). Цілком очевидно, що тенденція загальної професійної освіти майбутнього вчителя стосується його методичної освіти, а тенденція підготовки вчителя будь-якого ступеня навчання чи навчального предмету торкається вчителя початкової школи чи вчителя іноземної мови. Відповідно тенденція буде окреслена за умови її збігу хоча б у двох із трьох аспектів: професійна чи методична освіта, вчитель початкової, основної чи старшої школи, вчитель-предметник чи вчитель іноземної мови.

В межах комплексної програми «Стратегія розвитку освіти» в 1996 році Російською академією освіти була представлена Концепція особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. Особистісно-формуючу функцію вчителя іноземної мови виокремлено в Концепції вищої професійної педагогічної іншомовної освіти (Е.И.Пассов, 1998б). У визначенні стратегічного напрямку розвитку вітчизняної педагогічної освіти (Концепція...1999:8) наголошено подвійну спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя – орієнтація педагогічної освіти на розвиток особистості студента (зорієнтованого на особистісний і професійний саморозвиток) та особистості школяра (здатного розвивати особистість учня). Особистісно-орієнтовану підготовку майбутнього вчителя та її взаємозв'язок із шкільною особистісно-орієнтованою освітою акцентовано О.Я.Савченко (2001).

Відповідно *особистісно-орієнтована* професійна освіта майбутнього вчителя є сталою сучасною тенденцією педагогічної освіти.

Водночас наголошено, що гуманістично спрямований особистісно-орієнтований процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової

школи своїм змістом, методикою, стилем спілкування має закладати базові основи професійної культури вчителя, яка містить моральну, розумову, фізичну, екологічну, естетичну, економічну й правову культури (Савченко 2001:7). Ряд дослідників (О.Н.Гончарова, О.Королев, 2001; Ю.К.Набочук та ін., 2001) розширюють цей перелік інформаційною культурою вчителя початкової школи, яка передбачає, зокрема, володіння аудіовізуальними й комп'ютерними технологіями навчання (М.А.Бовтенко, 2001; Т.В.Карамышева, 2001; О.Є.Трофимов, 2002), а також науково-дослідницькою культурою вчителя (В.С.Коростелев, 1998; Т.Е.Климова, 2001), зокрема, методикою планування експерименту (І.П.Бикова, 1999). Спрямування професійної освіти майбутнього вчителя іноземної мови на оволодіння професійною культурою акцентовано в моделі його професійної підготовки (Е.И.Пассов, 2001, 2002). При цьому вчителя іноземної мови названо вчителем іншомовної культури.

Відповідно *культуровідповідність* є наступною сучасною тенденцією педагогічної освіти.

Проведений нами аналіз низки праць вітчизняних дидактів початкової школи (О.Я.Савченко, 2001; Л.И.Редькина, 2001) та вітчизняних і зарубіжних методистів (J.Kotowska, M.Wojcyak, 1996; Н.Г.Соколова, 1999б; Т.Ю.Тамбовкина, 1998, 2000; A.Samilleri, 2001; Е.А.Цывкунова, 2002), а також низки їхніх навчальних посібників (Практикум..., 2001; Контрольні завдання..., 2002; Profile..., 2000-2001) сприяв виявленню ще однієї сучасної тенденції педагогічної освіти – *освітньої автономії* студента в умовах безперервності та наступності професійної освіти. Так, A.Samilleri (2001) уклучила навчальний курс автономії тривалістю 14 тижнів до курсу методики для бакалаврів освіти за спеціальністю “Мальтійська мова” (факультет освіти в Університеті Мальти), який тривав і після шеститижневої педагогічної практики студентів. J.Kotowska і M.Wojcyak (1996) в програмі методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови в педколеджах Познанського осередку Польщі виокремили тему “Освітня автономія”, підтемами якої є стилі і стратегії, індивідуалізація та самооцінка.

На думку S.P.Nissilä (2001), досягнення професійної автономії знецінюються без її найвагомішого засобу – систематичної рефлексії. Здатність до педагогічної рефлексії процесу й результатів педагогічної діяльності наголошено й у згаданій вище Концепції особистісно-орієнтованої педагогічної освіти як одну з найвагоміших професійних характеристик учителя незалежно від типу отриманої підготовки та місця роботи. Досліджуючи процес професійної підготовки вчителя іноземної мови в Росії та Румунії, Е.Balayeva (1996) і А.Malderez (1997-1998) також акцентують рефлексію як вагомий аспект його професійної діяльності. В зарубіжній методичній літературі щодо вчителя навіть укорінився термін – A Reflective Practitioner. Рефлексивна діяльність виступає складником системи професійної підготовки вчителів іноземних мов, укладеної А.Malderez, яка наводить низку рис, характерних для рефлексуючого практика.

Відповідно *орієнтація* професійної освіти на *рефлексію* є ще однією сучасною тенденцією педагогічної освіти.

Аналітичний огляд нами низки матеріалів зарубіжних науково-практичних конференцій з проблем іншомовної освіти (Prince..., 1996; Опыт..., 1999; Языковое..., 2001) свідчить про значне розширення на сьогодні діапазону

професійної діяльності вчителя іноземної мови. Так, Е. Balayeva зазначає, що на практиці діяльність учителя іноземних мов не обмежується лише виконанням програми. Учителі повинні укладати навчальні матеріали, розробляти плани-конспекти уроків, розробляти, проводити й перевіряти тести, готувати екзаменаційні матеріали. Її підтримує А. Malderez, наголошуючи, що вчитель-професіонал робить більше, ніж учити: він розробляє дидактичні матеріали і тести, виставляє оцінки, добирає аудіо- і відеозаписи, зустрічається з батьками, бере участь у різних засіданнях, відвідує фахові семінари й конференції, крім цього виконує додаткові адміністративні обов'язки по школі, проводить семінари, заповнює документи та пише статті. Тому Е. Balayeva акцентує такі спеціалізації професійної підготовки вчителя іноземної мови як укладач навчальних матеріалів, розробник програм, планів-конспектів уроків і виховних заходів, розробник тестів, адміністратор, оцінювач тощо. І. П. Попова (2001) вважає актуальними для вчителя іноземної мови педагогічно-красознавчу діяльність, професійне телекомунікаційне спілкування в межах культурних обмінів, культурного туризму й менеджменту.

Сучасна практика викладання іноземних мов у різних типах середніх навчальних закладів вимагає підготовки вчителя за двома (й більше) спеціалізаціями іншого плану – програміст комп'ютерного навчання іноземних мов, фахівець з історії та культури країн іноземних мов, іноземна мова і світова художня культура, іноземна мова й географія, виховна робота з іноземної мови тощо. З'явилися ліцеї, гімназії, мовні школи, яким необхідні шкільний психолог, заступник директора з наукової чи виховної роботи з базовою іншомовною освітою. Широкого розповсюдження набуло раннє навчання іноземних мов в інтеграції з музикою, ритмікою, малюванням, працею, що теж вимагає від учителя професійної освіти відповідної спеціалізації (Ю. С. Стиркіна, 2002).

На сьогодні в галузі іншомовної освіти виникла нагальна потреба у фахівцях, об'єднаних терміном “діяч сфери іншомовної освіти” (Е. И. Пассов), спеціалізації яких “виросли” на вчительській ниві, проте вже відокремлені від власне професії “вчитель іноземної мови”. Такими фахівцями, передусім, є методист із навчання іноземних мов, викладач методики у вищому навчальному закладі, методист інституту післядипломної освіти, керівник методичного об'єднання району/міста, методист-дослідник, методист-укладач програм і навчальних посібників, менеджер у сфері іншомовної освіти, зокрема, директор недержавного освітнього закладу, комерційний директор інституту/факультету іноземних мов.

Відповідно *розширення спеціалізації* професійної освіти вчителя іноземної мови є ще однією сучасною тенденцією професійно-педагогічної іншомовної освіти.

Окреслені вище спеціалізації вимагають від сучасних і майбутніх учителів іноземних мов «універсальної освіти, яка готує до професійної мобільності, та вміння швидко переучуватися» (Савченко 2001:3), тобто готовності вчителів до нововведень чи інновацій у професійній діяльності. Проведений нами аналіз низки праць вітчизняних дидактів (Е. І. Ляска, 1995; І. М. Дичківська, 2001; О. А. Грищенко, 2002; Т. М. Демиденко, 2002; І. С. Крамаренко, О. Коновалова, 2002) свідчить, що інновації розглядаються як вагомий складник професійної діяльності вчителя, зокрема початкової школи. С. А. Баранникова, наголошуючи, що будь-яке навчання, і передусім особистісно-орієнтоване, не може здійснюватися без

рефлексивної діяльності самого вчителя, найвагомим складником його інноваційної діяльності також вважає рефлексію (С.А.Баранникова, 2002). Саме рефлексія, як пізнання й аналіз учителем явищ власної свідомості й діяльності, дозволяє йому ефективніше включитися до інноваційного процесу та швидше освоїти нововведення.

Тому тенденцію педагогічної освіти – орієнтацію на рефлексію, розширимо *орієнтацією на інновації* у професійній діяльності вчителя.

На сьогодні значно розширилися можливості професійно орієнтованого спілкування вчителів іноземних мов – від монокультурного до міжкультурного. Відповідно розширення меж професійно орієнтованого міжкультурного спілкування вчителів іноземних мов знайшло відображення в навчальних програмах підготовки вчителів ряду європейських країн, зокрема, Польщі (I.Studzinska, 1996; M.Szulc-Kurpaska, 1996), а також Росії (Методика обучения..., 1999; E.Balyaeva, 1996), де саме професійно орієнтоване міжкультурне спілкування домінує як мета навчання.

Одним із способів міжкультурного розвитку студентів виступає їхня білінгвальна освіта² засобами рідної й іноземної мов (як один із трьох варіантів білінгвальної освіти), яку на сьогодні визнано провідним напрямом освітньої політики європейських країн. Сучасна професійна білінгвальна освіта студентів засобами рідної й іноземної мов реалізується через такі білінгвальні освітні програми, в яких при вивченні навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі обидві мови використовуються для професійної освіти й самоосвіти студентів, в яких створено умови для включення міжнародного аспекту до змісту професійної освіти та які дозволяють підготувати студентів до міжкультурного співробітництва (Сафонова 1999:15).

Аналіз двох аспектів монолінгвального підходу до формування у студентів професійної компетенції вчителя іноземної мови, проведений Н.Г.Соколовою, дозволив їй виділити труднощі, із якими вони зустрічаються у процесі професійно орієнтованого спілкування як іноземною, так і рідною мовами (Соколова 1999б:16-17). Перший аспект – формування професійної компетенції у майбутнього вчителя іноземної мови здійснюється в процесі вивчення психолого-педагогічних навчальних дисциплін рідною мовою студентів, зокрема, курсу методики викладання іноземних мов. У результаті студенти відчують труднощі комунікативного й соціокультурного характеру в професійно орієнтованому спілкуванні іноземною мовою. Другий аспект – професійна компетенція вчителя іноземної мови формується в процесі вивчення студентами курсу методики іноземною мовою. (Такий підхід є характерним для педколеджів Угорщини, Польщі та знаходить широке розповсюдження в педколеджах Росії). В результаті студенти демонструють досить високий рівень сформованості як загальної, так і професійної іншомовної компетенції вчителя іноземної мови. Водночас вони відчують труднощі в професійному спілкуванні рідною мовою. Саме тому акцентовано необхідність навчання майбутніх учителів іноземних мов білінгвального професійного спілкування.

² Усі існуючі визначення білінгвальної освіти, на думку С.Baker (2003), мають тенденцію тяготи до восьми її домінуючих визначень.

Відповідно сучасною домінантою в професійній освіті майбутнього вчителя іноземної мови визнано його білінгвальну педагогічну освіту (як у педколеджі, так і у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної освіти) (Соколова 1999а:5), мета якої полягає в підготовці студента до міжкультурного професійно орієнтованого спілкування рідною й іноземною мовами. Водночас лише наявність навчальної дво- чи багатомовності не є характеристикою саме білінгвальної освіти, якщо жодна з іноземних мов не використовується самостійно при вивченні інших навчальних дисциплін і/чи предметних галузей у процесі професійного становлення, розвитку й удосконалення студента (Сафонова 1999:16).

Відповідно *білінгвальна педагогічна освіта* студентів є ще однією сучасною тенденцією професійно-педагогічної іншомовної освіти.

Завданнями білінгвальної професійної освіти є формування у студентів загальної й професійної білінгвальної компетенції й усвідомлення ними своєї належності до різних (національної й світової) професійних спільнот. При цьому ряд дослідників (Кавнатская 1999:10; Соколова 1999а:15; Соколова, Сафонова 1998:67) розглядають професійну компетенцію вчителя іноземної мови як невід'ємний складник його іншомовної комунікативної компетенції. Професійна компетенція передбачає наявність у вчителя інтегративних знань (сучасної філософії й політики освіти, особливостей міжкультурного спілкування в рідній країні та країнах виучуваних мов, вітчизняної та зарубіжної методики викладання іноземних мов), а також умінь професійно орієнтованого міжкультурного спілкування.

Формування білінгвальних умінь професійно орієнтованого спілкування в процесі вивчення як психолого-педагогічних дисциплін, так і практичного курсу іноземної мови визнано досить перспективним сучасним напрямом професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. На сьогодні обговорюється й проблема розробки інтегративних курсів (наприклад, основний курс іноземної мови + курс сучасної рідної мови + курс теорії й практики перекладу + курс методики викладання іноземних мов), одним із цільових завдань яких є формування у студентів білінгвальної професійної компетенції вчителя іноземної мови. Саме такою особливістю – інтеграцією традиційного курсу методики викладання іноземної мови з навчанням білінгвального професійно орієнтованого спілкування – й вирізняється програма методичної підготовки студентів педколеджа, укладена Н.Г.Соколовою (Методика обучения...,1999).

Відповідно *інтеграція* навчальних курсів із метою формування у студентів білінгвальної професійної компетенції є наступною сучасною тенденцією професійно-педагогічної іншомовної освіти.

Необхідною умовою подальшого професійного розвитку майбутніх учителів іноземних мов є розробка системи рівнів сформованості білінгвальної професійної компетенції з орієнтацією на завдання для самоконтролю й самооцінки залежно від етапу та/чи ступеня їхньої педагогічної освіти. Дослідниками виділено різну кількість рівнів професійної компетенції вчителя іноземної мови, які характеризують ступінь його просування в професіоналізмі. Так, О.В.Кавнатська виділяє шість рівнів сформованості іншомовної професійної комунікативної компетенції: рівень обмеженого професійного спілкування, допороговий рівень, пороговий рівень, пороговий просунутий рівень, професійно достатній рівень,

рівень вільного професійного спілкування (Кавнатская 1999:10). Кожний рівень описано у вигляді вимог до професійно-орієнтованих іншомовних умінь (Е.В.Кавнатская, В.В.Сафонова, 1998).

У запропонованій Н.Г.Соколовою п'ятирівневій шкалі (мінімальний рівень, пороговий рівень, просунутий рівень, професійно достатній рівень та рівень компетентного професіонала) професійну компетенцію вчителя іноземної мови описано в термінах професійно орієнтованих комунікативних умінь рідною й іноземною мовами в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (Соколова 1999а:11). Однак у згаданій вище програмі методичної підготовки студентів педколеджа її укладачем наведено лише мінімальний, пороговий і просунутий рівні білінгвальної методичної компетенції. Очевидно, саме цих рівнів і можуть досягти студенти педколеджа протягом трьох років навчання.

Г.І.Вороніна виділяє чотири рівні професійної компетенції вчителя іноземної мови: базовий професійний рівень (рівень вчителя-початківця – випускника навчального закладу), професійно достатній рівень (рівень грамотного вчителя), професійно просунутий рівень (рівень вчителя-методиста) та професійно високий рівень (рівень учителя-новатора чи вчителя-дослідника) (Вороніна 2001:196). Ю.І.Пассов (2002:14) окреслює три рівні професіоналізму вчителя – грамотність, ремесло й майстерність.

Відповідно *рівневість* системи професійної компетенції вчителя іноземної мови є ще однією сучасною тенденцією професійно-педагогічної іншомовної освіти.

Отже, аналіз згаданих вище джерел дозволив нам виявити й окреслити низку сучасних тенденцій педагогічної освіти:³

- орієнтація освіти на особистість студента;
- культуровідповідність освіти;
- орієнтація освіти на рефлексію й інновації у професійній діяльності вчителя;
- розширення спеціалізацій професійної освіти вчителя іноземної мови;
- білінгвальність освіти студентів;
- освітня автономія студента в умовах безперервності та наступності професійно-педагогічної освіти;
- інтеграція навчальних курсів із метою формування у студентів білінгвальної професійної компетенції;
- рівневість системи професійної компетенції вчителя іноземної мови.

Ці тенденції притаманні й інтегрованому складнику професійної освіти майбутнього вчителя – його професійно-педагогічній іншомовній освіті. Відповідно вони мають бути обов'язково враховані й у складнику останньої – методичній освіті майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

1.2. Іншомовна освіта в початковій школі

Дослідження проблеми методичної освіти студентів як майбутніх учителів іноземних мов початкової школи не можливо здійснювати без виявлення й

³ Звичайно, цей перелік є динамічним і може модифікуватися відповідно до нових тенденцій професійно-педагогічної освіти.

окреслення сучасних тенденцій іншомовної освіти в початковій школі, а також без визначення змістовно-цільового складника як найвагомішого в процесі іншомовної освіти молодших школярів, який, нагадаємо включає мету, завдання й зміст.

1.2.1. Сучасні тенденції іншомовної освіти молодших школярів

Проведений нами аналіз систем початкової іншомовної освіти у вісімнадцяти країнах світу (Австралії, Австрії, Бельгії, Болгарії, Великобританії, Гон Конгу, Естонії, Італії, Канади, Німеччини, Польщі, Румунії, США, Угорщини, Хорватії, Чехії, Швеції, Швейцарії) (An Early Start, 2001) дозволив нам, передусім, окреслити межі вікового періоду початку вивчення іноземної мови та визначити кількість і тривалість тижневих занять. Так, в Австрії, Німеччині та Швейцарії – це вік до шести років; у Хорватії, Болгарії, США, Гон Конзі й Австралії – 6 років; у Польщі, Естонії, Швеції – 7 років; в Італії – 8 років; у Бельгії, Румунії й Угорщині – 6-8 років; у Чехії й Великобританії – 9 років; у Канаді – 10 років.

Відповідно коливається й кількість занять на тиждень та їхня тривалість – Австралія (2-5 занять тривалістю 45 хв.), Австрія (1-2 заняття тривалістю 45 хв.), Бельгія (2-3 заняття тривалістю 60 хв.), Болгарія (3-5 занять тривалістю від 35 до 40-45 хв.), Великобританія (2-5 занять тривалістю 100-120 хв.), Гон Конг (2-3 заняття тривалістю 35-40 хв.), Естонія (3-6 занять тривалістю 45 хв.), Італія (3 заняття тривалістю 60 хв.), Канада (5 занять тривалістю 20-50 хв.), Німеччина (2-5 занять тривалістю 60 хв.), Польща (5 занять тривалістю 20 хв.), Румунія (1-5 занять тривалістю 45-50 хв.), США (2-5 занять тривалістю 20-60 хв.), Угорщина (1-2/3-4 заняття тривалістю 45 хв.), Хорватія (5 занять тривалістю 45 хв.), Чехія (3 заняття тривалістю 45 хв.), Швеція (3 заняття тривалістю 45 хв.), Швейцарія (1-4 заняття тривалістю 45 хв.).

Для порівняння вивчення іноземних мов у середніх загальноосвітніх навчальних закладах в Україні розпочинається з I класу (6-7 років учню) у школах із поглибленим вивченням іноземних мов, гімназіях, ліцеях тощо чи з II класу (7-8 років учню) у загальноосвітніх навчальних закладах. Кількість уроків на тиждень тривалістю 45 хв. на першому році вивчення іноземної мови відповідно коливається від 1-го до 2-х.

В рекомендаціях Ради Європи з питань мовної освіти виділено шість основних рівнів досягнень в оволодінні іншомовним мовленням – Breakthrough, Waystage, Threshold, Vantage, Effective Operational Proficiency та Mastery (Common European Framework...2001:23). Названі рівні поділено на базовий рівень – рівень А елементарного користувача (A = A1 Breakthrough + A2 Waystage), на середній рівень – рівень В незалежного користувача (B = B1 Threshold + B2 Vantage) і на просунутий рівень – рівень С досвідченого користувача (C = C1 Effective Operational Proficiency + C2 Mastery) (Common European Framework...2001:23-24).

У чинних програмах з іноземних мов (2002) для початкової, основної й старшої школи передбачено три рівні навченості: рівень початкової комунікативної компетенції (2-4 класи), рівень базової комунікативної компетенції (5-9 класи) і рівень просунутої комунікативної компетенції (10-12 класи) (Бех 2002:36). Рівень початкової комунікативної компетенції значною

мірою корелює з розробленим Радою Європи рівнем А1, тобто інтродуктивним рівнем (щодо усного мовлення та може перевищувати його з погляду писемного мовлення).

Рівні навчальних досягнень учнів, окреслені в програмі з англійської мови (2001) та програмах з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів (2002), поділяються на початковий, середній, достатній і високий рівні (Програма 2002:34-37; Програми 2002:48-54). Рівень досягнень, на який має вийти випускник загальноосвітньої школи, відповідає рівню В2 (Vantage) просунутий. Після закінчення початкової школи «в ідеалі учні мають вийти на рівень А2 (Waystage) середній» (Шаленко 2002:30).

Наведене вище свідчить про неоднозначність серед авторів щодо рівня досягнень випускника початкової школи. При цьому висловлено сумнів, що “недостатня кількість годин, а також рівень викладання (підкреслено нами – О.Б.) поки що дають привід сумніватися в тому, що такий рівень буде масово досягнуто” (Шаленко 2002:30). Так, у II-IV класах загальноосвітнього напрямку іноземна мова вивчається 2 години на тиждень; у II класі одну годину додатково можна брати з варіативного складника навчального плану (Про вивчення... 2003:28).

Отже, на сьогодні відкритим залишається питання про рівень досягнень молодшого школяра на кінець вивчення іноземної мови в початковій школі та, відповідно, на початок його переходу до основної школи. Однак ця проблема не є безпосереднім предметом нашого дослідження, і ми торкаємося її лише посередньо в контексті нашого дослідження методичної освіти майбутніх учителів іноземної мови початкової школи.

Серед передумов розробки концепції методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи нами наведено перелік сучасних світових тенденцій професійно-педагогічної іншомовної освіти, які притаманні й методичній освіті майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи як інтегрованого складника його професійної освіти. Нагадаємо, що це – орієнтація освіти на особистість студента; культуровідповідність освіти; орієнтація освіти на рефлексію й інновації у професійній діяльності вчителя; розширення спеціалізацій професійної освіти вчителя іноземної мови; білінгвальність освіти студентів; освітня автономія студента в умовах безперервності та наступності професійно-педагогічної освіти; інтеграція навчальних курсів із метою формування у студентів білінгвальної професійної компетенції; рівневість системи професійної компетенції вчителя іноземної мови.

Аналіз цитованих нижче джерел свідчить, що низка аналогічних тенденцій притаманна й навчально-виховному процесу початкової школи, зокрема, процесу іншомовної освіти молодших школярів. Так, «особистісно-орієнтована підготовка в шкільній і педагогічній освіті взаємопов'язані» (Савченко 2001:7). Гуманістичні цінності початкової ланки шкільної освіти обумовили зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно-орієнтовану модель. Суттєвими ознаками цих змін є навчання і виховання молодших школярів із максимально можливою індивідуалізацією, створення умов для їхнього саморозвитку й самонавчання, осмисленого визначення ними своїх можливостей і життєвих цілей. Особистісно-орієнтована модель вимагає побудови навчально-виховного процесу

на діагностичній основі для педагогічних дій учителя в інтересах кожного учня та об'єктивно змінює позиції вчителя й учнів у процесі спілкування, замінюючи рольове спілкування на особистісне.

Учитель супроводжує процес самопізнання й саморозвитку школярів, скеровує і динамізує його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожного учня. Відповідно акцентовано формування самодостатньої людини, перехід від авторитарної до толерантної педагогіки, надання всьому процесу взаємодії з учнем конструктивно-позитивного змісту (Підготовка вчителя...2003:1-2).

Серед найголовніших ознак особистісно-орієнтованого навчання виділено володіння вчителем різними методиками й технологіями, вмінням водночас організувати навчання на різних рівнях складності, акцентування цінності емоційного благополуччя і позитивного ставлення до світу. Обов'язковою ознакою особистісно-орієнтованого навчання є посилення мотиваційного потенціалу – авансування успіху, спонукання до самоаналізу, самооцінки, самопізнання, включення особистісно-значущого для учнів змісту тощо.

Дослідження навчально-виховного процесу початкової школи в напрямку його орієнтації на особистість молодшого школяра привертає увагу багатьох науковців, зокрема, оцінювання продуктивності особистісно-орієнтованої освіти в початковій школі, де закладається підґрунтя розвитку особистості молодшого школяра й формування його „Я-концепції” (О.В.Матвієнко, 2001); розвиток гуманістичного потенціалу особистості учня молодшого шкільного віку засобами іноземної мови (Л.М.Скрябина, 2000; О.О.Заболотська, 2002; Ю.В.Якубова, 2002).

Особистісно-орієнтований підхід до викладання іноземних мов (у Н.Д.Гальскової – особистісно-орієнтована освітня концепція) дозволяє поставити в центр освітньої системи дитину/учня, інтереси його розвитку, пізнавальну діяльність (Гальскова 2000:75; Кабинет...2003:24). Особистісно-орієнтована спрямованість на мовну вторинну особистість учня актуалізує завдання не просто навчити учня вести себе (за допомогою іноземної мови) як носій виучуваної мови, але й розвинути в учня здатність і готовність здійснювати іншомовну текстову діяльність, здатність до адекватної взаємодії з представниками інших культур і соціумів (Гальскова 2000:77).

При цьому впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу початкової школи потребує обов'язкового врахування психологічних особливостей розвитку молодшого школяра (Б.Волков, 2002). Відповідно предметами досліджень були й залишаються мотивація учіння молодших школярів (М.В.Матюхіна, 1986), зокрема, їхні пізнавальні інтереси (Н.М.Бабін, 1998), творче мислення (Е.А.Вяхирева, 2000), творча уява (Е.Речицкая, 1999) тощо.

Відповідно *орієнтація* навчально-виховного процесу *на особистість* молодшого школяра є тенденцією сучасної освіти (у тому числі й іншомовної) молодших школярів.

Сучасні світові стандарти в галузі освіти вимагають інтеграції знань, прагнення до об'єднання знань у цілісну систему, яка відображає об'єктивний світ у його єдності й розвитку. Інтеграція сучасного наукового знання як тенденція розвитку науки знайшла відображення в навчально-виховному процесі школи, зокрема, в її початковій ланці. Інтеграція сприяє формуванню у школярів

системного мислення, позитивно-емоційному задоволенню пізнавальних потреб, економному використанню навчального часу.

Ми вже згадували, що на сьогодні широкого розповсюдження набуло раннє навчання (дошкільників і молодших школярів) іноземної мови в інтеграції з музикою, ритмікою, малюванням, працею тощо (Е.И.Пассов, 1998б). Які ж аспекти інтегрованого навчання іноземних мов акцентуються дослідниками? На думку Н.Н.Ачкасової, найуспішніше іншомовна комунікативна компетенція у п'яти-семирічних учнів формуються за умови залучення до навчального процесу двомовної опери, оскільки механізми сприймання й породження музики та мовлення підкріплюють один одного (Н.Н.Ачкасова, 1999). Зазначаючи, що вивчення будь-якої мови, в тому числі й іноземної, не є відокремленим процесом, Є.І.Коржик (1999) радить застосовувати засоби рідної й іноземної мов, коли учні рахують, малюють, ліплять, слухають казки, вчаться грамотно говорити, слухати й поважати Вчителя та Слово. Г.В.Матюха і В.В.Малахов (2002) підґрунтям інтегрованого уроку англійської мови в початковій школі пропонують обрати українознавство.

Інтегроване навчання будь-якого навчального предмету, в тому числі й іноземної мови, передбачає обов'язкові міжпредметні зв'язки, які, відображаючи комплексний підхід до навчально-виховного процесу, дозволяють виділити як головні складники змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами.

Відповідно *інтегроване навчання*, в тому числі й іноземної мови, на основі *міжпредметних зв'язків* є наступною тенденцією сучасної освіти молодших школярів.

Цілком очевидно, що процес підготовки вчителя до інтегрованого навчання молодших школярів не може лишатися поза увагою дослідників. Так, О.А.Комар (2001) пропонує спецкурс «Особливості підготовки та проведення інтегрованих уроків у початковій школі», Т.Ф.Бельчева (2002) – спецкурс «Інноваційні педагогічні технології».

Проблема спецкурсів (спецсеминарів, факультативів, професійно-вибіркових дисциплін) у межах професійної, зокрема методичної, освіти майбутніх учителів іноземних мов, у тому числі й початкової школи, завжди була актуальною. Чинниками актуалізації проблеми на сьогодні є 1) неспроможність базового курсу методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах охопити всі аспекти іншомовної освіти школярів через обмеженість навчальних годин, відведених на його викладання; унаслідок чого поза увагою залишається низка вагомих для методичної освіти тем, проблем і питань; 2) згадана вище об'єктивна тенденція сьогодення розширення діапазону методичної діяльності вчителя іноземної мови. На нашу думку, саме спецкурси (спецсеминари, факультативи, професійно-вибіркові дисципліни), швидко реагуючи на інновації у галузі шкільної іншомовної освіти, забезпечують постійне й динамічне оновлення змісту методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов, зокрема для початкової ланки іншомовної освіти.

Так, майбутнім учителям англійської мови білінгвальних навчальних закладів Н.К.Никоновою запропоновано спецкурси “Комунікативна компетенція вчителя іноземної мови”, “Порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних навчально-

методичних комплектів”, “Ставимо казку” (Н.К.Никонова, 1999, 2001). Для ознайомлення студентів з інноваційними прийомами навчання іноземного спілкування Л.А.Беркаловою розроблено спецкурс “Сучасні технології навчання іноземних мов”, який охоплює, зокрема, такі теми: особистісно-орієнтований підхід, колективна взаємодія учнів на уроці іноземної мови, технологія проблемного навчання іноземних мов, проектне навчання іноземних мов, ігрове навчання іноземних мов, використання комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов тощо (Л.А.Беркалова, 2001). Ззначаючи, що базовий курс методики викладання іноземних мов унеможливує детальний розгляд низки тем, зокрема, “Використання наочності на уроках іноземної мови”, “Використання ігор та ігрових ситуацій на уроках іноземної мови”, К.В.Ронжиною запропоновано спецкурс «Активні форми навчання іноземної мови», умовно поділений на три цикли занять – із використання рими, наочності та ігор (К.В.Ронжина, 1999).

Ми теж не залишили поза увагою спецкурси з методики викладання іноземних мов у різних типах середніх навчальних закладів. Протягом 1997-2000, 2001-2004 навчальних років читається авторський курс професійно-вибіркової дисципліни “Методика викладання англійської мови в початковій школі”. Під нашим керівництвом Ю.В.Якушечкіною розроблено навчальний курс професійно-вибіркової дисципліни “Методика організації та проведення уроків домашнього читання в школах із поглибленим вивченням іноземних мов”.⁴

Як уже згадувалось, на сьогодні провідним напрямом освітньої політики європейських країн визнано білінгвальну освіту школярів засобами рідної й іноземної мов через її реалізацію в таких білінгвальних освітніх програмах, в яких при вивченні шкільних предметів обидві мови використовуються як інструмент освіти й самоосвіти школярів, в яких створено умови для включення міжнародного аспекту в зміст шкільної освіти, які дозволяють підготувати школярів до міжкультурного співробітництва в різних сферах діяльності в багатомовному світі (В.В.Сафонова, 1999). При цьому, нагадаємо, що наявність у школі навчальної дво(багато)мовності не є ознакою саме білінгвальної освіти, якщо жодна з іноземних мов не виступає самостійним інструментом вивчення інших навчальних предметів і/чи предметних галузей.

Для російських єврошкіл запропоновано модель багатомовного розвитку школярів засобами іноземних мов на його основних ступенях. У межах першого ступеня – початкової школи – визначено основні завдання й зміст іноземної освіти молодших школярів. Зокрема, виокремлено комунікативно-мовленнєвий та соціокультурний розвиток учнів, а також передбачено вивчення двомовної «Абетки ввічливості» (Программно-методические материалы, 1998).

Аналіз соціокультурного портрета героїв автентичних підручників англійської мови для початкової школи (Н.Г.Соколова, В.В.Сафонова, 1998) показав, що їхніми героями є видумані персонажі – прототипи молодших

⁴ Детальніше див. Якушечкіна Ю.В. Результати пробного навчання курсу за вибором “Методика організації домашнього читання в школах з поглибленим вивченням англійської мови” // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. - К.: Видавничий центр КНЛУ, 2002.- Вип. 5.- С.182-187.

школярів, які мають типові для цієї вікової групи хобі й інтереси, та фантастичні істоти й роботи, які спілкуються між собою англійською мовою чи вивчають її на інших планетах. Усі вони діють в ім'я добра й справедливості, допомагаючи знайомим і незнайомим людям. Однак у цих підручниках широко розповсюджено явище “освітнього вампіризма” – використання монстрів і вампірів як героїв дидактичної літератури, відповідно моделювання навчально-комунікативної діяльності молодших школярів і, тим самим, привчання їх до сприймання вампіризма як звичайного явища. Подібне явище відсутнє в російських підручниках англійської мови для початкової школи, персонажами яких є герої казок та інших літературних жанрів, а також російських і зарубіжних мультфільмів.

Формування в молодших школярів соціокультурної (соціолінгвістичної, лінгвокраїнознавчої) компетенції є на сьогодні одним із найактуальніших завдань іншомовної освіти початкової школи. Так, зарубіжними методистами для молодших школярів запропоновано програму з лінгвокультурознавства, яка складається з двох блоків: мовленнєвий етикет моно- й міжкультурного спілкування та загальноєвропейський і національно-культурний фон традицій, ритуалів, умовностей і цінностей (М.А.Беленя, 1999). Вітчизняними методистами розроблено методику формування в молодших школярів соціокультурної компетенції у процесі навчання усного англійського мовлення (О.О.Коломінова, 1999), яка (методика) знайшла практичне втілення в навчально-методичному комплексі з англійської мови для початкової школи «Wonderland» (автори – С.В.Роман, Г.С.Чекаль, О.О.Коломінова).

На сьогодні увагу дослідників зосереджено на проблемі пошуку контексту міжкультурного спілкування молодших школярів, який може скласти автентичний мультфільм (О.С.Пустовалова, 1999), народна казка (М.И.Корякина, 2002) тощо.

В підсумках роботи Європейського Семінару основним показником успішності білінгвальної освіти молодших школярів визначено формування й розвиток у них умінь вирішувати проблемні ситуації, умінь соціокультурного орієнтування та загальнокультурних умінь (Билингвальное..., 1999).

Відповідно *білінгвальна освіта* молодших школярів засобами рідної й іноземної мов та рідної й іншомовної культур є ще однією сучасною тенденцією іншомовної освіти в початковій школі.

З метою соціальної мобільності в межах Європи у восьми країнах (Австралії, Австрії, Великобританії, Німеччині, Угорщині, Хорватії, Чехії, Швеції), враховуючи особливості національних систем початкової іншомовної освіти, розроблено й упроваджено в навчальний процес такий сучасний засіб навчання іноземних мов як Мовний Портфель.

Координаційною групою Московського державного лінгвістичного університету розроблено новий засіб іншомовної освіти молодших школярів – мовний портфель для початкової школи, мета використання якого полягає в розвитку мовної особистості кожного учня. Особливість мовного портфеля диктується віковими особливостями його власників та специфікою іншомовної освіти в початковій школі. Мовний портфель для молодших школярів складається з трьох частин: 1) Мови, які я знаю, 2) Мої успіхи та 3) Моя скарбничка (Европейский языковой портфель, 2003).

Вагомість мовного портфеля для молодших школярів З.Н.Попова-Никитенко (2001) убачає в низці факторів. Для молодшого школяра значущим є усвідомлення успіху, який можна “потримати” у руках та показати іншим. Портфель робить можливою взаємодію учня з дорослими (учителем, батьками) в оцінюванні результатів навчання через вагомість оцінки для учня молодшого шкільного віку. Робота з мовним портфелем формує в молодшого школяра складники учіння: уміти бачити мету і діяти відповідно до неї, вміти контролювати свої дії, творчо підходити до процесу учіння. Портфель сприяє усвідомленому оволодінню молодшим школярем іноземною мовою та розвитку в нього відповідальності за процес і результати учіння. Робота з портфелем розвиває всі когнітивні процеси учня молодшого шкільного віку. Усе перераховане вище впливає на підвищення інтересу й підтримку його мотивації вивчення іноземної мови.

Актуальність розвитку в молодшого школяра самостійності в навчальній діяльності акцентовано рядом науковців (Н.В.Белоцерковская, 2000; О.А.Рыдзе, 2002). На сьогодні мова йде про необхідність формування у молодших школярів особливого виду культури – культури учіння (Ж.О.Каневская, 2002).

Відповідно *освітня автономія* молодшого школяра також є сучасною тенденцією початкової ланки іншомовної освіти.

Отже, аналіз згаданих вище джерел дозволив нам виявити й окреслити низку сучасних тенденцій іншомовної освіти молодших школярів:⁵

- орієнтація навчально-виховного процесу на особистість молодшого школяра,
- інтегроване навчання іноземної мови на основі міжпредметних зв'язків,
- білінгвальна освіта молодших школярів засобами рідної й іноземної мов та рідної й іншомовної культур,
- освітня автономія молодшого школяра.

Цілком очевидно, що ці тенденції, віддзеркалюючи сучасний розвиток іншомовної освіти в початковій школі, мають бути обов'язково відображені в змісті навчального курсу “Методика викладання іноземних мов у початковій школі”, зокрема, тема “Мовний Портфель для молодшого школяра” є обов'язковою для включення в курс методики.

Акцентування В.Кременем складника нової професійної ролі вчителя – його готовності до цілісного бачення учня й готовності, викладаючи конкретний навчальний предмет, забезпечувати системний розвиток школяра, системне бачення ним світу (Підготовка вчителя...2003:2), вимагає теоретичного підґрунтя системного бачення учня (в нашій роботі – молодшого шкільного віку).

На нашу думку, таким підґрунтям системного розвитку як різних аспектів особистості, так і різновидів діяльності молодшого школяра слугує особистісно-діяльнісний підхід (И.А.Зимняя, 2000), в контексті якого ми протягом 1997-2000, 2001-2004 навчальних років читаємо професійно-вибіркову дисципліну “Методика викладання англійської мови в початковій школі”. Коротко розкриємо наше трактування суті цього підходу (Зимняя 1991:126) щодо молодшого школяра, який розпочинає вивчення іноземної мови (детальніше див. О.Б.Бігич, 2002в) .

⁵ Звичайно, цей перелік також є динамічним і може модифікуватися відповідно до нових тенденцій освіти, в тому числі й іншомовної, молодших школярів.

Особистісно-діяльнісний підхід визначається як єдність особистісного і діяльнісного складників, хоча, природно, такий поділ є умовним і проведений суто з гностичною метою. Обидва складники підходу взаємопов'язані, оскільки молодший школяр виступає водночас суб'єктом навчальної та іншомовної мовленнєвої діяльності, які, у свою чергу, поряд з іншими видами діяльності, зокрема, грою, визначають його особистісний і діяльнісний розвиток.

Особистісний складник підходу передбачає, що в центрі процесу іншомовної освіти в початковій школі знаходиться сам молодший школяр – його мотиви й цілі оволодіння іноземною мовою (окреслимо їх як лінію особистісного розвитку) та його неповторний психологічний склад – когнітивні процеси й емоційно-вольові якості (окреслимо їх як лінію інтелектуального й емоційно-вольового розвитку). Відповідно, весь процес іншомовної освіти в початковій школі, центруючись на особистості учня молодшого шкільного віку, стає антропоцентричним (у В.Кременя – дитиноцентричним (Підготовка вчителя...2003:4)) за метою, завданнями, змістом, організаційними формами, методами й прийомами освіти.

В межах діяльнісного складника підходу молодший школяр виступає водночас суб'єктом двох видів діяльності, які є провідними в процесі його іншомовної освіти: навчальної діяльності (лінія діяльнісного розвитку) та іншомовної мовленнєвої діяльності (лінія комунікативного розвитку). У свою чергу, навчальна діяльність чи навчання є двостороннім процесом, який складається з діяльності учня – учіння та з діяльності вчителя – викладання (Гончаренко 1997:223). Оскільки молодший школяр лише розпочинає вивчення іноземної мови, недоцільно ігнорувати його комунікативний досвід рідною мовою. Тому лінія комунікативного розвитку, окрім іншомовної комунікативної компетенції, містить і комунікативну компетенцію учня у сфері рідної мови.

У межах кожної лінії розвитку окреслено пріоритетні складники розвитку молодшого школяра в процесі іншомовної освіти (див. рис. 1.2.1.1.):

в межах лінії особистісного розвитку – це мотиви учіння молодшого школяра щодо навчального предмета «Іноземна мова»;

в межах лінії інтелектуального й емоційно-вольового розвитку – когнітивні процеси та емоційно-вольові якості учня початкової школи, які задіяні в процесі оволодіння ним іноземною мовою;

в межах лінії діяльнісного розвитку – учіння молодшого школяра, спрямоване на оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією;

в межах лінії комунікативного розвитку – рідномовна й іншомовна комунікативна компетенція учня молодшого шкільного віку.

Саме ці елементи й складають зміст розвитку кожної з ліній у процесі іншомовної освіти молодших школярів.

Особистісно-діяльнісний підхід	
Особистісний складник	Діяльнісний складник
Завдання кожного складника	
Розвиток особистості молодшого школяра	Становлення молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності й іншомовної мовленнєвої діяльності

Лінії психічного й комунікативного розвитку			
Особистісний розвиток	Інтелектуальний й емоційно-вольовий розвиток	Діяльнісний розвиток	Комунікативний розвиток
Зміст ліній розвитку			
Мотиви учіння щодо іноземної мови	Когнітивні процеси й емоційно-вольові якості	Учіння з оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією	Комунікативна (рідномовна й іншомовна) компетенція

Рис. 1.2.1.1. Схема розвитку молодшого школяра в процесі іншомовної освіти (у контексті особистісно-діяльнісного підходу)

Таким чином, особистісно-діяльнісний підхід може слугувати підґрунтям системного розвитку молодшого школяра в процесі його іншомовної освіти. Пріоритетними для розвитку в процесі іншомовної освіти молодшого школяра є його мотиви учіння щодо навчального предмета “Іноземна мова” (як пріоритетні для особистісного розвитку), когнітивні процеси й емоційно-вольові якості (як пріоритетні для інтелектуального й емоційно-вольового розвитку), учіння, націлене на оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією (як пріоритетна для діяльнісного розвитку), іншомовна комунікативна компетенція (як пріоритетна для комунікативного розвитку).

1.2.2. Зміст і цілі іншомовної освіти в початковій школі

До передумов розробки концепції методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи відноситься й розгляд іншомовної освіти молодших школярів у межах трьох взаємопов’язаних аспектів освіти: системи освіти, процесу освіти та результату (індивідуального чи колективного) цього процесу (Зимня 2000:42,48). При цьому в нашій роботі жоден із цих аспектів іншомовної освіти молодших школярів не є предметом самостійного наукового дослідження. Обмежимося лише аналітичним оглядом низки джерел із метою уточнення цілей і, передусім, змісту іншомовної освіти молодших школярів. Відповідь на запитання „Чого навчати, з чим знайомити, що виховувати й розвивати в молодшого школяра на уроках та позакласних заходах з іноземної мови та з якою метою?” в контексті нагальних потреб сьогодення складатиме підґрунтя для дослідження методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи як самостійної наукової проблеми.

На думку Ю.І.Пасова, іноземна мова як навчальний предмет – унікальний за своїми освітніми можливостями. Власне, кажучи, іноземна мова є не „навчальним предметом”, а „освітньою дисципліною”, яка має величезний потенціал, здатним здійснити вагомий внесок у розвиток школяра як індивідуальності (Пасов 1998а:34). Унікальні можливості іноземної мови як освітньої дисципліни в реалізації стратегічної спрямованості початкової школи на розвиток особистості молодшого школяра акцентовано й укладачами програми з іноземних мов для

початкової школи. У процесі оволодіння молодшими школярами новим засобом спілкування у них формується правильне розуміння мови як суспільного явища, розвиваються інтелектуальні, мовленнєві й емоційні здібності, а також особистісні якості: загальнолюдські ціннісні орієнтації, інтереси, воля тощо. Крім того, залучення молодшого школяра за допомогою іноземної мови до іншомовної культури дозволяє йому усвідомити себе як особистість, яка належить до певної соціокультурної спільноти людей, з одного боку, а з іншого, – виховує в ньому повагу й толерантність до іншого способу життя.

Відповідно мета освітньої дисципліни „Іноземна мова” є не суто навчальною – „вміння спілкуватися” чи „володіння комунікативною компетенцією”, а освітньою – освіта духовної людини, оскільки суттєва відмінність таких явищ як „навчання” та „освіта” полягає в їхніх різних цілях та змісті. Так, метою навчання є формування утилітарних навичок і вмінь для конкретних прагматичних цілей. Зміст навчання складають ті ж самі навички й уміння. В освіті ж мета й зміст не співпадають. Метою освіти є формування людини як індивідуальності: розвиток її духовних сил, здібностей, піднесення потреб, виховання морально-відповідальною та соціально пристосованою. Відповідно навчання є лише одним з аспектів освіти, його технологічним аспектом.

Таким чином, ми, слідом за Ю.І.Пассовим, вважаємо доцільним і виправданим уживати замість терміну „навчання іноземної мови” термін „іншомовна освіта”.

Як явище освіта може розглядатися в чотирьох аспектах:

1) пізнання як вища форма відображення дійсності, яка виступає у вигляді буденного, художнього, наукового й навчального пізнання на чуттєвому, мисленнєвому, емпіричному й теоретичному рівнях; (при цьому навчальне пізнання вбирає в себе елементи інших його видів);

2) розвиток усіх пізнавальних процесів (уваги, сприймання, пам’яті, мислення, уяви), емоційно-чуттєвої сфери й волі, задатків і здібностей, діяльнісних та особистісних характеристик (мовлення, спілкування);

3) виховання як залучення до суспільної культури, формування спрямованості особистості, становлення людини як творчої індивідуальності;

4) учіння як процес оволодіння запланованими мовленнєвими вміннями в говорінні, аудіюванні, читанні й письмі як засобами іншомовного спілкування (те, що традиційно визначено як „практична мета”).

Відповідно освіта як продукт є тим, що набула, засвоїла людина в результаті пізнання, розвитку, виховання й учіння.

Отже, процес іншомовної освіти (як один із різновидів освіти взагалі) включає чотири процеси:

1) пізнання, спрямоване на оволодіння культурологічним змістом іншомовної культури (фактами культури та мовою як частиною культури);

2) розвиток, націлений на оволодіння психологічним змістом іншомовної культури (здібності, психічні функції тощо);

3) виховання, спрямоване на оволодіння педагогічним змістом іншомовної культури (моральний, етичний тощо аспект);

4) учіння, націлене на оволодіння соціальним змістом іншомовної культури (мовленнєві вміння як засоби спілкування в соціумі).

Відповідно іншомовна культура є тією частиною загальної культури людства, якою школяр оволодіває в процесі комунікативної іншомовної освіти в пізнавальному (культурологічному), розвиваючому (психологічному), виховному (педагогічному) і навчальному (соціальному) аспектах (Пассов 1998а:45).

Таким чином, у контексті концепції розвитку індивідуальності в діалозі культур іншомовна культура є змістом іншомовної освіти школярів, зокрема, молодшого шкільного віку; пізнання, розвиток, виховання й учіння складають процесуальні аспекти іншомовної освіти; культурологічний, психологічний, педагогічний і соціальний зміст виступають аспектами змісту іншомовної освіти.⁶

Коротко прокоментуємо кожний з чотирьох аспектів іншомовної культури (Пассов 1998а:47-74), які є складниками змісту іншомовної освіти.

Пізнавальний аспект іншомовної культури (культурологічний зміст іншомовної освіти)

Оскільки культурологічний зміст життя певного народу є дуже об'ємним, неможливо пізнати культуру іншого народу в навчальних умовах у повному обсязі (в оригіналі). Тому створено ізофункціональну модель культури народу, мова якого вивчається, яка не лише за змістом правдиво представляє культуру народу, але й виконує основні функції, які культура покликана виконувати в освіті. Головною функцією моделі культури є як розуміння іншої культури, так і духовне вдосконалення школярів на основі нової культури й у діалозі з рідною культурою. Спілкування у формі діалогу культур посилює мотивацію учіння, активізує мовленнєво-мисленнєву діяльність школярів, розширює межі змістовного й процесуального аспектів іншомовної мовленнєвої діяльності. В результаті формуються досить міцні й адекватні навички й уміння іншомовного спілкування, суттєво підвищується рівень загальної освіти та розвитку, зокрема, загального мовленнєвого розвитку школярів.

Зміст ізофункціональної моделі культури народу, мова якого вивчається, складають уявлення, поняття та судження (як види знань), запозичені з таких джерел:

- реальної дійсності, представлені предметно (на фотознімках, ілюстраціях, плакатах, схемах, слайдах, малюнках, символіці, документальних діалогів, кінофільмах, комп'ютері) та предметно-вербально (радіо- і телепрограми, білети (театральні, в кіно, на потяг), етикетки товарів, формуляри, анкети, меню, цінники, приписи, проспекти, об'яви тощо у функції навчальних текстів);

- зображального мистецтва (репродукції художніх картин, плакатів, скульптур, натюрмортів, офортів тощо, які складають національне надбання народу);

- художньої, довідково-енциклопедичної та наукової літератури, коментарів до фактів культури (карти, план міста тощо);

- засобів масової інформації (телебачення, радіо, газети, журнали) як джерел актуальної оперативної інформації;

⁶ Такий поділ на процеси й аспекти здійснено суто з науковою метою для розуміння змісту іншомовної освіти. На практиці ж при функціонуванні освітнього процесу в початковій школі ці процеси й аспекти є взаємопов'язаними, взаємозалежними і взаємозумовленими.

- навчальних розмовних текстів як автентичних текстів-висловлювань носіїв мови про свою культуру, про окремі її факти, про ставлення до них;
- спілкування з викладачем як ретранслятором та інтерпретатором іншомовної культури;
- іноземної мови, яка в імпліцитному вигляді містить знання про будову мови, її функції, знання про норми мовленнєвих стосунків, фонові знання, які потенційно закладені в топоніміці, власних іменах, афоризмах, приказках, крилатих висловах, знання про невербальні засоби спілкування, знання про статус, історію й розвиток мови, її роль у світі.

Усі ці знання, по-перше, необхідні для свідомого оволодіння мовленнєвими одиницями (навчальний аспект), по-друге, використовуються для розвитку (розвиваючий аспект) та виховання (виховний аспект), і, по-третє, слугують вирішенню загальноосвітніх завдань – розширенню мовного кругозору учнів (пізнавальний аспект). Відповідно зміст пізнавального аспекту в цілому визначається завданнями розвиваючого, виховного і навчального аспектів.

Розуміння культури як осягнення системи ціннісних нормативів іншого народу може відбуватися на трьох рівнях: на рівні сприймання – пізнавальна значущість знань (досить мати уявлення про факти іншомовної культури), на соціальному рівні – прагматична значущість знань (потрібно вже володіти поняттями та здійснювати якісь дії) та на рівні особистісного смислу – аксіологічна значущість знань (необхідні судження, пов'язані з особистісним емоційно-ціннісним ставленням до факту іншомовної культури). Саме останній рівень сприяє проникненню в менталітет іншого народу, дозволяє зняти першопочаткову обмеженість погляду та культурний ізоляціонізм школяра.

Розвиваючий аспект іншомовної культури (психологічний зміст іншомовної освіти)

Суть розвиваючого аспекту полягає в його спрямуванні на розвиток у цілісній індивідуальності школяра таких її якостей, сторін, процесів, механізмів, які відіграють найвагомішу роль для процесів пізнання, виховання й учіння зокрема та для становлення індивідуальності в цілому. В результаті формується своєрідність людини, яка виражається в наявності в неї власної картини світу, власної системи цінностей і власних способів діяльності. Відповідно, об'єктами розвитку є здібності, які дозволяють успішніше функціонувати пізнавальній, емоційно-оціночній та діяльнісно-перетворюючій сферам школяра.

Так, *здібності до пізнавальної діяльності* умовно поділено на дві групи: здібності перцептивного рівня та здібності моделюючого рівня. Здібності перцептивного рівня включають здібності до предметності, вибірковості, константності й осмисленості сприймання; до розподілу, переключення й збільшення обсягу уваги; до слухової й зорової диференціації; до запам'ятовування вербального матеріалу та до довільного запам'ятовування. До здібностей моделюючого рівня належать здібності до антиципації структури фрази (тексту) та змісту висловлювання (тексту); до здогадки значення лексичних одиниць; до впізнавання мовленнєвих одиниць; до аналізу й синтезу; до порівняння, співставлення мовленнєвих одиниць, їхніх форм і значень; до абстрагування й узагальнення операцій оволодіння граматиною; до логічного

викладу змісту; до формулювання понять і висновків; до планування висловлювання; до цілеутворення та до стратегії й тактики спілкування; до уяви.

Здібності до емоційно-оціночної діяльності включають здібності до вираження різних почуттів й емоційних станів; до емпатії; до комунікабельності; до різновидів оцінки, в тому числі й самооцінки; до цілеспрямованої роботи для досягнення цілей; до самостійної праці; до вольових зусиль.

Здібності, необхідні для функціонування діяльнісно-перетворюючої сфери, є здібностями, які реалізують внутрішній план діяльності та проявляються у відповідних діях учнів. Умовно здібності поділяються на дві групи: здібності здійснювати репродуктивні мовленнєві дії, які співвідносяться з формуванням мовленнєвої навички, та здібності здійснювати продуктивні мовленнєві дії, які співвідносяться з розвитком мовленнєвого вміння. До здібностей здійснювати репродуктивні мовленнєві дії відносяться здібності до виклику (пригадування) лексичної одиниці, мовленнєвого зразка; до номінації; до імітації мовленнєвої одиниці будь-якого обсягу; до підстановки лексичних одиниць у будь-який мовленнєвий зразок; до дискурсивного усвідомлення правил-інструкцій, схем, пам'яток. Здібності здійснювати продуктивні мовленнєві дії включають здібності до конструювання мовленнєвих одиниць будь-якого рівня – словосполучень, фраз, понадфразових єдностей, текстів; до трансформації мовленнєвих одиниць цих же рівнів; до комбінування мовленнєвих одиниць вищого рівня з одиниць нижчого рівня; до вибору виразів, адекватних ситуації й меті спілкування; до вербалізації; до імпровізації.

Саме ці здібності й зумовлюють успіх оволодіння вмінням спілкуватися. Однак навіть необхідний рівень їхнього розвитку не гарантує досягнення мети, якщо не розвинуто вміння учіння та не сформовано мотиваційну готовність до освітньої діяльності. Проте остання не входить до завдань розвиваючого аспекту іншомовної освіти, оскільки виникнення, підтримка, становлення й розвиток мотивації зумовлюють усі складники освітнього процесу.

Виховний аспект іншомовної культури
(педагогічний зміст іншомовної освіти)

Виховання є процесом становлення, збагачення й удосконалення духовного світу людини шляхом творчого наслідування (засвоєння) усієї доступної їй культури. Але будь-які здібності можуть залишитися нереалізованими, якщо завданням виховання не буде відповідати вчитель. Саме він несе в собі певний зміст освіти, який є одним із головних складників освітнього процесу. Учитель як інтерпретатор чужої культури та носій рідної культури формує у школярів ту систему цінностей, яка властива ідеалу освіти – людині духовній. Таку номенклатуру цінностей як складників змісту іншомовної освіти складають загальнолюдські цінності (істина, життя, світова культура, свобода і права особистості, спілкування й співробітництво) та загальнонаціональні цінності.

Навчальний аспект іншомовної культури
(соціальний зміст іншомовної освіти)

Зміст навчального аспекту складають іншомовні мовленнєві вміння, якими повинен оволодіти школяр як засобами спілкування (у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі), вміння власне спілкування, які за своїм характером є „діалогічними”, та вміння учіння. Наведемо перелік умінь власне спілкування.

(Перелік конкретизованих щодо молодших школярів мовленнєвих і вмінь учіння наведено далі).

Так, вміння власне спілкування складаються з умінь розпочинати, підтримувати й завершувати спілкування; проводити свою стратегічну лінію; враховувати ситуацію спілкування; прогнозувати результат свого висловлювання (репліку співрозмовника); захопити й утримувати ініціативу спілкування чи надати співрозмовникові можливість реалізувати свій задум; (не)вербально викликати бажану реакцію співрозмовника; спілкуватися на різних рівнях (один співрозмовник – група – колектив); спілкуватися в різних організаційних формах спілкування та за допомогою невербальних засобів.

Таким чином, у контексті концепції розвитку індивідуальності в діалозі культур змістом іншомовної освіти школярів, зокрема, молодшого шкільного віку, є іншомовна культура. Процесуальними аспектами іншомовної освіти виступають пізнання, розвиток, виховання й учіння, із якими відповідно корелюють культурологічний, психологічний, педагогічний і соціальний аспекти змісту іншомовної освіти в середніх навчальних закладах, зокрема, в початковій школі. Складники змісту з кожного аспекту іншомовної освіти школярів окреслено в наведеній нижче схемі.

Зміст іншомовної освіти			
Іншомовна культура			
Процесуальні аспекти іншомовної освіти			
Пізнання	Розвиток	Виховання	Учіння
Аспекти змісту іншомовної освіти			
Культурологічний	Психологічний	Педагогічний	Соціальний
Складники аспектів змісту іншомовної освіти			
Факти культури країни, включаючи мову як невід'ємний складник цієї культури в її діалозі з рідною культурою.	Здібності здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування, учіння тощо.	Моральність. Інтернаціоналізм. Патріотизм. Гуманізм. Етична культура. Естетична культура. Екологічна культура тощо.	Уміння говорити. Уміння читати. Уміння аудіювати. Уміння писати.

Рис. 1.2.2.1. Схема змісту іншомовної освіти школярів

Виходячи із сучасного рівня методичної теорії викладання іноземних мов та використання нею досягнень базових і суміжних наук, російськими лінгводидактами (Рогова, Верещагіна 2000:38-48) визначено зміст навчання іноземної мови, зокрема, для початкового ступеня навчання. Зміст включає три складники:

- 1) лінгвістичний складник, який об'єднує мовний і мовленнєвий матеріал, включаючи соціокультурний і країнознавчий аспекти;
- 2) психологічний складник, який включає мовленнєві навички та вміння для користування учнями виучуваною іноземною мовою в комунікативних цілях;

3) методологічний складник, пов'язаний з оволодінням прийомами учіння: набуття знань шляхом спостереження за фактами мови і шляхом їхнього аналізу та навичок і вмінь роботи з навчальним матеріалом, оволодіння правилами виконання завдань і самоконтролем (Рогова, Верещагіна 2000:47-48).

Оскільки одним із принципів вітчизняної педагогічної освіти є відкритість досягненням світової освітньої практики (Концепція педагогічної освіти, 1999), із метою уточнення представлених у наведеній вище схемі складників змісту іншомовної освіти щодо вікової категорії учнів молодшого шкільного віку звернемося до програмно-методичних матеріалів із навчання іноземної мови й іншомовної культури молодших школярів у російських багатомовних школах (Программно-методические материалы, 2000, 2001). У школах такого типу враховуються як міжнародний досвід багатомовної освіти в природному двомовному середовищі Канади, досвід двомовного іншомовного розвитку в Німеччині й інших країнах Західної Європи, багатомовного розвитку в єврошколах, так і досвід російських мовних шкіл, а також можливості посилення їхнього освітнього потенціалу у відкритому суспільстві.

Зміст іншомовної освіти молодших школярів визначають такі складники:

- мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний), правила його оформлення та навички оперування ним;

- сфери спілкування (соціально-побутова, навчально-трудова, соціально-культурна, ігрова), теми і ситуації;

- мовленнєві вміння, які характеризують рівень практичного володіння іноземною мовою як засобом спілкування;

- комплекс знань і уявлень про національно-культурні особливості й реалії країни виучуваної іноземної мови, мінімум етикетно-узуальних форм мовлення у різних сферах і ситуаціях;

- загальні навчальні вміння, раціональні прийоми розумової праці, які забезпечують формування мовленнєвих навичок і вмінь удосконалюватися в іноземній мові (Программно-методические материалы 2001:24-25)

Сучасна вітчизняна методика викладання іноземних мов визначає зміст навчання у термінах *іношомовної комунікативної компетенції*, яка включає мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції, кожна з яких теж складається з низки компетенцій. Мовна компетенція включає мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні й орфографічні) та відповідні мовленнєві навички. Мовленнєва компетенція містить чотири види компетенції: в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Складниками соціокультурної компетенції є країнознавча компетенція (знання про культуру країни виучуваної іноземної мови) і лінгвокраїнознавча компетенція (система уявлень про особливості мовленнєвої й немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування) (Методика викладання...2002:42-43).

Далі по тексту змістом навчання в підручнику з методики визначено 1) сфери спілкування, теми, ситуації; 2) мовний, мовленнєвий, країнознавчий і лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал; 3) знання, навички та вміння мовлення (Методика викладання...2002:48)

Така неоднозначність трактування методистами (науковцями й практиками) компонентного складу змісту навчання іноземної мови у середніх навчальних

зкладах, у тому числі й початковій школі, пояснюється, на нашу думку, вузьким обмеженим трактуванням змісту іншомовної освіти школярів, процесуальними аспектами якої, нагадаємо, є пізнання, розвиток, виховання й учіння, як змісту навчання іноземної мови, хоча фактично в наведеному вище змісті (Программно-методические материалы, 2001; Методика викладання..., 2002) поряд із соціальним аспектом змісту іншомовної освіти окреслено й інші (культурологічний, психологічний і педагогічний) його аспекти.

Відповідно в нашій роботі основою розгляду змісту іншомовної освіти молодших школярів прийнято згаданий вище умовний поділ змісту на аспекти (культурологічний, психологічний, педагогічний і соціальний) відповідно до процесуальних аспектів освіти (пізнання, розвиток, виховання, учіння) як такий, що найбільш корелює з цілями іншомовної освіти школярів.

Розглянемо наступний складник системи іншомовної освіти школярів, пов'язаний з її змістом – цілі іншомовної освіти. При цьому далі по тексту при посиланні на джерела замість терміну „цілі навчання” вживатимемо ”цілі іншомовної освіти”.

Проблема цілей навчання іноземної мови розглядається через призму прагматичного й загальноосвітнього аспектів навчання. Прагматичний аспект пов'язаний з формуванням певного комплексу знань, навичок і вмінь, сукупність яких дозволяє учневі успішно здійснювати мовленнєве спілкування. Загальноосвітній аспект розглядає навчання іноземної мови з позицій виховного, освітнього і розвиваючого впливу на особистість учня. При цьому недооцінка, рівно як і гіпертрофія, одного з аспектів негативно вплине на якість оволодіння учнем іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування (Гальскова 2000:61-73).

У вітчизняній методиці викладання іноземних мов виділено чотири цілі іншомовної освіти школярів: практична, виховна, освітня й розвиваюча (Методика викладання...2002:40), які реалізуються одночасно, в комплексі. Провідною є *практична* мета, яка передбачає практичне опанування школярами мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в типових ситуаціях у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Оволодіння учнями іншомовним спілкуванням передбачає формування в них певного рівня комунікативної компетенції, яка реалізується за допомогою мовленнєвих умінь, розвинених на основі мовних, лінгвокраїнознавчих, країнознавчих знань і мовленнєвих навичок.

Виховна мета, реалізуючись через систему особистого ставлення школярів до нової культури в процесі оволодіння цією культурою, передбачає виховання в них культури спілкування, прийнятої у сучасному цивілізованому світі; ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій; позитивного ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою; розуміння вагомості оволодіння іноземною мовою й потреби користування нею як засобом спілкування; таких рис характеру як доброзичливість, толерантність, колективізм, активність, працьовитість.

Освітня мета, досягаючись шляхом освіти школярів засобами іноземної мови, передбачає усвідомлення учнями суті мовних явищ, іншої системи понять, через яку може сприйматися дійсність; розуміння особливостей свого мислення;

порівняння іншомовних явищ із явищами рідної мови; залучення до діалогу іншомовної й рідної культур; оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни виучуваної іноземної мови; уміння вчитися (працювати з підручником, довідковою літературою, словниками тощо).

Розвиваюча мета, здійснюючись у процесі оволодіння школярами досвідом творчості, пошукової діяльності, усвідомлення мовних явищ, передбачає розвиток в учнів умінь переносу знань та навичок у нову ситуацію на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності; мовленнєвих здібностей (фонетичного й інтонаційного слуху, мовної здогадки, імітації, логічного викладу думок тощо); інтелектуальних і пізнавальних здібностей (різних видів пам'яті, уваги, уяви тощо); готовності до участі в іншомовному спілкуванні; готовності до подальшої самоосвіти в галузі оволодіння іноземною мовою.

Російськими методистами (Рогова, Верещагіна 2000:23-37) також окреслено чотири цілі іншомовної освіти на початковому ступені навчання. При цьому провідну мету – *практичну* інколи названо комунікативною метою, оскільки суть її полягає в навчанні школярів іншомовного спілкування (аудіювання, говоріння, читання й письма) на міжкультурному рівні.

Виховна мета передбачає здійснення морального виховання, формування навичок і вмінь інтелектуальної праці, виховання інтересу до іншомовної культури, *освітня* мета – розширення кругозору й підвищення загальної культури школярів, залучення до іншомовної культури, розширення філологічного кругозору.

Визначивши в схемі *розвиваючу* мету як розвиток інтелектуальної, емоційної й мотиваційної сфер особистості учня, в тексті посібника автори до розвиваючої мети відносять також і розвиток умінь і навичок навчальної діяльності школярів: навчально-організаційних, навчально-інтелектуальних, навчально-інформаційних та навчально-комунікативних.

Початкова школа є першим ступенем у реалізації стратегічної мети навчального предмета «Іноземна мова», на якому закладаються *основи комунікативної компетенції*, що робить можливим здійснення іншомовного спілкування й взаємодії молодших школярів, у тому числі з носіями мови, на елементарному рівні (Программно-методические материалы 2001:21). При цьому весь курс іншомовної освіти молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах Росії умовно поділено на три етапи: перший етап – I клас, другий етап (основний) – II-III класи, третій етап (узагальнюючий) – IV клас.

Серед основних завдань навчання іноземної мови й іншомовної культури в початковій школі першим (поряд із соціокультурним розвитком та мовною грамотністю) окреслено комунікативно-мовленнєвий розвиток молодшого школяра в усній та письмовій формах спілкування. На кінець вивчення іноземної мови в початковій школі до кожного виду іншомовної мовленнєвої діяльності наведено перелік вимог у термінах комунікативних умінь, які характеризують рівень практичного володіння іноземною мовою як засобом спілкування.

Основною метою⁷ іншомовної освіти молодшого школяра є *розвиток його здібності до спілкування іноземною мовою*. Реалізація цієї мети пов'язана з формуванням в учнів таких комунікативних умінь:

- розуміти й породжувати іншомовні висловлювання у відповідності до конкретної ситуації спілкування, мовленнєвого завдання та комунікативного наміру;

- здійснювати свою мовленнєву й немовленнєву поведінку, беручи до уваги правила спілкування та національно-культурні особливості країни виучуваної іноземної мови,

- користуватися раціональними прийомами оволодіння іноземною мовою, самостійно вдосконалюватися в ній.

Здібність до іншомовного спілкування передбачає також формування в молодших школярів певних якостей. Мова йде про *виховання* в учнів

- інтересу і позитивного ставлення до виучуваної іноземної мови, до культури народу, який розмовляє цією мовою;

- розуміння себе як особистості, яка належить до певної мовної й культурної спільноти, а також загальнолюдської свідомості;

- розуміння вагомості вивчення іноземної мови;

- потреби в самоосвіті.

Вагомим є також *розвиток* у молодших школярів загальномовних, інтелектуальних, пізнавальних здібностей, психічний процесів, а також емоцій, почуттів, готовності до спілкування, культури спілкування в різних видах колективної взаємодії.

Реалізація головної мети іншомовної освіти молодших школярів пов'язана з розширенням їхнього *загальноосвітнього* кругозору. Надання автентичної інформації про країну виучуваної іноземної мови, послідовна опора на соціокультурний і мовленнєвий досвід учнів у рідній мові та співставлення цього досвіду з набутими іншомовними знанням, навичками й уміньми покликані формувати в молодших школярів уявлення про досягнення культури свого народу й народу країни виучуваної іноземної мови.

При цьому укладачами програми з іноземних мов для початкової школи пріоритетними для молодших школярів акцентовано „виховно-розвиваючі аспекти” іншомовної освіти, пов'язані з формуванням бажання оволодівати іноземною мовою як засобом спілкування й взаємодії з іншою національною культурою та її носіями. Іншомовна освіта покликана ввести молодших школярів до світу іншої культури. Тому становлення й розвиток країнознавчої мотивації, підґрунтям якої є інтерес до життя ровесника за кордоном, до культури країни виучуваної іноземної мови, її народу, виокремлено укладачами програми провідним цільовим напрямком.

Відповідно в розглянутих вище джерелах (підручнику, посібнику, навчально-методичних матеріалах) складником системи іншомовної освіти молодших школярів окреслено тісно взаємопов'язані між собою практичну, виховну, освітню

⁷ Укладачі програми з іноземних мов для початкової школи не називають основну мету практичною метою.

й розвиваючу цілі. Практична (комунікативна) мета є провідною; виховна, освітня й розвиваюча цілі досягаються в процесі оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування за умови активної пізнавальної мовленнєво-мисленнєвої діяльності самих школярів.

При цьому, якщо автори загалом єдині у визначенні об'єктів практичної (комунікативної) мети – мовленнєві навички й уміння,⁸ то щодо визначення об'єктів останніх трьох цілей спостерігається неоднозначність. Порівняємо у вигляді таблиці точки зору авторів згаданих вище джерел із метою визначення об'єктів кожної з останніх трьох цілей. (При цьому ми не претендуємо на їхнє вичерпне визначення).

Таблиця 1.2.2.1

Порівняння об'єктів освітньої, виховної і розвиваючої цілей іншомовної освіти молодших школярів

Автори / цілі	Освітня мета	Виховна мета	Розвиваюча мета
Методика викладання (2002)	Усвідомлення суті мовних явищ, іншої системи понять. Розуміння особливостей свого мислення. Порівняння мовних явищ в обох мовах. Залучення до міжкультурного діалогу. Оволодіння країнознавчими знаннями. Уміння вчитися.	Культура спілкування. Ціннісні орієнтації, почуття та емоції. Позитивне ставлення до ІМ, іншомовної культури. Розуміння вагомості оволодіння ІМ і потреби користування нею. Риси характеру.	Досвід творчості, пошукової діяльності. Уміння переносу знань та навичок у нову ситуацію. Мовленнєві здібності. Інтелектуальні й пізнавальні здібності. Готовність до участі в іншомовному спілкуванні. Готовність до подальшої самоосвіти.
Г.В.Рогова, И.Н.Верецагіна (2000)	Загальний кругозір. Загальна культура. Залучення до іншомовної культури. Філологічний кругозір.	Мораль. Навички й уміння інтелектуальної праці. Інтерес до іншомовної культури.	Інтелектуальна сфера. Емоційна сфера. Мотиваційна сфера. Навички й уміння навчальної діяльності.

⁸ Нагадаємо, що укладачі програмно-методичних матеріалів до основної (практичної) мети відносять й уміння здійснювати свою мовленнєву і немовленнєву поведінку, беручи до уваги правила спілкування й національно-культурні особливості країни виучуваної іноземної мови, та вміння користуватися раціональними прийомами оволодіння іноземною мовою, самостійно вдосконалюватися в ній.

Программно-методические материалы (2001)	Уявлення про досягнення двох культур.	Интерес і позитивне ставлення до ІМ й іншомовної культури. Розуміння себе як особистості, яка належить до певної мовної й культурної спільноти. Розуміння вагомості вивчення ІМ. Потреба в самоосвіті.	Загально мовні здібності. Інтелектуальні здібності. Пізнавальні здібності. Психічні процеси. Емоції, почуття. Готовність до спілкування. Культура спілкування в різних видах колективної взаємодії.

Умовне скорочення: ІМ – іноземна мова

Як же конкретизувати складники кожної з цілей іншомовної освіти молодших школярів, якщо, наприклад, навіть навички й уміння учіння віднесено до різних цілей? На нашу думку, підґрунтям для уточнення складників освітньої, виховної і розвиваючої цілей може слугувати згаданий вище компонентний склад аспектів змісту іншомовної освіти школярів – культурологічний, педагогічний і психологічний, із якими корелюють процесуальні аспекти іншомовної освіти – пізнання, виховання й розвиток.

Процесуальні аспекти іншомовної освіти		
Пізнання	Виховання	Розвиток
Складники аспектів змісту іншомовної освіти		
Культурологічний аспект	Педагогічний аспект	Психологічний аспект
Факти культури країни, включаючи мову як невід’ємний складник цієї культури в її діалозі з рідною культурою.	Моральність. Інтернаціоналізм. <i>Патріотизм</i> . Гуманізм. Етична культура. Естетична культура. Екологічна культура.	Здібності здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування, учіння тощо.
Цілі іншомовної освіти		
Освітня мета	Виховна мета	Розвиваюча мета

Рис. 1.2.2.2. Схема об’єктів освітньої, виховної і розвиваючої цілей іншомовної освіти школярів

Отже, складниками освітньої мети іншомовної освіти молодших школярів виступають факти культури, в тому числі й мова як невід’ємний складник цієї культури в її діалозі з рідною культурою; виховної мети – система

загальнолюдських цінностей особистості як суб'єкта культури; розвиваючої мети – здібності до здійснення різних видів діяльності та навички й уміння учіння.

Як відомо, цілі (заплановані результати) визначаються програмою – державним документом, в якому вони набувають конкретності як для всього курсу, так і для кожного ступеня навчання. У програмі швидше, ніж у підручниках і навчальних посібниках, створення яких охоплює значний часовий проміжок, знаходять відображення всі зміни, які вносяться до практики освітнього процесу в школі. Тому звернемося до розгляду чинних програм з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів (2002), зокрема, з англійської мови (2001), в яких з орієнтацією на матеріали Ради Європи (Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001) цілі іншомовної освіти школярів визначено в термінах іншомовної комунікативної компетенції. Нагадаємо, що й у вітчизняному підручнику з методики зміст навчання іноземної мови визначено в термінах іншомовної комунікативної компетенції.

Згідно з чинними програмами, оволодіння школярами міжкультурним іншомовним спілкуванням у межах навчального предмета “Іноземна мова” передбачає формування в них певного рівня комунікативної компетенції, складниками якої укладачі програм визначають мовленнєву й мовну, соціокультурну й соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну компетенції (Програми...2002:43-44).

Мовленнєва компетенція визначається як сукупність таких мовленнєвих умінь школярів:

- здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях навчально-трудової, побутової та культурної сфер спілкування,
- розуміти на слух основний зміст автентичних текстів,
- читати й розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним ступенем розуміння їхнього змісту (читання з розумінням основного змісту, читання з повним розумінням змісту),
- зафіксувати та передати письмово необхідну інформацію.

У програмах не наведено визначення *мовної компетенції*, а лише наголошено, що для засвоєння школярами програмного мовного матеріалу як засобу оформлення або розуміння висловлювань у процесі спілкування на рівні стандарту, їм необхідно зрозуміти й засвоїти комунікативні функції засобів спілкування для коректного їхнього вживання у відповідних мовленнєвих ситуаціях, уміти самостійно відбирати саме ті мовні й мовленнєві засоби, які є оптимальними для реалізації комунікативного наміру й адекватними в соціально-функціональному плані у сфері спілкування.

І мовленнєва, і мовна компетенція не є самоціллю, а проміжною ланкою на шляху до комунікативної компетенції. Вони підлягають засвоєнню в обсязі, необхідному й достатньому для вирішення завдань взаємодії у процесі спілкування відповідно до норм виучуваної мови, узусу й традицій культури цієї мови.

Порівняння визначення мовленнєвої компетенції в чинних програмах із наведеними вище визначеннями практичної (комунікативної) мети дозволяє уточнити останню щодо іншомовної освіти школярів як формування в них мовленнєвої компетенції у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні,

говорінні, читанні й письмі та мовної (відповідно до чотирьох аспектів мови): фонетичної, лексичної, граматичної й графічної компетенції.

Не розмежовуючи *соціокультурну* й *соціолінгвістичну* компетенції, укладачі програм визначають їх як уміння вибирати й використовувати мовленнєві форми для здійснення комунікативних намірів у конкретних ситуаціях та вміння враховувати культурні особливості, правила вербальної й невербальної поведінки в типових ситуаціях спілкування.

Порівняння визначення соціокультурної й соціолінгвістичної компетенцій у чинних програмах із наведеними вище визначеннями виховної й освітньої цілей дозволяє уточнити останні щодо іншомовної освіти школярів як формування в них соціокультурної й соціолінгвістичної компетенцій.

За чинною програмою з іноземних мов *дискурсивна компетенція* визначається як здатність керувати мовленням та структурувати його за допомогою тематичної організації, зв'язності, логічної організації, стилю й реєстру, риторичної ефективності, а *стратегічна компетенція* – як уміння вибирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань та самостійно здобувати та використовувати знання, планувати навчальний процес і оцінювати свої знання.

О.М.Соловова не розмежовує стратегічну й дискурсивну компетенції. Для грамотного вирішення завдань спілкування та досягнення бажаних результатів необхідні певні навички й уміння організувати мовлення, вміння логічно, послідовно й переконливо його побудувати, висунути завдання і досягти поставленої мети, що є новим рівнем комунікативної компетенції, яка в матеріалах Ради Європи названа стратегічною й дискурсивною компетенціями (Соловова 2002:9). Суть обох видів компетенції полягає в умінні побудувати спілкування так, щоб досягти поставленої мети, знати й володіти різними прийомами отримання й передачі інформації як в усному, так і в письмовому спілкуванні, компенсаторними вміннями. Формування цих видів компетенції унеможлиблюється без мовленнєвих функцій, які визначають як стратегію власне спілкування, так і відбір мовних засобів для вирішення завдань спілкування.

Порівняння визначень дискурсивної й стратегічної компетенції у чинних програмах із наведеними вище визначеннями розвиваючої мети дозволяє уточнити останню щодо іншомовної освіти школярів як формування в них дискурсивної й стратегічної компетенції.

Нагадаємо, що підґрунтям для розгляду змісту іншомовної освіти молодших школярів у нашій роботі прийнято умовний поділ змісту на аспекти (соціальний,⁹ культурологічний, психологічний і педагогічний) відповідно до процесуальних аспектів освіти (учіння, пізнання, розвиток, виховання) як такий, що найбільш корелює з цілями іншомовної освіти школярів та, відповідно, видами іншомовної комунікативної компетенції школярів. Представимо цю умовну кореляцію у вигляді схеми.

⁹ Ми навмисне розпочали перелік з соціального аспекта змісту іншомовної освіти та з учіння як процесуального аспекта освіти, оскільки саме практична мета є провідною серед цілей іншомовної освіти школярів.

Зміст іншомовної освіти			
Іншомовна культура			
Процесуальні аспекти іншомовної освіти			
Учіння	Розвиток	Виховання	Пізнання
Аспекти змісту іншомовної освіти			
Соціальний аспект	Психологічний аспект	Педагогічний аспект	Культурологічний аспект
Складники аспектів змісту іншомовної освіти			
Уміння в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Фонетичні, лексичні, граматичні й графічні навички.	<i>Мовленнєві здібності.</i> Інтелектуальні й пізнавальні здібності. Емоційно-оціночні здібності. Навички й уміння учіння.	Система загально-людських цінностей особистості як суб'єкта культури	Факти іншомовної культури, включаючи мову як невід'ємний складник цієї культури в її діалозі з рідною культурою.
Цілі іншомовної освіти			
Практична мета	Розвиваюча мета	Виховна мета	Освітня мета
Види іншомовної комунікативної компетенції школярів			
Мовна й мовленнєва компетенції	Дискурсивна й стратегічна компетенції	Соціокультурна й соціолінгвістична компетенції	

Рис. 1.2.2.3. Схема кореляції процесуальних аспектів й аспектів змісту іншомовної освіти з її цілями та видами іншомовної комунікативної компетенції

Отже, практична мета іншомовної освіти молодших школярів передбачає формування в них мовленнєвої й мовної компетенцій. Відповідно, складниками соціального аспекту змісту іншомовної освіти молодших школярів є мовленнєві вміння в чотирьох видах мовленнєвої діяльності та мовленнєві навички її чотирьох мовних аспектів.

Розвиваюча мета іншомовної освіти молодших школярів передбачає формування в них дискурсивної й стратегічної компетенцій. Відповідно, складниками розвиваючого аспекту змісту іншомовної освіти молодших школярів є здібності здійснювати мовленнєву, інтелектуальну, пізнавальну й емоційно-оціночну діяльність та навички й уміння учіння.

Освітня й виховна цілі іншомовної освіти молодших школярів передбачають формування в них соціокультурної й соціолінгвістичної компетенцій. Відповідно, складниками пізнавального й виховного аспектів змісту іншомовної освіти молодших школярів є система загальнолюдських цінностей особистості як

суб'єкта культур та факти іншомовної культури, включаючи й іноземну мову як її невід'ємний складник у діалозі з рідною культурою.

Уточнимо складники кожної з цілей іншомовної освіти молодших школярів.

Практична мета іншомовної освіти молодших школярів

З метою укладання переліку іншомовних мовленнєвих умінь, які мають бути сформовані у молодших школярів у процесі їхньої іншомовної освіти, ми звернулися до чинних програм з іноземних мов (2002), зокрема, з англійської мови (2001). На кінець кожного року вивчення іноземної мови (2-й клас – I рік, 3-й клас – II рік, 4-й клас – III рік вивчення іноземної мови) укладачами програми представлено переліки мовленнєвих умінь у кожному виді іншомовної мовленнєвої діяльності, сукупність яких, нагадаємо, й складає зміст іншомовної мовленнєвої компетенції.

Проаналізувавши ці переліки, ми виявили низку недоречностей при їхньому укладанні. Так, до переліку мовленнєвих умінь помилково віднесено й мовленнєві навички, які є складниками мовної компетенції, зокрема, слухові навички «розрізняти (упізнавати) загальноповжиті слова» (2-й клас); навички техніки читання «читати про себе окремі слова, словосполучення, речення...» (2-й клас), «читати вголос, співвідносячи сприйняття графічних знаків з їхніми відповідними значеннями» (3-4-й класи); навички техніки письма «каліграфічно писати букви, слова, словосполучення» (2-й клас), «розрізняти на письмі буквосполучення, що передають один звук, фонеми, які відповідають різним звукам» (2-3-й класи), «писати слова, словосполучення, короткі речення» (3-4-й класи); граматичні навички «використовувати стягнені форми» (3-й клас).

Низка наведених у програмі мовленнєвих умінь взагалі не стосується мовленнєвої компетенції, зокрема, уміння «писати під диктовку вчителя» (2-й клас) та «написати на слух» певну кількість речень (3-4-й класи), «навчитися користуватися двомовними словниками і різними довідковими матеріалами» (4-й клас) відносяться до стратегічної компетенції; уміння «використовувати позамовні засоби спілкування (жести, міміку)» (3-4-й класи) – до соціокультурної й соціолінгвістичної компетенції; уміння «звернутися до партнера з проханням повторити фразу, висловити думку інакше» (3-4-й класи) – до дискурсивної компетенції.

Представимо у табл. 1.2.2.2. переліки іншомовних мовленнєвих умінь, які згідно з чинною програмою з іноземної мови мають бути сформовані в молодших школярів на кінець I, II та III років вивчення іноземної мови. При цьому окреслимо лише перелік умінь, які безпосередньо складають зміст мовленнєвої компетенції.

Таблиця 1.2.2.2.

Іншомовні мовленнєві вміння – складники мовленнєвої компетенції
молодших школярів

2-й клас – I рік вивчення мови	3-й клас – II рік вивчення мови	4-й клас – III рік вивчення іноземної мови

Аудіювання

<p>Демонструвати розуміння ключових слів у висловлюванні.</p> <p>Розуміти й реагувати на запитання, які вимагають відповіді «Так» / «Ні» чи інших простих відповідей.</p> <p>Розуміти прості інструкції, команди.</p> <p>Сприймати основні події простих оповідань вчителя за допомогою наочності та інших засобів.</p> <p>Розуміти прості висловлювання або основну ідею автентичного аудіо-/ відеозапису.</p>	<p>Розуміти мовлення вчителя: короткі тексти (оголошен -ня, діалоги, вірші, пісні).</p>	<p>Розуміти мовлення вчителя: короткі тексти (оголошення, діалоги, вірші, пісні).</p> <p>Розуміти основний зміст аудіотекстів різного характеру.</p>
---	---	--

Говоріння

<p>Робити короткі повідомлення про певні події.</p> <p>Описувати явища та об'єкти.</p> <p>Представити себе та інших.</p> <p>Попросити повторити, роз'яснити або перекласти незрозуміле.</p> <p>Давати інструкції.</p> <p>Просити дозволу.</p>	<p>Робити короткі повідомлення про певні події та факти.</p> <p>Передавати зміст прочитаного або аудіотексту.</p> <p>Описувати явища та об'єкти.</p> <p>Висловлювати ставлення.</p>	<p>Робити короткі повідомлення про певні події.</p> <p>Розповідати про певні події та факти.</p> <p>Передавати зміст прочитаного або аудіотексту.</p> <p>Описувати явища та об'єкти.</p> <p>Висловлювати свою думку та своє ставлення до предмета мовлення.</p>
<p>Ставити запитання різних типів за зразком.</p> <p>Відповідати на них за зразком.</p> <p>Реагувати на репліки вчителя/учнів за зразком.</p> <p>Висловлювати (не)згоду, пробачення, співчуття, радість, (не)схвалення, пропозиції, ставлення (позитивне, негативне), відмову за зразком.</p> <p>Вести діалог–розпитування за зразком.</p>	<p>Вести діалог за формами: запитання – відповідь, твердження – згода/незгода, привітання – відповідь.</p> <p>Реагувати на репліки вчителя/учнів.</p> <p>Вести діалог етикетного характеру (діалог–розпитування, –домовленість, –обмін думками) у стандартних ситуаціях спілкування.</p> <p>Створити мікродіалог, виступаючи в певних ролях.</p>	<p>Починати розмову, використовуючи ініціативну репліку.</p> <p>Правильно й швидко реагувати на репліку співрозмовника реактивною реплікою.</p> <p>Вести діалог етикетного характеру (діалог–розпитування, –домовленість, –обмін думками) у стандартних ситуаціях спілкування.</p> <p>Створити мікродіалог, виступаючи в певних ролях.</p>

Читання

Читати мовчки короткі тексти. Розуміти нескладні автентичні різнопланові тексти.	Читати мовчки з повним розумінням короткі тексти. Розуміти нескладні автентичні різнопланові тексти, написи. Розуміти мову ігор, загадок, кросвордів, гри слів.	Читати мовчки з повним розумінням короткі тексти. Розуміти основний зміст автентичних різнопланових текстів. Розуміти деталі тексту, підбираючи назву тексту, передаючи розвиток подій. Розуміти мову ігор, загадок, кросвордів, гри слів.
--	---	--

Письмо

Самостійно складати речення на основі вербальних чи зорових опор.	Писати адресу, оголошення. Оформити лист, листівку-вітання. Писати диктанти різних типів.	Писати адресу, оголошення. Оформити лист, листівку-вітання. Писати диктанти різних типів. Описати предмет, особу, явище.
---	---	--

Відповідно наведені в табл. 1.2.2.2. мовленнєві вміння в чотирьох видах іншомовної мовленнєвої діяльності й складають об'єкти практичної мети на кожному з трьох років іншомовної освіти молодших школярів.

З метою уточнення змісту іншомовної мовленнєвої компетенції молодших школярів ми звернулися до програмно-методичних матеріалів навчання іноземної мови й іншомовної культури в початковій школі в російських багатомовних школах (Программно-методические материалы, 2000, 2001).

Представимо у табл. 1.2.2.3. перелік мовленнєвих умінь молодшого школяра, сукупність яких складає зміст його мовленнєвої компетенції.

Таблиця 1.2.2.3.

Мовленнєві вміння – складники мовленнєвої компетенції молодших школярів

Программно-методические материалы (2000)	Программно-методические материалы (2001)
--	--

Аудіювання

Розуміти дидактичне мовлення вчителя (у виучуваних межах). Розуміти виучувані кліше мовленнєвого етикету. Розуміти зміст монологічних висловлювань (10-12 фраз) у навчальному аудіо- і відеотексті, в мовленні вчителя в межах виучуваного комунікативно-мовленнєвого репертуару й тематики навчального спілкування. Розуміти мовленнєві репліки в комп'ютерних іграх,	В умовах безпосереднього спілкування, в тому числі з носієм іноземної мови, розуміти усні висловлювання партнерів по спілкуванню в межах сфер, тематики й ситуацій, окреслених програмою. Розуміти прохання й указівки вчителя, ровесників, пов'язані з навчальними й ігровими ситуаціями в класі. Розуміти загальний зміст навчальних, а також невеликих і нескладних автентичних текстів (казки, розповіді, вірші тощо). Повністю й точно розуміти короткі повідомлення, переважно монологічного характеру, побудовані на знайомому учням
--	---

призначених для молодших школярів.	мовному матеріалі.
------------------------------------	--------------------

Говоріння

<p>Представляти себе, членів своєї родини й друзів.</p> <p>Вітатися й прощатися з ровесниками і старшими за віком людьми.</p> <p>Виражати згоду/незгоду, розуміння/нерозуміння, прохання, згоду/відмову виконати прохання, побажання й наміри, приносити й приймати пробачення.</p> <p>Коротко описати свій дім, родину, улюблені предмети й заняття, захоплення й друзів, розказати про улюблені іграшки, тварин, найкращих друзів, знайомих і проведення часу з ними.</p> <p>Розпитати своїх ровесників про улюблені заняття й захоплення, про іграшки, домашніх тварин і догляд за ними.</p> <p>Програвати іноземною мовою ситуації запрошення в гості: підготовка (з опорою на шаблон) запрошень у гості та їхнього відправлення, розпит по телефону про згоду прийти в гості й вираження подяки за згоду прийти, вираження жалю, якщо запрошений не може прийти, підготовка конкурсів, вікторин, настільних ігор та іграшок для заняття гостей, обговорення святкового меню, сервіровка столу, допомога гостям почувати себе затишно за святковим столом, розваги гостей, проводи.</p> <p>Програти ситуації покупки щоденних продуктів харчування, канцелярських товарів для малювання й розфарбовування, альбому для розфарбовування, наборів аплікації, дитячих іграшок (в опорі на комунікативну схему рідною мовою).</p> <p>Програти ситуації допомоги зарубіжному гостю при проїзді в транспорті, ситуації проїзду в зарубіжному транспорті.</p> <p>Програти ситуації спільної гри із зарубіжними ровесниками на ігровому майданчику, в ігрових центрах (знайомство, пропозиція пограти в певну гру, вираження згоди/незгоди, обмін репліками при виконанні правил гри).</p> <p>Коротко обмінятися з товаришем думкою про побачене (назва відеофільму, імена героїв, хто добрий/злий, сильний/слабкий, спритний/умілий, працьовитий/ледачий тощо, хто (не)сподобався).</p>	<p>Здійснювати діалогічне спілкування на елементарному рівні з дорослими й ровесниками, в тому числі й з носіями виучуваної мови, в межах сфер, тематики й ситуацій спілкування, окреслених програмою.</p> <p>Робити елементарні зв'язні повідомлення про себе й оточуючий світ, про прочитане, побачене, почуте, виражаючи при цьому на елементарному рівні своє ставлення до сприйнятої інформації чи предмета висловлювання.</p>
--	---

Читання

Розуміти зміст навчальних діалогічних текстів.	Розуміти основний зміст навчальних, а також відносно нескладних автентичних текстів, які відповідають рівню розвитку
Розуміти зміст навчальних тематичних текстів.	

<p>Осмыслити зміст тематичних римованих загадок при читанні вголос і мовчки.</p> <p>Розуміти зміст автентичних написів-дозволів / заборон у школі, ігрових центрах, парках, бібліотеці, на транспорті.</p> <p>Уявити тексти-інструкції у дитячих книжках для розфарбовування і поробок.</p> <p>Розуміти зміст автентичних арифметичних / математичних задач, вирішення яких уже засвоєно рідною мовою.</p> <p>Читати дитячі каталоги іграшок і навчальні тексти, побудовані за моделями текстів каталогів дитячих товарів (для вибору подарунка, шкільного приладдя, дитячого одягу).</p>	<p>й навченості молодшого школяра.</p> <p>Повно й точно розуміти зміст навчальних, а також нескладних (адаптованих) автентичних текстів з експліцитно вираженою інформацією, побудованих на знайомому учням мовному матеріалі чи з незнайомими словами, про значення яких можна здогадатися.</p>
---	--

Письмо

<p>Письмово відповісти на запитання анкети (у межах вивчених тем).</p> <p>Правильно написати свої ім'я, прізвище, адресу і правильно оформляти конверт у зарубіжні країни.</p> <p>Написати листа зарубіжному ровеснику, в якому учень представляє себе, описує свою родину й школу (в опорі на зразок).</p> <p>Правильно заповнювати формуляри каталогів на іграшки, книжки, формуляри-запрошення для вступу до дитячого клубу.</p> <p>Заповнювати текст запрошення в гості, підготувати гостьові картки запрошеним.</p>	<p>Написати коротке привітання (з днем народження, роком, Різдом тощо), висловити побажання.</p> <p>Написати особистого листа зарубіжному ровеснику, використовуючи вивчений матеріал, оформити конверт, адресу відповідно до норм, прийнятих у країні виучуваної мови.</p> <p>Записати план прочитаного.</p> <p>Робити виписки з тексту.</p>
--	---

Отже, аналіз програмно-методичних матеріалів щодо навчання іноземної мови й іншомовної культури в початковій школі в російських багатомовних школах дозволив нам уточнити об'єкти практичної мети іншомовної освіти молодших школярів.

Таким чином, перераховані вище іншомовні мовленнєві вміння як складники іншомовної мовленнєвої компетенції молодших школярів виступають проміжними (табл. 1.2.2.2.) і кінцевими (табл. 1.2.2.3.) практичними цілями іншомовної освіти молодших школярів.

З метою укладання переліку іншомовних мовленнєвих навичок, які мають бути сформовані у молодших школярів у процесі іншомовної освіти, ми звернулися до чинних програм з іноземних мов (2002), зокрема, з англійської мови (2001), та згаданих вище програмно-методичних матеріалів (2000, 2001). У програмах не наведено переліки мовленнєвих навичок учнів. Хоча, як уже зазначалося вище, деякі з мовленнєвих навичок згадуються в переліку мовленнєвих умінь, наприклад, слухові навички «розрізняти (упізнавати) загальноживані слова»; навички техніки читання «читати про себе окремі слова,

словосполучення, речення...», «читати вголос, співвідносячи сприйняття графічних знаків з їхніми відповідними значеннями»; навички техніки письма «каліграфічно писати букви, слова, словосполучення», «розрізняти на письмі буквосполучення, що передають один звук, фонему, які відповідають різним звукам», «писати слова, словосполучення, короткі речення»; граматичні навички «використовувати стягнені форми».

Оскільки вчителі можуть використовувати різні підручники, в яких лексичний матеріал не збігається, в програмі не визначено, яким саме лексичним мінімумом повинні оволодіти учні. Водночас зазначається, що лексика відповідає сферам спілкування, мовленнєвим функціям і наявним навчальним матеріалам. Щодо граматики визначено шлях вивчення граматичних явищ у початковій школі, при ознайомленні з якими акцентується функціональний підхід. Для 2-го класу (I року вивчення англійської мови) наведено перелік частин мови для вивчення – модальних дієслів, іменників, прикметників, прийменників, сполучників, артиклів, а також питальних слів. При цьому згадано лише дві часові форми – Present Simple і Present Continuous. Стосовно фонетики наголошується дотримання апроксимованої вимови з урахуванням особливостей англійської вимови.

Укладачі програмно-методичних матеріалів трактують навички фонетичного й інтонаційного оформлення мовлення, орфографічні навички та навички вживання в мовленні граматичних явищ як *мовну грамотність*. Щодо лексичних навичок, то їхній перелік відсутній. Визначено лише кількісний склад лексичного, як продуктивного (складає 450 одиниць), так і рецептивного (складає 100 одиниць), мінімуму. Окреслено загальний обсяг лексики, використовуваний у текстах для читання (не менше 550 одиниць).

Представимо у табл. 1.2.2.4. перелік мовленнєвих навичок, які мають бути сформовані в молодшого школяра та сукупність яких складає зміст його мовної компетенції.

Таблиця 1.2.2.4.

Мовленнєві навички – складники мовної компетенції молодших школярів

Фонетичні навички

- Ідентифікувати голосні й приголосні букви виучуваної іноземної мови.
- Вичленять у мовленні на слух дифтонги.
- Дотримуватися словесного наголосу в знайомих словах.
- Дотримуватися фразового наголосу (на вказівних і питальних займенниках, числівниках, прислівниках, повнозначних дієсловах).
- Вимовляти без наголосу артиклі, прийменники, сполучники, допоміжні дієслова, особові й присвійні займенники.
- Правильно членувати речення на смислові і ритмічні групи.
- Правильно використовувати низхідний, висхідний і рівний тони для оформлення різних комунікативних типів речення.
- Правильно озвучувати транскрипції тематичних слів.
- Правильно озвучувати діалогічні й монологічні кліше, побудовані на знайомому лексико-граматичному матеріалі.

Граматичні навички

- Уживати в мовленні артикль (означений, неозначений і нульовий).

- Уживати в мовленні одиницю й множину слів, які входять до лексичного мінімуму.
- Уживати в мовленні ступені порівняння прикметників і вживані з ними артиклі.
- Уживати в мовленні кількісні числівники (від 1 до 1000) та порядкові числівники (до 100).
- Вживати мовленнєві зразки з дієсловами to be, to have у теперішньому, минулому й майбутньому часі.
- Уживати мовленнєві зразки безособових речень типу It is Monday. It is 5 o'clock. It is cold in winter.
- Уживати в мовленні складнопідрядні й складносурядні речення.
- Уживати в мовленні присвійні форми іменників для вираження належності.
- Уживати в мовленні особові, вказівні, присвійні, неозначені (some, any, no, somebody, anybody, nobody, someone, no one, anyone, much, little, many, few) та питальні займенники.
- Уживати в мовленні прийменники місця й напрямку, сполучники, прислівники.
- Уживати в мовленні часові форми англійської мови Present Indefinite, Present Progressive, Present Perfect, Past Indefinite, Past Perfect, Future Indefinite у наказових, стверджувальних, заперечних і питальних реченнях.
- Уживати в мовленні структури типу I like playing leap-frog.
- Уживати в мовленні конструкції типу There is/are. It's (difficult) to (do) у теперішньому, минулому й майбутньому часі.
- Уживати в мовленні модальні дієслова may, can, must, should.

Орфографічні навички

Навички техніки читання

- Правильно читати основні орфограми, слова, речення, міні-тексти, що входять до вивченого комунікативно-мовленнєвого репертуару навчального спілкування.
- Ритмічно правильно ставити фразовий і словесний наголос у вивчених словах, словосполученнях.
- Інтонаційно й фонетично правильно озвучувати незнайомий текст, побудований на знайомому текстовому й лексико-граматичному матеріалі (в опорі/без опори на аудіотекст).

Навички техніки письма

- Писати великі й прописні літери.
- Писати голосні, приголосні і дифтонги.
- Писати такі групи слів: - односкладові слова із закритим складом (типу pen); - слова з відкритим складом (типу cake); - слова, які містять буквосполучення голосної + r (arm, form); - слова, які містять типові буквосполучення голосних (ee, ea, oa, ou, oi, ou, ai, au, ei, eu), приголосних wh, wr, а також голосних і приголосних aw, ow, ew, al, ild; - слова, орфографія яких підпорядкована історичному принципу (one, busy, two).
- Списувати друковані слова, речення, міні-текст прописом.
- Списувати друкованими літерами назви, написи, які дозволяють/забороняють,

текстів покажчиків у (зоо)парку, на вулиці, у школі.

- Списувати-імітувати тексти запрошень у гості та відповідей на них, стандартних привітань до свят.
- Писати своє ім'я й прізвище та адресу іноземною мовою.
- Виконувати письмові лексико-граматичні вправи.
- Писати по пам'яті тематичні ключові слова, міні-текст.
- Писати диктанти, які містять слова, правопис яких відомий учням.

Отже, наведені в табл. 1.2.2.4. граматичні, фонетичні й орфографічні навички складають об'єкти практичної мети іншомовної, зокрема, англомовної, освіти молодших школярів.

Складниками мовної компетенції окрім мовленнєвих навичок є й мовні знання. З метою укладання переліку іншомовних знань молодших школярів ми звернулися до програмно-методичних матеріалів (2001) та чинних програм з іноземних мов (2002). Слідом за укладачами програмно-методичних матеріалів, які, відповідно до чотирьох мовних аспектів мовленнєвої діяльності, поділяють мовні знання на 4 групи – «вимовна, графічна, лексична й граматична сторона мовлення», ми будемо дотримуватися такого ж поділу. При цьому з метою уникнення невідповідності замінимо їхні назви відповідно до назв мовних аспектів мовленнєвої діяльності: вимовні знання називатимемо фонетичними, а графічні – орфографічними знаннями.

Представимо у табл. 1.2.2.5. узагальнений (на основі згаданих вище джерел) перелік мовних знань молодших школярів.

Таблиця 1.2.2.5.

Мовні знання – складники мовної компетенції молодших школярів

Фонетичні знання

- Основні звуко-буквені відповідники.
- Апроксимована вимова.
- Відсутність приглушення кінцевих дзвінких приголосних.
- Наявність довгих і коротких голосних та дифтонгів.
- Відсутність пом'якшення приголосних (палаталізація).
- Злита вимова допоміжних слів із повнозначними.
- Основні типи інтонації англійської мови.
- Словесний наголос.
- Фразовий наголос (відсутність наголосу на допоміжних словах).
- Англійський ритм (членування речень на смислові групи).

Орфографічні знання

- Букви алфавіту.
- Графіка (напівдрукований шрифт).
- Основні правила орфографії.
- Правила читання.

Лексичні знання

- Словотворення: суфікси числівників -teen, -ty, -th; іменників -er (-or); словоскладання.

Граматичні знання

- Допоміжні дієслова to be, to have у теперішньому, минулому й майбутньому часі.
- Модальні дієслова can, may, must.
- Часові форми Present Indefinite, Future Indefinite, Past Indefinite, Present Continuous, Present Perfect.
- Наказовий спосіб.
- Питальні, стверджувальні і заперечні речення.
- Безособові речення.
- Складносурядні й складнопідрядні речення.
- Однина й множина іменників.
- Означений, неозначений і нульовий артикль.
- Присвійний відмінок іменників.
- Особові, вказівні, присвійні, неозначені й питальні займенники.
- Ступені порівняння якісних прикметників.
- Якісні і порядкові числівники.
- Прийменники місця й напрямку.
- Сполучники.
- Прислівники (частотні, часу).

Таким чином, перераховані вище мовні знання і мовленнєві навички як складники змісту мовної компетенції молодших школярів виступають кінцевими практичними цілями іншомовної освіти молодших школярів.

Освітня й виховна цілі іншомовної освіти молодших школярів

Нагадаємо, що в чинних програмах з іноземних мов (Програми...2002) соціокультурна й соціолінгвістична компетенції школярів не розмежовуються. В завдання нашої роботи не входить визначення співвідношення соціокультурної й соціолінгвістичної компетенції. Ми дотримуємося точки зору П.О.Беха, який розглядає обидва види як складники лінгвосоціокультурної компетенції (Бех 2002:35).

Конкретизуємо компонентний склад соціокультурної компетенції. Згідно зі словником методичних термінів *соціокультурна компетенція* передбачає знайомство того, хто навчається, з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки й здатності користуватися тими елементами соціокультурного контексту, які релевантні для породження та сприймання мовлення з точки зору носіїв мови: звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання тощо (Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин, 1999). Відповідно соціокультурна компетенція містить знання про національно-культурну специфіку мовленнєвої поведінки носіїв виучуваної мови та вміння користуватися релевантними для породження й сприймання мовлення з точки зору носіїв мови елементами соціокультурного контексту.

Н.Ф.Бориско (2000:63) визначає *соціокультурну компетенцію* як сукупність специфічних лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурознавчих і міжкультурних знань, навичок і вмінь, які визначають здатність і готовність особистості до діалогу культур як учасника й посередника.

Автори методичного посібника «Вопросы контроля...» (2001:18) до складу *соціокультурної компетенції* відносять знання соціокультурного контексту, вміння і навички мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, характерні для колективу носіїв виучуваної мови.

За П.О.Бехом *соціокультурна компетенція* є сукупністю знань, навичок і вмінь критично орієнтуватися в основних відмінностях, особливостях, перевагах та досягненнях культур країн виучуваних іноземних мов та культур народів України, висловлювати свою обґрунтовану думку щодо нової культури і порівнюваних культур у цілому, розуміти реалії виучуваної культури, толерантно з повагою ставитися до інших культур (Бех 2002:35).

Соціокультурна компетенція як інструмент виховання міжнародно-орієнтованої особистості, яка усвідомлює взаємозв'язок і цілісність світу, необхідність міжкультурного співробітництва у вирішенні глобальних проблем людства, передбачає не просто діалог на рівні індивідуумів, а готовність і здатність до ведення діалогу культур (Соловова 2002:8).

Згідно з державним освітнім стандартом з іноземної мови для основної школи (Державний...1997:7) та підручником із методики (Методика викладання...2002:43) *соціокультурна компетенція* школярів складається з країнознавчої й лінгвокраїнознавчої компетенції. Відповідно до державного освітнього стандарту учні мають одержати певні країнознавчі (знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури країни) та лінгвокраїнознавчі знання (особливостей мовленнєвої й немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування знання).

Автори підручника методики також трактують країнознавчу компетенцію як знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій і звичаїв країни). Однак у визначенні лінгвокраїнознавчої компетенції вітчизняні методисти не обмежуються лише знаннями («цілісна система уявлень про національно-культурні особливості країни»), а трактують лінгвокраїнознавчу компетенцію як «володіння учнями особливостями мовленнєвої й немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування» (Методика викладання...2002:43), що дозволяє говорити про два складники лінгвокраїнознавчої компетенції – знання й уміння.

Виокремлюючи *соціокультурний складник* у змісті навчання та навчального контексту, укладачі проекту програми з англійської мови для університетів/інститутів (Програма...2001:7-8) наводять його структуру, яку складають соціокультурні знання (мовні й немовні) та навички й уміння (практичні й інтеркультурні). Мовний складник включає засвоєння і правильне вживання безеквівалентної і конотаційно навантаженої лексики та обізнаність із соціокультурними умовностями, які впливають на функціонування мови. Немовний складник включає загальні категорії і поняття, пов'язані з іншим суспільством: сфери діяльності та свідомості народу (теми розмов, норми й цінності), вербальне й невербальне спілкування (міміка, жести, основи соціальних стосунків, вікові і соціальні моделі поведінки), експліцитну (історичну, географічну, сучасну соціальну тощо) інформацію про англomовні країни.

Практичні навички і вміння складаються із соціальних, побутових, професійних навичок і вмінь та навичок організації дозвілля; інтеркультурні навички і вміння – із здатності пов'язувати іншомовну і рідну культури, культурної чутливості та здатності ідентифікувати й уживати різні способи спілкування з представниками інших культур, здатності виконувати роль культурного посередника між рідною й іншомовною культурами та ефективно вирішувати проблеми інтеркультурного непорозуміння й конфліктів.

Узагальнимо компонентний склад соціокультурної компетенції у табл. 1.2.2.5., із якої видно, що обов'язковими складниками соціокультурної компетенції є знання та вміння.

Таблиця 1.2.2.5.

Компонентний склад соціокультурної компетенції

Автор/джерело	Складники соціокультурної компетенції		
Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин	Знання		Уміння
Вопросы контроля...	Знання	Навички	Уміння
Н.Ф.Бориско	Знання	Навички	Вміння
П.О.Бех	Знання	Навички	Уміння
Державний освітній...	Знання		
Методика викладання...	Знання	Уміння	
Програма...	Знання	Навички й уміння	

Конкретизуємо компонентний склад соціолінгвістичної компетенції. О.М.Соловова (2002:7) визначає *соціолінгвістичну компетенцію* як здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати їх та перетворювати відповідно до контексту, для чого необхідними є знання семантичних особливостей слів і виразів, їхніх змін у залежності від стилю й характеру спілкування, їхнього впливу на співрозмовника. П.О.Бех (2002:35-36) трактує *соціолінгвістичну компетенцію* як сукупність знань, навичок і вмінь інтерпретувати та використовувати мовні й мовленнєві одиниці, тексти й ситуації з урахуванням лінгвокраїнознавчих реалій та соціолінгвістичних родових, вікових, професійних, національних і територіальних особливостей комунікантів. Отже, складниками соціолінгвістичної компетенції також є знання й уміння.

З метою укладання переліку соціокультурних і соціолінгвістичних знань та вмінь, які мають бути сформовані в молодших школярів у процесі іншомовної освіти, ми звернулися до чинної програми з англійської мови (2001) та чинних програм з іноземних мов (2002) для загальноосвітніх навчальних закладів, а також програмно-методичних матеріалів навчання іноземних мов у російських багатомовних школах (Программно-методические материалы 2000, 2001). Зокрема, в чинній програмі з англійської мови окреслено зміст обох видів компетенції – «Норми поведінки і правила етикету в Україні та інших країнах світу» та «Культурні реалії України, англійських країн та інших країн світу». Представимо ці знання й уміння по кожному класу початкової школи у табл. 1.2.2.6.

Таблиця 1.2.2.6.

Знання й уміння – складники соціокультурної й соціолінгвістичної компетенції молодших школярів

Норми поведінки і правила етикету в Україні та інших країнах світу	Культурні реалії України, англомовних країн та інших країн світу
--	--

2-й клас

Особливості привітання друзів, дорослих. Особливості прощання з друзями, дорослими. Особливості вживання ввічливих слів і фраз для висловлення прохання, вибачення, подяки й відповідей на них. Особливості привітань із святами.	Написання особового займенника першої особи однини з великої літери. Уживання you у порівнянні з українським Ви, ти.
--	---

3-й клас

Уміння уважно слухати співрозмовника. Бути доброзичливим, стриманим, тактовним. Шанобливе ставлення до народу-носія іноземної мови.	Атрибути свят (Cross buns, українські писанки) Герої англійських літературних казок (Мері Попінс, Аліса з Країни Чудес, Вінні-Пух та його друзі тощо). Пісні та віршики Матусі Гусині (Nursery Rhymes). Побутові реалії (lunch, supper, etc.). Написання днів тижня з великої літери.
---	---

4-й клас

Особливості звертання до мами/тата/вчителя/дорослих (mom, daddy, Miss, Sir, Mr., Mrs., etc). Особливості отримання інформації у (не)знайомих людей. Сталі вирази для розмови в крамниці. Увічливі слова та фрази для висловлення прохання, вибачення, подяки й відповідей на них. Вигуки схвалення, незадоволення, подиву (OK! Wow! Ouch! Oh! Ah! Oops!).	Написання назв місяців і днів тижня з великої літери. Казки, оповідання. Свята і святкові традиції.
---	---

Відповідно наведені в табл. 1.2.2.6. знання й уміння є складниками виховної й освітньої цілей іншомовної, зокрема, англомовної, освіти молодших школярів на кожному з трьох її років.

Однак, звернувшись до чинних програм з іноземних мов (Програми..., 2002), де представлений зміст обох видів компетенції з англійської, німецької, французької й іспанської мов для першого року вивчення іноземної мови (2-го класу), ми виявили невідповідність їхнього змісту по кожній з мов. Зокрема з німецької мови соціокультурна й соціолінгвістична компетенції поділяються на соціальну, мовленнєву й інтеркультурну компетенції, кожна з яких передбачає певну сукупність умінь. У свою чергу, вміння розподілені за сферами/тематикою спілкування, зокрема соціальна компетенція представлена лише для тем «Ти і я», «Моя сім'я та мої друзі» та «Школа»; мовленнєва компетенція, розпочинаючись із теми «Школа» вмінням «орієнтуватися у школі і розумітися», продовжується на темах «Вільний час» і «Людина» (Програми...2002:59).

З французької мови соціокультурна й соціолінгвістична компетенції, представлено не вміннями, а переліком частин мови (серед яких зустрічаються дієслова «savoir» і «comprendre» як показники, що повинні «вміти» і «усвідомлювати» другокласники) та національних традицій, явищ і назв, які повинні знати другокласники. Усі вони розподілені за сферами/тематикою

спілкування та наведені французькою мовою, зокрема до теми «Дозвілля й канікули» віднесено “activités enfantines”, до теми “Календар” – “temps et les saisons” (Програми...2002:61).

З іспанської мови соціокультурна й соціолінгвістична компетенції представлено переліком типових ситуацій спілкування (привітання, прощання, висловлення прохання, вибачення, подяки, привітання зі святами) та дитячого фольклору безвідносно до сфер/тематики спілкування (Програми...2002:63). Очевидно, існуюча неоднорідність у трактуванні змісту соціокультурної й соціолінгвістичної компетенції по кожній з мов буде усунена після доопрацювання програми, а поки в межах нашої роботи за основу приймемо наведені в табл. 1.2.2.6. знання й уміння англomовної соціокультурної й соціолінгвістичної компетенції молодших школярів.

З метою уточнення складників освітньої й виховної цілей іншомовної освіти молодших школярів ми звернулися до програмно-методичних матеріалів навчання іноземної мови та іншомовної культури в початковій школі в російських багатомовних школах (Программно-методические материалы 2000, 2001). Процес навчання іноземних мов у початковій школі не лише робить можливим оволодіння молодшими школярами ще одним способом спілкування, а вводить учнів у світ іншої культури. Тому одне з провідних завдань полягає в становленні й розвитку країнознавчої мотивації, підґрунтям якої є інтерес до життя ровесника за кордоном, до культури країни виучуваної іноземної мови, її народу. Відповідно «комплекс знань та уявлень про національно-культурні особливості й реалії країни виучуваної іноземної мови та мінімум етикетно-узуальних форм мовлення для спілкування в різних сферах і ситуаціях» є складником змісту навчання іноземних мов у початковій школі.

Представимо у табл. 1.2.2.7. перелік лінгвокраїнознавчих і країнознавчих знань і вмінь, які складають соціокультурний аспект змісту навчання іноземної мови та іншомовної культури молодших школярів. При цьому укладачі програмно-методичних матеріалів наголошують на обмеженості соціокультурного розвитку молодших школярів лише засобами іноземної мови, оскільки їхній іншомовний досвід є невеликим. Тому, щойно учні оволодіють читанням мовчки рідною мовою, необхідно надавати знання і рідною мовою в усній та письмовій формах. Соціокультурний розвиток молодших школярів включає також і знайомство учнів з іншомовними позначеннями вітчизняних реалій. Слідом за укладачами програмно-методичних матеріалів для російських багатомовних шкіл окреслимо тематику аналогічних вітчизняних реалій: українська символіка й українські національні свята (Christmas, International Women’s Day, Victory Day, New Year), українські іграшки-сувеніри, українські гроші, страви української кухні (borshch, kvass, varenyky), культурні центри в Києві, відомі вулиці, площі, парки, мости, театри, пам’ятники, назви українських казок та їхні персонажі.

Таблиця 1.2.2.7.

Знання й уміння – складники соціокультурної й соціолінгвістичної компетенції молодших школярів

Знання		Уміння
Іноземною мовою	рідною мовою	

<p>Іноземних прізвищ, імен (повних і зменшувальних).</p> <p>Назв країн виучуваної мови та їхніх столиць, їхнє місцезнаходження на карті, назв окремих визначних місць столиць.</p> <p>Природно-кліматичних умов країн виучуваної іноземної мови, включаючи назви окремих тварин, рослин, найтипівіших для цих країн.</p> <p>Державної символіки (прапору, його кольорової символіки; гімну) та символіки Ради Європи.</p> <p>Національних костюмів і національно-культурних асоціацій в одязі.</p> <p>Окремих фактів з історії країн виучуваної іноземної мови.</p> <p>Автентичних матеріалів дитячого пісенного фольклору.</p> <p>Автентичних римованих загадок на кмітливість (в опорі на набір візуальних ключів).</p> <p>Автентичних арифметичних задач і посильних у мовному плані логічних завдань, які використовуються для розвитку інтелекту в молодших школярів у країнах виучуваної іноземної мови.</p> <p>Казок народу виучуваної іноземної мови і загальноєвропейських казок та їхніх відеоваріантів.</p> <p>Дитячого фольклору (пісень, лічилок, прислів'їв і приказок) та дитячої поезики.</p> <p>Автентичних візуальних матеріалів (родинного дерева, типів будинків, архітектурного вигляду гімназій).</p> <p>Листів зарубіжних ровесників.</p> <p>Комп'ютерних ігор.</p> <p>Вітчизняних реалій (символіки, національних свят, іграшок-сувенірів, грошей, страв національної кухні, культурних центрів, пам'ятників, назв казок,</p>	<p>Загальноєвропейських свят (Різдво, Новий рік, Паска, День батька, День матері, День Європи) та традицій їхнього проведення в країнах Європи.</p> <p>Святих покровителів країн виучуваної мови, як проходять ці дні.</p> <p>Походження назви «Британія» і назв основних англійських країн та їхнє знаходження на різних континентах.</p> <p>Традицій національної й загальноєвропейської кухні.</p> <p>Інтернаціональних слів, які відображають культурні віхи розвитку взаємостосунків між країнами.</p> <p>Рідномовних слів, які ввійшли в лексикон країн виучуваної мови.</p> <p>Фрагментів навчально-ігрового життя молодших школярів, які навчаються в державних і приватних школах.</p> <p>Культурно-історичних типів будинків, культури домашнього садівництва, побуту родин середнього достатку в країнах виучуваної мови.</p> <p>Традицій підготовки до зустрічі гостей та розваг дітей у гостях.</p> <p>Правил хорошого тону (поведінка за столом, у парку, у школі).</p> <p>Проведення дозвілля дітьми в (зоо)парку, в галереї, у старовинному замку, участь дітей у шкільних святах.</p> <p>Сувенірів, які відображають історико-культурні</p>	<p>Уживати формули мовленнєвого етикету в конкретних ситуаціях спілкування.</p> <p>Грати в ігри ровесників країн виучуваної іноземної мови.</p> <p>Порівнювати звичаї святкування Нового року та інших свят, дня народження ровесників у країнах виучуваної мови та у своїй країні.</p> <p>Брати участь у різних видах діяльності, в яких знайшли відображення і пояснення типові історичні і культурні події країни (у межах виучуваних тем) (вікторина,</p>
---	--	---

їхніх персонажів).	особливості країн виучуваної мови.	ранок тощо).
--------------------	------------------------------------	--------------

Відповідно перераховані вище знання й уміння виступають проміжними (табл. 1.2.2.6.) і кінцевими (табл. 1.2.2.7.) складниками освітньою і виховної цілей іншомовної, зокрема англomовної, освіти молодших школярів.

Розвиваюча мета іншомовної освіти молодших школярів

З метою уточнення складників розвиваючої мети іншомовної освіти молодших школярів ми звернулися до наведеного вище переліку здібностей, які дозволяють успішно функціонувати пізнавальній, емоційно-оціночній і діяльнісно-перетворюючій сферам школяра, які й є об'єктами його розвитку в процесі іншомовної освіти.

Таблиця 1.2.2.8.

Об'єкти розвитку молодшого школяра в процесі іншомовної освіти

Здібності до пізнавальної діяльності	
<i>здібності перцептивного рівня</i>	<i>Здібності моделюючого рівня</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Здібності до предметності, вибірковості, константності й осмисленості сприймання; • здібності до розподілу, переключення й збільшення обсягу уваги; • здібності до слухової й зорової диференціації; • здібності до запам'ятовування вербального матеріалу та до довільного запам'ятовування. 	<ul style="list-style-type: none"> • здібності до антиципації структури фрази (тексту) та змісту висловлювання (тексту); • здібності до здогадки значення лексичних одиниць; • здібності до впізнавання мовленнєвих одиниць; • здібності до порівняння, співставлення мовленнєвих одиниць, їхніх форм і значень; • здібності до аналізу й синтезу; • здібності до абстрагування й узагальнення як операцій оволодіння граматиною; • здібності до логічного викладу змісту; • здібності до формулювання понять і висновків; • здібності до планування висловлювання; • здібності до цілеутворення та до стратегії й тактики спілкування; • здібності до уяви.
<p style="text-align: center;">Здібності до емоційно-оціночної діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> • здібності до вираження різних почуттів й емоційних станів; • здібності до емпатії; • здібності до комунікабельності; • здібності до різновидів оцінки, в тому числі й самооцінки; • здібності до цілеспрямованої роботи для досягнення цілей; • здібності до самостійної праці; • здібності до вольових зусиль. 	
<p style="text-align: center;">Здібності, необхідні для функціонування діяльнісно-перетворюючої сфери</p>	
<i>здібності здійснювати репродуктивні мовленнєві дії (співвідносяться з формуванням мовленнєвої навички)</i>	<i>здібності здійснювати продуктивні мовленнєві дії (співвідносяться з розвитком мовленнєвого вміння)</i>

<ul style="list-style-type: none"> • здібності до виклику (пригадування) лексичної одиниці, мовленнєвого зразка; • здібності до номінації; • здібності до імітації мовленнєвої одиниці будь-якого обсягу; • здібності до підстановки лексичних одиниць у будь-який мовленнєвий зразок; • здібності до дискурсивного усвідомлення правил-інструкцій, схем, пам'яток. 	<ul style="list-style-type: none"> • здібності до конструювання мовленнєвих одиниць будь-якого рівня (словосполучень, фраз, понадфразових єдностей, текстів); • здібності до трансформації мовленнєвих одиниць цих же рівнів; • здібності до комбінування мовленнєвих одиниць вищого рівня з одиниць нижчого рівня; • здібності до вибору виразів, адекватних ситуації й меті спілкування; • здібності до вербалізації; • здібності до імпровізації.
--	--

Достатній рівень розвитку цих здібностей зумовлює успіх оволодіння молодшим школярем навичками й уміннями іншомовного спілкування. Однак навіть необхідний рівень їхнього розвитку не гарантує досягнення практичної мети, якщо не розвинуті навички й уміння учіння та не сформовані його мотиви. Швидкість та якість формування комунікативної компетенції значною мірою залежить від рівня сформованості в учнів навчальних умінь оволодіння його складниками в класній та позакласній навчальній роботі під керівництвом учителя та самостійно, тобто від рівня сформованості навчальної чи загальнонавчальної компетенції, яка в словнику методичних термінів визначається як здатність користуватися раціональними прийомами розумової праці та самостійно вдосконалюватися в оволодінні обраним предметом пізнання (Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин, 1999). Навчальна компетенція дозволяє молодшому школяреві раціонально організувати діяльність учіння та сприяє розвитку його потреби в самоосвіті (Щепилова 2000:18). Відповідно вагомим завданням навчального курсу з іноземної мови в початковій школі є формування у молодших школярів навичок і вмінь *самостійного вирішення* найпростіших комунікативно-пізнавальних завдань в усному (аудіювання, говоріння) та писемному (читання, письмо) мовленні.

З метою укладання переліку загальних навчальних навичок і вмінь, раціональних прийомів розумової праці, які забезпечують формування навичок і вмінь самовдосконалюватися в іноземній мові ми звернулися до програмно-методичних матеріалів для початкової школи (Программно-методические материалы, 2001). Укладачами матеріалів деталізовано зміст загальнонавчальних навичок і вмінь, послідовне формування яких допомагає молодшому школяреві включитися в спільну з учителем іноземної мови навчальну діяльність та адаптуватися до шкільних умов. При цьому загальнонавчальні навички і вміння описано стосовно безпосередньої (аудіювання і говоріння) та опосередкованої (читання і письмо) форм спілкування, а в межах першої (безпосередньої) форми спілкування загальнонавчальні навички і вміння, в свою чергу, поділено на навички й уміння, пов'язані з організацією учіння та його кореляцією й

інтелектуальними процесами, а також навички й уміння мовленнєвого спрямування.

Так, при **безпосередніх формах спілкування** у молодших школярів мають бути розвинені такі найбільш значущі при оволодінні іноземною мовою загальнонавчальні навички й уміння:

1) пов'язані з *організацією учіння* молодших школярів та його *кореляцією*:

- слухати вчителя й співрозмовника (аудитивна пам'ять),
- працювати в різних режимах (індивідуально, в парі, фронтально, у групі), взаємодіючи один з одним,
- контролювати й оцінювати свої дії (немовленнєві й мовленнєві) та дії своїх однокласників;

2) пов'язані з *інтелектуальними процесами*:

- спостерігати за конкретним мовним явищем у мовленні вчителя, диктора, однокласника,
- порівнювати й зіставляти мовне явище в рідній й іноземній мовах,
- розпізнавати й диференціювати (за конкретними ознаками) мовні явища й слова в іноземній мові,
- виділяти головне, основне при аудіюванні мовленнєвого висловлювання різного виду й типу;

3) *мовленнєвого спрямування*:

- планувати своє висловлювання, використовуючи вербальну настанову вчителя, змістові й смислові опори у вигляді ілюстративної й предметної наочності,
- дотримуватися культури спілкування в мовленнєвій і немовленнєвій поведінці (при звертанні до співрозмовника, при вживанні етикетних форм спілкування, при адекватному реагуванні на ситуацію, репліку співрозмовника, при початку розмови тощо),
- виражати свою думку, користуючись обмеженим порівняно з рідною мовою запасом мовних засобів.

При **опосередкованих формах спілкування** у молодших школярів мають бути розвинені такі найбільш значущі при оволодінні іноземною мовою загальнонавчальні навички й уміння:

при читанні

- пізнавати усні образи слів у графічній формі,
- виразно з правильним інтонуванням і смисловим наголосом читати вголос,
- читати мовчки, орієнтуватися в тексті для читання, здобуваючи інформацію та виділяючи головне, суттєве,
- користуватися навчальним словником, коментарями,
- здогадуватися зі словотворчими елементами, за аналогією з рідною мовою, за контекстом про значення невідомих при читанні й аудіюванні слів;

при письмі

- порівнювати зразок для письма з написаним,
- виписувати з тексту ключові слова, інформацію, яка цікавить учня,
- складати план до прочитаного.

Відповідно перераховані вище здібності (табл. 1.2.2.8.) та загальнонавчальні навички й уміння виступають об'єктами розвиваючої мети іншомовної освіти молодших школярів.

1.3. Чинні програми та навчальні посібники з методики викладання іноземних мов

До передумов розробки концепції методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи в нашій роботі віднесено й аналітичний огляд чинних (вітчизняних і зарубіжних) програм методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, зокрема для початкової школи, та низку дидактичних матеріалів, які функціонують у галузі іншомовної освіти. Критерієм аналітичного огляду програм та навчальних матеріалів є передусім їхня орієнтація на методичну освіту майбутнього вчителя іноземної мови саме початкової школи.

Розпочнемо огляд з аналізу вітчизняної Типової програми курсу «Методика навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах» (1998) для студентів вищих навчальних закладів, які оволодівають фахом учителя іноземної мови. Усього на вивчення курсу відводиться 194 години, із яких 36 годин – на лекції, 58 годин – на практичні заняття і 100 годин – на самостійну роботу студентів. Програмою передбачено самостійне вивчення трьох тем курсу “Зв’язок методики навчання іноземних мов з іншими науками”, “Урок іноземної мови” та “Позакласна робота з іноземної мови”.¹⁰

Перше, що впало у вічі, це відсутність у програмі такої організаційної форми навчання як семінарські заняття, на яких студенти обговорюють теоретичні питання методики викладання іноземних мов, демонструючи викладачеві набуті в ході самостійної чи індивідуальної роботи методичні знання як один з обов’язкових складників методичної компетенції вчителя іноземної мови. Однак аналіз структури та змісту практичних занять із методики викладання як англійської, так і інших іноземних мов свідчить, що плани занять передбачають як самостійне опрацювання теоретичного матеріалу, так і виконання практичного (індивідуального чи мікрогрупового) методичного завдання і є власне семінарами-практикумами (Галузинський, Євтух 1995:84-85). Кожне практичне заняття супроводжується тестом для самоконтролю студентами рівня своїх знань із певної методичної теми за наведеними в кінці практикуму ключами до тестів.

Розділ 1 «Пояснювальна записка» знайомить із видами професійної діяльності вчителя іноземної мови, із напрямками його підготовки, із завданнями навчального курсу «Методика викладання іноземної мови в середніх навчальних закладах», із функціями вчителя іноземної мови. Тут же наведено орієнтовний розподіл курсу за темами й видами занять у межах трьох розділів «Теоретичні основи методики викладання іноземних мов», «Навчання основ іншомовної діяльності» та «Організація й планування навчальної та позакласної роботи з іноземних мов у школі». При цьому теми розділу «Навчання основ іншомовної

¹⁰ Зміст самостійних робіт див. Практикум з методики навчання англійської мови / Під ред. С.Ю.Ніколаєвої.- К.:Ленвіт, 1997-1998.- Ч.1.- С.6-12; Ч.2.- С.4-27; Ч.3.- С.4-20.

діяльності» опрацьовуються протягом двох семестрів: у VI семестрі студенти оволодівають методикою формування іншомовних мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних, слухо-вимовних і навичок техніки читання), в VII – методикою формування іншомовних мовленнєвих умінь (аудіювання, читання, говоріння і письма). Зокрема, тема «Навчання граматичного матеріалу» охоплює дві підтеми «Навчання активного граматичного матеріалу» та «Навчання пасивного граматичного матеріалу», які виокремлено як практичні заняття. Тема «Оволодіння пасивним і потенційним словниками» не виокремлюється, а розглядається у межах загальної теми «Навчання лексичного матеріалу». Тема «Навчання вимови» не обмежується лише розглядом методики формування артикуляційних навичок, а передбачає розгляд методики формування інтонаційних і слухових навичок (як артикуляційних, так і інтонаційних). Виокремлено тему «Навчання техніки читання» на відміну від теми «Навчання техніки письма», яка розглядається в межах загальної теми «Навчання писемного мовлення». Іншу тематику програми ми розглянемо при аналізі підрозділу 3 «Організація процесу навчання» програми методичної підготовки, укладеної Н.Г.Соколовою.

Розділ 2 «Зміст методичної підготовки вчителя іноземної мови» містить короткий зміст лекційних, практичних і самостійних занять студентів, а також зразки тез лекцій і планів практичних занять до певних тем. Вагомим компонентом розділу є перелік професійних умінь, формування яких передбачено в ході вивчення студентами конкретної теми. Однак перелік умінь не уніфіковано: в межах одних занять згадано чи лише гностичні, чи лише конструктивно-планувальні вміння, в межах других – гностичні + конструктивно-планувальні чи комунікативно-навчальні вміння, в межах третіх – поряд із попередніми трьома чи організаційні, чи проектувальні вміння.

Розділ 3 «Контроль рівня сформованості методичної компетенції студентів та випускників» є надзвичайно вагомим складником програми, оскільки презентує систему поточного, рубіжного і підсумкового контролю (форми, об'єкти, оцінювання) за навчальною діяльністю студентів в оволодінні методичною компетенцією вчителя іноземної мови. Тут же наведені орієнтовні питання та практичні завдання до заліку та курсового й державного іспитів, зразки поточного, рубіжного і підсумкового тестів, вимоги до курсової та дипломної робіт.

Зміст останніх двох розділів «Орієнтовна тематика курсів за вибором» та «Основна література» повністю відповідає їхнім назвам. Лише в цих підрозділах згадується методика викладання іноземної мови в початковій школі як один із курсів за вибором та наводиться два джерела: щодо індивідуалізованого навчання аудіювання першокласників та тижня англійської мови в початковій школі.

Відповідно розглянута вище Типова програма передбачає методичну підготовку студентів до роботи вчителя іноземної мови в основній (5-9-ий класи) та старшій (10-11-ий класи) школі. І лише один із курсів за вибором зорієнтовано на методичну підготовку студентів до роботи в початковій школі, 20 годин (10 занять) якого не можуть охопити всі аспекти іншомовної освіти молодших школярів. Саме тому нагальною є необхідність укладання аналогічної програми методичної підготовки студентів до роботи вчителя іноземної мови саме в початковій школі.

Іншу відому нам програму методичної підготовки укладено російським методистом Н.Г.Соколовою (Методика обучения..., 1999) та призначено для студентів педколеджів. Сама назва програми орієнтує, що студенти набувають кваліфікації вчителя іноземної мови основної школи. Усього на вивчення курсу відводиться 308 аудиторних годин + 8 годин на виконання студентами проектної роботи.

Організаційні форми методичної підготовки студентів включають лекції, семінарські й практичні заняття під керівництвом викладача, обов'язкову самостійну роботу студентів, у тому числі протягом педагогічної практики, із виконання індивідуальних і групових проектів (згідно з розглянутою вище Типовою програмою... (1998) студенти виконують курсову роботу) та завдань зі збору даних (*observation tasks*). Акцентуємо як вагомі для професійного становлення майбутнього вчителя дві останні організаційні форми – проектну роботу та збір даних (*collecting data*) як сучасні види професійної підготовки вчителів, зокрема, збір даних є підґрунтям структурованої рефлексії вчителя (Wallace 1996:16).

Як надзвичайно вагомі для процесу професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови відзначимо також вихідні положення програми. *Наступність* професійного розвитку студентів. Набувши початкової професійної освіти в педколеджі, студенти можуть продовжувати навчання у вищих навчальних закладах та закладах підвищення кваліфікації / післядипломної освіти вчителів іноземних мов, що дозволяє говорити як про наступність, так і про безперервність професійної освіти вчителя іноземної мови.

Білінгвальний комунікативно-мовленнєвий професійно-орієнтований розвиток студентів, який передбачає формування у них уявлення про культуру письмового й усного професійно орієнтованого спілкування рідною та іноземною мовами, ознайомлення з особливостями формальної й неформальної поведінки учасників професійно орієнтованого спілкування, розвиток соціокультурної спостережливості при участі в міжкультурному спілкуванні з виділенням загальних рис і відмінностей у спілкуванні рідною та іноземною мовами.

Продовження *навчання "Абетки професійної ввічливості"*. Програмою передбачено, що студенти оволоділи "Абеткою" у середньому навчальному закладі, а в педколеджі продовжують удосконалювати набуті вміння в курсі практичного вивчення іноземної мови.

Формування "компенсаторних механізмів", які дозволяють фахівцю в галузі іноземної мови ефективно діяти в будь-якій ситуації професійно орієнтованого спілкування та гідно виходити із ситуації "збою". Формування компенсаторних механізмів передбачає передусім розвиток здатності використовувати (мобілізувати) наявні знання (як професійні, так і фонові) та вилучати необхідну інформацію з будь-яких вербальних і невербальних опор.

Окресливши два види розвитку студента, основними завданнями навчання студентів педколеджа міжкультурного професійно орієнтованого спілкування визначено їхній *комунікативно-мовленнєвий розвиток*, який передбачає формування білінгвальної методичної компетенції фахівця в галузі викладання іноземної мови, та *професійний розвиток*, який слугує базою для розвитку білінгвальної методичної компетенції. Відповідно програма містить два розділи.

Змістом розділу 1 «Професійний розвиток студента» є методика викладання іноземної мови в основній школі з переліком професійних знань і вмінь. Зміст розділу 2 «Комунікативно-мовленнєвий професійно орієнтований розвиток студента» складають вимоги до рівня сформованості вмінь міжкультурного спілкування у студентів педколеджа з описом основних ситуацій такого спілкування.

Проаналізуємо структуру та зміст розділів. Поряд із традиційними темами, які вивчають студенти, зокрема «Методи дослідження», «Зв'язок методики викладання іноземних мов з іншими науками» тощо, в підрозділі 1 «Теоретичні основи викладання іноземної мови» укладач програми пропонує теми, відсутні в проаналізованій вище Типовій програмі (1998), зокрема «Іноземна мова як предмет навчання в системі шкільної освіти», «Білінгвальна освіта засобами рідної та іноземної мов як варіант навчання міжкультурного спілкування», наявність яких ми вважаємо обов'язковою в контексті світових тенденцій розвитку іншомовної освіти, зокрема ідей вивчення іншомовної культури (В.В.Сафонова, 1991; Е.И.Пассов, 1998а), діалогу/полілогу світових культур і цивілізацій (В.В.Сафонова, 1996; Н.Ф.Бориско, 2000).

Порівняно з розглянутою вище Типовою програмою (1998) підрозділ 2 «Комунікативна методика навчання іноземної мови» (його назва прямо вказує на метод навчання школярів іноземної мови) поряд із традиційними питаннями навчання чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності та їхніх мовних аспектів (при цьому спочатку розглядаються види мовленнєвої діяльності, а потім мовні аспекти; граматичний і лексичний аспекти не виокремлюються, а вивчаються разом; технічний аспект читання та письма зовсім не згадується) містить ще й теми «Іншомовна комунікативна компетенція», «Технологія експертної оцінки навчально-методичних комплексів з іноземної мови для основної школи» та «Технологія розробки навчальних матеріалів для використання в основній школі», які ми теж вважаємо обов'язковими для вивчення в курсі методики викладання іноземних мов у початковій школі з огляду на такі чинники. Зміст чинних програм з іноземних мов (2001, 2002) вимагає від учителя знання поняття «іншомовна комунікативна компетенція» та її складників. Розширення діапазону шкільних підручників з іноземних мов (як основних й альтернативних вітчизняних, так і зарубіжних) потребує від учителя володіння вміннями їхнього критичного оцінювання, а відсутність певних навчальних матеріалів – володіння вміннями укладати їх.

До підрозділу 3 «Організація процесу навчання» включено лише дві теми «Технологія аналізу занять з іноземної мови в основній школі» та «Сучасні кваліфікаційні вимоги до вчителя іноземної мови». На нашу думку, розгляд усього двох тем унеможлиблює методичну підготовку студента до планування, організації й проведення уроків і позакласних заходів іноземною мовою. На фоні такої «бідної» тематики значно вирає підрозділ 3 Типової програми (1998), в межах якого студентам для вивчення пропонуються теми «Основи методики інтенсивного навчання іноземних мов», «Індивідуалізація навчально-виховного процесу з іноземних мов», «Контроль у навчанні іноземних мов», «Особливості навчання іноземних мов на різних ступенях» тощо, хоча для повноти змісту йому бракує саме цих двох тем. При цьому тему «Сучасні кваліфікаційні вимоги до

вчителя іноземної мови» з огляду на її зміст¹¹ ми розглядаємо як надзвичайно вагомому й необхідну для процесу методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи з урахуванням, звичайно, особливостей вітчизняної системи його професійної підготовки.

Завершують розділ I вимоги до рівня підготовки фахівця з методики викладання іноземних мов. Наведено перелік професійних знань і вмінь учителя іноземної мови основної школи, який ми розглядаємо як спробу укладача програми описати методичну компетенцію вчителя іноземної мови в термінах «знання» та «вміння».

Зміст розділу II «Комунікативно-мовленнєвий професійно орієнтований розвиток студентів» підтверджує існування такої тенденції методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов як обов'язковий професійно орієнтований розвиток умінь в усіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності, чому й присвячено перші чотири підрозділи. В кожному підрозділі наведено вимоги до рівня сформованості професійно орієнтованих білінгвальних (рідномовних й іншомовних) мовленнєвих умінь студентів у межах професійної тематики та навчальні матеріали. Надзвичайно вагомим складником програми є перелік функціональних типів текстів, які використовуються в процесі формування у студентів білінгвальних умінь професійно орієнтованих аудіювання й читання, та тематичний каркас і ситуації професійно орієнтованого усного спілкування, а також комунікативно-мовленнєвий репертуар професійно орієнтованого писемного мовлення.

Підрозділ 5 присвячено окремо виділеному укладачем програми соціокультурному професійно орієнтованому розвитку студентів, в якому також наведено вимоги до рівня сформованості професійно-орієнтованих соціокультурних умінь майбутнього вчителя іноземної мови, які в нашій роботі разом із вимогами до рівня сформованості професійно орієнтованих білінгвальних мовленнєвих умінь студентів у межах професійної тематики, наведеними в попередніх підрозділах, розглядаються як вихідні при укладанні кваліфікаційної характеристики вчителя іноземної мови початкової школи.

У вимогах до організації та проведення контролю з методики викладання іноземних мов у педколеджі поряд із традиційними складниками (форма звітності, об'єкт контролю, форма проведення, мова й система оцінки) як вагомий компонент відзначимо детально визначені укладачем програми критерії оцінки реферату, групового проекту, курсового екзамену і державного іспиту. При цьому оцінювання реферату включає врахування навчальних умінь студента, проектної роботи – його освітньої автономності, оцінювання обох видів роботи – професійно орієнтованого усного мовлення студента за двома критеріями (як доповідача та слухача).

¹¹ Її короткий зміст – Державні вимоги до мінімуму змісту і рівня підготовки випускника за спеціальністю – Іноземна мова. Атестаційні вимоги до вчителя іноземної мови. Загальноєвропейські вимоги до кваліфікації вчителя іноземної мови. Система безперервної педагогічної освіти. Система підвищення кваліфікації в Росії. Можливості підвищення кваліфікації у країні виучуваної мови.

У програмі наведено також вимоги до виконання випускної кваліфікаційної роботи з методики викладання іноземних мов, зокрема, до мови написання роботи (у розглянутій вище Типовій програмі (1998) такий вид роботи як обов'язкової для кожного студента зовсім не згадано). Значущою є наведена схема оцінки випускної кваліфікаційної роботи, яка включає критерії оцінки (актуальність тематики, методичну начитаність, чіткість викладу, самостійність дослідження й оформлення роботи) та складники кожного критерію.

Оскільки рівень білінгвальної методичної компетенції варіюється і динаміка професійного розвитку студентів не є абсолютно прямолінійною, в програмі запропоновано використовувати як засоби поточного контролю систему багаторівневих контрольних завдань, організованих за тематичним принципом. Це робить можливим проведення контрольних робіт, де об'єктами контролю є професійні знання й уміння студентів, включаючи професійно-орієнтовані вміння в усіх видах мовленнєвої діяльності. Такі серії контрольних завдань/робіт організовано за принципом екзаменів на визначення рівня володіння іноземною мовою, чи міжнародних екзаменів для вчителів іноземної мови, зокрема, CEELT, тобто укладено за частинами Professional Language in Use, Professional Listening, Professional Speaking, Professional Reading, Professional Writing. Зокрема, завдання з умовною назвою Professional Language in Use передбачають заповнення пропусків у тексті фахового спрямування, відбір і побудову ієрархії ключових слів обома мовами в межах виучуваного розділу, знаходження термінологічних відповідностей в обох мовах (укладання білінгвальних термінологічних словників), знаходження синонімів і побудову синонімічних рядів, перифраз почутого чи прочитаного, рольові ігри. Як зразок укладачем програми наведено контрольну роботу з методики викладання англійської мови з теми "Навчання аудіювання в початковій школі". На думку Н.Г.Соколової, подібна організація навчальних матеріалів сприяє зануренню студентів у світ професійного спілкування.

При цьому в програмі описано лише мінімальний, пороговий і просунутий рівні білінгвальної методичної компетенції студентів педколеджа, які є першими трьома рівнями її сформованості, хоча в авторефераті Н.Г.Соколова (1999а:11) говорить про п'ятирівневу шкалу сформованості білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови. Очевидно, саме цих рівнів і можуть досягти студенти педколеджа протягом трьох років навчання.

Відповідно шойно розглянута програма також зорієнтована на методичну підготовку студентів до роботи вчителя іноземної мови в основній школі. Згадування ж у зразку контрольної роботи з методики викладання в початковій школі свідчить, що укладач програми очевидно вважає, що вчитель іноземної мови основної школи може навчати й молодших школярів.

Звернемося до короткого огляду програм методичної підготовки вчителів іноземних мов у педколеджах Польщі, представлених у матеріалах Prince Links Conference (1996) – першої конференції з досягнень початкової професійної освіти польських учителів англійської мови в коледжах, які заклали нову основу освітньої системи в Польщі – від п'ятирічної теоретично-орієнтованої підготовки вчителів іноземних мов на філологічних факультетах університетів до більш практично-орієнтованих трирічних програм у коледжах. Оскільки в матеріалах

конференції представлено лише фрагменти методичних програм, обмежимося коротким оглядом їхнього тематичного наповнення (порівняно з традиційною методичною тематикою). Серед тем, які не включено в проаналізовані вище програми, але, на нашу думку, мають бути обов'язково висвітлені в курсі методики викладання іноземних мов у початковій школі та/чи в професійно-вибіркових дисциплінах, виділимо низку тем, зокрема, «Errors and Error Correction», «Classroom Management», «Course and Syllabus Design», «Teacher Development», «Authentic Materials», «Affective Factors in Language Teaching», «Learner Autonomy» тощо. Зауважимо, що ці та згадані нижче теми підтверджують об'єктивне існування згаданої вище тенденції розширення діапазону професійної діяльності вчителя іноземної мови, яка не обмежується лише здійсненням іншомовної освіти школярів, зокрема молодшого шкільного віку, а передбачає розробку як навчальних програм, так і навчальних матеріалів.

У програмі, представленій J.Kotowska та M.Wojcyak (1996:60), серед тем другого року навчання останньою (одинадцятою) згадано тему «Teaching Small Children», яка вміщує підтеми 1) Characteristics of a young learner and implications for the teacher; 2) Techniques of teaching the four skills; 3) Topic-based work; 4) Preparation of materials. В контексті світової тенденції особистісно-орієнтованої освіти акцентуємо першу підтему, як надзвичайно вагомому для методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи. Зокрема, у вітчизняній методиці викладання іноземних мов у початковій школі виокремлено тему «Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку» (В.Г.Кулиш, 1999).

M.Szulc-Kurpaska (1996:62-72), навівши види навчальної діяльності молодших школярів на уроці англійської мови (деякі з цих видів виокремлено в змісті програми як теми, зокрема «Total Physical Responce Activities», «Shared Reading in the form of Big Book», «Dialogue Journals» тощо) та порівнявши методику викладання іноземної мови в початковій та основній школі, запропонувала програму методичної підготовки вчителя англійської мови саме для початкової школи, в якій визначено цілі, завдання, зміст, контроль і оцінювання.

На сьогодні це єдина відома нам програма методичної підготовки студентів до роботи вчителя англійської мови саме в початковій школі, і, безумовно, ми не залишимо її поза увагою при укладанні типової програми методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи для України. Зокрема, інтерес представляє додаткова форма контролю, яка передбачає письмовий опис дитини/підлітка (Child's/Teenager's Profile) та звіт двохмісячної роботи з ним. Опис включає характеристики емоційного, морального і соціального розвитку дитини/підлітка, зокрема його тип сприймання, вид мотивації, обсяг уваги, розумові здібності, тип особистості, творчі й когнітивні здібності. У звіті студент фіксує зміни у розвитку дитини/підлітка протягом двох місяців роботи з ним. Дані добираються в ході бесід з учнем (що йому подобається/не подобається, чому він надає перевагу, які його інтереси, стратегії й стилі учіння тощо), збору зразків робіт, які він виконував, повідомлення батьків та обговорення з ним змін у розвитку їхньої дитини, обговорення з учнем результатів виконаної роботи та цілей майбутньої роботи за результатами самооцінювання учня. Зазначимо при

цьому, що подібні завдання передбачають знання студентами різних галузей психології, зокрема, вікової психології тощо.

Завершимо аналіз оглядом представленої у Каталозі (Catalogue...1997) прискореної програми професійної підготовки вчителів англійської мови в угорському університеті Eötvös Lorand, організованої центром підготовки вчителів англійської мови CETT (The Centre for English Teacher Training). Випускники отримують право навчати англійської мови як в основній, так і в початковій школі. Трирічною програмою передбачено вивчення чотирьох основних навчальних дисциплін: філології (англійська література й мовознавство), загальної педагогіки й психології, практики мовлення та методики викладання англійської мови.

Програма методичної підготовки, розпочинаючись із другого року навчання, містить навчальні курси «Principled English Language Teaching Methodology» і «Classroom Studies One» (II рік навчання) та «Teaching Experience» і «Classroom Studies Two» (III рік навчання), які читають і проводять різні викладачі. Крім цього пропонується низка курсів за вибором із методики викладання англійської мови, зокрема, «Holistic Learning with Young Learners», «Cultural Packages in the Classroom» тощо.

Екзаменаційні питання з методики викладання англійської мови є не зовсім звичними порівняно з традиційними питаннями на екзамені у вітчизняних навчальних закладах, зокрема, серед видів мовленнєвої діяльності, яких слід навчати, говоріння окремо не виділяється; серед мовних аспектів згадуються лише граматичний і лексичний аспекти; виокремлено такі теми як «Error correction», «The roles of the teacher in the communicative classroom», «Literature and culture in Teaching English as a Foreign Language (EFL)»; певні теми, зокрема «The use of Level 1 in the EFL classroom», «Group dynamic and groupwork in the Level 2 classroom», вимагають знання вчителем різних рівнів мовної підготовки учнів.

Відповідно серед розглянутих вище програм методичної підготовки студентів до роботи вчителя іноземної мови лише одна (M.Szulc-Kurpaska, 1996) стосується методики викладання іноземної, зокрема англійської, мови саме в початковій школі. Інші ж програми передбачають методичну підготовку студентів до роботи вчителя іноземної мови як в основній, так і в старшій школі. Методика ж викладання іноземної мови в початковій школі пропонується чи як курс за вибором, чи як окрема тема. Наприклад, у програмі, представленій I.Studzinska (1996:50), тему “Teaching young children” запропоновано поряд із темами “Teaching teenagers” та “Teaching adults”.

Таким чином, на сьогодні нам не відома жодна вітчизняна типова програма методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи.

Серед низки проаналізованих нами навчальних посібників із методики викладання іноземних мов вітчизняних методистів лише два (В.Г.Кулиш, 1999; Т.В.Бабенко, 2002) присвячено методиці викладання англійської мови саме в початковій школі. Інші ж навчальні посібники (Практикум із методики..., 2001; Контрольні завдання..., 2002; “Професійно-методична..., 2000)¹² уміщують її як курс за вибором, чи професійно-вибіркову дисципліну.

¹² Детальніше аналіз цих та інших, у тому числі зарубіжних, посібників див. О.Б.Бігич, 2002є.

Одинадцять розділів-лекцій у навчальному посібнику В.Г.Куліш призначено для студентів, які отримують спеціальність «Учитель початкових класів, учитель англійської мови в початкових класах». Лекції укладено в межах трьох традиційних розділів курсу методики – теоретичні основи методики викладання іноземних мов, навчання основ іншомовної діяльності та організація й планування навчально-виховної роботи. У межах першого розділу поряд із традиційною тематикою лекцій (методика як наука; історія розвитку методики викладання англійської мови; цілі, засоби й зміст навчання іноземної мови в початковій школі; вправи та система вправ у навчанні іноземної мови в початковій школі) В.Г.Куліш запропоновано також лекції «Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку» та «Дидактичні основи навчання іноземних мов у початковій школі», які ми теж вважаємо обов'язковими для вивчення темами. Тема «Навчання мовного матеріалу» розглядається в межах однієї лекції, що, на нашу думку, є недоцільним, адже методики навчання молодших школярів лексичного й граматичного матеріалу відрізняються від методик навчання як фонетичного матеріалу, так і навчання техніки читання й письма. Таким видам мовленнєвої діяльності як аудіювання, говоріння та читання присвячено окремі лекції. Писемне мовлення зовсім відсутнє в змісті лекцій. У межах третього розділу згадано лише тему «Урок англійської мови в початковій школі».

Навчальний посібник Т.В.Бабенко вміщує цикл лекцій з традиційних тем – „Підходи до викладання іноземних мов”, „Навчання мовних аспектів (лексики, граматики і вимови) та видів мовленнєвої діяльності”, „Планування уроків” тощо, та тем, актуальних саме для молодших школярів, – „Навчальні ігри”, „Пісні, вірші і римування”, „Участь батьків у навчальному процесі”, а також завдання для практичних занять із методики та педагогічної практики.

Зарубіжну, зокрема російську, методику викладання іноземних мов у початковій школі представлено посібниками В.М.Філатова й Г.Є.Філатової «Теория и практика раннего обучения иностранным языкам» (1999) та Г.В.Рогової та І.М.Верещагіної «Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях» (2000), які на сьогодні ми розглядаємо обов'язковими складниками навчально-методичного комплексу студента – майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. При цьому, звичайно, існує нагальна потреба в аналогічному посібнику вітчизняних методистів з урахуванням специфіки викладання іноземної, зокрема англійської, мови в початковій школі.

Так, навчальний посібник «Теория и практика раннего обучения иностранным языкам» містить три розділи. В розділі 1 „Теоретичні аспекти раннього навчання іноземних мов” окреслено психологічне та лінгвістичне забезпечення та дидактичне підґрунтя такого навчання. Розділ 2 „Технології раннього навчання” розподілено на навчання 1) усно-мовленнєвого іншомовного спілкування, в якому зібрано ігри для міжособистісного спілкування як іноземною, так і рідною мовою, 2) чотирьох видів мовленнєвої діяльності та 3) трьох аспектів (фонетичного, лексичного і граматичного) іншомовного мовлення. Розділ 3 „Організація раннього навчання іноземних мов” присвячено уроку та позакласній роботі з іноземної мови в початковій школі, зокрема наведено сценарії позакласних заходів.

Крім цього В.М.Філатовим у співавторстві та одноосібно укладено „Семинарские и практические занятия по методике обучения иностранным языкам” (1997), „Курсовые и дипломные работы по методике обучения иностранным языкам” (1997) та „Игровые и дискуссионные методы обучения в преподавании иностранных языков на интегративной основе” (1997), які складають навчально-методичний комплект студента – майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Посібник «Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях» складається з восьми розділів, які охоплюють основні питання методики навчання англійської мови на початковому ступені. (На відміну від аналогічного посібника 1998 року видання автори до початкового ступеня відносять лише I-IV класи загальноосвітніх установ). Перший розділ уводить у проблему навчання англійської мови на початковому ступені і через ретроспективний аналіз висвітлює шлях, яким йшли пошуки в методиці викладання іноземних мов. В наступних розділах розкрито основні методичні поняття: цілі, зміст, принципи, методи й засоби навчання в інтерпретації авторів посібника. Матеріал цих розділів надає теоретичне підґрунтя для викладу технологій навчання кожного виду мовленнєвої діяльності в наступному розділі, що закінчується параграфом, в якому в узагальненому вигляді наведено приклади завдань і прийоми роботи над фонетикою, лексикою й граматику. Останній розділ присвячено питанням підготовки вчителя до уроку англійської мови та його проведення. Кожний розділ відкривається запитаннями, які надають процесу читання цілеспрямованого характеру, та завершується завданням для самоконтролю (за винятком першого розділу).

Таким чином, аналітичний огляд чинних вітчизняних і зарубіжних програм методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов та навчальних посібників із методики викладання іноземних мов підтверджує нагальну потребу вітчизняної методики викладання іноземних мов у початковій школі в типовій програмі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи та навчальних посібниках із методики викладання англійської та інших мов у початковій школі.

1.4. Концепції та підходи як підґрунтя методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи

Згадані в передмові три аспекти розгляду методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи роблять можливою опору на концепції та підходи до освіти, які, будучи методологічними категоріями педагогіки вищої школи, слугують закріпленню класичних основ побудови вищої школи й одночасно забезпечують упровадження інновацій у зміст і методи викладання.

Ученими, науковцями з педагогіки й психології, сформовано цілісне організаційно-педагогічне підґрунтя сучасної освіти в рамках низки концепцій і теорій навчання (Галузинський, Євтух 1995:25-26; Психология и педагогика 2002:165-171; Левченко 2002:11-12), які, незалежно від їхнього змісту й спрямованості, визначають кінцеву мету навчання як оволодіння тим, хто навчається, системою знань та практичною підготовленістю, які необхідні для

успішної практичної діяльності, а необхідною умовою для кожного напряму навчання є розвиваючий і виховний характер навчання та активність суб'єкта учіння (Зимня 2000:62).

В межах цих концепцій і теорій поряд із традиційним навчанням сформувалася низка інших напрямів: проблемне навчання; програмоване навчання; навчання, основане на теорії поетапного формування розумових дій; алгоритмізоване навчання; розвиваюче навчання за знаково-контекстним типом; проектне навчання. Ці напрями навчання досить рідно використовуються в „чистому” вигляді, в їхньому первісному варіанті. Кожний напрям включає елементи іншого. Так, актуальне для нашої роботи знаково-контекстне чи контекстне навчання (А.А.Вербицкий, 1991), спрямоване на досягнення основного призначення вищого навчального закладу – глибинну професійно-предметну й соціальну підготовку фахівців, включає проблемність і проблемні завдання. В основі концепції знаково-контекстного навчання лежить модель фахівця, яка визначає тип і форми навчальної діяльності. У процесі контекстного навчання, яке відтворює предметний і соціальний зміст професії, студенти залучаються до професійного предмета і соціально-моральної діяльності (Вербицкий, Павловец 1990:41).

Науковцями виділено низку методологічних підходів до розвитку системи освіти (В.М.Галузинський, М.Б.Євтух, 1995; Психология и педагогика, 2002; Г.Лефрансуа, 2003). Н.О.Тарасюк, досліджуючи проблему формування у студентів професійної готовності вчителя для іншомовної дошкільної освіти, підґрунтям для системи професійної підготовки студентів обрано низку підходів: системно-структурний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, комунікативний, інтегративний та індивідуальний підходи (Н.А.Тарасюк, 2002). На сьогодні культурологічний підхід є однією зі світових тенденцій розвитку іншомовної освіти, згідно з яким культура як специфічний спосіб людської діяльності задає соціально-гуманістичну програму і визначає спрямованість певного виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів.

Ні в якому разі не применшуючи вагомості жодної з перерахованих вище концепцій, теорій і підходів, а також керуючись принципом вітчизняної педагогічної освіти (Концепція...1999) відкритості досягненням вітчизняної й світової науки, культури й освітньої практики, теоретичним підґрунтям розробки концепції методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи ми обрали низку вітчизняних та зарубіжних концепцій, теорій і підходів, які умовно поділено на методичні, дидактичні й психологічні передумови.

Дидактичне підґрунтя складають вітчизняні концепції педагогічної освіти (Концепція...1999) й університетської педагогічної освіти (А.В.Глузман, 2001), методичне підґрунтя – вітчизняна концепція підготовки вчителя іноземної мови (С.Ю.Ніколаєва, 1995) і російська концепція вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти (Е.И.Пассов, 19986), психологічне підґрунтя – зарубіжні рефлексивний підхід (М.Wallace, 1995), особистісно-діяльнісний підхід (И.А.Зимня, 2000), когнітивні й гуманістичні теорії (Г.Лефрансуа, 2003).

Моделюючи освітню систему, закладаючи в неї різноманітність елементів, їхніх взаємозв'язків, альтернативні шляхи розвитку освіти, для науковців важливо обрати те, що слугуватиме підґрунтям для самоорганізації системи особистісно-

професійного розвитку студента. Таким базовим елементом в освітній системі виступає сукупність основних педагогічних ідей, покладених в основу системи, та цілей, для яких вона створюється. В межах цих концепцій і підходів авторами запропоновано моделі їхньої реалізації: в межах концепції підготовки вчителя іноземної мови – модель його ступеневої підготовки в університеті (С.Ю.Ніколаєва, 1999), в межах концепції вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти – культуровідповідну модель професійної підготовки вчителя (Е.И.Пассов, 2002), в межах рефлексивного підходу – модель професійної освіти вчителя (М.Ж.Уоллес, 1995), в межах когнітивних теорій – модель когнітивного учнівства (Г.Лефрансуа, 2003).

Концепції педагогічної освіти та університетської педагогічної освіти

Визначені в Концепції педагогічної освіти (1999) стратегічний напрямок розвитку та основні завдання й принципи вітчизняної педагогічної освіти в нашій роботі конкретизовано щодо методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи. Так, *напрямок* методичної освіти є її орієнтація на особистість як учня початкової школи, так і самого вчителя, здатного розвивати особистість молодшого школяра та зорієнтованого на особистісний і професійний саморозвиток. Серед *завдань* методичної освіти акцентовано завдання оновлення методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи з урахуванням як вітчизняного, так і світового досвіду й інноваційних тенденцій методичної іншомовної освіти, а також завдання методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи, здатного здійснювати іншомовну освіту молодшого школяра у класній та позакласній роботі з іноземної мови.

Серед трьох складників *системи* вітчизняної педагогічної освіти: профорієнтаційно-пропедевтична підготовка, підготовка педагогічних працівників за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями та післядипломна професійна освіта, предметом нашого дослідження є підготовка педагогічних працівників, яка здійснюється у професійних вищих навчальних закладах (педагогічних училищах, технікумах, коледжах, інститутах, університетах), а також у класичних університетах та інших вищих навчальних закладах третього й четвертого рівнів акредитації за умови наявності в їхній структурі підрозділів для забезпечення психолого-педагогічної, методичної і практичної підготовки майбутніх учителів.

У Концепції акцентовано реалізацію ступеневості вищої освіти, в межах якої методична освіта є вищою освітою за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», який здобувається у шойно згаданих вищих навчальних закладах.

У контексті Болонського процесу ступінь «бакалавр» є кваліфікацією вищої освіти, яка потребує складання 180-240 заліків згідно з ECTS (European Community Course Credit Transfer System) – європейською кредитно-трансферною системою оцінок. Ступінь «бакалавр», який часто називають «початковим ступенем», можна здобути як у традиційних університетах, так й у професійно-орієнтованих закладах вищої освіти. Термін навчання на здобуття цього ступеня – 3-4 роки (В.С.Журавський, М.З.Згуровський, 2003).

Серед *спеціальностей*, за якими здійснюється підготовка для освітнього рівня «початкова школа» та надається кваліфікація «вчителя початкової школи», у Концепції не окреслено освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» за спеціальністю «Іноземна мова».

За Концепцією змістом педагогічної освіти, виходячи з її особливостей, передбачено соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову й практичну підготовку. Методична освіта вчителя іноземної мови початкової школи передбачає інтеграцію всіх видів підготовки. Серед навчальних дисциплін, які визначають зміст методичної освіти, нами виокремлено курс «Методика викладання іноземної мови в початковій школі».

На основі Концепції педагогічної освіти, зокрема можливості класичних університетів готувати педагогічних працівників, отримала розвиток Концепція університетської педагогічної освіти (А.В.Глузман, 2001), розробку якої зумовили нагальні потреби сьогодення в підвищенні науково-освітньої й соціокультурної ролі університетів та в їхньому перетворенні в регіональні науково-навчально-виробничі комплекси.

Багаторівнева система університетської педагогічної освіти включає безперервну підготовку бакалаврів, спеціалістів, магістрів та перепідготовку й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також підготовку науково-педагогічних кадрів. У межах такої системи бакалавр є першим ступенем методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи (на відміну від згаданих у попередній Концепції ступенів вищої педагогічної освіти, де освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра слідує за рівнем молодшого спеціаліста).

Система університетської педагогічної освіти зорієнтована на індивідуально-творчу підготовку вчителів різних спеціальностей, спеціалізацій та профілів. Спеціальність, у межах якої передбачається методична освіта вчителя іноземної мови початкової школи, називається «Мова й література». Характерною рисою університетської системи освіти є розвиток спеціалізацій, особливість яких полягає в тому, що передбачається як поглиблений зміст відповідних спеціальностей, так і забезпечення необхідної фахової підготовки з новітніх напрямів сучасної науки. Запровадження педагогічної спеціалізації «вчитель іноземної мови початкової школи» зумовлене нагальною потребою початкової школи в учителях іноземних мов у зв'язку з початком вивчення іноземної мови з 2-го класу (Державна...2002:2).

Особливістю Концепції педагогічної університетської освіти є виділення профілю фахівця як індивідуальної концепції його професійного становлення. Профіль (вузький, комплексний, інтегрований) залежить від професійних функцій, які виконують студенти ІУ-У курсів, та інтенсивності відтворення обсягу фахових знань у тому навчальному закладі, де вони проходять педагогічну практику та передбачають працювати.

Відповідно до окреслених автором концепції профілів, учитель іноземної мови початкової школи є фахівцем вузького профілю; учитель іноземної мови початкової школи + практичний психолог чи вчитель іноземної мови початкової школи + вчитель-дослідник є фахівцями комплексного профілю; учитель іноземної мови початкової школи + вчитель-дослідник + менеджер початкової ланки іншомовної освіти є фахівцем інтегрованого профілю.

За концепцією університетської педагогічної освіти зміст освіти складають три рівні – загальна предметно-педагогічна освіта (базова педагогічна освіта), професійна педагогічна освіта (підготовка бакалаврів), профільована педагогічна освіта (підготовка спеціалістів, магістрів і кандидатів наук). Структуру освіти

складають такі різновиди підготовки: фундаментальна, спеціальна, психолого-педагогічна, культурологічна, науково-дослідницька та практична педагогічна підготовка. Методична освіта вчителя іноземної мови початкової школи здійснюється на другому рівні освіти та передбачає інтеграцію всіх видів професійної підготовки, конкретизованих щодо спеціалізації „вчитель іноземної мови початкової школи”.

Концепції підготовки вчителя іноземної мови та вищої іншомовної професійно-педагогічної освіти

Концепція підготовки вчителя іноземної мови (1995) включає визначення й наукове обґрунтування структури і складу системи його підготовки й умов функціонування навчально-виховного процесу в педагогічному вищому навчальному закладі. Головними принципами концепції окреслено: ступеневу підготовку вчителя іноземної мови, варіативність такої підготовки, професійну спрямованість і гуманізацію навчання, міжпредметні зв'язки, індивідуально-творчий підхід до студента.

Ступенева підготовка вчителя іноземної мови є системою безперервної освіти і складається з п'яти ступенів: орієнтовно-підготовчого, базового (підготовка бакалавра), спеціалізуючого (підготовка спеціаліста), поглиблюючого (підготовка магістра) й удосконалюючого. Визначено мету, місце реалізації, термін підготовки, форми реалізації й форми атестації на кожному зі ступенів підготовки вчителя іноземної мови.

Зокрема, всі навчальні дисципліни базового ступеня підготовки бакалавра умовно поділено на дисципліни, спрямовані на гуманітарну, фундаментальну і професійну підготовку. У свою чергу, фундаментальна підготовка вчителя іноземної мови включає економіко-управлінську, теоретико-лінгвістичну мовну і теоретичну психолого-педагогічну підготовку; професійна підготовка – мовну практичну, психолого-педагогічну і методичну підготовку, а також проведення педагогічної практики. Саме остання – методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови і є предметом дослідження в нашій роботі.

Якість гуманітарної, фундаментальної і професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови залежить також і від кваліфікованої організації наукової роботи студентів – науково-дослідницької й навчально-дослідницької робіт.

В Концепції вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти (1998) акцентовано *особистісно-формуючу функцію* вчителя, яка є результатом об'єктивного збагачення та розширення його соціально-професійної функції, зростання значущості його моральної позиції. Головними *складниками* Вчителя окреслено майстерність й особистість.

В Концепції відображено згадану вище об'єктивну тенденцію сьогодення – розширення діапазону *спеціалізації* діяча сфери іншомовної освіти, зумовлену певними факторами як загального характеру, так і роллю іноземної мови, змінами в економіці, в системі освіти, суттєвим проривом у технологіях навчання, новітнім поглядом на мовну політику в країні та світі.

Основними системними *поняттями* Концепції вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти є:

цінності як вісь свідомості людини, що визначає мотивацію та спрямованість її професійної діяльності;

професійна *культура*, яка засвоюється у формі чотирьох елементів: знань про всі складники освітньої системи й освітнього процесу та знань про себе як учителя; досвіду здійснення прийомів професійної діяльності; творчості як перетворення й перенесення цих прийомів; досвіду емоційного ставлення до професійної діяльності, зверненого на систему цінностей;

індивідуальність як інтегроване новоутворення, яке складають природні якості людини, її особистісні та діяльнісні якості;

освіта як процес передачі культури та продукт як набуте й засвоєне людиною в результаті пізнання, навчання, виховання й розвитку. При цьому навчання виступає лише одним «технологічним» аспектом освіти; іншими її аспектами є пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти.

У Концепції наведено визначення *професії*, *спеціальності* й *кваліфікації* та окреслено *рівні* й *принципи* системи вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти. Кожний з чотирьох рівнів освіти (базовий, основний, просунутий і завершальний) співвіднесено з курсом, центром змісту освіти, ступенем освіти, кваліфікацією (посадою), ступенем за кордоном та правом викладання. Зокрема, вітчизняні кваліфікації (посади) „вчитель”, „старший учитель”, „викладач”, „старший викладач” корелюють із зарубіжними ступенями вищої педагогічної освіти „бакалавра освіти”, „бакалавра науки”, „магістра освіти”. „магістра науки” як «учитель» – «бакалавр освіти», «старший учитель» – «бакалавр науки», «викладач» – «магістр освіти», «старший викладач» – «магістр науки».

Підготовка бакалавра освіти з правом викладання двох іноземних мов у загальноосвітній середній школі здійснюється на III-IV курсах, що відповідає основному рівню вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти та основному концентру її змісту. Підготовка бакалавра науки з правом викладання трьох іноземних мов у школах із поглибленим вивченням іноземної мови, ліцеях і гімназіях реалізується на V курсі, що відповідає просунутому рівню вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти та спеціалізованому концентру її змісту.

Рефлексивний підхід

У межах рефлексивного підходу (M.J.Wallace, 1995) ми акцентуємо два вагомні аспекти вчительської професії: її *теоретичну* та *практичну* основи, кожна з яких складають певні види знань. Теоретичну основу професії вчителя складають *одержані знання* (*received knowledge*), які серед інших складників включають і знання дослідницької діяльності; практичну основу – *набуті* в процесі практичної професійної діяльності *знання* (*experiential knowledge*) (Wallace 1996:20). Перший вид знань є одержаними знаннями на підставі того, що студент отримав їх у готовому вигляді, а не набув практичним шляхом, та це пізнання здійснене без доказів і запитань, тобто є відголосом “отриманої мудрості”.

До професійної освіти майбутнього вчителя іноземної мови мають бути включені обидва види знань. Одержані знання знайомлять студента з термінологічним словником навчального предмета, відповідними концептами наукових досліджень і теорій, а також із професійними вміннями як необхідним складником інтелектуальної суті професії. Висококваліфікований учитель іноземної мови серед багатьох інших умінь повинен уміти говорити іноземною мовою в розумному ступені швидкості, організувати парну й групову форми

роботи, читати просту фонетичну транскрипцію, знати певні граматичні терміни тощо.

Набуті студентом знання вдосконалюються в його практичній професійній діяльності, оскільки досвід вважається ключовим складником професійного розвитку вчителя. Однак самостійно досвід не є єдиним підґрунтям професійного становлення студента як майбутнього вчителя. Реалізуючи освітній процес, студент водночас постійно, безперервно й усебічно його досліджує (здійснює рефлексію). Аналізуючи власну практичну професійну діяльність, студент теж набуває знань. Дослідження й аналіз власної практичної діяльності (рефлексія) є способами пізнання студентом освітнього процесу.

При цьому ще одним способом розвитку студентом набутих знань є рефлексія практичної професійної діяльності інших суб'єктів освітнього процесу (викладачів, учителів, інших студентів). Однак ці знання відрізняються від попередніх набутих знань саме наявністю дії. Отримані таким чином знання студенти використовують, з одного боку, для розуміння й осмислення освітнього процесу, із другого, – для розширення можливостей у виборі найоптимальніших стратегій пізнання й практичної діяльності та своєчасної їхньої корекції, із третього, – для формування й подальшого розвитку специфічного *критичного мислення*, яке задіяне в процесі рефлексії та підіймає її на вищий рівень. Саме критичне мислення як складник та водночас об'єкт рефлексії забезпечує систематичне дослідження й аналіз студентом як власної практичної професійної діяльності, так і досвіду практичної професійної діяльності інших суб'єктів освітнього процесу.

Когнітивні й гуманістичні теорії

Конструктивістські підходи до освіти (Г.Лефрансуа, 2003) є загальним позначенням центрованих на тому, хто навчається, методів навчання, які відображають переконання, що значуща інформація скоріше конструюється тим, хто навчається, ніж передається йому. Конструктивістські підходи включають низку центрованих на тому, хто навчається, методів і прийомів: гуманістичні й когнітивні теорії, які проявляються, зокрема в методах когнітивного учнівства.

Когнітивні теорії, розглядаючи людину як активний суб'єкт навчання й оцінювання та підкреслюючи вагомість її когнітивної структури, досліджують процеси обробки, організації й пригадування інформації. Згідно з когнітивними теоріями знання складається з багатьох сукупностей взаємозв'язків, в яких освіта будується на попередніх знаннях та включає в себе обробку інформації. Виділяються два види знань: *декларативні* знання (факти, інформація й досвід, які є частиною того, що відомо) та *процедурні* знання (знання того, як щось зробити, знання процедур у доповнення до фактів).

Основна увага в когнітивних теоріях приділяється питанням, пов'язаним із пізнанням – як розвиваються запаси знань, та як той, хто навчається (у нашому випадку студент), сам приходить до сприймання себе як суб'єкта освіти, який запам'ятовує й розв'язує завдання. Така орієнтація на пізнання уможливорює розуміння природи знань: як вони отримуються й організуються (систематизуються) студентом; як вони викликаються з пам'яті, змінюються, застосовуються й аналізуються; як студент розуміє, оцінює й контролює дії, включені в пізнання. Поступовий розвиток уявлень студента про себе як

дослідника, його поінформованість про стратегії, якими можна скористатися для отримання й обробки знань, його можливість керувати своїми зусиллями й оцінювати власну пізнавальну діяльність, складають аспекти метапізнання (знань про знання).

Найвагомішими для ефективності освіти є два висновки досліджень когнітивних теорій, які досліджують, передусім, питання отримання й набуття знань, розвитку стратегій їхньої обробки та процесів прийняття рішень і логічного мислення: залежність ефективності освіти від кількості попередніх знань про предмет, так звані домен-специфічні знання, та залежність процесу освіти й процесу вирішення завдань від використання тими, хто навчається, когнітивних стратегій. Відповідно в межах когнітивних теорій розглядається низка проблем: бази знань як сховище концептів, інформації, асоціацій і процедур, які накопичуються студентом; його когнітивні стратегії як процеси, що беруть участь в освіті й запам'ятовуванні та включають виявлення завдань, вибір підходу до їхнього вирішення, моніторинг свого просування в їхньому вирішенні та використанні зворотного зв'язку; метапізнання як усвідомлення студентом себе суб'єктом пізнання та здатність усвідомлювати й використовувати свої когнітивні процеси.

Когнітивне учнівство є педагогічною моделлю, яка розглядає того, хто навчається, як новачка, який проходить навчання в експертів для оволодіння новими навичками та вміннями. В межах цієї моделі роль того, хто навчає, полягає не стільки в тому, щоб надати інформацію, факти, цифри, процедури, скільки в тому, щоб навести приклади, спонукати тих, хто навчається, до дослідження та забезпечити керівництво й підтримку. Когнітивне учнівство передбачає, що ті, хто навчають, мають виробити низку когнітивних стратегій для забезпечення тих, хто навчаються, всім необхідним для дослідження, організації, здійснення відкриттів та самостійного навчання.

Гуманістичні теорії пов'язують свої дослідження, розробки, рекомендації з особистістю того, хто навчається, його індивідуальністю, зокрема виділяють внутрішні мотиви, такі як незалежність, компетентність та самореалізація. Особливо акцентуються особистісний розвиток тих, хто навчається, та формування позитивної Я-концепції. Зокрема, вагомим мотивом людини є її внутрішня потреба в розвитку компетентності.

Особистісно-орієнтована освіта є головним стратегічним напрямком розвитку системи освіти в різних країнах світу. Саме така система освіти, в якій *розвиток* є ключовим словом педагогічного процесу, відображає гуманістичний підхід до освіти. Викладач має усвідомити, що центральним суб'єктом педагогічного процесу є студент, а не він; головною є діяльність *пізнання*, а не викладання; пріоритетним є *самостійне набуття й особливо застосування отриманих знань*, а не засвоєння й відтворення отриманих знань; для розвитку особистості значення мають *спільні роздуми, дискусії, дослідження*, а не запам'ятовування й відтворення знань тощо. В цьому контексті доцільно говорити про *повний* розвиток особистості студента.

Серед різноманітних напрямків нових педагогічних технологій найбільш адекватними висунутій меті є навчання в співробітництві, метод проектів, різнорівневе навчання, портфоліо (Г.Лефрансуа, 2003; Кабинет..., 2003). Ці

навчальні методи, будучи максимально спрямованими на формування самостійного мислення, органічно поєднуються з традиційними методами навчання, доповнюючи їх. Принципами, які об'єднують ці навчальні методи, є принципи проблемності та рефлексії. У проблемній ситуації звичні способи дій не дозволяють вирішити завдання, в результаті чого з'являється необхідність рефлексії, усвідомлення невдач. Рефлексія, спрямована на пошук причин невдач і ускладнень. При цьому людина усвідомлює, що використовувані засоби не відповідають завданню. В неї формується критичне ставлення до власних засобів. Потім до умов завдання застосовується ширше коло засобів, висувуються здогадки, гіпотези, здійснюється інтуїтивне вирішення проблеми. І лише потім відбувається логічне обґрунтування та реалізація рішення. Процеси усвідомлення присутні в умовах кожної проблемної ситуації, а свідоме осягнення проблеми лише відкриває її для наступного мислення. В цьому розумінні усвідомлення протилежне рефлексії: якщо усвідомлення є осягненням цілісності ситуації, то рефлексія, навпаки, розчленовує це ціле, наприклад, шукає причини труднощів, здійснює аналіз ситуації у контексті мети діяльності. Відповідно, проблемність є умовою рефлексії та мислення, оскільки надає розуміння ситуації у цілому.

Таким чином, дидактичне підґрунтя складають концепції педагогічної освіти й університетської педагогічної освіти; методичне підґрунтя – концепції підготовки вчителя іноземної мови і вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти; психологічне підґрунтя – рефлексивний й особистісно-діяльнісний підхід та когнітивні й гуманістичні теорії.

Висновки

1. Методичну освіту вчителя іноземної мови початкової школи в нашій роботі досліджено в трьох аспектах: як складник (підсистему) системи професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи в системі вищої педагогічної освіти, яка здійснюється в педуніверситетах / інститутах / училищах та університетах (розділ 3); як процес формування у студентів білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи на теоретичному, практичному й особистісному рівнях (розділ 4); як колективний та індивідуальний результат методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи (розділи 2, 5).

2. Дослідження проблеми методичної освіти студентів як майбутніх учителів іноземних мов початкової школи неможливе без виявлення й окреслення сучасних тенденцій професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів й іншомовної освіти молодших школярів та без визначення її змісту й цілей.

Сучасними тенденціями професійної освіти майбутніх учителів-предметників, у тому числі й іноземних мов, зокрема початкової школи, є орієнтація освіти на особистість студента; культуровідповідність освіти; орієнтація освіти на рефлексію й інновації у професійній діяльності вчителя; розширення спеціалізації професійної освіти вчителя іноземної мови; білінгвальність освіти студентів; освітня автономія студента в умовах безперервності та наступності професійно-педагогічної освіти; інтеграція

навчальних курсів із метою формування у студентів білінгвальної професійної компетенції; рівневість системи професійної компетенції вчителя іноземної мови.

Сучасними тенденціями іншомовної освіти молодших школярів є орієнтація освіти на особистість молодшого школяра; інтегроване навчання іноземної мови на основі міжпредметних зв'язків; білінгвальна освіта молодших школярів засобами рідної й іноземної мов та рідної й іншомовної культур; освітня автономія молодшого школяра.

Віддзеркалюючи сучасний розвиток іншомовної освіти як у вищому навчальному закладі, так і в початковій школі, ці тенденції підлягають обов'язковому врахуванню в системі та процесі методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

Підґрунтям системного розвитку молодшого школяра в процесі його іншомовної освіти може слугувати особистісно-діяльнісний підхід, у контексті якого пріоритетними для розвитку молодшого школяра в процесі його іншомовної освіти є мотиви учіння щодо навчального предмета "Іноземна мова" (як пріоритетні для особистісного розвитку учня), когнітивні процеси й емоційно-вольові якості (як пріоритетні для інтелектуального й емоційно-вольового розвитку учня), учіння, націлене на оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією (як пріоритетне для діяльнісного розвитку учня), іншомовна комунікативна компетенція (як пріоритетна для комунікативного розвитку учня).

На сьогодні остаточно не вирішеним залишається питання про рівень досягнень молодшого школяра на кінець вивчення іноземної мови в початковій школі, яке, не будучи безпосереднім предметом нашого дослідження, є однак вагомим у контексті нашого дослідження методичної освіти майбутніх учителів іноземної мови початкової школи.

З огляду на нагальні потреби сьогодення самостійним предметом дослідження є також цілі і передусім зміст іншомовної освіти молодших школярів. Підґрунтям для розгляду змісту іншомовної освіти молодших школярів у контексті нашого дослідження методичної освіти майбутніх учителів іноземної мови початкової школи прийнято умовний поділ змісту на аспекти (соціальний, культурологічний, психологічний і педагогічний) відповідно до процесуальних аспектів освіти (учіння, пізнання, розвиток, виховання) як такий, що найбільш корелює з цілями іншомовної освіти школярів та відповідно видами іншомовної комунікативної компетенції школярів. Такий поділ здійснено суто з гностичною метою; практично ж при функціонуванні освітнього процесу в початковій школі ці процеси й аспекти є взаємопов'язаними, взаємозалежними і взаємозумовленими.

У контексті концепції розвитку індивідуальності в діалозі культур змістом іншомовної освіти учнів молодшого шкільного віку є іншомовна культура. Процесуальними аспектами іншомовної освіти виступають пізнання, розвиток, виховання й учіння, із якими відповідно корелюють культурологічний, психологічний, педагогічний і соціальний аспекти змісту іншомовної освіти в початковій школі.

Складником системи іншомовної освіти молодших школярів є тісно взаємопов'язані між собою практична (як провідна) мета та виховна, освітня й розвиваюча цілі, які досягаються в процесі оволодіння іноземною мовою як

засобом спілкування за умови активної пізнавальної мовленнєво-мисленнєвої діяльності самих учнів.

Практична мета іншомовної освіти молодших школярів передбачає формування в них мовленнєвої й мовної компетенції. Відповідно, складниками соціального аспекту змісту іншомовної освіти молодших школярів є мовленнєві вміння в чотирьох видах мовленнєвої діяльності та мовленнєві навички її чотирьох мовних аспектів.

Підґрунтям для уточнення складників освітньої, виховної і розвиваючої цілей слугує згаданий вище компонентний склад аспектів змісту іншомовної освіти школярів – культурологічний, педагогічний і психологічний, із якими корелюють процесуальні аспекти іншомовної освіти – пізнання, виховання й розвиток. Складниками освітньої мети іншомовної освіти молодших школярів виступають факти культури, в тому числі й мова як невід’ємний складник цієї культури в її діалозі з рідною культурою; виховної мети – система загальнолюдських цінностей особистості як суб’єкта культури; розвиваючої мети – здібності до здійснення різних видів діяльності та навички й уміння учіння.

Освітня й виховна цілі іншомовної освіти молодших школярів передбачають формування в них соціокультурної й соціолінгвістичної компетенції. Відповідно складниками пізнавального й виховного аспектів змісту іншомовної освіти молодших школярів є система загальнолюдських цінностей особистості як суб’єкта культур та факти іншомовної культури, включаючи й іноземну мову як її невід’ємний складник у діалозі з рідною культурою.

Розвиваюча мета іншомовної освіти молодших школярів передбачає формування в них дискурсивної й стратегічної компетенції. Відповідно складниками розвиваючого аспекту змісту іншомовної освіти молодших школярів є здібності здійснювати мовленнєву, інтелектуальну, пізнавальну й емоційно-оціночну діяльність та навички й уміння учіння.

3. Аналітичний огляд чинних вітчизняних і зарубіжних програм методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов та навчальних посібників із методики викладання іноземних мов, критерієм якого є передусім їхня орієнтація на методичну освіту майбутнього вчителя іноземної мови саме початкової школи, підтвердив нагальну потребу вітчизняної методики викладання іноземних мов у початковій школі в типовій програмі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи та навчальних посібниках із методики викладання англійської та інших мов у початковій школі.

На сьогодні лише одна зарубіжна програма стосується методики викладання іноземної, зокрема англійської, мови саме в початковій школі (M.Szulc-Kurpaska, 1996). Інші ж програми передбачають методичну підготовку студентів до роботи вчителя іноземної мови як в основній, так і в старшій школі. Методику ж викладання іноземної мови в початковій школі запропоновано як курс за вибором чи виокремлено як навчальну тему. Лише два навчальні посібники вітчизняних авторів (В.Г.Кулиш, 1999; Т.В.Бабенко, 2002) присвячено методиці викладання англійської мови саме в початковій школі. Інші ж навчальні посібники вміщують її (методику) як курс за вибором.

4. Згадані в передмові три можливі аспекти розгляду методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи роблять можливою опору на

сучасні освітні концепції та підходи, які, будучи методологічними категоріями педагогіки вищої школи, слугують закріпленню класичних основ побудови вищої школи й одночасно забезпечують упровадження інновацій у зміст і методи викладання.

Керуючись принципом відкритості досягненням вітчизняної й світової науки, культури й освітньої практики як принципом вітчизняної педагогічної освіти, теоретичним підґрунтям розробки концепції методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи в нашій роботі обрано низку як вітчизняних, так і зарубіжних концепцій, теорій і підходів, які умовно поділено на методичні, дидактичні й психологічні передумови. Дидактичне підґрунтя складають концепції педагогічної освіти й університетської педагогічної освіти, методичне підґрунтя – концепції підготовки вчителя іноземної мови і вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти, психологічне підґрунтя – особистісно-діяльнісний і рефлексивний підходи та когнітивні й гуманістичні теорії.

В нашій роботі авторські положення цих концепцій, теорій і підходів конкретизовано щодо системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи (Розділ 3). Наведені в їхніх межах модель ступеневої підготовки вчителя іноземної мови в університеті, культуровідповідна модель професійної підготовки вчителя, моделі професійної освіти вчителя іноземної мови та когнітивного учнівства, а також методи й прийоми модифіковано щодо процесу методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи (Розділ 4).

Окреслені нами в межах особистісно-діяльнісного підходу об'єкти особистісного й методичного розвитку студента утворюють модель узагальнюючого результату його методичної освіти як майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи (Розділ 2).

РОЗДІЛ 2

РЕЗУЛЬТАТ МЕТОДИЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Коли об'єкт дослідження не піддається безпосередньому спогляданню дослідника чи через свою складність, чи через характер своєї природи, схованої від спостереження, або ж умови функціонування цього об'єкта настільки багатогранні і складні, що обмеженість людської пам'яті та сприйняття не дозволяють швидко й логічно послідовно опрацювати потрібний обсяг інформації про об'єкт, у науці звертаються до такого методу системного дослідження явищ і процесів як моделювання. Відповідно з метою окреслення узагальнюючого (колективного) результату методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи ми звернулися до моделювання, яке ґрунтується на заміні конкретного об'єкта дослідження (оригіналу) іншим подібним до нього (моделлю).

Модель є конструкцією, зразком будови певного об'єкта або ділянки дійсності, структурою, формально-логічною побудовою, що слугує аналогом реального (натурного) об'єкта (оригінала, прототипу, прообразу) (Карпіловська 2003:19, 32). До основних ознак моделі відноситься її здатність відображати предмети і явища об'єктивного світу, їхній закономірний порядок і структуру. Здатність моделі до відображення ґрунтується на діях логічної аналогії, яка припускає, що знання про ознаки, зв'язки тощо одного предмета досягаються через його схожість з іншими предметами. Це означає, що модель та відображуваний нею об'єкт знаходяться в стосунках подібності, а не тотожності.

Існування певних відмінностей між моделлю й оригіналом є неодмінною умовою виконання моделлю *пізнавальної* функції: відмінність від оригіналу дозволяє виділяти суттєві зв'язки і стосунки, приходити до певних рішень, видозмінювати умови, тобто діяти з моделлю так, як не можна чи важко діяти з оригіналом. Крім пізнавальної функції модель виконує *гіпотетичну* й *пояснювальну* функції. Перша є здатністю моделі слугувати засобом передбачення нових об'єктів або нових властивостей уже наявних об'єктів, друга – здатністю моделі відображати інформацію про реальні об'єкти та їхні властивості, пояснювати закономірності їхньої будови та функціонування.

Методистами запропоновано три рівні цілеспрямованого використання моделювання: як методу наукового пізнання, як засобу навчання та як навчальної дії (Степкина 1988:72, 74). Автори підручника базових для методики викладання іноземних мов наук (Психологія и педагогіка 2002:154) акцентують існування в системі професійної освіти двох аспектів моделювання: моделювання змісту професійної освіти, який мають засвоїти студенти, та моделювання як навчальна дія (засіб), без якого унеможлиблюється повноцінна освіта. В нашій роботі моделювання використано як метод наукового пізнання з метою визначення результату, якого мають досягти майбутні вчителі іноземних мов початкової школи в процесі методичної освіти. Тому такий результат названо колективним чи узагальнюючим.

2.1. Модель узагальнюючого результату методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи

Моделюючи узагальнюючий (колективний) результат методичної освіти студента, важливо передусім обрати основу такого моделювання. Розглянемо варіанти, які можуть слугувати моделлю результату методичної освіти майбутній учителів іноземних мов початкової школи.

2.1.1. Психологічний портрет учителя іноземної мови початкової школи як модель результату методичної освіти

Професійні характеристики вчителя іноземної мови, які проявляються в їхній сукупності й утворюють цілісну складну систему, на думку І.О.Зимньої, можуть розглядатися як певний узагальнений психологічний портрет учителя. Специфіка набору й сполучення складників такої системи визначає психологічний портрет учителя іноземної мови для кожного ступеня навчання цього предмета, в тому числі і для початкової школи.

І.О.Зимньою представлено психологічний портрет учителя іноземної мови початкової школи (Зимняя 2000:159-164), який (портрет) можна розглядати як основу моделі узагальнюючого (колективного) результату методичної освіти студентів.

Психологічний портрет учителя іноземної мови початкової школи включає такі складники:

- індивідуальні якості (особливості вчителя як індивіда – темперамент, здібності тощо);
- особистісні якості (особливості вчителя як особистості – соціальної сутності людини);
- комунікативні (інтерактивні) якості;
- статусно-позиційні особливості (особливості положення, ролі, стосунків у колективі);
- діяльнісні (професійно-предметні) особливості;
- зовнішньоповедінкові показники.

До необхідних *індивідуальних* якостей належать сила, врівноваженість, висока мобільність нервової системи, помірна екстравертованість, стеничність емоцій та емоційна стійкість, тобто перевага позитивних емоцій, рівень інтелектуального розвитку за показниками сприймання, пам'яті, мислення, а також за характеристикою уваги не нижче норми, високий рівень здібності уяви, уявлення, фантазування. Щодо статево-вікових індивідуальних якостей учителя, бажано щоб дітей молодшого шкільного віку навчав іноземної мови молодий чоловік, зважаючи на тенденцію переоцінювання дітьми віку дорослих та їхнього прагнення – в силу впливу засобів масової інформації – бути схожими на молодих кумирів.

До необхідних *особистісних* якостей учителя іноземної мови початкової школи відносяться адекватність самооцінки та рівня домагань, певний оптимум тривожності, який забезпечує його інтелектуальну активність, цілеспрямованість,

емпатійність. У загальнонародському розумінні вчитель іноземної мови початкової школи – це добра, прихильна й уважна до дітей, сердечна, гуманна, щира людина, яка завжди пам'ятає про їхню соціальну незахищеність та може бачити себе в дітях, стати на їхню позицію.

Комунікативні якості вчителя іноземної мови початкової школи відображають особливості партнерів іншомовного спілкування (молодших школярів) та специфіку навчального предмета «Іноземна мова» (одночасного засобу спілкування та мети навчання). Враховуючи особливу чутливість молодших школярів до нещирості, фальші, вагомою визнано таку якість учителя іноземної мови початкової школи як товариськість, щира зацікавленість у самому процесі спілкування, а не лише в його результаті як перевірки засвоєння навчального матеріалу. Учителю необхідно володіти предметом спілкування з молодшими школярами – увійти у світ мультфільмів, казок, книг, платівок, подій, в якому живе молодший школяр, а головне – прийняти цей світ самому.

Суттєвим для комунікативних якостей учителя іноземної мови початкової школи є перевага демократичного стилю спілкування, який передбачає взаємне емоційне співпереживання процесу спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю та дружньою прихильністю. Категорично забороняється саркастичність у спілкуванні з молодшим школярем, негативний вплив на «Я» учня та його критика в присутності однокласників. Необхідним для вчителя початкової школи є високий рівень розвитку якостей соціальної перцепції, тобто адекватного сприйняття, реагування, правильного розуміння молодших школярів, «прочитування» їхнього стану, міміки, жестів, поз, висловлювань (особливо інтонації).

Серед *статусно-позиційних* якостей учителя іноземної мови початкової школи вагомими є пластичність і легкість зміни вчителем соціальних ролей (учителя, порадирика, друга, одного з батьків) та готовність прийняти позицію молодшого школяра – поважливе, зацікавлене ставлення до цінностей, які складають зміст позиції учня. Вагомим є також знання вчителем репертуару значущих для молодшого школяра соціальних ролей та їхньої атрибутики.

Діяльнісно-професійні якості вчителя іноземної мови початкової школи¹ включають вільне гнучке володіння іноземною мовою, високу мовну культуру, різноманітність, відточеність і варіативність іншомовних форм вираження думки, досконале володіння методичними прийомами, знання особливостей організації та управління ігровими методами навчання, в основі яких лежить точне й адекватне врахування вікових особливостей молодших школярів, структури їхнього самоусвідомлення, інтелектуальної діяльності та поведінки.

¹ Вважається, що для вчителя дошкільників і молодших школярів професійні якості необхідні меншою мірою, ніж для вчителів інших вікових категорій учнів. Закінчивши вищий навчальний заклад кращі за успішністю студенти йдуть працювати викладачами, а середні – вчителями в школу чи вихователями в дошкільні заклади. Не заперечуючи абсолютної правильності першого, І.О.Зимня категорично не погоджується з другим і вважає його абсолютно несправедливим по відношенню до учнів-малюків.

Зовнішньоповедінкові показники вчителя іноземної мови початкової школи включають вихованість, освіченість, компетентність, культуру поведінки й спілкування.

Учитель саме початкового ступеня навчання повинен найвищою мірою характеризуватися специфікою професійно-предметних, особистісних (індивідуально-психологічних) і комунікативних (інтерактивних) якостей у їхній сукупності порівняно з учителем іншого (середнього, старшого) ступеня навчання. Такий пріоритет учителя початкової школи зумовлений, передусім, його відповідальністю перед віковими особливостями учнів, урахування яких є обов'язковим і необхідним як ні в якій іншій ситуації навчання; він зумовлений труднощами ігрової форми навчання, яка відповідає провідному виду діяльності дитини в дошкільному дитинстві, а також метою й змістом виховуючого та розвиваючого навчання. Специфічна риса вчителя іноземної мови початкової школи полягає в тому, що він, передусім, є гуманістично орієнтованим творцем особистості молодшого школяра засобами іноземної мови й іншомовної культури.

Отже, психологічний портрет учителя іноземної мови початкової школи, наведений І.О.Зимньою, може слугувати підґрунтям моделі узагальнюючого (колективного) результату методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

2.1.2. Модель результату методичної освіти на основі структури професійної діяльності вчителя іноземної мови

При всій різноманітності думок про професійну освіту майбутніх учителів іноземної мови у вищому навчальному закладі, більшістю дослідників акцентовано неможливість успішного здійснення професійної освіти без наукового опису праці вчителя, без вияву основних складників його професійної діяльності (В.Н.Шевяков, 1985). Необхідною умовою вирішення цієї проблеми є виділення основних складників у структурі професійно-методичної діяльності вчителя іноземної мови.

Аналіз Н.В.Язиковою професійної діяльності вчителів іноземних мов дозволив виділити її основні структурно-функціональні елементи: професійні знання, навички й уміння та професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя (Н.В.Языкова, 1994, 1995). Вони ж складають структуру професійної діяльності вчителя іноземної мови і початкової школи. Окреслимо їх (О.Б.Бігич, 2000д), конкретизувавши щодо професійної діяльності останнього.

Першим елементом у структурі діяльності вчителя іноземної мови початкової школи є **професійні знання**, до складу яких входять *предметні методичні знання*, *процедурні знання* та *методологічні знання*.

Предметні методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи включають:

- знання основних методичних категорій і закономірностей їхнього функціонування в процесі іншомовної освіти молодших школярів,
- знання історії методики викладання іноземних мов у початковій школі, сучасних вітчизняних і зарубіжних методичних напрямків,

- знання концептуальних систем навчання іноземних мов молодших школярів, втілених у чинних навчально-методичних комплексах з іноземних мов для початкової школи,

- знання можливостей використання сучасних засобів навчання, включаючи комп'ютерні підручники, навчальні системи, системи контролю, практикуми, тренажери, лабораторні практикуми, довідники, мультимедійні навчальні програми, навчальні курси тощо,

- знання особливостей системи й процесу іншомовної освіти молодших школярів.

Окрім предметних методичних знань учитель іноземної мови початкової школи володіє також *процедурними* знаннями про доцільну послідовність дій учителя й учнів, спрямованих на досягнення висунутих на уроці методичних завдань, про алгоритми й узагальнені способи їхнього вирішення. Процедурні знання більшою мірою, ніж предметні методичні знання є результатом інтеграції мовних, педагогічних і психологічних знань, оскільки раціональна послідовність дій у процесі вирішення методичного завдання визначається певними труднощами мовного й мовленнєвого матеріалу, психологічними й педагогічними особливостями умов іншомовної освіти та характеристик молодших школярів

Предметні методичні знання, які студенти засвоюють у вищому навчальному закладі, швидко старіють, у зв'язку з чим успішна професійна діяльність учителя іноземної мови унеможлиблюється без систематичної самоосвіти та постійного методичного пошуку. Однак така діяльність є можливою за умови оволодіння студентами в процесі методичної освіти *методологічними* знаннями про загальні методи (теоретичного й експериментального) дослідження, про методи викладу наукової інформації та процедури пізнавальної дослідницької діяльності. Методологічні знання виконують різні функції: є умовою системного засвоєння знань, реалізації принципів науковості й свідомості, здійснення цілей методичної освіти та самоосвіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

Методологічні знання вчителя іноземної мови початкової школи включають:

- знання етапів і методів наукового дослідження іншомовної освіти молодших школярів,

- знання способів критичного аналізу фахових наукових (друкованих, електронних) джерел та викладу змісту прочитаного у вигляді реферату, тез, анотацій тощо,

- знання технології проведення наукового спостереження, лабораторного експерименту, пробного та дослідного навчання, експериментального навчання, інтерв'ювання, анкетування, тестування,

- знання технології виміру та математичної обробки отриманих результатів.

Усі ці знання складають систему *професійних знань* учителя іноземної мови початкової школи, системоутворюючим складником якої (системи) є методичні знання як результат синтезу мовних і психолого-педагогічних знань та інших знань із базових і суміжних із методикою викладання іноземних мов у початковій школі наук і відповідно навчальних дисциплін. Однак знання з інших наук і навчальних дисциплін не використовуються методикою в чистому вигляді. На уроці чи позакласному заході з іноземної мови вони набувають певної методичної спрямованості: інтегруються, трансформуються через призму методичних ідей,

концепцій, принципів іншомовної освіти молодших школярів, утворюючи систему професійних знань учителя іноземної мови початкової школи. Тобто знання з методики виконують інтегруючу і професійно орієнтуючу функції. Учитель іноземної мови користується знаннями з різних навчальних дисциплін не окремо, а комплексно, в інтегрованому вигляді (К.И.Саломатов, С.Ф.Шатилов 1988).

Другим складником у структурі діяльності вчителя іноземної мови є **професійні навички й уміння**, які зазвичай визначаються згідно з основними (комунікативно-навчальною, розвиваючо-виховною, конструктивно-планувальною, гностичною, організаторською) функціями вчителя іноземної мови (Ніколаєва та ін., 1996:16). Виходячи з типових професійних завдань, які вирішує вчитель іноземної мови, Н.В.Язиковою виділено три групи професійних навичок і вмінь: *практичні, технологічні та дослідницькі* (Язикова 1995:60-61). Зокрема, основні практичні навички й уміння вчителя іноземної мови початкової школи охоплюють:

- навички й уміння застосовувати різноманітні навчальні методи, форми, прийоми і сучасні технології навчання молодших школярів іншомовної мовленнєвої діяльності (комунікативно-навчальна функція),

- навички й уміння вирішувати завдання формування та розвитку засобами іноземної мови інтелектуальної й емоційно-вольової сфер особистості учня початкової школи, його пізнавальних і розумових сил, вирішувати завдання морального, культурно-естетичного і гуманістичного виховання молодших школярів засобами іноземної мови й іншомовної культури (розвиваючо-виховна функція),

- навички й уміння планувати і творчо конструювати процес іншомовної освіти в цілому, а також її конкретних аспектів (навчального, пізнавального, виховного, розвиваючого) з урахуванням особливостей молодших школярів; планувати їхню навчально-комунікативну діяльність в урочній і позакласній роботі; комплексно здійснювати різні види (мотивуючий, регулюючий, розвиваючий, формуючий) індивідуалізації іншомовної освіти молодших школярів (конструктивно-планувальна функція),

- навички й уміння аналізувати вітчизняні й зарубіжні навчально-методичні комплекси з іноземної мови для початкової школи; добирати підручник, який відповідає віковим особливостям молодших школярів; прогнозувати труднощі засвоєння ними мовленнєвого матеріалу з урахуванням особливостей як учнів, так і умов навчання в початковій школі; об'єктивно оцінювати зміст і засоби іншомовної освіти молодших школярів; вивчати й узагальнювати досвід вітчизняної й зарубіжної іншомовної освіти у початковій школі (гностична функція),

- навички й уміння реалізовувати плани (поурочні, серії уроків) і сценарії позакласних заходів з урахуванням особливостей молодших школярів; творчо розв'язувати методичні завдання в процесі іншомовної освіти з урахуванням провідних характеристик молодших школярів; вносити до планів/сценаріїв методично правильні корективи з метою досягнення бажаного результату, виходячи з цілей іншомовної освіти в початковій школі (організаторська функція в органічному зв'язку з гностичною та конструктивно-планувальною функціями).

На думку Є.М.Розенбаума та О.Є.Самойлова, будь-які професійні вміння вчителя іноземної мови отримують практичну цінність лише за умови їхнього проходження через призму методики викладання іноземних мов, оскільки саме ця навчальна дисципліна має безпосередній вихід на шкільний урок іноземної мови. Акцентувавши особливу значущість для професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов саме методичних умінь, науковці, проте, погоджуються, що самі лише методичні вміння не можуть забезпечити успішну підготовку вчителя (Є.М.Розенбаум, А.Є.Самойлов, 1991). Завдання полягає в тому, щоб у межах запропонованої дослідниками системи професіоналізації здійснити „стик” методичних умінь із психологічними й педагогічними вміннями для забезпечення їхнього одночасного виходу на урок іноземної мови з усіма його специфічними особливостями (Н.В.Языкова, 1994).

Перша особливість полягає в тому, що вчитель іноземної мови працює в навчальній ситуації, де об’єкт вивчення (іноземна мова) є водночас і засобом навчання, і засобом спілкування вчителя з учнями. Ця особливість визначає специфіку професійного знання вчителем іноземної мови та її застосування в процесі володіння іноземною мовою як засобом спілкування, що передбачає сформованість умінь користуватися іноземною мовою як зразком для імітації, застосовувати її для показу, пояснення й організації мовленнєвої діяльності учнів, а також для створення на уроці іншомовного середовища.

Друга особливість полягає в тому, що оволодіння учнями іноземною мовою є найпродуктивнішим у процесі мовленнєвої комунікації, коли вчитель та учні виступають рівноправними мовленнєвими партнерами. У цьому випадку відношення між ними мають яскраво виражені суб’єктні відношення, що передбачає володіння вчителем уміннями мовленнєвого партнерства. Не менш вагомим є володіння вчителем умінням організувати спілкування в режимі „учень–учень” як моделі реального спілкування.

Третя особливість полягає в тому, що вчитель іноземної мови є одним з основних джерел інформації для учнів про ті зміни, які відбуваються в мові та соціокультурній ситуації країн виучуваної іноземної мови. Це висуває високі вимоги до мовної та мовленнєвої компетенції вчителя іноземної мови та вимагає постійного їхнього вдосконалення.

Названі особливості, які мають бути відображені в системі методичної освіти студентів, не вичерпують специфіку процесу навчання іноземної мови у середньому навчальному закладі, а є лише проявом особливостей структури й змісту цього процесу.

Професійні знання та професійно-методичні навички й уміння складають когнітивне підґрунтя професійної діяльності вчителя, але не вичерпують її. Не менш значущим є третій складник – *професійно-педагогічна спрямованість* як провідна системоутворююча властивість особистості вчителя іноземної мови.

Професійно-педагогічна спрямованість учителя іноземної мови є системою стійкого ставлення вчителя до себе як суб’єкта професійної та мовленнєвої діяльності, позитивного ставлення до учня як мовленнєвого партнера в міжособистісному та педагогічному спілкуванні, системою мотивів й інтересу до професійної діяльності та сукупністю особистісних якостей учителя. Професійно-педагогічна спрямованість вчителя виражає його всебічну орієнтованість у

специфічному виді діяльності – педагогічній праці і виступає в його інформаційній обізнаності щодо сфери й суті педагогічного процесу (когнітивний складник), позитивно стійкому ставленні до педагогічної професії (емоційно-вольовий складник), схильності й потреби до професійно-педагогічного спілкування (мотиваційний складник) (Л.О.Михайлова, 1996).

Перераховані вище структурно-функціональні елементи професійної діяльності вчителя іноземної мови – професійні знання, навички й уміння та професійно-педагогічна спрямованість – можуть також слугувати підґрунтям моделі узагальнюючого (колективного) результату методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

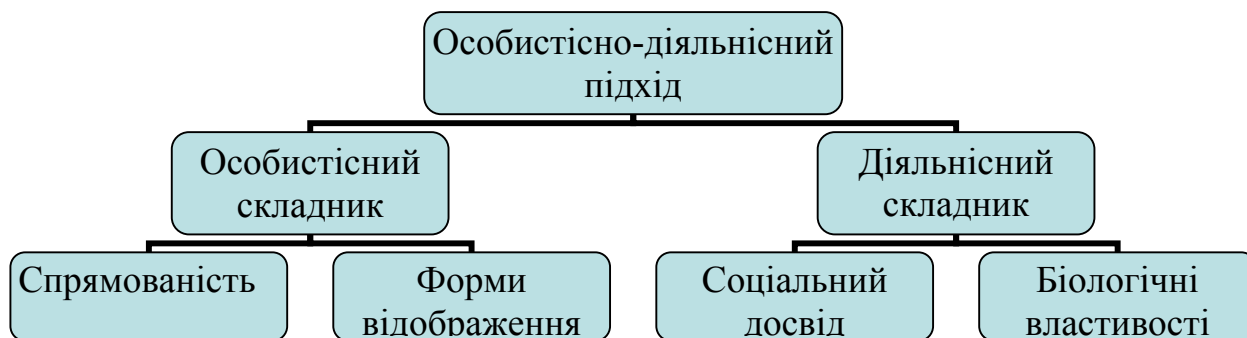
Отже, і психологічний портрет учителя іноземної мови початкової школи, і функціональна структура професійної діяльності вчителя іноземної мови можуть слугувати умовними моделями узагальнюючого (колективного) результату методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Однак, на нашу думку, жодна з моделей не може бути використана в “чистому” вигляді. По-перше, в кожній з них домінує один із складників учителя (Ю.І.Пассов) – чи його особистість (у психологічному портреті), чи його професіоналізм (у функціональній структурі). По-друге, моделі стосуються сьогоденного (працюючого) учителя іноземної мови, а не вчителя в майбутньому і, відповідно, не враховують актуальну для студента професійно спрямовану діяльність учіння. Відповідно постає нагальне завдання створення моделі узагальнюючого (колективного) результату методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, в якій би обидва складники вчителя були паритетними, і яка б розглядала студента як активного суб’єкта професійно спрямованого учіння. Теоретичним підґрунтям такої моделі в нашій роботі обрано особистісно-діяльнісний підхід (И.А.Зимняя, 2000).

2.1.3. Модель результату методичної освіти на основі особистісно-діяльнісного підходу

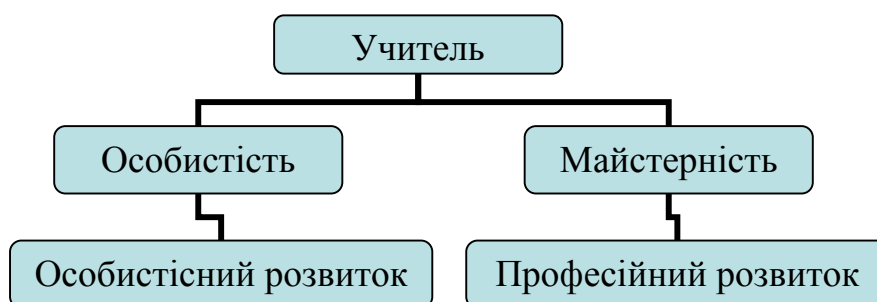
Особистісно-діяльнісний підхід дозволяє визначити метою педагогічної освіти становлення особистості вчителя (А.А.Орлов, 2000). Особистісно-діяльнісний підхід до студента як активного суб’єкта освітнього процесу передбачає максимальне врахування його індивідуально-психологічних особливостей як особистості, що знаходить відображення у змісті й формах освіти: усі методичні рішення проходять через призму студента – його потреби, мотиви, здібності, активність, інтелект та інші індивідуально-психологічні особливості. Відповідно особистісний аспект підходу означає, що професійна, зокрема методична, освіта центрована передусім на особистості студента.

Однак акцентувати особистісний аспект як єдиний, означало б закрити шлях для дослідження закономірностей функціонування різних видів діяльності студента. Відповідно другим вагомим аспектом особистісно-діяльнісного підходу є його діяльнісний складник, який передбачає підготовку студента до здійснення професійної, зокрема методичної, діяльності вчителя іноземної мови початкової школи в майбутньому через організацію його професійної, зокрема методичної, освіти сьогодні.

Особистісно-діяльнісний підхід до студента як до активного суб'єкта професійної освіти робить можливим його розгляд як майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи в межах двох головних складників Учителя – особистості та майстерності, які в нашій роботі співвіднесено з особистісним і діяльнісним складниками. Відповідно професійна освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи передбачає його особистісний і професійний розвиток.



Обравши підґрунтям психологічну структуру індивідуальності К.К.Платонова, яка отримала розвиток у концепції індивідуалізації процесу навчання іноземної мови С.Ю.Ніколаєвої (Методика викладання...2002:249-259) та вміщує підструктури спрямованості, соціального досвіду,² форм відображення і біологічних властивостей, ці підструктури в нашій роботі співвіднесено з особистісним та діяльнісним складниками особистісно-діялісного підходу. Особистісний складник уміщує підструктури спрямованості й форм відображення, діяльнісний складник – підструктури соціального досвіду і біологічних властивостей.



Не ставлячи за мету експериментальне дослідження процесів розвитку й формування окремих чи комплексу професійно значущих якостей, оскільки ця проблема є предметом самостійного наукового дослідження, яке виходить за рамки нашої роботи, ми обмежили своє завдання лише виявленням й окресленням найбільш професійно значущих якостей особистості й діяльності, які необхідні

² К.К.Платонов називає цю підструктуру індивідуальною культурою чи підготовленістю.

вчителю іноземної мови початкової школи і можуть слугувати особистісним показником його професійної діяльності та виступати складниками змісту його професійної освіти. На основі аналізу низки джерел щодо особистості та професійної діяльності вчителя, в тому числі й іноземної мови і початкової школи, в нашій роботі виділено найвагоміші та найбільш значущі складники особистості вчителя та його професійної діяльності.

Створена в результаті моделювання модель узагальнюючого (колективного) результату методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи слугуватиме досягненню цілей управління власне процесом методичної освіти. Спираючись на наведені Є.А.Карпіловською визначення різновидів моделей (дедуктивна модель (модель синтезу) створюється на основі гіпотетично заданих вихідних елементів та правил синтезу з них інших похідних об'єктів; індуктивна модель (модель аналізу) створюється на основі результатів аналізу реального об'єкта; динамічна (функціональна, процесуальна) модель відображає динаміку оригінала об'єкта (об'єктів), його функціонування, процеси, що з ним відбуваються (Карпіловська 2003:32), створювана в нашій роботі модель є індуктивно-дедуктивною статичною моделлю узагальнюючого (колективного) результату методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Найвагомішим складником (провідною системоутворюючою властивістю в Л.О.Михайлової; ядром у С.Я.Харченка) особистості вчителя науковцями (Саломатов 1985б:3; Михайлова 1996:12; Харченко 1999:73; Зимня 2000:155; Орлов 2002:50) визначено його *професійно-педагогічну спрямованість*, яка є відображенням інтересу до учнів, до творчості, до педагогічної професії, схильності займатися нею та усвідомленням своїх здібностей (психологічної готовності) до педагогічної діяльності.

Вибір головних стратегій діяльності зумовлює три типи спрямованості вчителя: істинно педагогічну, формально педагогічну і хибно педагогічну. Лише перший тип спрямованості, істинно педагогічна, який полягає в стійкій мотивації на формування особистості учня засобами виучуваного предмета, на переструктурування предмета в розрахунку на формування вихідної потреби учня в знанні, носієм якого є вчитель-предметник, сприяє досягненню високих результатів у професійній діяльності (Н.В.Кузьміна, 1990 цит. за Зимня 2000:155).

Окреслено умовні етапи становлення й закріплення професійного інтересу майбутніх учителів: 1) емпіричний етап, на якому відбувається первинне знайомство студентів з обраною спеціальністю, еволюцією її становлення (І курс); 2) теоретичний етап, яким передбачено усвідомлення соціальної ролі вчителя та його призначення в суспільстві (І-У курси), 3) теоретико-творчий етап, на якому набуваються теоретичні знання і формуються практичні вміння (І-У курси), 4) практичний етап, на якому протягом педагогічної практики здійснюються апробація й коригування набутих студентами знань і сформованих навичок й умінь (ІУ-У курси), 5) прикладний етап, на якому виконується і захищається випускна кваліфікаційна робота (У курс) (Тесля 2000:58-59).

Окреслені методистами складники професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя іноземної мови (Воронина, Иванова 1995:11) у нашій роботі конкретизовано щодо вчителя іноземної мови початкової школи:

1) ставлення до професії вчителя; самооцінка готовності до роботи з учнями молодшого шкільного віку;

2) здатність до організації педагогічного спілкування з молодшими школярами (переведення учнів із позиції ведених на позицію співробітництва);

3) уміння враховувати психологічні й індивідуальні особливості молодших школярів, створювати на уроках та позакласних заходах з іноземної мови атмосферу довір'я, взаємодопомоги, взаємоповаги;

4) володіння інформацією про здібності й нахили кожного учня та вміння враховувати їх при добірці й укладанні вправ і завдань;

5) здатність критично аналізувати навчальний матеріал та використовувати інформацію, спрямовану на розвиток критичного мислення молодших школярів на основі порівняльного співставлення фактів і подій у рідній країні та країнах виучуваної іноземної мови;

6) уміння керувати комунікативною поведінкою молодших школярів, тактовно спрямовуючи її у потрібному руслі;

7) здатність об'єктивно оцінювати та заохочувати відповіді й роботи молодших школярів.

Серед психічних пізнавальних процесів поряд як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (Т.М.Байбара, 2001; В.С.Дикань, 2001; О.В.Лабенко, 2001; А.А.Орлов, 2000; К.В.Яресько, 2001; M.J.Wallace, 1995 та ін.) найвагомим когнітивним процесом особистості вчителя визнано його *мислення*, яке спрямоване на пізнання й перетворення предмета педагогічної діяльності відповідно до поставлених цілей і умов їхнього досягнення.

Дослідники використовують різні означення стосовно мислення вчителя: А.А.Орлов (2000) – професійне мислення, Т.М.Байбара (2001) – педагогічне мислення, Т.Н.Стьопкіна (Т.Н.Степкина, 1988) – дидактичне мислення, Р.Н.Герасимова (1980) – методичне мислення, очевидно відповідно до певного аспекту чи загальної професійної підготовки майбутнього вчителя. Зокрема, методичне мислення вчителя іноземної мови як його теоретико-практичну діяльність, спрямовану на пізнання й перетворення умов методичного завдання через співвіднесення узагальнених теоретичних положень з особливим і одиничним у певній навчальній ситуації з наступною екстеріоризацією через методи і прийоми навчання (Герасимова 1980:15) виокремлено як особливий вид (Р.Н.Герасимова, 1980; К.И.Саломатов, С.Ф.Шатилов, 1988; Н.В.Языкова, 1999; Е.И.Пассов и др., 2001).

В нашій роботі в контексті рефлексивного підходу M.J.Wallace (1995), а також услід за О.В.Лабенко (2001) і К.В.Яресько (2001) мислення вчителя названо *критичним*, яке сучасна психологія трактує як когнітивну стратегію, що значною мірою складається з неперервної перевірки й випробування можливих рішень стосовно того, як виконувати певну роботу, та виконує функції перевірки існуючих ідей і рішень на наявність недоліків чи помилок (Большой толковый...2000:470).

Розглядаючи мислення як вирішення проблем, Дж.Дьюї (1922) виділено такі етапи формування рефлексивного мислення: 1) розгляд усіх можливих рішень чи припущень; 2) усвідомлення труднощів та формулювання проблеми, яку необхідно вирішити; 3) висунення припущень як гіпотези, яка визначає напрямок спостереження й збір фактів; 4) аргументація й упорядкування знайдених фактів; 5) практична чи уявна перевірка правильності висунутих гіпотез (цит. за Титова 2003:149).

Зарубіжними дидактиками сучасними завданням професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, окреслено формування його професійного менталітету (З.С.Руженская, 2002); культури логічного мислення (С.Ф.Мустафина, 2002) тощо.

Вагомою категорією, яка дійсно відображає суть процесу професійного становлення й розвитку вчителя, особливо на етапі професійної освіти у вищому навчальному закладі, психологами (Е.И.Исаев и др., 1990) визначено його професійну свідомість. Реалізація діяльнісного підходу до професійної освіти, забезпечуючи розкриття діяльнісної природи й структури предметно-наукових знань, сприяє формуванню у студентів рефлексії та здібності до проектування, прогнозування й програмування власної професійної діяльності. Це забезпечує студента усвідомленням не лише з *чим* він (як суб'єкт професійно орієнтованого учіння) має справу, але й *що* він робить (може робити). Три основні різновиди метазнання виступають засобом становлення професіонала – не лише засвоєння науково-предметних знань, але й породження й проектування способів їхнього використання. Таку форму організації свідомості фахівця названо рефлексивно-мисленневою культурою (Исаев и др. 1990:59).

Дослідниками педагогічної освіти майбутніх учителів у контексті аксіологічного підходу виділено такий різновид професійної свідомості вчителя як ціннісну свідомість, яку складають три взаємозалежні типи ставлення вчителя: до педагогічної праці, до особистості учня, до особистості вчителя і до себе самого як учителя. “Системносмислоутворюючим” визнано ставлення вчителя до особистості учня (Н.Н.Никитина, 2000).

До найвагоміших професійно значущих *особистісних якостей* учителя іноземної мови віднесено якості, які допомагають учителю розуміти внутрішній світ учня, співпереживати йому; якості, які забезпечують учителю володіння собою; якості, які сприяють активному впливові вчителя на учня (Е.И.Пассов и др., 2001:89-92). Це товариськість, спостережливість, любов до дітей, любов до професії, вимогливість, терпіння, працьовитість, педагогічний такт, педагогічна уява, вміння зацікавити предметом, прагнення до самоосвіти (Саломатов 1985б:3).

Серед необхідних *особистісних якостей* учителя іноземної мови початкової школи, нагадаємо, окреслено адекватність самооцінки та рівня домагань, певний оптимум тривожності, який забезпечує його інтелектуальну активність, цілеспрямованість, емпатійність. Учитель іноземної мови початкової школи є доброю, прихильною й уважною до дітей, сердечною, гуманною, щирою людиною, яка завжди пам'ятає про їхню соціальну незахищеність та може бачити себе в дітях, стати на їхню позицію (И.А.Зимняя, 2000).

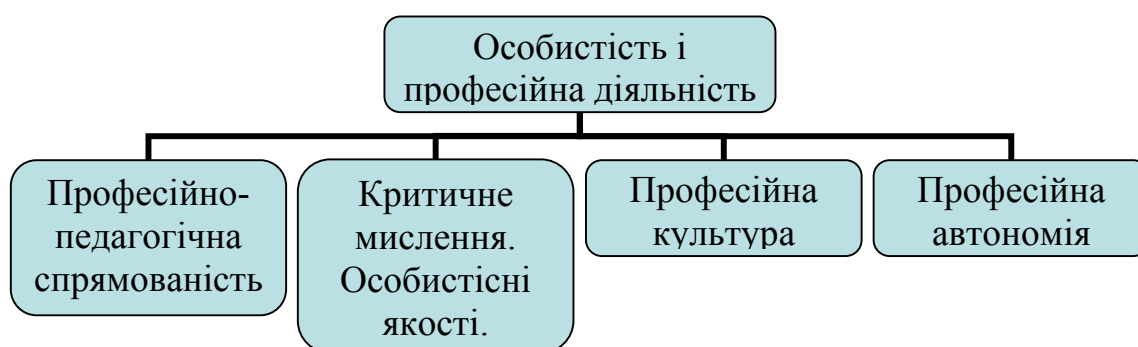
Найвагомішими складниками професійної діяльності вчителя іноземної мови, зокрема початкової школи, науковцями (Е.И.Пассов, 2001; О.Я.Савченко, 2001)

визнано *професійну культуру* вчителя та його *професійну автономію* (Л.И.Редькіна, 2001; Н.Г.Соколова, 1999; Т.Ю.Тамбовкіна, 2000; Е.А.Цывкунова, 2002; А.Саміллері, 2001).

Професійна культура вчителя іноземної мови містить знання про всі складники системи й процесу шкільної іншомовної освіти та про себе як учителя; досвід здійснення прийомів професійної діяльності (як репродукція культури); творчість як перетворення й перенесення прийомів (продукція нового в технології); досвід емоційного ставлення до професійної діяльності, звернений на систему цінностей індивідуальності (Пассов 2001:34).

Професійна автономія вчителя трактується як його здатність та вміння думати й діяти в професійній сфері незалежно від чужої волі, обставин, власних страхів, самостійно здійснювати вибір, приймати рішення, висуваючи цілі та виробляючи свої власні стратегії їхнього досягнення (Тамбовкіна 2000:63).

Отже, найвагомішими та найбільш значущими для особистості вчителя іноземної мови, в тому числі й початкової школи, є його професійно-педагогічна спрямованість, критичне мислення й особистісні якості та для професійної діяльності – професійна культура й професійна автономія.



Відповідно провідними напрямками професійного розвитку студента як майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є розвиток його особистості (особистісний розвиток) та розвиток його професійної діяльності (професійний розвиток).

Особистісний розвиток студента як майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи передбачає формування його професійно-педагогічної спрямованості, критичного мислення й особистісних якостей. Професійно-педагогічна спрямованість учителя іноземної мови початкової школи є системою його ставлення до себе як суб'єкта професійної й іншомовної мовленнєвої діяльності та до молодшого школяра як мовленнєвого партнера, системою мотивів й інтересу до професійної діяльності та сукупністю особистісних якостей. Критичне мислення вчителя іноземної мови початкової школи, будучи основою постійного оновлення вчителем знань і вдосконалення досвіду професійної діяльності, передбачає постійне дослідження ним досвіду (як власного, так і колег) іншомовної освіти молодших школярів.

Професійний розвиток студента як майбутнього вчителя передбачає передусім формування в нього професійної культури вчителя іноземної мови початкової школи. Оскільки найвагомішим складником професійної культури є методична культура як стрижень, на який нанизано всі інші (соматична,

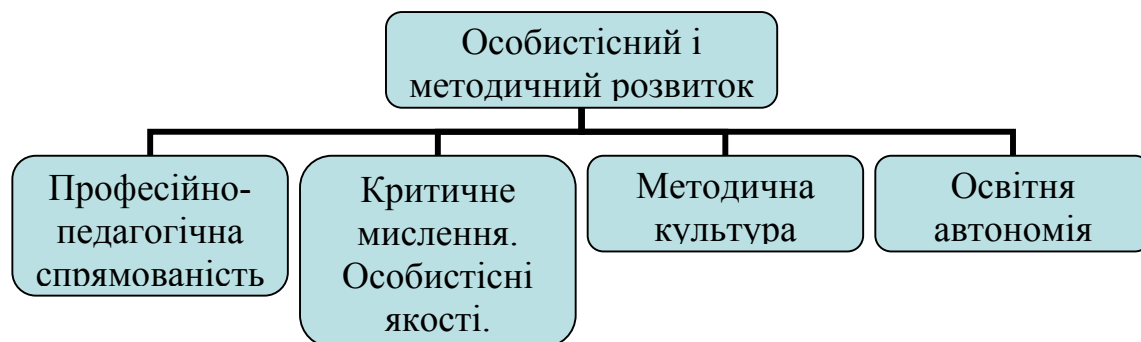
соціальна, духовна, філологічна, іншомовна, психологічна й педагогічна) види культур (Е.И.Пассов, 2001), як своєрідна лупа, через яку фокусується вся освіта вчителя, як форма, в якій матеріалізується його професіоналізм (Е.И.Пассов и др., 2001), вважаємо доцільним і правомірним говорити про методичний розвиток студента.

Методична культура вчителя іноземної мови початкової школи в нашій роботі трактується як сукупність знань про всі складники освітньої системи і процесу іншомовної освіти молодших школярів та про себе як їхнього вчителя; навичок здійснення методичної (проектувальної, адаптаційної, організаційної, мотиваційної, комунікативної, дослідницької й контролюючої) діяльності щодо аспектів (навчального, пізнавального, виховного й розвиваючого) іншомовної освіти молодших школярів на уроках та позакласних заходах; умінь реалізації методичної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи у класній та позакласній роботі в природних умовах. Кожний зі складників методичної культури пронизано мотивом (бажанням) його реалізації.

Професійний, у тому числі й методичний, розвиток студента передбачає також і формування в нього освітньої автономії. В нашій роботі мова йде про освітню, а не про професійну автономію студента, оскільки він лише розпочинає свій професійний, зокрема методичний, розвиток як учитель іноземної мови початкової школи. Освітня автономія як внутрішня особиста незалежність студента, ґрунтуючись на його здатності самостійно керувати процесом освіти (Тамбовкіна 1998:84) передбачає передусім формування у студента самостійності в оволодінні методичною культурою.

Самостійне набуттям студентом і засвоєнням ним знань шляхом докладання власних цілеспрямованих зусиль названо також автономністю студента (Калмыкова 2001:117), яка є його здатністю продуктивніше здійснювати діяльність учіння, взявши на себе відповідальність за його ефективність та набуваючи навичок й умінь самоосвіти й самовдосконалення (Валеева 2001:144). При цьому вся навчально-пізнавальна діяльність студента на будь-якому етапі його професійно спрямованої освіти у вищому навчальному закладі є певною мірою автономною і лише спрямовується викладачем, який при необхідності пояснює, коригує, контролює тощо. Автономність студентів значною мірою проявляється, формується й удосконалюється в рольових і ділових іграх (Е.И.Калмыкова, 2001; Н.Г.Валеева, 2001).

В нашій роботі, слідом за Т.Ю.Тамбовкіною й іншими методистами, користуватимемося терміном “автономія”.



Таким чином, виявлені в результаті аналізу особистості і професійної, зокрема методичної, діяльності вчителя, в тому числі й іноземної мови та початкової школи, окреслені вище складники – професійно-педагогічна спрямованість, критичне мислення, особистісні якості, методична культура й освітня автономія – і складають модель узагальнюючого (колективного) результату методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

2.2. Сучасний студент як активний суб'єкт професійної освіти

Що ж представляє собою сучасний студент, будучи активним суб'єктом процесу професійної освіти? Що підлягає обов'язковому врахуванню при організації процесів викладання з боку викладача та учіння з боку студента? Відповідь на ці запитання потребує передусім розгляду студентства як особливої соціальної категорії, знання закономірностей розвитку особистості та діяльності в цьому віковому періоді.

На думку В.І.Слободчикова, на сьогодні актуалізувалося ключове поняття віку як психолого-педагогічної категорії при нагальній вимозі перебудови сфери освіти, надання їй розвиваючого характеру. Не меншу значущість ця категорія має і для практично-орієнтованої педагогічної науки, яка вже не може задовольнятися чистим використанням психолого-педагогічних феноменів. Вона неминуче стає комплексною, більше того – проектною, оскільки пов'язана з побудовою складних синтетичних об'єктів, які поєднують воедино конкретні дослідження й проекти освітніх систем, програми й технології безперервної освіти протягом усього життя людини, експертні системи оцінок та засоби контролю її ефективності (В.И.Слободчиков, 1991).

За В.І.Слободчиковим, для післяшкільного етапу життя відсутнє будь-яке підґрунтя вікової класифікації, і вік задається або календарно – до 16 років, до 30 років тощо (Ш.Бюллер та ін.), або метафорично – молодість, розквіт, час „бурі й натиску”, зрілість, вихід на пенсію (Е.Еріксон, Д.Б.Бромлей та ін.). Спеціальне визначення психолого-педагогічного поняття віку має самостійне значення, оскільки при цьому можливою є побудова достовірної періодизації розвитку як конкретних психологічних структур (у контексті власне навчання й виховання), так і загального психологічного розвитку в онтогенезі – процесі створення культурно-історичного суб'єкта та його саморозвитку.

По суті, поняття віку пов'язане з конструюванням його як особливої категорії, яка має не відображувальний, а передусім регулятивний смисл. У психології розвитку вік має особливе значення для побудови особистісно орієнтованої, розвиваючої освітньої практики, всередині якої навчальні плани й програми, предметні знання, навчальна діяльність розглядаються як засоби, способи й форми становлення базових здібностей суб'єкта освіти. Ці здібності як специфічні для певних ступенів, періодів і стадій розвитку суб'єктивності задано й визначено як віково-нормативні (В.И.Слободчиков, Н.А.Исаева, 1996).

Віковою, соціальною, педагогічною психологією й іншими науками вирішуються завдання культивування полівікових об'єднань людей та побудови

нормативних³ моделей розвитку людини в межах цих об'єднань. В європейській освітній традиції особливою цінністю й водночас вектором розвитку є рух до самостійності, до „самодеятельного, самосознаючого, самоустремленого” (українськ індивідуалізованого) суб'єкта, здатного з певного моменту й до універсального саморозвитку (В.И.Слободчиков, 1991). На думку С.Г.Тер-Мінасової, серед західних культур найяскравішим утіленням індивідуалістичної культури є англійська й американська культури, які, ґрунтуючись на принципі підкресленої поваги до “прав людини”, до її індивідуальних здібностей, потреб, намагаються виховати незалежність (С.Г.Тер-Мінасова, 2003).

Відповідно з психолого-педагогічної точки зору саме вік є вихідною одиницею проектування в освітній сфері. Як спеціальний об'єкт психолого-педагогічного дослідження старший юнацький чи студентський вік (18-25 років) виділено порівняно недавно. Постановка проблеми студентства як особливої соціально-психологічної й вікової категорії належить лєнінградській психологічній школі Б.Г.Ананьєва. На сьогодні в працях інших науковців-дослідників накопичено великий емпіричний матеріал спостережень, результати експериментів і теоретичних узагальнень щодо проблеми студентства (В.Г.Боброва, 1976; П.Ф.Кравчук, 1982; К.Штарке, 1982; В.Т.Лисовский, 1990; Студент..., 1990; Е.В.Лєвченко, 1991; В.И.Слободчиков, 1991; М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович, 1993; В.И.Слободчиков, Н.А.Исаєва, 1996; С.Е.Пиняєва, Н.В.Андрєєв, 1998; Т.М.Титарєнко, 1999 та інші).

Студентство визначається як особлива соціальна категорія, специфічна спільнота людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої (університетської чи інститутської) освіти. Студентський вік, як і будь-яка інші стадія життєвого циклу людини, має свою неповторну специфіку. Це особливий віковий період “пізньої юності – ранньої зрілості” від 17 до 22 років, який, у свою чергу, розподілено ще на два періоди – від 17 до 19 років (молодші I-II курси) та від 19 до 22 років (старші IV-V курси) (И.А.Зимня, 1989).

В соціально-психологічному аспекті студентство відрізняється від інших груп населення найвищим рівнем освіти та пізнавальної мотивації, найактивнішим споживанням культури. Найактуальнішою для життєвих потреб студентів, для їхніх вікових і інтелектуальних запитів визнано навчально-пізнавальний і професійно орієнтований типи мотивації (Т.Н.Степкина, 1988). Молодість є віком вирішального професійного самовизначення, яке майже завжди поєднується з глобальнішою життєвою перспективою: суто глибинними, внутрішніми проблемами самопізнання, самореалізації, самотворення (Т.М.Титарєнко, 1999).

Студентство є центральним періодом становлення характеру й інтелекту, часом спортивних рекордів, художніх, технічних і наукових досягнень. Це період інтенсивної й активної соціалізації людини, що співвідноситься з формуванням відносної економічної самостійності та відходом від батьківського дому (И.А.Зимня, 1989). Настає період зустрічі із супутником життя, створення власної сім'ї й народження дітей (С.Е.Пиняєва, Н.В.Андрєєв, 1998; В.Т.Лисовский, 1990).

³ В психології розвитку під терміном „норма” мається на увазі такий спосіб життя, в якому можуть реалізуватися вищі, граничні можливості людини.

Студентський вік, відкриваючи ступінь індивідуалізації, співпадає з періодом кризи юності (В.И.Слободчиков, 1991). Ця криза, з одного боку, пов'язана з входженням у новий спосіб життя, залученням до ціннісно-значущих форм діяльності, зокрема професійної, а з іншого, є фактичним розривом ідеалу й реальності, який можна подолати лише практично – в реальному самовизначенні.

Ступінь індивідуалізації як особливий етап у духовному житті людини пов'язано з пошуком свого місця у світі, залученням до нього, із формуванням власного світогляду, із визначенням своєї самобутності та унікальності. У студентському віці розпочинається становлення справжнього авторства у визначенні й реалізації власного погляду на життя та індивідуального способу життя. В цей період актуалізуються питання про сенс життя взагалі і свого життя зокрема, (С.Е.Пиняева, Н.В.Андреев, 1998), про призначення людини і про власне „Я”, що виступає джерелом інтересу до власних проблем, психології самопізнання й самовиховання. У зв'язку з домінуванням у свідомості студентів екзистенціальних питань про обрану професію, передусім, акцентуються питання призначення й суті професії, її культурної й суспільної цінності, професійних норм, способів самовизначення. Психологи радять із перших днів знаходження студента у вищому навчальному закладі ставити перед ним питання його самовизначення в культурі й самореалізації у професії (В.И.Слободчиков, Н.А.Исаева, 1996).

Психологами охарактеризовано особистісний і професійний розвиток у першій фазі періоду зрілості – з 20 до 30 років. До 25 років людина знаходить своє покликання чи просто постійне професійне заняття. При цьому вона знаходиться у фазі адепта, коли вибір професії вже зроблено і починається (чи продовжується) процес її освоєння, або у фазі адаптації, тобто оволодіння й прийняття норм професійної діяльності і професійного спілкування, розуміння суті професії та своєї причетності до неї (С.Е.Пиняева, Н.В.Андреев, 1998).

Слідом за згаданими вище та іншими дослідниками студентського віку розглянемо психологічні особливості студента в рамках двох аспектів особистісно-діяльнісного підходу (И.А.Зимняя, 1989; Студент..., 1990), який дозволяє точніше співвіднести поставлені перед вищою школою соціальні завдання формування особистості студента зі специфічними особливостями, характерними для цієї соціально-вікової групи. Н.І.Рейнвальд (1990б) реальним результатом зусиль педагогічних колективів вищих навчальних закладів вважає зміни, які відбуваються в особистості студента за період навчання: в діяльності учіння, в наукових дослідженнях, в характері суспільної активності і в поведінці, в побуті й у взаємостосунках із студентами та викладачами.

Н.І.Рейнвальд (1990а) запропоновано модель фахівця, яка включає найвагоміші громадянські якості особистості, знання й уміння, які мають бути розвинені й сформовані, зокрема вміння вчитися, здібність ставити й вирішувати нові професійні завдання, та специфічні якості, знання й уміння, продиктовані завданнями конкретної професійної освіти. Визначивши *спрямованість* системоутворюючим складником моделі психологічної структури особистості, Н.І.Рейнвальд (1990б) наведено три провідні соціально-психологічні типи спрямованості особистості студента – „созидатель”, „потребитель”, „разрушитель”.

Загалом у студентському віці від 18-19 до 23-25 років особистісні якості на рівні соціальної спрямованості більш стійкі і менш коригуючі, ніж психічні чи психомоторні якості. Серед низки основних якостей особистості студента рекомендовано передусім формувати у студентів працьовитість, а навчальний процес організувати так, щоб студент працював із повним напруженням сил (А.И.Крупнов, 1990).

Студентові притаманна специфічна спрямованість пізнавальної й комунікативної активності. Студентство як соціальна категорія характеризується професійною спрямованістю, ставленням до майбутньої професії. Тут важливими є правильність професійного вибору та адекватність і повнота уявлень студента про обрану професію. Останні включають знання вимог, які висуває професія. Результати досліджень підтверджують, що рівень уявлень студента про професію (адекватний – неадекватний) безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до учіння: чим повніше уявлення про професію, тим яскравіше виражене у студента позитивне ставлення до учіння. При цьому більшість студентів позитивно ставиться до навчання. Тому, на думку І.О.Зимньої (І.А.Зимняя, 1989), до процесу навчання іноземної мови як майбутньої професійно-педагогічної діяльності доцільно постійно включати теми, проблеми для обговорення, тексти для читання й аудіювання, які спрямовані розширити знання студентів про їхню майбутню професійну діяльність. Водночас важливо формувати у студентів не лише комунікативну й пізнавальну потреби, але й власне навчальну потребу в засвоєнні професійних знань та в розвитку професійних умінь.

Формування позитивної установки на професію вчителя стало одним із позитивних результатів (поряд із покращенням мовної підготовки студентів, асоціативної пам'яті, загальних комунікативних умінь) експериментального дослідження ефективності інтегративно-інтенсивного курсу з іноземної мови І.В.Петривня (1991).

П.Ф.Кравчук (1992) досліджено самооцінку студентської молоді, її ставлення до обраної професії, рівень адекватності сприймання студентами оточуючої дійсності й цілеспрямованості. Зокрема, предметне вивчення науковцем змісту шкільної роботи виявило, що творчий характер педагогічної праці не передбачає творчого підходу кожного вчителя до навчання. У процесі анкетування студентів й учителів було виявлене їхнє ставлення до структури педагогічної праці. Такі особливості праці вчителя як “постійне спілкування з дітьми та залежність праці від знання предмета викладання” і студенти, і вчителі віднесли до основних у структурі педагогічної праці (у студентів – I-II місця, у учителів – II-I місця). Більшість студентів є достатньо зрілою в оцінці необхідності постійного оновлення набутих знань і самоосвіти (III місце). Найстабільнішим є ставлення студентів до самостійної роботи, яка за значущістю займає в структурі факторів одне з перших місць (в абсолютній більшості вищих навчальних закладів – II місце). За сукупністю факторів, які сприяють успішному засвоєнню знань уміння організувати самостійну роботу й володіння її методикою займає У-УІ місця і допомагає кожному п'ятому студенту. На 1991 рік відсоток студентів, які систематично працюють, у педагогічних вищих навчальних закладах складала

18%, в університетах – 15%, у технічних вищих навчальних закладах – 13% (Кравчук 1992:24-26).

В.Г.Бобровою виявлено вікові відмінності змісту професійної спрямованості у майбутніх учителів. Лише студенти I курсу оцінюють найвищим балом (10) усі основні види діяльності (навчальну, суспільно-трудова, професійно-педагогічну) у вищому навчальному закладі. Саме в них найяскравіше виражена психологічна готовність до участі в усіх видах діяльності в період навчання, 70% за В.Т.Лісовським (В.Т.Лисовский, 1978), сильна потреба в нових враженнях, яка супроводжується очікуванням чогось значущого, радісного. Першокурсники досить сприйнятливі та оптимістичні в позиції студента. Їхня психічна активність знаходиться на найвищому рівні.

У студентів II курсу різко падає оцінка навчальної діяльності (5 балів), нижче (7 балів) оцінюється діяльність із підготовки до шкільної роботи. Водночас значущими є спільні види діяльності (туристичні походи, спілкування тощо). Другокурсники відчують потребу в авторитарних органах студентського управління. Ці особливості змісту спрямованості свідчать про зростаючу потребу в колективному спілкуванні, потребу в усвідомленні свого місця, положення в студентській групі, потреби «важити» у групі, в житті вищого навчального закладу.

У студентів III курсу підвищується рівень спрямованості на навчальну й професійно-педагогічну діяльність (9 балів), що, очевидно, зумовлено проходженням педагогічної практики. Саме у студентів III курсу більшою мірою виражена установка на індивідуальний план роботи, на виконання улюбленої теми, на науковий пошук, наукову роботу. Тепер спрямованість на навчальну діяльність отримує вибіркового характеру. Набувають вагомості такі види діяльності як організація побуту, створення сприятливих умов для життя, інтимне спілкування, встановлення дружніх стосунків, спільні святкування, відвідування театрів тощо. Досить значущими є ситуації взаємодопомоги, взаємоспілкування, догляд у випадку хвороби. Актуальними стають проблеми «особистого життя й щастя».

У студентів IV (випускного) курсу знижується значущість навчальної діяльності (8 балів). У змісті їхньої спрямованості значущими залишаються організація побуту, проблеми психологічної сумісності в інтимному спілкуванні, «особисті перспективи». Яскравіше виражена потреба в ширшій суспільно корисній діяльності як у вищому навчальному закладі, так і за його межами. Помітно підвищується рівень усвідомлення своїх можливостей, досвіду, знань. Яскравіше виражена потреба у виявленні самостійності, розширенні сфери діяльності, у прояві власної індивідуальності.

Виявлені особливості змісту професійної спрямованості студентів різних курсів свідчать, що процес формування особистості в період навчання у вищому навчальному закладі є складним і суперечливим. Це процес подолання протиріч, які виникають між двома основними тенденціями в розвитку особистості студента. З одного боку, – це потреба в залученні до досвіду, накопиченого людством, знаннях, навичках і вміннях, необхідних для професійної підготовки, потреба в оволодінні досвідом колективного спілкування і суспільно корисною діяльністю, в надбанні власного суспільного обличчя. З іншого, – це потреба

зрозуміти себе, власні можливості, знайти власне „Я”, розвинути власну індивідуальність, неповторність, проявити себе в усіх можливих сферах життя, знайти щастя й сенс життя (В.Г.Боброва, 1976).

У ході психологічного дослідження особистості майбутніх учителів іноземних мов під час проходження двохмісячної педагогічної практики дослідниками (І.О.Баклицький, О.П.Баклицька, 1991) виявлено психологічні особливості студентів, які впливають на педагогічний процес, – система співвідношення особистості, рівень особистої зрілості, система мотивації. Зокрема, 85,2% студентів-практикантів прагнуть реалізувати плани й ідеали; ідеалу вчителя-фахівця слідує завжди 35,6 %, по можливості – 79%, не слідує 39,7%. Практикантки здебільшого зорієнтовані на продовження педагогічної діяльності, практиканти-чоловіки – на наукову діяльність. Лише у 2% чоловіків спостерігається стійка педагогічна спрямованість (у 56% жінок), у 48% чоловіків – нестійка педагогічна спрямованість (у 32% жінок), у 32% чоловіків – чітка установка на наукову роботу (у 12% жінок).

Результати дослідження Н.Н.Нікітіною типу особистісної центрації вчителя, яка відображає спрямованість його педагогічної діяльності та домінуючі ціннісні орієнтації, свідчать, що серед учителів іноземної мови 57% мають значущі й домінуючі центрації, 43% розподілено приблизно за всіма типами, кожний п'ятий учитель володіє професійно цінною гуманістичною центрацією. Результати опитування першокурсників факультету іноземної мови свідчать, що в 57,1% студентів відсутні певні професійні цілі в структурі смисложиттєвих орієнтацій; у 25,7% спостерігається достатньо виражена спрямованість на педагогічну діяльність; у 17,1% – яскраво виражена спрямованість на інші професії (Никитина 2000:66). Шляхами розвитку ціннісної свідомості вчителя є моделювання й створення реальних педагогічних ситуацій як аналогів практичної діяльності вчителя.

Важливим є врахування особливостей *інтелектуальної* діяльності студента – його мислення, пам'яті, сприймання, уваги, уяви та його емоційно-вольової сфери. Структура інтелекту динамічно змінюється не тільки в процесі всього вікового розвитку, але й усередині самого студентського віку. В 18-21 рік кореляційна плеяда з різних функцій (пам'яті, мислення, сприймання, уваги) виступає у вигляді ланцюга зв'язків, тоді як у 22-25 років утворюється складний розгалужений комплекс, який групується навколо двох центрів – мнемологічного (єдина структура пам'яті та мислення) й атенційного (фактор уваги).

В період студентства деякі психічні функції знаходяться в умовах оптимального навантаження, посилюються мотивація й операційні перетворення. Систематична діяльність учіння призводить до того, що окремі психічні функції спеціалізуються стосовно певних об'єктів і операцій діяльності. Наприклад, коректується й стає вибірковішою увага; залежно від актуалізації інтелектуальної діяльності розвиваються пам'ять і логічне мислення, особливо в сенситивні вікові періоди (18-24 роки для пам'яті). У 20-25 років домінує відносна автономність, незалежність психічних функцій (С.Е.Пиняєва, Н.В.Андреев, 1998).

Навчання у вищому навчальному закладі, сприяючи структуроутворенню інтелекту, водночас ґрунтується на особливостях його функціонування. Так, зростає роль фактору уваги (в 18-21 рік він займає ІV місце за числом і могутністю

кореляційних зв'язків, а в 20-25 років – уже II місце). Вік з 18 до 21 року характеризується найменшим обсягом уваги, підвищенням рівня її концентрації. Посилення стійкості уваги підвищується з 22 років, що свідчить про важливість цілеспрямованої роботи над організацією уваги студентів у процесі учіння. Розвиток мислення та пам'яті знаходиться в тісній, але не прямій залежності. В 19 і 24 роки мнемічні функції випереджають логічні, а в 20, 23, 25 років помітна зворотна картина. В 22 і 26 років спостерігається зниження показників обох функцій, 18-19 років характеризуються відносною стабілізацією функцій мислення. Відповідно студентський вік – це пора складного структурування інтелекту, яке водночас є дуже індивідуальним та варіативним.

Серед індивідуальних властивостей, які впливають на процес вивчення студентами іноземної мови, R.L.Oxford (2002) виокремлює стилістичні фактори (розумову домінанту, стилі учіння, чуттєву перевагу, типи особистості), когнітивні й афективні фактори (зокрема мотивацію), демографічні фактори (стать, вік).

Особистісні якості студентів, у свою чергу, значною мірою зумовлюють здійснення ними іншомовної *комунікативної діяльності* (В.В.Рыжов, 1980). Відповідно, формування особистості студента (як основне соціальне завдання освіти) співвідноситься з організацією його учіння як педагогічного спілкування, в ході якого викладач разом із студентами висуває й вирішує засобами іноземної мови комунікативно-пізнавальні завдання аргументації, доказу, переконання, обґрунтування, осмислення тощо. Обґрунтований вибір змісту й послідовності цих завдань дозволяє викладачеві цілеспрямовано навчати студента на іншомовному матеріалі рефлектувати, усвідомлювати, вербалізувати і послідовно виражати свою точку зору, погляди, оцінки, ставлення. Водночас у студентів розвиваються комунікативні вміння, при реалізації яких студенти зустрічаються з певними труднощами. В умовах здійснення соціально орієнтованого навчально-педагогічного спілкування студенти відчувають труднощі через незвичність публічних виступів (49%); через відчуття невідповідності того, що відбувається, їхньому інтуїтивному уявленню про те, як це повинно бути; через скованість жестів, рухів, загальної поведінки (71%) (Л.А.Поварниціна, 1987).

Л.А.Поварниціною виділено шість груп труднощів спілкування студентів: 1) труднощі, пов'язані з невмінням поводитися, незнанням, що і як сказати; 2) труднощі, зумовлені недостатньою сформованістю власне перцептивного аспекту спілкування; 3) труднощі, зумовлені нерозумінням і неприйняттям партнером спілкування мовця; 4) труднощі, зумовлені відчуттям мовцем сором'язливості, ніяковості, невпевненості; 5) труднощі, пов'язані з переживанням незадоволення, навіть роздратування щодо партнера спілкування; 6) труднощі, зумовлені загальним невдоволенням людини спілкуванням. Аналіз особливостей спілкування студентів I-III курсів у різних соціальних сферах показав, що в спілкуванні з дорослими найменше труднощів студенти мають у другій групі (14,2%), найбільше – у першій групі (29,6%). У спілкуванні з ровесниками легко долаються труднощі другої й третьої груп. При подоланні труднощів у спілкуванні з батьками, родичами студенти при переході з I на III курс показали незначні зміни, при спілкуванні ж із незнайомими людьми спостерігається різке зниження труднощів (Л.А.Поварниціна, 1987).

Говорячи про студента – майбутнього вчителя/викладача іноземної мови й іншомовної культури не можна залишити поза увагою одну з його найсуттєвіших соціальних характеристик – *культуру мовленнєвої поведінки*, яка є проявом поведінкової та загальної культури людини, що співвідноситься з її внутрішньою культурою, освітою, вихованням (Зимня 1989:73). Як багатоаспектне явище культура мовленнєвої поведінки включає такі складники: 1) культуру мовленнєвого етикету як макросистему національно специфічних вербальних одиниць, прийнятих і продиктованих суспільством для встановлення контакту між співрозмовниками, підтримки спілкування у вибраній тональності; 2) культуру мислення як процес формування й вирішення мисленнєвих і комунікативних завдань; 3) культуру мови як упорядкованість в індивідуальному досвіді системи фонетичних, лексичних і граматичних засобів вираження думок; 4) культуру мовлення як спосіб формування й формулювання думок мовними засобами в процесі говоріння; 5) соматичну культуру як сукупність всіх невербальних засобів (жестів, міміки, пантоміми). Загалом перші чотири складники культури мовленнєвої поведінки виражаються сукупністю професійних умінь людини при спілкуванні взагалі та професійному педагогічному спілкуванні зокрема: умінь швидко й правильно зорієнтуватися в умовах спілкування, правильно спланувати мовлення, вибрати зміст спілкування, знайти адекватні засоби для передачі думок та забезпечити зворотний зв'язок.

При цьому в процесі вивчення іноземної мови І.О.Зимня радить виокремити кожний зі складників культури мовленнєвої поведінки як предмет усвідомлення кожним студентом та самостійний об'єкт цілеспрямованого формування викладачем.

У студентському віці найінтенсивнішим є процес регулювання, накопичення, збереження, логічного переструктурування отриманих знань, проектування їх на майбутню практичну діяльність. Протягом навчання у вищому навчальному закладі у студента має сформуватися підґрунтя його професійної діяльності. Засвоєні в процесі навчання знання, навички та вміння студента стають вже не предметом його спільної з викладачем навчальної діяльності, а засобом власної професійної діяльності.

Суттєвим показником студента як суб'єкта *діяльності учіння* слугує його вміння здійснювати всі форми й види цієї діяльності. Однак результати досліджень свідчать, що більшість студентів не вміють слухати та записувати лекції, конспектувати літературу. Спостереження за тим, як працюють студенти на лекціях, дозволяють умовно розподілити їх на чотири групи: 1) ті, хто записує лекції (71-72%), 2) ті, хто лише слухає (12%), 3) ті, хто читає (розважається) на лекції (7%), 4) ті, хто активно працює на лекції, усвідомлюючи матеріал (9-10%) (Лекторское майстерство...1997:270). В більшості випадків записується лише 18-20% лекційного матеріалу. Студенти не вміють виступати перед аудиторією (28,8%), вести дискусії (18,6%), давати аналітичну оцінку проблем (16,3%) (В.Т.Лисовский, 1978).

При цьому результати соціологічного дослідження виявили, що 37,5% студентів прагнуть добре вчитися; 53,6% не завжди намагаються; а 8% взагалі не прагнуть добре вчитися, але й у тих студентів, які прагнуть добре вчитися, в 67,2% випадків учіння не йде добре.

Учіння студента як активного суб'єкта професійно спрямованої освіти передусім визначається мотивацією, зокрема, двома її типами – мотивацією досягнення та пізнавальною мотивацією. Саме остання, виникаючи в проблемній ситуації та розвиваючись при правильній взаємодії й ставленні студентів і викладача, є підґрунтям навчально-пізнавальної діяльності. Відповідно акцентується необхідність підпорядкування мотивації досягнень пізнавальній і професійній мотивації (И.А.Зимняя, 1989). В.М.Тимошенко (2001) досліджено мотивацію досягнення у процесі вивчення майбутніми вчителями іноземної мови, вагомим показником росту якої (мотивації) є підвищення індивідуальної активності кожного студента на заняттях. Зокрема, підвищення мотивації досягнення виявляється в посиленні у студента мотиву прагнення успіху, зростанні рівня його домагань, збалансуванні самооцінки студента й зниження його особистісної тривожності.

О.В.Левченко (1991) досліджено мотивацію вивчення студентами навчальних предметів, зокрема суб'єктивні очікування студентів щодо методики викладання психології. Очікування є водночас й емоційним станом, і структурно-операційним утворенням. Система очікувань студента складається з тісно взаємопов'язаних когнітивного, афективного і конативного складників. Оскільки процес учіння є водночас і спілкуванням студента з викладачем, у системі очікувань виділено й комунікативний складник.

Когнітивний складник (як провідний) містить знання, пов'язані з навчальним предметом і отримані до його вивчення з різних джерел. Їх можна назвати фоновими, оскільки нова сприйнята інформація оцінюється стосовно цих знань. Афективний складник є емоційно-оціночним ставленням студента до предмета, його прихильністю для студента. Конативний складник визначено як потребу в поглибленні, розширенні, систематизації накопичених раніше знань і в оволодінні новими знаннями; як мотиви учіння; як самостійно продуковані цілі вивчення навчальної дисципліни (Е.В.Левченко, 1991).

Серед факторів, які зумовлюють ефективність діяльності учіння студента, домінуючим визнано його соціально-психологічну зрілість (В.М.Полярж, 1990).

За характером здійснення діяльності учіння виокремлено різні типологічні групи студентів, зокрема за особливостями планування власної діяльності, постановки цілей, самооцінки, вибірковості, професійної спрямованості, вмотивованості (А.В.Сениченко, 1981 цит. за Зимняя 1989:70). При цьому наголошено, що визначення мотиваційного забезпечення студента є одним із насущних завдань освіти, яке запропоновано вирішувати на рівні "мотиваційного відбору" як доповнення до екзаменаційного відбору.

Англомовними науковцями також здійснено спробу типологізувати групи студентів (М.І.Уоллес (1995:20-24), посилаючись на дослідження інших науковців). Студентів поділено на тих, які навчаються, не виходячи за межі навчальної програми – *syllabus-bound*, та тих, які навчаються, виходячи за межі навчальної програми – *syllabus-free* (L.Hudson, 1968; M.R.Parlett, 1970). Ці групи охарактеризовано так: перша група студентів потребує екзамену для навчання, широко не читає за межами навчальної роботи, регулярно відвідує заняття і сумлінно ставиться до навчання; друга група студентів учитьсся краще, коли має

власну мету роботи, але часто відчуває обмеженість навчального курсу (A.Main, 1980).

Інший поділ студентів, які в процесі навчання приходять до глибокого розуміння навчального матеріалу, запропоновано G.Pask та B.C.E.Scott (1972): 1) студенти, яким у процесі навчання подобається рухатися покроково, вивчаючи за раз щось одне (*serialists*), та 2) студенти, які в процесі навчання люблять отримувати огляд усього, висувати глобальні гіпотези, що перевіряються експериментом, і при необхідності перебудовуються (*holists*). Обидві групи приходять до глибокого розуміння навчального матеріалу, однак при цьому кожна з груп має й негативні сторони: *holists* наперед готові сформулювати поспішне персональне судження, *serialists* не обізнані з взаємозв'язком складників навчальної теми.

Ще один поділ студентів на групи запропоновано С.Міллер і М.Р.Парлетт (1974): 1) шукачі підказок/стимулів (*cue-seekers*), які активно випитують у викладачів інформацію про навчальний предмет, іспит тощо; 2) свідомо спрямовані (*cue-conscious*), які можуть використати корисні підказки/стимули викладача щодо організації навчального предмета; 3) глухі до підказок/стимулів (*cue-deaf*), які не реагують на підказки/стимули викладача.

Студентів чоловічої статі R.Heath (1978) розподілено на три типи: перший тип – *non-committers* по можливості уникають труднощів, готові до повного доказів вибачення за неуспіх; другий тип – *hustlers* є дуже компетентними, університетське життя сприймають як різновид боротьби і безжалісно перемагають; третій тип – *plungers* страждають від крайності настрою та відповідних коливань у мотивації й досягненнях. Усі ці типи змінюються протягом навчання у вищому навчальному закладі та (менше чи більше) наближаються до ІУ типу – *reasonable adventurers*, які при зустрічі з проблемою знаходяться між альтернативою: інтелектуальних труднощів і збудження чи перед очевидною проблемою та її холодним оцінюванням. При цьому їхні особистісні якості *hustlers* і *plungers* не змінюються, а інтелектуальний підхід зростає.

Звичайно, описані вище особливості особистісного і діяльнісного розвитку студентства як особливої соціальної категорії не вичерпують усього переліку його специфічних характеристик. В нашій роботі здійснено спробу охарактеризувати сучасного студента як майбутнього фахівця у своїй галузі, зокрема акцентувати пріоритетні об'єкти особистісного й методичного розвитку студента як майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Так, у межах особистісного розвитку пріоритетним є формування у кожного студента професійно-педагогічної спрямованості, критичного мислення та низки особистісних якостей; в межах діяльнісного розвитку – формування методичної культури вчителя іноземної мови початкової школи й освітньої автономії. Шляхи реалізації цих завдань є предметом дослідження в наступних розділах нашої роботи. При цьому кожний із названих об'єктів особистісного й методичного розвитку майбутнього вчителя може виступати предметом самостійного наукового дослідження, зокрема, щодо різних спеціалізацій фахівця іншомовної освіти на різних ступенях її здійснення.

Визнання вітчизняними органами управління освітою та навчальними закладами європеїзації як одного з напрямків розвитку національної іншомовної

освіти та відображення цього визнання в національних документах освіти (Державна програма “Вчитель”, 2002) передбачає відображення загальних цілей європеїзації у змісті національних освітніх систем; створення сучасних освітніх програм і стратегій навчання (В.В.Сафонова, 1996). В цьому контексті з метою уточнення змісту особистісного й методичного розвитку студентів у межах методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи ми звернулися до рекомендацій Ради Європи (Common..., 2001).

Різновидами компетенції користувача чи того, хто вивчає мову, є іншомовні комунікативні та загальні компетенції. Складниками іншомовної комунікативної компетенції визначено мовні, соціолінгвістичні і прагматичні компетенції. У свою чергу, мовні компетенції вмщують лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну й орфоепічну компетенцію; прагматичні компетенції – дискурсивну, функціональну та проектувальну компетенцію.

Складниками загальних компетенцій є декларативні знання, навички й уміння, компетенція існування та здібність до навчання.

У свою чергу, декларативні знання вмщують знання світу, соціокультурні знання (про повсякденне життя, умови життя, міжособистісні відносини/стосунки, цінності, погляди й ставлення, мову тіла, соціальні норми, ритуальну поведінку) та міжкультурну обізнаність. Навички й уміння включають практичні та міжкультурні навички й уміння.

Компетенція існування складається зі ставлення, мотивацій, цінностей, поглядів, когнітивних стилів, рис особистості. Здібність до навчання складають обізнаність із мовою й спілкуванням, загальна фонетична обізнаність і вміння, навчальні та евристичні вміння.

Окреслені вище складники комунікативних і загальних компетенцій ми співвіднесли з аспектами іншомовної освіти (Е.И.Пассов, 1998а).

Комунікативні компетенції	Загальні компетенції			
	Декларативні знання	Навички й уміння	Компетенція існування	Здібність до навчання
Аспекти іншомовної освіти				
Навчальний аспект	Пізнавальний аспект	Виховний аспект		Розвиваючий аспект

Рис. 2.2.1. Кореляція складників комунікативних і загальних компетенцій з аспектами іншомовної освіти

Відповідно зміст *навчального* аспекту іншомовної освіти студентів складає іншомовна комунікативна компетенція;

зміст *пізнавального* аспекту – декларативні знання (знання світу, соціокультурні знання, міжкультурна обізнаність);

зміст *виховного* аспекту – навички й уміння (практичні і міжкультурні) та компетенція існування (ставлення, мотивації, цінності, погляди, когнітивні стилі, риси особистості);

зміст *розвиваючого* аспекту – здібності до навчання (обізнаність із мовою й спілкуванням, загальна фонетична обізнаність і вміння, навчальні та евристичні вміння).

Для уточнення змісту особистісного й методичного розвитку студентів як майбутніх учителів іноземних мов початкової школи об'єкти особистісного й методичного розвитку студента ми співвіднесли зі складниками комунікативних і загальних компетенцій.

Об'єкти особистісного й методичного розвитку студента			
Професійно-педагогічна спрямованість	Критичне мислення. Особистісні якості.	Методична культура	Освітня автономія
Складники загальних і комунікативних компетенцій (К)			
Компетенція існування	Декларативні знання. Навички й уміння. Соціолінгвістичні К. Мовні К. Прагматичні К.		Здібність до навчання

Рис. 2.2.2. Кореляція об'єктів особистісного й методичного розвитку студента зі складниками загальних і комунікативних компетенцій

Так, професійно-педагогічна спрямованість (1), критичне мислення (2) й особистісні якості (3), як пріоритетні об'єкти особистісного розвитку студента, корелюють з такими складниками компетенції існування як ставлення, мотивації, цінності, погляди (1); когнітивні стилі (2) та риси особистості (3). Щодо об'єктів методичного розвитку студента, то методична культура корелює з декларативними знаннями та навичками й уміннями, а також із комунікативними компетенціями; освітня автономія – із здібністю до навчання.

Відповідно особистісний і методичний розвиток студента як майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи передбачає формування в нього як комунікативних, так і загальних компетенцій. При цьому, ні в якому разі не применшуючи значущості особистісного розвитку майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, згідно з принципом діяльнісного розуміння професії (Л.И.Редькина, 2001) та керуючись рекомендаціями про посилення в змісті педагогічної освіти його діяльнісного (процесуального, практичного) складника (О.Я.Савченко, 2001), акцентуємо передусім методичний розвиток студента, що дозволяє окреслити формування методичної культури й освітньої автономії як провідних у межах методичної освіти.

Висновки

1. З метою окреслення узагальнюючого (колективного) результату методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи ми звернулися до моделювання, яке ґрунтується на заміні конкретного об'єкта дослідження (оригіналу) іншим подібним до нього (моделлю).

Підґрунтям для моделювання узагальнюючого (колективного) результату методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи можуть слугувати психологічний портрет учителя іноземної мови початкової школи і функціональна структура професійної діяльності вчителя іноземної мови. Однак, на нашу думку, жодна з моделей не може бути використана в “чистому” вигляді. По-перше, в кожній з них домінує один із складників учителя – чи його особистість (у психологічному портреті), чи його професіоналізм (у функціональній структурі). По-друге, моделі стосуються сьогодення (працюючого) учителя іноземної мови, а не вчителя в майбутньому і, відповідно, не враховують актуальну для студента професійно спрямовану діяльність учіння.

Відповідно постає нагальне завдання створення моделі узагальнюючого (колективного) результату методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, в якій обидва складники вчителя є паритетними і в якій студент розглядається як активний суб’єкт професійно спрямованого учіння. Теоретичним підґрунтям такої моделі в нашій роботі обрано особистісно-діяльнісний підхід.

2. В результаті аналізу особистості і професійної, зокрема методичної, діяльності вчителя, в тому числі й іноземної мови та початкової школи, нами виявлено й окреслено найвагоміші та найбільш значущі складники особистості вчителя іноземної мови початкової школи – професійно-педагогічна спрямованість, критичне мислення й особистісні якості та складники професійної діяльності – професійна культура й професійна автономія.

Відповідно провідними напрямками професійного розвитку студента як майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи обрано його особистісний і професійний розвиток. У межах кожного напрямку акцентовано пріоритетні об’єкти особистісного й методичного розвитку студента як майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. У межах особистісного розвитку пріоритетним є формування у кожного студента професійно-педагогічної спрямованості, критичного мислення та низки особистісних якостей; в межах методичного розвитку – формування методичної культури вчителя іноземної мови початкової школи й освітньої автономії.

Окреслені складники – професійно-педагогічна спрямованість, критичне мислення, особистісні якості, методична культура й освітня автономія складають модель узагальнюючого (колективного) результату методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи в контексті особистісно-діялісного підходу.

Перспективними є самостійні наукові дослідження кожного з названих об’єктів особистісного й методичного розвитку майбутнього вчителя, зокрема щодо різних спеціалізацій фахівця іншомовної освіти на різних ступенях її здійснення.

3. В контексті цього ж підходу описано особливості особистісного і діялісного розвитку студентства як особливої соціальної категорії, які (особливості) однак не вичерпують усього переліку його специфічних характеристик.

4. Визнання вітчизняними органами управління освітою та навчальними закладами європеїзації як одного з напрямків розвитку національної іншомовної освіти та відображення цього визнання в національних документах освіти

зумовлює відображення загальних цілей європеїзації у змісті національних освітніх систем; створення сучасних освітніх програм і стратегій навчання.

В цьому контексті уточнено зміст особистісного й методичного розвитку студентів у межах методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи. Зміст навчального аспекту професійно орієнтованої іншомовної освіти студентів складає іншомовна комунікативна компетенція; зміст пізнавального аспекту – декларативні знання; зміст виховного аспекту – практичні і міжкультурні навички й уміння та компетенція існування; зміст розвиваючого аспекту – здібності до навчання.

Відповідно особистісний і методичний розвиток студента як майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи передбачає формування в нього як комунікативних, так і загальних компетенцій. При цьому, ні в якому разі не применшуючи значущості особистісного розвитку майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, згідно з принципом діяльнісного розуміння професії та керуючись рекомендаціями про посилення в змісті педагогічної освіти його діяльнісного складника, в нашій роботі акцентовано передусім методичний розвиток студента, що дозволяє окреслити формування методичної культури й освітньої автономії як провідних завдань у межах методичної освіти.

Шляхи реалізації цих завдань є предметом дослідження в наступних розділах нашої роботи.

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Початок вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах України з 2-го класу потребує серйозної концептуально змістової перебудови системи вищої педагогічної іншомовної освіти майбутніх учителів, оскільки реальна педагогічна дійсність унеможлиблює пристосування до неї чинної системи професійної, в тому числі методичної, освіти студентів. Аналіз науково-методичних джерел, цитованих у попередніх розділах роботи, та практики іншомовної освіти в початковій школі й вищому навчальному закладі дозволяє стверджувати, що на сьогодні ще й досі не вирішено протиріччя між сучасними вимогами до іншомовної освіти молодших школярів та до характеру й змісту методичної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи, з одного боку, та чинною системою методичної освіти студентів у вищих навчальних закладах, із другого. Відповідно сьогодення вимагає нагального створення системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи з урахуванням як вітчизняного й зарубіжного досвіду іншомовної професійно орієнтованої освіти майбутніх учителів та іншомовної освіти молодших школярів, так і сучасних світових тенденцій іншомовної освіти.

Будь-яка створювана система передбачає, передусім, наявність вихідних положень, які, комплексно окреслюючи її обриси, визначають стратегію системи. Тому, конкретизувавши вихідні положення системи професійної підготовки вчителя іншомовної культури (Е.И.Пассов, 2001; Е.И.Пассов и др., 2001), окреслимо вихідні положення створення системи методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

1. Спрямованість системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи на передачу студентам методичної культури.

2. Професійна (а не предметна) спрямованість системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Так, технізація сучасної іншомовної освіти передбачає навчання студентів застосування в процесі іншомовної освіти молодших школярів комп'ютерних засобів навчання іноземної мови.

3. Спрямованість системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи на підготовку вчителя-дослідника, що дозволяє виділити науково-дослідницьку роботу студентів інтегрованим складником їхньої методичної освіти.

4. Функціональність системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, згідно з якою процес освіти має моделювати у навчальних умовах його методичну діяльність.

5. Спрямованість системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи на формування особистості вчителя. Хоча складниками вчителя окреслено особистість і майстерність, становлення вчителя є, передусім, формуванням його як особистості і лише потім – як фахівця.

6. Сприяння системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи фундаментальній освіті студента, що передбачає оволодіння ним найсучаснішими основами наук, та забезпечення загальногуманітарної освіти студента, яка є не «доважкою» до професійної освіти, а її інтегрованим складником, який надає професійним знанням людської значущості.

7. Забезпечення системою методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи високого рівня практичного оволодіння студентами методичною майстерністю. Підсистема „Педагогічна практика” є інтегрованим складником методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

8. Інтегративність системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, методична освіта якого спрямована на головну мету – передачу студентам методичної культури з метою формування у студентів відповідної методичної компетенції. Серед напрямків такої інтеграції – 1) інтеграція навчальних курсів педагогіки, психології й методики без утрати специфіки кожної з дисциплін, 2) інтеграція чотирьох підсистем методичної освіти: «Класна робота», «Позакласна робота», «Педагогічна практика», «Науково-дослідницька робота», 3) інтеграції іноземної мови як фахового предмету з методикою, педагогікою й психологією та циклом лінгвістичних дисциплін – в системі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи реалізовано перші два та частково третій напрямки, конкретним результатом реалізації яких стало укладання нами типової програми методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи (О.Б.Бігич, 2003г).

9. Забезпечення системою методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи можливості індивідуальної самореалізації кожного студента, що передбачає проектування індивідуальної траєкторії його особистісного й методичного розвитку.

10. Диференційоване оцінювання в межах системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи як процесу (процесуальне оцінювання), так і результату (результативне оцінювання) формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи.

В межах окреслених вище положень опишемо систему методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, в межах якої (системи) здійснюється особистісний і методичний розвиток студентів. За С.Я.Харченком (Харченко 1999:28) структура будь-якої педагогічної системи є взаємопов'язаною сукупністю таких складників як мета, зміст, процеси (далі по тексту (Харченко 1999:106-129) маються на увазі активні методи і прийоми навчання) та організаційні форми навчання.

Складниками системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи виступають мета, зміст, організаційні форми навчання, методи й прийоми, сукупність яких і складає структуру системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Наукова новизна системи полягає в оновленні змісту кожного з її складників, враховуючи як вітчизняний і зарубіжний досвід методичної освіти, так і сучасних світових тенденцій іншомовної освіти молодших школярів і професійної освіти майбутніх учителів; в установленні взаємозв'язків між складниками системи, яка б найвищою мірою

відповідала сучасним потребам практики іншомовної освіти молодших школярів та характеру професійно орієнтованої іншомовної освіти студентів.

Центральною (стрижневою) категорією, яка пов'язує воєдино всі складники освітньої системи та значною мірою детермінує результати освітнього процесу, виступає мета, яка є системоутворюючим складником системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

3.1. Цілі методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи

Будучи однією з найважливіших філософських категорій, мета у вигляді логічної моделі фіксує бажане, до чого прагне людина, що є для неї взірцем у певному виді діяльності, а отже, є активним фактором людської свідомості. Відповідно мета розглядається як один із складників діяльності, спрямованої на перетворення оточуючого світу, а також як породжений свідомістю ідеальний і бажаний образ майбутнього (очікуваного й передбачуваного) результату діяльності (С.У.Гончаренко, 1997; С.Я.Харченко, 1999), який виражається в змінах у знаннях, навичках, уміннях, особистісних якостях, здібностях, професійній компетенції тих, хто навчається, та детермінує процес діяльності. В освітньому процесі мета трактується як певна проміжна ланка між соціальним та методичним – з одного боку, мета зумовлюється об'єктивними потребами суспільства, виражаючи його соціальне замовлення, з іншого, – сама мета детермінує всю систему освіти, визначаючи як зміст системи, так і її організацію (Е.И.Пассов и др., 2001).

Спрямована на певний предмет діяльність здійснюється за допомогою засобів. Відповідно мета пов'язується із засобами її досягнення. Невипадково провідною методичною категорією визнається адекватність, тобто співвіднесення засобів із поставленою метою. Врахування цієї залежності в теорії та практиці освіти передбачає вибір засобів, форм і методів адекватно поставленій меті, яка, у свою чергу, формулюється з урахуванням об'єктивних можливостей засобів, форм і методів освіти. Ігнорування цих методологічних положень породжує недоліки й помилки у формулюванні цілей – цілі визначаються загально, замінюються змістом, темами, складниками освітнього процесу, запланованою діяльністю викладача тощо.

На сьогодні актуалізувалася низка тенденцій освітнього процесу, зокрема тенденція переходу від навчання до освіти та тенденція переорієнтації освіти з „знаниецентрической” на „культуросообразную” (терміни Ю.І.Пассова). Саме така освіта спрямована на формування людини духовної, націленої не на оволодіння готовими знаннями, а на креативність, на формування особистості, яка навчається не думок, а мислити.

Конкретизація Ю.І.Пассовим сутності явищ „освіта” (як створення образу себе, світу, своїх дій) та „навчання” (як лише одного технологічного аспекту освіти) дозволила розмежувати такі категорії як мета й зміст в освіті й навчанні (Е.И.Пассов и др., 2001). В навчанні мета й зміст співпадають: метою навчання є

формування утилітарних навичок і вмінь для конкретних прагматичних цілей. Змістом навчання виступають ті ж самі навички й уміння.

В освіті мета й зміст відрізняються. Метою освіти є формування людини як особистості: розвиток її духовних сил, здібностей, піднесення потреб, виховання морально відповідальною і соціально пристосованою. Зміст освіти складає культура як сукупність матеріальних і духовних цінностей, накопичених людською спільнотою в процесі цивілізації. Відповідно головною метою освіти є створення суб'єкта культури – не лише навченої й освіченої, але й культурної особистості.

За Ю.І.Пассовим головна мета системи методичної освіти майбутнього вчителя іншомовної культури полягає в набутті студентом основ методичної майстерності (Е.И.Пассов, 1998б). При цьому рівень майстерності, якому передують рівень грамотності та за яким слідує рівень ремесла, є третім рівнем професіоналізму вчителя, передостаннім перед рівнем мистецтва як проявом методичної майстерності. Кожному рівню відповідає своя система складників: рівню грамотності – система знань, рівню ремесла – система навичок, рівню майстерності – система вмінь (Е.И.Пассов, 2001).

Порівнявши загальне визначення *компетенції* як сукупності знань, навичок і вмінь, які формуються в процесі навчання тієї чи іншої дисципліни, як здатності виконувати будь-яку діяльність (Азимов, Щукин 1999:119) та *методичної компетенції* як здатності користуватися мовою в професійних цілях, навчаючи мови (Азимов, Щукин 1999:263-264), із визначенням *методичної майстерності* як “психічним новоутворенням, яке з’являється в результаті інтеграції елементів засвоєної методичної культури й якостей індивідуальності та функціонує як узагальнена здатність (комплексне вміння) оптимально здійснювати вмотивовану навчаючу діяльність при певній меті і певних умовах” (Пассов и др. 2001:27), ми дійшли висновку, що терміни „методична компетенція” та „методична майстерність” позначають одне і те ж поняття. При цьому методична майстерність є третім (вищим) рівнем сформованості методичної компетенції.

Для визначення методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи ми скористалися принципом моделювання. За основу моделі обрано так звану „The Teacher’s Iceberg”, окреслений А.Malderez (1997-1998) та модифікований V.Dascalu (1997-1998), яка пронизала всю його структуру ключовим складником професійної діяльності вчителя – мотивацією. Оскільки перший рівень професіоналізму вчителя – рівень грамотності складає система знань, слідом за Т.А.Гавриловою та В.Ф.Хорошевським, ми надали айсбергові форму піраміди (Т.А.Гаврилова, В.Ф.Хорошевский, 2000). Зміст кожної з чотирьох граней піраміди визначено в контексті принципів системи професійної підготовки вчителя іншомовної культури (Е.И.Пассов, 2001; Е.И.Пассов и др., 2001).

Конкретизувавши визначення методичної майстерності (див. рис. 3.1.1) щодо складників методичної культури вчителя – знань, навичок, вмінь, бажання та якостей індивідуальності вчителя – індивідні, суб'єктні, особистісні (як провідні) якості (Е.И.Пассов, 1998б; Е.И.Пассов, 2001);

- видів професійної діяльності вчителя – проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивувати, спілкуватися, досліджувати, контролювати (Е.И.Пассов, 1998б);

- аспектів іншомовної освіти – навчальний, пізнавальний, виховний, розвиваючий аспекти (Е.И.Пассов, 1998б);

- видів роботи вчителя іноземної мови, зокрема в початковій школі – класна й позакласна робота (К.И.Саломатов, С.Ф.Шатилов, 1988; Е.И.Пассов и др., 2001), ми уточнили поняття „методична компетенція вчителя іноземної мови початкової школи”.

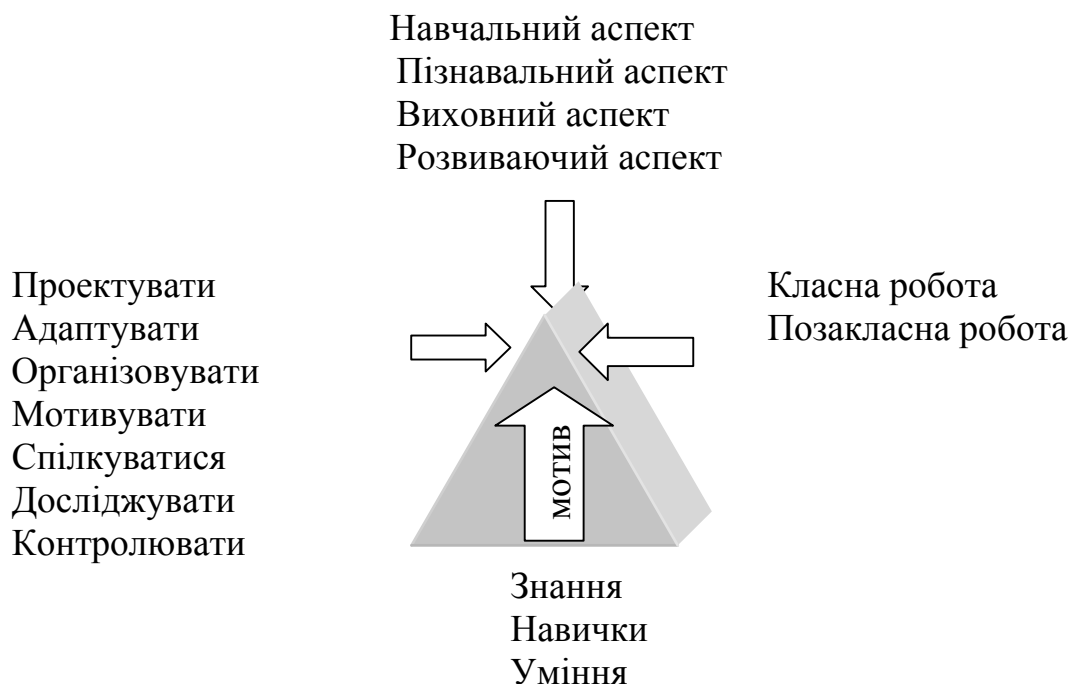


Рис. 3.1.1. Схема складників методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи

Відповідно *методична компетенція вчителя іноземної мови початкової школи* є сукупністю його методичних знань, навичок і вмінь та індивідних, суб’єктних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі з іноземної мови, а також спілкуватися з учнями.

Нагадаємо, що сучасним провідним напрямом в освітній політиці європейських країн визнано білінгвальну професійну освіту студентів. Серед її трьох варіантів у нашій роботі обрано білінгвальну освіту засобами рідної й іноземної мов як один із способів міжкультурної освіти студентів. Сучасна професійна білінгвальна освіта студентів, зокрема засобами рідної й іноземної мов, реалізується через такі білінгвальні освітні програми, в яких при вивченні навчальних дисциплін обидві мови є засобом професійної освіти й самоосвіти студентів, в яких до змісту професійної освіти майбутніх учителів включено міжнародний аспект та які дозволяють підготувати студентів до міжкультурного співробітництва в різних галузях іншомовної освіти (В.В.Сафонова, 1999).

Отже, з огляду на європейську тенденцію сучасної іншомовної освіти – її білінгвальність – системою методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи передбачено формування у студентів відповідної білінгвальної методичної компетенції.

Визначення цілей методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи передбачає визначення їхньої логіки й послідовності (ієрархії) для кожного з етапів формування відповідної методичної компетенції. При визначенні цілей методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи ми спиралися на принципи цілеутворення (С.Я.Харченко, 1999).

Принцип *соціальної зумовленості цілей* передбачає, що цілі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи зумовлено соціальними потребами суспільства, зокрема, їхніми двома напрямками. Передусім, нові реалії початкової ланки вітчизняної шкільної іншомовної освіти, в тому числі й виявлені й окреслені нами сучасні тенденції іншомовної освіти молодших школярів – особистісно-орієнтований підхід до іншомовної освіти, білінгвальна освіта засобами рідної й іноземної мов, навчання іноземної мови в інтеграції з іншими предметами, освітня автономія молодшого школяра (О.Б.Бігич, 2002б) – не можуть лишатися поза увагою при визначенні цілей методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

По-друге, врахуванню підлягають і зумовлені попереднім чинником сучасні вимоги до вчителя іноземної мови початкової школи та, відповідно, до його методичної та загальної професійної освіти, зокрема виявлені й окреслені сучасні тенденції педагогічної освіти майбутніх учителів-предметників – орієнтація педагогічної освіти на особистість і культуру вчителя, на рефлексію й інновації у його професійній діяльності та тенденції іншомовної педагогічної освіти майбутніх учителів іноземних мов – білінгвальна педагогічна освіта, інтеграція навчальних курсів із метою формування у студентів білінгвальної методичної компетенції, розширення спеціалізацій педагогічної іншомовної освіти, освітня автономія студента в умовах безперервності та наступності методичної освіти, рівневість системи професійної компетенції вчителя іноземної мови (О.Ф.Бондаренко, О.Б.Бігич, 2002).

Згідно з принципом *діагностичної цілеспрямованості* мета методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи формулюється в термінах його методичної компетенції. Формулювання мети зорієнтоване на кінцевий результат методичної освіти студента у вищому навчальному закладі, а також на сучасні вимоги до необхідної професійної кваліфікації вчителя іноземної мови початкової школи. Сьогодні висуває завдання формування такого вчителя, який може ефективно здійснювати іншомовну освіту молодших школярів у контексті її новітніх тенденцій. Відповідно майбутній учитель іноземної мови початкової школи має володіти системою знань, навичок і вмінь як проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземної мови та спілкуватися з учнями.

Принцип *прогностичності мети* забезпечує стабільність змісту методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи на рівні навчальних

програм та одночасне передбачення інноваційних тенденцій як іншомовної освіти молодших школярів, так і методичної, відповідно і професійної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. З огляду на постійне оновлення теорії й практики іншомовної освіти в початковій школі методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи повинна мати випереджаючий характер і бути націленою на постійну самоосвіту як майбутнього, так і сьогоденного (діючого) учителя.

Принцип *регулюючої орієнтації мети* як системоутворюючого складника системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи зумовлює взаємозв'язок і взаємозалежність усіх інших складників системи – змісту, організаційних форм, навчальних методів і прийомів та принципів.

Цілі оптимально регулюють усю систему методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи за умови, що їх визначення ґрунтується на певній їхній ієрархії. Модифікувавши щодо предмета свого дослідження шість ієрархічних рівнів цілей вищої освіти: 1) соціальні цілі, 2) педагогічні цілі, 3) цілі вивчення окремих предметів, 4) цілі вивчення окремих розділів, що входять до складу навчального предмета, 5) цілі розділів і тем, 6) цілі навчальних занять, С.Я.Харченко (1999:44) окреслено 1) цілі професійної педагогічної освіти, 2) цілі складників освіти у вищому навчальному закладі – соціально-гуманітарної підготовки, загальнопедагогічної підготовки, спеціальної підготовки, 3) цілі підготовки до певного виду педагогічної діяльності, 4) цілі певних навчальних предметів, 5) цілі розділів і тем, 6) цілі навчальних занять й інших форм навчання – індивідуальної і самостійної роботи студентів.

При цьому цілі 1-2 визначено основними, базисними, цілі 4-6 – частково-методичними; цілі 3 (цілі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності) є предметом дослідження С.Я.Харченка.

Відповідно до викладеного вище в нашій роботі *основними цілями* визначено

1) цілі професійної освіти (є макросистемою відносно методичної освіти) учителя іноземної мови початкової школи,

2) цілі методичної освіти (є підсистемою відносно професійної освіти) учителя іноземної мови початкової школи,

3) цілі кожної з підсистем методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи – „Класна робота”, „Позакласна робота”, „Науково-дослідницька робота”, „Педагогічна практика”;

частковими цілями визначено

4) цілі навчальної дисципліни “Методика викладання іноземної мови в початковій школі”,

5) цілі розділів і тем теоретико-практичного курсу методики викладання іноземної мови в початковій школі;

6) цілі організаційних форм навчання студентів із методики викладання іноземної мови в початковій школі.

Спираючись на наведене вище змістове тлумачення поняття „методична компетенція вчителя іноземної мови початкової школи” та окреслені принципи

цілеутворення системи його методичної освіти, конкретизуємо основні цілі¹ та відповідні завдання методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи (як складника системи його професійної освіти).

Метою *професійної освіти* вчителя іноземної мови початкової школи полягає є формування у студентів відповідної професійної компетенції. Завдання полягає у формуванні професійної культури вчителя іноземної мови початкової школи, яку в сукупності з методичною культурою складають соматична, соціальна, духовна, філологічна, іншомовна, психологічна й педагогічна культури.

Метою *методичної освіти* вчителя іноземної мови початкової школи є формування у студентів відповідної методичної компетенції. Завдання полягає у формуванні методичної культури вчителя іноземної мови початкової школи як інтеграції засвоєного соціального досвіду здійснення всіх видів діяльності вчителя в усіх аспектах іншомовної освіти молодших школярів.

Метою підсистеми *“Класна робота”* є формування у студентів методичної компетенції здійснення іншомовної освіти молодших школярів на уроках іноземної мови. Провідне завдання підсистеми полягає в набутті студентами відповідних методичних знань і навичок.

Метою підсистеми *“Позакласна робота”* є формування у студентів методичної компетенції щодо здійснення іншомовної освіти молодших школярів на позакласних заходах з іноземної мови. Провідне завдання підсистеми полягає в набутті студентами відповідних методичних знань і навичок.

Метою підсистеми *“Науково-дослідницька робота”* є формування у студентів науково-дослідницької культури вчителя іноземної мови початкової школи, що в майбутньому дозволить студентам продовжити методичну освіту як бакалаврів науки. Провідне завдання підсистеми полягає в набутті студентами відповідних методичних знань і навичок.

Метою підсистеми *„Педагогічна практика”* є набуття студентами практичного досвіду в природних умовах а) здійснення іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі та б) наукового дослідження процесу іншомовної освіти. Провідне завдання підсистеми полягає в набутті студентами відповідних методичних умінь.

Визначення основних цілей методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи зумовлює стратегічні напрями розробки змісту методичної освіти.

3.2. Зміст методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи

Як одна з дидактичних категорій зміст освіти потребує серйозного методологічного підходу до його побудови та дотримання критеріїв його визначення. В українському педагогічному словнику зміст освіти трактується як система наукових знань (про природу, суспільство, людське мислення), практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності,

¹ Визначення часткових цілей (4-6) методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи наведено в підрозділах 3.3, 4.1, 4.2.

світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими необхідно оволодіти в процесі навчання (Гончаренко 1997:137). При конструюванні змісту освіти науковці виходять із того, що розвиток особистості цілком детерміновано оволодінням нею суспільним досвідом, підґрунтя якого складають знання, вміння й творчі здібності, їхня світоглядна й морально-естетична спрямованість (С.Я.Харченко, 1999).

Слідом за С.Я.Харченком, яким досліджено професійну підготовку студентів до соціально-педагогічної діяльності, конкретизуємо вимоги, які забезпечують наукові підходи до проектування змісту методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Вимога *відповідності змісту* методичної освіти її *цільм*² зумовлює не лише необхідність відображення в змісті всіх складників мети (складників методичної компетенції), а й необхідність побудови змісту методичної освіти, який максимально відображає окреслені вище принципи цілеутворення. Зміст методичної освіти, втілюючи конкретні освітні цілі, водночас слугує й об'єктом засвоєння. Тобто освітні цілі функціонують двояко: як узагальнено виражені суспільно значущі цілі та як їхнє матеріалізоване втілення в конкретному змісті методичної освіти на всіх рівнях його розгляду (аж до навчального матеріалу). Відповідно, як і цілі, зміст методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи є соціально зумовленим, має діагностичну спрямованість, прогностичний характер та відображає регулюючу орієнтацію освітнього процесу.

Згідно з вимогою *науковості*³ до змісту методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи мають включатися чітко встановлені в методичній науці факти й теоретичні положення, а зміст навчального матеріалу має корелювати із сучасним станом розвитку методичної науки та відображати всі наукові (як вітчизняні, так і зарубіжні) досягнення. При цьому слід ураховувати, що методична освіта спирається не лише на методичну науку, але й значною мірою на соціальний та соціально-історичний досвід, який не є точною копією (відображенням) будь-якої однієї науки.

Тому вимога науковості до змісту методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи включає методичне втілення вітчизняного й зарубіжного досвіду викладання іноземних мов у початковій школі, а також сьогоденної практики іншомовної освіти молодших школярів мовою методики як

² Вимогу обов'язкового спрямування змісту освіти на досягнення основної мети виокремлено в Українському педагогічному словникові (С.У.Гончаренко, 1997) та словникові методичних термінів (Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин, 1999). Укладачі останнього конкретизують її як вимогу необхідності й достатності змісту для досягнення поставленої мети. Склад змісту освіти окрім традиційних складників – знань, навичок і вмінь – повинен включати й такі, в яких згідно з особистісно-орієнтованою освітою відображено досвід творчої діяльності та особистісне ставлення до загальнолюдських цінностей (В.В.Краевский, 2000).

³ Обов'язкова побудова змісту освіти на науковій основі виокремлюється і в Українському педагогічному словникові як педагогічна вимога до змісту освіти (С.У.Гончаренко, 1997).

науки. Спочатку на рівні загального теоретичного уявлення окреслюються складники змісту; на наступному рівні їх представлено в специфічній для методичної науки формі; на останньому рівні зміст методичної освіти отримує реальне наповнення як навчальний матеріал.

Структурна єдність змісту освіти на різних рівнях його проектування при переході від загальних до конкретніших форм та до його реалізації в освітньому процесі виокремлено й В.В.Краєвським як вимога до змісту освіти, згідно з якою кожна навчальна дисципліна повинна орієнтуватися на загальне уявлення про склад і структуру змісту освіти (В.В.Краевский, 2000). Одним із наслідків такої єдності є визначення міжпредметних зв'язків у їхніх загальних характеристиках на першому рівні проектування змісту (ще до побудови змісту конкретної навчальної дисципліни). Структуруючи зміст на рівні загального теоретичного уявлення, ці зв'язки є „допредметними”. На наступних рівнях побудови змісту вони отримують конкретне наповнення.

Відповідно в третій вимозі визначено необхідність *встановлення й урахування* при конструюванні змісту методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи *внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків*. Передусім, це стосується зв'язків методики викладання іноземних мов із базовими для неї науками – лінгвістикою, психологією й педагогікою та відповідними навчальними дисциплінами. Не менш значущими є встановлення й урахування зв'язків між базовими та факультативними навчальними дисциплінами, а також спецкурсами й спецсемінарами.

Реалізація цієї вимоги сприяє ліквідації дублювання при розгляді окремих навчальних тем (наукових проблем), робить можливим формування в майбутнього вчителя цілісного уявлення про систему й процес іншомовної освіти молодших школярів, дозволяє виділити різні аспекти (навчальний, пізнавальний, виховний, розвиваючий) освітнього процесу, усвідомити особливості конкретних видів професійної діяльності (проектування, адаптації, організації, комунікації, мотивації, контролю й дослідження) учителя іноземної мови початкової школи .

Підґрунтям досліджень міжпредметних зв'язків у системі професійно орієнтованого навчання іноземної мови як педагогічної спеціальності науковцями обрано системний професійно-діяльнісний підхід до аналізу навчально-виховного процесу (Межпредметные связи..., 1987). Згідно з цим підходом усі цикли навчальних дисциплін функціонально взаємопов'язано загальною кінцевою метою і запланованим результатом підготовки майбутнього вчителя іноземної мови та утворюють єдину педагогічну систему.

Між навчальними дисциплінами, які викладаються в мовному педагогічному вищому навчальному закладі, можуть бути встановлені такі різновиди зв'язків, урахування й реалізація яких робить можливим підвищення якості професійної підготовки студентів. Змістовно-інформаційні зв'язки (на основі змісту знань), операційно-діяльнісні зв'язки (за способами навчально-пізнавальної діяльності й умінь студентів в оволодінні різними навчальними предметами) та організаційно-методичні зв'язки, збагачуючи методи, прийоми й організаційні форми навчання, забезпечують ефективні шляхи засвоєння знань і вмінь (З.А.Жетписбаева, 1990). Прикладом може слугувати цикл психолого-педагогічних дисциплін, що завершується курсом методики викладання іноземних мов, який синтезує знання з

педагогіки й психології, теорії іноземної мови, а також навички й уміння практичного володіння іноземним мовленням. Формування міжпредметних зв'язків у системі занять із курсу методики викладання іноземних мов було предметом низки методичних досліджень (В.Н.Шевяков, 1987; М.А.Ариян, 1987).

Наступна вимога *відображення в змісті* методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови *зв'язку теорії й практики*⁴ потребує чіткого визначення характеру й змісту як теоретичного, так і практичного складників методичної освіти, орієнтації методичної теорії на реальну практичну діяльність, включення в зміст методичної освіти інноваційних тенденцій, визначення конкретного змісту як теоретичних знань, так і практичних навичок і вмінь, які складають методичну компетенцію вчителя іноземної мови початкової школи.

Вимогою *відповідності змісту* методичної освіти студентів їхнім *реальним навчальним можливостям*⁵ передбачено оптимальне визначення обсягу та складності навчального матеріалу, можливість студентів у самостійному набутті методичних знань, навичок і вмінь, характері індивідуальних і групових творчих завдань тощо.

Вимогу *інтеграції* методичної освіти студентів з іншими різновидами їхньої професійної (мовної, педагогічної, психологічної тощо) освіти зумовлює низка чинників. Так, методична освіта є свого роду ядром усієї професійної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, що зумовлено передусім специфікою методичної освіти вчителя іноземної мови, професійна освіта якого відрізняється від професійної освіти інших фахівців. По-друге, методична освіта є системоутворюючою ланкою, яка об'єднує в єдине ціле інші складники професійної освіти; в ній фокусуються всі види освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. По-третє, професійна спрямованість пронизує весь освітній процес у вищому навчальному закладі, орієнтуючи його на формування всебічно розвинутої особистості (Е.М.Розенбаум, А.Е.Самойлов, 1991).

Реалізація вимоги *гуманізації* змісту методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи здійснюється двояко: з одного боку, через якісне переосмислення, перегляд, переоцінку самого змісту методичної освіти студентів, з другого, – через перегляд всієї структури методичної освіти студентів у вищому навчальному закладі у світлі її людинотворної функції (С.У.Гончаренко, 1997).

Вимогою *відкритості й принципової незавершеності* визначено співвідношення певного фрагмента (частини) методичної освіти студента з її цілісним змістом (як співвідношення стабільної й динамічної частин змісту методичної освіти). Кожен такий фрагмент є знанням-проблемою. Важливою умовою виконання цієї вимоги є універсалізація й інтеграція змісту методичної

⁴ В.В.Краєвським цю вимогу конкретизовано як урахування єдності змістової і процесуальної сторін освіти, згідно з якою при проектуванні змісту освіти обов'язково враховуються наявні методи, закономірності, принципи і можливості освіти в цілому. Окреслено не лише зміст освіти, але й способи надання студентам та оволодіння ними цим змістом (В.В.Краевский, 2000).

⁵ У словнику методичних термінів (Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин, 1999) це вимога доступності змісту освіти для його засвоєння.

освіти, ступінь яких може бути різним. У професійній освіті він настільки високий, що можна говорити про універсальний навчальний предмет, яким і є методика викладання іноземних мов у різних типах (середніх і вищих) навчальних закладів.

Вимога *формування алгоритмів методичної діяльності* передбачає, що в умовах методичної освіти, де закладаються основи майбутньої методичної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи, формуються всі необхідні методичні навички й уміння. Зміст освіти майбутнього вчителя та сама освіта (як процес) має спрямування на постійну професіоналізацію в кожній точці.

Конструювання змісту методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи передбачає, крім вимог, наявність певних орієнтирів (принципів, правил), які спрямовують конструювання і забезпечують науково обґрунтовані підходи до розробки змісту методичної освіти відповідно до окреслених вище вимог (С.Я.Харченко, 1999). Передусім, конструйована нами система методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є складником загальної системи професійної освіти студентів. Тому зміст методичної освіти має будуватися щодо системи методичної освіти, а не охоплювати всю систему професійної освіти. По-друге, логіка й необхідність встановлення зв'язків між складниками системи методичної освіти, і передусім зв'язків „мета – зміст освіти”, потребують розгляду виявлених складників змісту методичної освіти через призму її цілей, виражених поняттям „методична компетенція”, кожному з трьох складників якої відповідає конкретний блок змісту методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

При укладанні змісту професійної освіти науковці, зокрема, Н.В.Язикова (1995), С.Я.Харченко (1999), В.В.Краєвський (2000), Ю.І.Пассов (1998б) та ін. (2001), виходять із того, що професійний розвиток майбутнього фахівця визначається оволодінням ним соціальним досвідом людства, тобто накопиченою ним професійною культурою. Відповідно зміст професійної освіти є соціально й особистісно детермінованим та науково зафіксованим уявленням про професійну культуру, яка підлягає засвоєнню. Саме соціальний досвід людства, тобто накопичена ним культура, і виступає першоджерелом змісту освіти. Зміст професійної освіти є моделлю професійної культури, а кожний з етапів побудови такої моделі корелює з певним рівнем змісту професійної освіти.

Зміст методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи у вигляді моделі соціального досвіду викладання іноземних мов у початковій школі слугує підґрунтям методичної культури. Проте методична культура не зводиться лише до складників соціального досвіду та його підсистем. Свої знання, навички, вміння й досвід учитель проявляє в усіх видах своєї діяльності – проектувальній, адаптаційній, організаційній, комунікативній, мотиваційній, контролюючій, пізнавальній; в усіх аспектах освітнього процесу – навчальному, пізнавальному, виховному, розвиваючому; одночасно в класній і позакласній роботі (К.И.Саломатов, С.Ф.Шатилов, 1988).

При цьому як підсистема соціального методичного досвіду, так і види діяльності й освітні аспекти є комплексними (взаємопов'язаними й взаємозумовленими) не лише між собою, але й усередині. Відповідно всі згадані складники обов'язково входять до змісту поняття „методична культура”.

Відповідно до трьох джерел змісту методичної освіти (Е.И.Пассов и др., 2001), уточнених нами стосовно вчителя іноземної мови початкової школи: 1) мети професійної освіти вчителя, 2) мети іншомовної освіти молодших школярів та 3) рівня розвитку методичної науки, та згідно з культуровідповідною моделлю професійної освіти вчителя (Е.И.Пассов, 2002) зміст методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, тотожній соціальному досвіду, складають

1) досвід пізнавальної діяльності, фіксований у вигляді її результатів – *знань* про освітню систему й процес іншомовної освіти молодших школярів та про себе як учителя іноземної мови початкової школи;

2) досвід здійснення відомих способів діяльності – у вигляді *навичок* здійснення проєктувальної, адаптаційної, організаційної, мотиваційної, комунікативної, дослідницької й контролюючої діяльності щодо реалізації навчального, пізнавального, виховного й розвиваючого аспектів іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі;

3) досвід творчої діяльності – у вигляді *вмінь* здійснювати проєктувальну, адаптаційну, організаційну, мотиваційну, комунікативну, дослідницьку й контролюючу діяльність щодо здійснення навчального, пізнавального, виховного й розвиваючого аспектів іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі в природних умовах;

4) досвід здійснення емоційних відносин – як *бажання* бути вчителем іноземної мови саме в початковій школі, яке пронизує всі попередні складники.

Таке теоретичне уявлення про зміст методичної освіти є першим *загальним теоретичним рівнем* змісту методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи.

Наступний рівень, на якому уявлення про те, чого потрібно навчати, отримує конкретніший вигляд, є *рівнем навчальної дисципліни*. При конструюванні змісту навчальної дисципліни вагомими є її місце й функція в загальній системі професійної освіти, які, у свою чергу, детерміновано конкретними освітніми цілями.

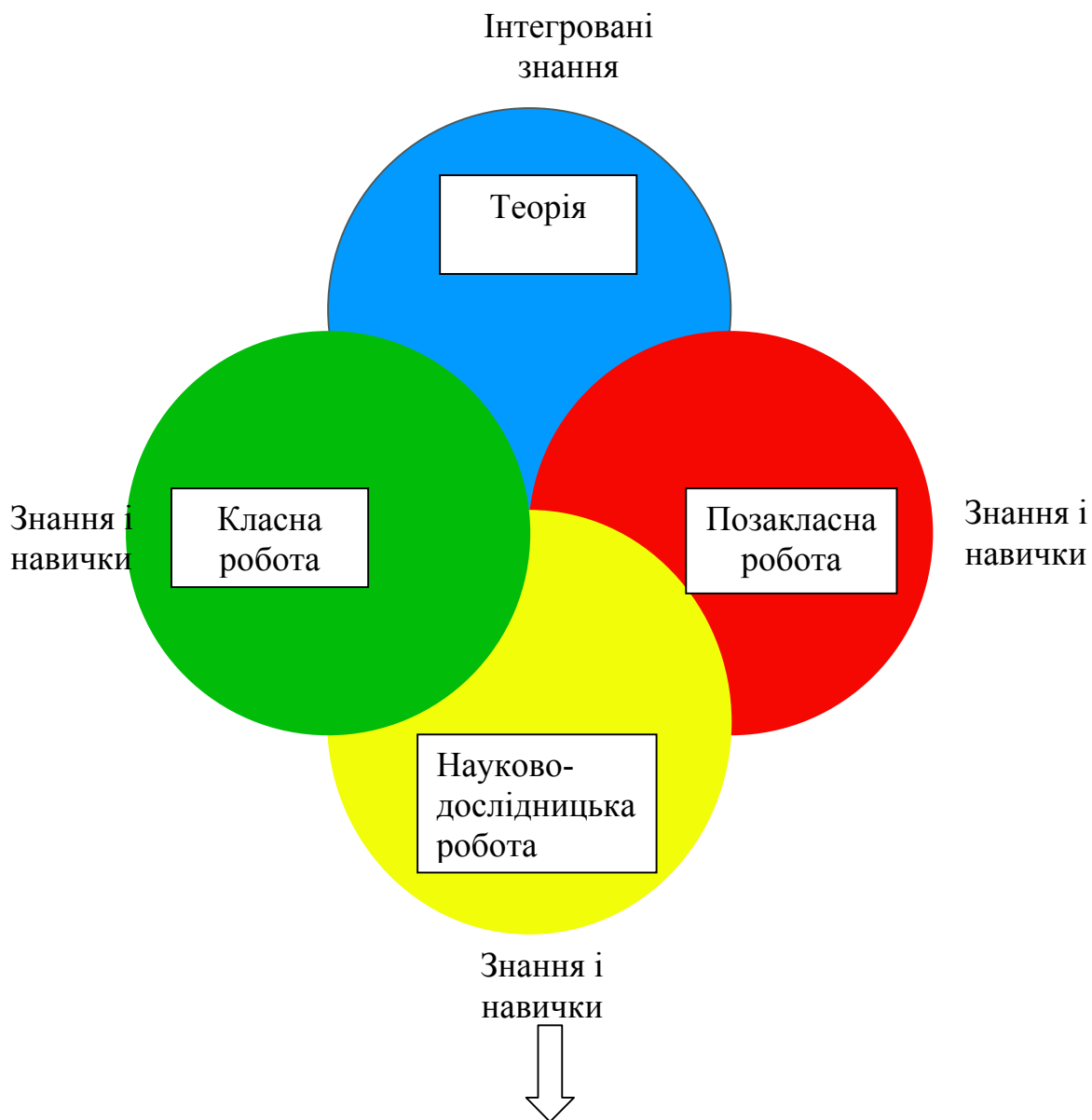
Основна мета навчальної дисципліни „Методика викладання іноземної мови в початковій школі” полягає у формуванні у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи щодо проведення класної й позакласної роботи (розділи „Класна робота” і „Позакласна робота”) та науково-дослідницької роботи (розділ „Науково-дослідницька робота”). Кожна з підсистем методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи в межах навчальної дисципліни „Методика викладання іноземної мови в початковій школі” представлена окремим розділом, у межах якого передбачена як теоретична (полягає в набутті студентами методичних знань), так і практична (полягає в набутті студентами методичних навичок) підготовка.

При цьому умовою успішного здійснення практичних дій і діяльності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи виступає інтеграція в межах курсу методики теоретичних знань із лінгвістичних і психолого-педагогічних дисциплін, орієнтованих на вирішення реальних практичних завдань. Таким чином методичні знання в цьому процесі виконують інтегруючу і професійно орієнтуючу функції.

Виявлення в структурі професійних знань студентів зв'язку методики викладання іноземних мов з іншими психолого-педагогічними дисциплінами і з дисциплінами спеціального мовного циклу та зв'язку всієї системи професійних знань учителя іноземної мови початкової школи із сучасною практикою іншомовної освіти молодших школярів дозволило нам виокремити розділ „Теорія”, яким відкривається навчальний курс методики викладання іноземної мови в початковій школі.

Розділ „Теорія” містить інтегровані методикою викладання іноземних мов у початковій школі знання з базових і суміжних з нею наук та із сучасної (вітчизняної й зарубіжної) практики іншомовної освіти молодших школярів: щодо тенденцій розвитку методики викладання іноземної мови в початковій школі в Україні та за кордоном, складників іншомовної комунікативної компетенції школярів, особливостей молодшого школяра як активного суб'єкта іншомовної освіти, методичної компетенції та психологічного портрета вчителя іноземної мови початкової школи, системи іншомовної освіти в початковій школі, чинних навчально-методичних комплексів з іноземної мови для молодших школярів.

Схематично зміст навчального курсу „Методика викладання іноземної мови в початковій школі” представлено на рис. 3.2.1.



Вміння щодо трьох попередніх підсистем



Рис. 3.2.1. Схема змісту навчальної дисципліни „Методика викладання іноземної мови в початковій школі”

Нагадаємо, що складником системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є й підсистема „Педагогічна практика”, в межах якої передбачено набуття студентами методичних умінь реалізації навчального, пізнавального, виховного й розвиваючого аспектів іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі та проведення наукового дослідження процесу іншомовної освіти молодших школярів у природних умовах. Тому попередня схема має продовження у вигляді стрілки до наступної підсистеми.

На третьому рівні змісту – *рівні навчального матеріалу* складники змісту методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, окреслені на перших двох рівнях, конкретизовано у формі, специфічній для методики викладання іноземних мов у початковій школі як навчальної дисципліни. Мова йде про конкретні методичні знання, навички й уміння та методичні завдання, які складають зміст навчально-методичних матеріалів для студентів.

Утворюючи модель методичної культури вчителя іноземної мови початкової школи, згадані вище три рівні змісту співвіднесено з проєктованим змістом

методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи, який існує лише уявно. Оскільки реально зміст існує лише в процесі освіти, надалі його потрібно матеріалізувати в процесі методичної освіти студентів. Це вже не проєктований, а здійснюваний зміст, який знаходиться на наступних рівнях – *на рівні процесу* методичної освіти студентів та *на рівні структури особистості* студента. Тобто зміст, представлений в ідеалізованому вигляді (в абстрактних теоретичних побудовах, в освітніх програмах, освітніх стандартах, підручниках, навчальних посібниках), є штучною формою пред'явлення змісту. Насправді ж він невіддільний від процесу освіти. Саме тому при укладанні програм навчальних дисциплін, дидактичних матеріалів тощо не можна обходити цю реальну форму існування змісту, а необхідно враховувати закономірності процесу освіти, його логіку, умови перебігу, можливості суб'єктів освітнього процесу.

В контексті особистісно-орієнтованої освіти зміст методичної освіти студента має дві форми – зовнішню та внутрішню. Зовнішній відносно студента зміст методичної освіти зумовлюється освітнім середовищем, що забезпечує умови професійного розвитку особистості студента. Внутрішній зміст методичної освіти утворюється на основі власного досвіду студента в результаті його особистої діяльності. Відповідно розкриття зовнішнього змісту освіти повинне поєднуватися з організацією власної діяльності студента щодо формування його внутрішнього освітнього простору.

Студент має можливість брати участь у проєктуванні власної методичної освіти – будувати індивідуальну траєкторію особистісного й методичного розвитку, висувати цілі, обирати зміст та організаційні форми навчання. Важливо надати студентові допомогу в оволодінні способами діяльності – як універсальними, так і специфічними, зокрема для методики викладання іноземних мов як виучуваної галузі. Мова йде про необхідність введення поняття діяльнісного, функціонального змісту методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи.

Для забезпечення кожному студентові планування індивідуальної траєкторії⁶ методичного розвитку, програмою методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи передбачена можливість особистісного змісту методичної освіти (змісту, що формується студентами), одним із джерел якого є відображення в програмі продукції самоосвітньої діяльності студентів: результати науково-дослідницької діяльності, виконання пошуково-творчих робіт тощо. До програми методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи включено й методологічні положення, які забезпечують особистісний розвиток (самореалізацію) кожного студента – особистісні цілі, особистісний зміст його освіти, рефлексія із самоконтролем і самооцінкою.

Отже, зміст методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є моделлю системи соціального досвіду в галузі іншомовної освіти молодших школярів, яка містить

1) підсистему методичних знань про систему й процес іншомовної освіти молодших школярів та про себе як учителя іноземної мови початкової школи;

⁶ Проєктування індивідуально-освітнього маршруту майбутнього вчителя є однією з необхідних умов його професійної підготовки (В.В.Лоренц, 2001).

2) підсистему методичних навичок здійснення проектувальної, адаптаційної, організаційної, мотиваційної, комунікативної, дослідницької й контролюючої діяльності щодо іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі;

3) підсистему методичних умінь здійснювати проектувальну, адаптаційну, організаційну, мотиваційну, комунікативну, дослідницьку й контролюючу діяльність щодо іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі в природних умовах;

4) підсистему мотивів, зокрема бажання, бути вчителем іноземної мови саме в початковій школі, яким пронизаний кожний з попередніх складників.

Ця модель, зумовлена трьома чинниками: сучасним замовленням суспільства на вчителя іноземної мови початкової школи, метою іншомовної освіти молодших школярів та рівнем розвитку методичної науки, слугує підґрунтям для системи цілеспрямованої методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: теоретичної підготовки студента до роботи вчителя іноземної мови в початковій школі (підсистема „Теорія”), теоретико-практичної підготовки студента до ведення класної і позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі (підсистеми „Класна робота,” і „Позакласна робота”), теоретико-практичної підготовки студента до здійснення наукового дослідження процесу іншомовної освіти молодших школярів (підсистема „Науково-дослідницька робота”) та проходження педагогічної практики в початковій школі (підсистема „Педагогічна практика”).

3.3. Організаційні форми навчання та активні методи і прийоми методичної освіти

Реалізація змісту освіти, зокрема змісту її навчального аспекту, реалізується в різновидах організаційних форм навчання, які покликані впорядкувати навчальний процес у різних типах навчальних закладів. Якщо принципи визначають, чому саме так потрібно навчати, методи пояснюють суть навчальної взаємодії, то організаційні форми, поєднуючи цілі, зміст і методи, визначають організацію навчання в реальних умовах. Виходячи з цього, організаційна форма навчання як дидактична категорія означає зовнішній вигляд організації навчального процесу, який пов'язаний з кількістю тих, хто навчається, місцем і часом їхнього навчання та порядком його здійснення (Гончаренко 1997:240; Фіцула 2002:155). Як один із складників педагогічної системи організаційні форми навчання є видами навчальних занять, які різняться дидактичними цілями, складом студентів, місцем проведення, тривалістю, змістом діяльності викладача та студентів (Психологія и педагогика, 2002).

Науковці по-різному класифікують організаційні форми навчання. Переважно класифіковано організаційні форми класно-урочної системи навчання (Б.Т.Лихачев, 2000; И.Ф.Харламов, 2002; М.М.Фіцула, 2002). Наведено й організаційні форми навчання щодо вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації – лекції, семінарські заняття, семінар-практикум та консультація (В.М.Галузинський, М.Б.Євтух, 1995). Російськими науковцями надано загальну характеристику основним організаційним формам навчання як класно-урочної,

так і курсової систем навчання – уроку, лекції, семінару, навчальній екскурсії, навчальній конференції, консультації, лабораторному й практичному заняттям, курсовому й дипломному проектуванню, самостійним позааудиторним заняттям і виробничій практиці (Психологія и педагогіка, 2002).

У вищих навчальних закладах прийнята курсова система навчання, яка характеризується суворим графіком навчального процесу з розподілом усіх дисциплін навчального плану, навчальної й виробничої практики, а також заліків й іспитів за курсами та семестрами. Курсовою системою навчання передбачено різновиди навчальних занять, які проводяться з різними за кількісним складом колективами студентів: лекції – з потоками (курсами); практичні, лабораторні, семінарські заняття – із групами й підгрупами студентів; спецсемінари, курси за вибором, факультативи – із групами, сформованими за інтересами; різні види практики – з окремими групами тощо.

Провідною ознакою для класифікації організаційних форм навчання у вищих навчальних закладах слугують їхні дидактичні цілі, які визначаються повнотою циклу педагогічного управління й керівництва діяльністю учіння студентів, включаючи їхню підготовку до набуття нових знань, виконання й вирішення завдань для оволодіння навичками й уміннями, контроль і корекцію. За звичай, кожна організаційна форма навчання має декілька дидактичних цілей, однак серед них виділяється провідна, яка вміщує головне призначення певної організаційної форми навчання. Так, лекції дозволяють вирішити комплекс дидактичних цілей – пред'явлення нових знань, мотивацію їхнього засвоєння та узагальнення, однак провідна дидактична мета лекції – пред'явлення навчальної інформації. На практичних заняттях у студентів закріплюються й систематизуються знання, однак провідною дидактичною метою є формування навичок.

У структурі навчального процесу у вищому навчальному закладі виділено три групи організаційних форм навчання: 1) форми, спрямовані переважно на теоретичну підготовку студентів; 2) форми, спрямовані переважно на практичну підготовку студентів; 3) форми, спрямовані переважно на контроль знань, навичок і вмінь студентів (Психологія и педагогіка 2002:192). Вибір організаційних форм навчання диктується особливостями навчального предмета, змістом навчального матеріалу, особливостями навчальної групи тощо. Кожна з організаційних форм навчання у вищому навчальному закладі має певні особливості. Охарактеризуємо їх у межах трьох груп організаційних форм навчання.

До форм, спрямованих переважно на *теоретичну підготовку*, віднесено лекцію, семінар, навчальну екскурсію, навчальну конференцію, консультацію; до форм, спрямованих переважно на *практичну підготовку*, – лабораторні й практичні заняття; до форм, спрямованих переважно на *контроль знань, навичок і вмінь* студентів – курсове й дипломне проектування та виробничу (навчальну) практику. Проміжне місце займають самостійні позааудиторні заняття.

Організаційні форми теоретичної підготовки студентів

Лекція як найстаріший (із середини ХУ ст.) спосіб передачі знань залишається однією з основних форм навчального процесу й одним з основних методів викладання у вищому навчальному закладі. Навчальна академічна лекція є формою навчального заняття, яке будується на основі інформаційно-монологічного методу й передбачає систематичний тривалий виклад викладачем

матеріалу, продуманого і підготовленого завчасно, із застосуванням способів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів (Професійна освіта 2000:169). До умов відповідності лекції провідній організаційній формі навчання у вищому навчальному закладі віднесено діалогічну структуру лекції, систематичне “нашаровування” інформації, домінування стимулу професійної значущості.

Дидактичними цілями лекції є повідомлення студентам нових знань, систематизація й узагальнення вже накопичених, формування на їхній основі поглядів, переконань, світогляду, розвиток у студентів пізнавальних і професійних інтересів. Викладач, який майстерно читає лекцію, активно впливає на емоційну сферу студентів, викликає інтерес до навчального предмета, прагнення до постійного набуття знань. Відповідно головними вимогами до лекції є науковість, доступність, єдність форми й змісту, емоційність викладу й органічний зв'язок з іншими видами навчальних занять – семінарськими й практичними заняттями.

Залежно від дидактичних цілей і місця в навчальному процесі розрізняють вступну, настановну, поточну, заключну й оглядову лекції; залежно від способу проведення – лекцію-інформацію, проблемну лекцію, лекцію-візуалізацію, бінарну лекцію (лекцію-діалог), лекцію-провокацію (із задалегідь запланованими помилками), лекцію-конференцію, лекцію-консультацію (Психологія і педагогіка, 2002). Позитивними рисами лекції є свобода самовираження для лектора, відсутність впливу студента і його суб'єктивного ставлення, структурований виклад та високу концентрацію матеріалу; недоліками – її “зашумленість” деталями, слабкий зворотний зв'язок і недостатню кількість хороших лекторів (Т.А.Гаврилова, В.Ф.Хорошевский, 2002).

Для подолання такого недоліку лекції як слабкий зворотний зв'язок пропонуємо використовувати запропоновані D.Potocka (1996) такі різновиди лекцій: *the Curran-style lecture* (по обидва боки від лектора розміщуються два студенти; матеріал лекції ділиться на короткі порції; кожний із студентів повторює, що і наскільки він зрозумів і запам'ятав із повідомлення лектора); *the buzz-group lecture* (у лекційній групі – 2-6 осіб; студенти мають змогу змінити зміст лекції, задавати запитання і надавати коментарі; аудиторія інтерактивно взаємодіє як зі змістом лекції, так і з лектором; лектор має постійний зворотний зв'язок щодо рівня розуміння аудиторією лекції та зацікавленості нею); *lecture key words* (студентам пропонується пояснити їхнє розуміння термінів відповідно до контексту; студенти мають час зафіксувати відмінності в їхньому власному розумінні термінів зі значенням термінів, які пропонує лектор); *the interactive lecture* (лектор викладає матеріал декілька хвилин, потім зупиняється; задає студентам запитання, проблему чи завдання / наказує негайно відтворити зміст лекції, перевіряє його розуміння / пропонує передбачити наступний зміст лекції); *participant mini-lecture* (короткий тематичний виступ студентів з наступним обговоренням, що спонукає їх до незалежного (автономного) учіння, уможливорює обмін ролями між лектором і слухачами).

Г.В.Беленька (2001) також пропонує ввести до структури лекції низку інтерактивних прийомів. На початку лекції – нестандартне вітання, яке змусить студентів здивуватися й зацікавитися; обговорення зі студентами плану викладу матеріалу; лаконічний (одним реченням) запис основної думки та власного судження про неї (також одним реченням); у ході лекції – ретроспективний огляд

окремих положень теми; розгляд структурно-тематичної моделі, що подається у вигляді певного образу; дискусія за окремими пунктами плану; висування прогностичних припущень на основі отриманої інформації; в кінці лекції – творчі завдання студентам та самооцінка їхньої роботи на лекції.

З лекцією органічно пов'язане *семінарське заняття*, яке 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 (Професійна освіта 2000:310). Навчальний матеріал семінарських занять не дублює матеріал лекції, а зберігає тісний зв'язок із його принциповими положеннями.

Відмінність семінарського заняття від інших організаційних форм навчання полягає в тому, що воно орієнтує студентів на прояв більшої самостійності в навчально-пізнавальній діяльності, оскільки в ході семінарського заняття поглиблюються, систематизуються й контролюються знання студентів, набуті ними в результаті самостійної позааудиторної роботи над фаховими джерелами й документами, навчальною й додатковою літературою. Студенти за завданням викладача самостійно вивчають окремі питання й теми лекційного курсу з наступним оформленням матеріалу у вигляді реферату, доповіді тощо.

Укладачі посібника (Психологія и педагогіка, 2002) відносять семінарське заняття до активних форм навчання поряд із навчальною екскурсією, навчальною конференцією, консультацією, грою тощо. В нашій роботі всі організаційні форми навчання студентів віднесено до активних, з огляду на те, що студент бере активну участь у процесі методичної освіти; а семінарське заняття – до першої групи організаційних форм навчання, спрямованих переважно на теоретичну підготовку студентів.

Дидактичними цілями семінарських занять є поглиблення, систематизація й закріплення знань та їхня перевірка; розвиток навичок і вмінь самостійної роботи з джерелами; розвиток культури мовлення: формування вміння аргументовано відстоювати свою точку зору, відповідати на запитання слухачів, слухати інших, задавати запитання тощо.

Розрізняють семінари, що сприяють поглибленому вивченню певного навчального курсу; семінари з вивчення окремих (основних або найважливіших) тем курсу; семінари (спецсемінари) дослідницького характеру з незалежною від лекцій тематикою; в залежності від способу проведення – семінар-бесіду, семінар-заслуховування, семінар-диспут, змішаний семінар (С.У.Гончаренко, 1997; Психологія и педагогіка, 2002).

Найрозповсюдженішим є семінар-бесіда, який проводиться у формі розгорнутої бесіди за планом із коротким вступним і заключним словом викладача. Передбачаючи підготовку до заняття всіх студентів за всіма питаннями плану семінарського заняття, семінар-бесіда дозволяє залучити максимум студентів до активного обговорення теми. Семінар-заслуховування передбачає попередній розподіл питань серед студентів та підготовку ними доповідей і рефератів для їхнього заслуховування й обговорення на занятті. Семінар-диспут передбачає колективне обговорення конкретної проблеми з метою встановлення шляхів її достовірного вирішення та проводиться у формі діалогічного спілкування його учасників. *Змішана* форма семінарського заняття передбачає

сполучення обговорення доповідей, вільні виступи студентів, а також дискусійні обговорення проблемних питань.

Виробнича чи навчальна екскурсія є однією з форм навчання у вітчизняних загальноосвітніх школах (С.У.Гончаренко, 1997). Трактують авторами посібника (Психологія і педагогіка 2002:197) навчальної екскурсії як організаційної форми навчання, яка дозволяє викладачеві встановити безпосередній і більш дійовий зв'язок навчання з життям та вивчати різноманітні предмети, явища й процеси на основі їхнього спостереження в природних умовах, а також специфіка фаху підготовки студента як учителя іноземної мови початкової школи роблять можливим розгляд навчальної екскурсії як однієї з організаційної форми навчання студентів із методики викладання іноземних мов у початковій школі.

Попередньо студенти отримують завдання для спостереження (за чим спостерігати, на які запитання знайти відповідь, в якій формі зібрати матеріали, до якого терміну підготувати звіт тощо). Вагомим етапом навчальної екскурсії є підсумкова бесіда (іноді письмова робота), в ході якої отримані протягом навчальної екскурсії знання включаються в загальну систему знань.

Підкреслюючи, що саме в рефлексії формуються такі складники професійної компетенції вчителя як знання та досвід (навички й уміння), M.Wallace (1995) наголошує на вагомості спостереження за практичною професійною діяльністю вчителя в природних умовах. Ключовими параметрами процесу рефлексії виступають початкові дані, які трактуються як реальні події професійної діяльності, що дійсно відбулися, засоби відтворення початкових даних, характеристики інтерпретатора та інтерпретація.

Серед трьох джерел початкових даних (безпосереднє виконання професійної діяльності, пряме спостереження за професійною діяльністю, непряме спостереження за професійною діяльністю при перегляді відеозапису) у нашій роботі перевагу віддано прямому спостереженню студентів за діяльністю вчителя і молодших школярів протягом уроку чи позакласного заходу з іноземної мови. У випадку неможливості проведення навчальної екскурсії у школі доцільно використати третє джерело початкових даних – непряме спостереження за діями вчителя й учнів при перегляді відеозапису уроку чи позакласного заходу.

Серед засобів відтворення початкових даних найдоцільнішими протягом навчальної екскурсії є задокументоване відтворення побаченої й почутої інформації у вигляді протоколу спостережень та аудіозапис почутої інформації. Використання інших трьох засобів (відтворення інформації по пам'яті, відеозапис, стенограма), на нашу думку, має певні недоліки, зокрема така найпростіша форма відтворення інформації як просто згадування побаченого й почутого схильна до швидкого забування; відеозапис уроку чи позакласного заходу може заважати їхньому природному перебігу; стенограма на основі аудіо- і/чи відеозапису потребує додаткового часу для розшифровки в письмовому вигляді.

Вагомими є характеристики інтерпретатора чи інтерпретаторів – їхня кількість, професійний статус і ступінь навчання. В нашому випадку інтерпретаторами є студенти однієї академічної групи (10-15 осіб), як правило третьо- чи четвертокурсники, які розпочали вивчення курсу методики викладання іноземної мови в початковій школі. Рефлексія методичної, в тому числі і мовленнєвої, діяльності вчителя здійснюється в процесі обговорення з викладачем

методики та вчителем іноземної мови початкової школи, який відповідає на запитання студентів щодо щойно проведеного уроку чи позакласного заходу.

Діапазон інтерпретації студентами побаченого та почутого протягом уроку чи позакласного заходу може бути широким – від повністю неструктурованої (спостерігача випадково запрошено на урок чи позакласний захід без певного завдання) до високо структурованої інтерпретації (спостерігач має схему аналізу уроку чи позакласного заходу). Саме останній варіант є найдоцільнішим для процесу методичної освіти студентів.

Навчальна конференція є особливою організаційною формою навчання, спрямованою на розширення, закріплення й удосконалення у студентів професійних знань. За звичай, конференція проводиться з декількома навчальними групами. Аналогічна за своїми особливостями семінарському заняттю навчальна конференція є його розвитком. Однак вимоги до рефератів і доповідей для навчальної конференції вищі, оскільки вони слугують засобом формування у студентів досвіду (навичок і вмінь) наукової діяльності.

Консультація як навчальна порада, пояснення компетентного фахівця з будь-якого питання (Професійна освіта 2000:156) передбачає повторення навчального матеріалу, який слабо засвоєний студентами чи незасвоєний зовсім. Консультація проводиться у формі співбесіди індивідуально чи з групами, в позанавчальний час за певним графіком чи за потребою – після завершення вивчення розділу програми, у процесі його вивчення й особливо в період підготовки до екзаменів. Зокрема на консультаціях викладаються вимоги до заліків та іспитів. Основними дидактичними цілями консультацій є ліквідація прогалин у знаннях студентів та надання їм допомоги в самостійній та індивідуальній роботі, а також поглиблення знань студентів і розвиток їхніх наукових інтересів.

Описані вище організаційні форми навчання⁷ – лекція, семінарське заняття, навчальна екскурсія, навчальна конференція, консультація, які спрямовані переважно на теоретичну підготовку студентів, є обов'язковими в системі методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

Організаційні форми практичної підготовки студентів

Практична підготовка студентів як обов'язковий складник освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня має на меті формування у студентів професійних навичок і вмінь (Професійна освіта, 2000). До форм практичної підготовки студентів віднесено лабораторне й практичне заняття, протягом яких студенти за завданням та під керівництвом викладача виконують одну чи декілька лабораторних/практичних робіт. При цьому курсове проектування та виробнича практика виокремлено як самостійні організаційні форми навчання (Психологія и педагогика, 2002).

У вітчизняній педагогіці *практичне заняття* визначається як форма навчального заняття, на якому викладач організовує докладний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує навички й уміння практичного їх застосування шляхом індивідуального виконання

⁷ Їх описано безвідносно до методики викладання іноземних мов у початковій школі як навчальної дисципліни, оскільки процес набуття студентом знань (а саме вони складають зміст теоретичної підготовки студентів) є універсальним.

студентом відповідно сформульованих завдань (Гончаренко 1997:268; Професійна освіта 2000:257). Подібне визначення є не зовсім адекватним суті практичного заняття, оскільки „докладний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни” більшою мірою стосується семінарського заняття.

Наголошення вагомості практичних занять при вивченні спеціальних навчальних дисциплін, зміст яких спрямований на формування професійних умінь, та окреслення дидактичної мети практичних робіт як формування у студентів професійних умінь (Психологія и педагогика, 2002) роблять можливим розгляд практичного заняття з методики викладання іноземних мов у початковій школі (як фахової навчальної дисципліни) у контексті знаково-контекстного, чи контекстного, напрямку навчання. За А.О.Вербицьким, предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності в навчальному процесі моделюється всіма дидактичними засобами, формами, методами, серед яких провідне місце посідає ділова гра як розповсюджена, багатоваріантна форма сучасної освіти у вищому навчальному закладі (И.А.Зимняя, 2000; Н.И.Торунова и др., 2000; В.А.Трайнев, 2002; Психологія и педагогика, 2003).

Сучасність актуалізує таку організацію освітнього процесу у вищому навчальному закладі, яка робить можливим природний перехід студента від сьогоденної провідної діяльності (навчальної) до майбутньої (професійної) із відповідною трансформацією предмета, мотивів, цілей, засобів, способів і результатів діяльності. Застосування в навчальному процесі активних методів і прийомів навчання пов'язане із загальним напрямом перебудови сучасної вищої педагогічної освіти, зокрема її тенденцію переходу від переважно інформативних методів і прийомів навчання до активних, акцентування не інформаційної діяльності викладача, а пізнавальної діяльності студента при найтіснішому зв'язку освіти і професійної практики.

Саме ділова гра передбачає поступовий перехід від так званого традиційного навчання до знаково-контекстного напрямку сучасного навчання, в якому відтворено предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності та посилено розвиваючий аспект освіти студентів. З таких позицій ділова гра є квазіпрофесійною діяльністю, яка несе в собі риси як сьогоденної навчальної, так і майбутньої самостійної професійно-педагогічної діяльності студентів. Водночас ділові ігри є найскладнішим по конструюванню активним методом навчання. Для успішної розробки й проведення ділової гри виділено основні ознаки, які характеризують її як активну форму навчання (Н.И.Торунова и др., 2000). При цьому науковці окреслюють низку завдань, для вирішення яких і застосовується ділова гра: формування у майбутніх учителів іноземних мов цілісного уявлення про професійну діяльність у її розвитку, розвиток професійного мислення, забезпечення умов появи професійно-пізнавальної мотивації, вдосконалення і подальший розвиток набутих раніше професійних знань і навичок. Моделюючи методичну діяльність учителя іноземної мови, зокрема кожний з її видів, ділова гра забезпечує інтегроване використання студентами мовних, педагогічних, психологічних і методичних знань.

Ділова гра характеризується низкою рис:

- особливим ставлення до оточуючого світу – кожний студент знаходиться водночас у реальній та уявній дійсності, що забезпечує її привабливість за рахунок ігрового моменту;

- суб'єктивною діяльністю – кожний студент має можливість проявити індивідуальні якості й зафіксувати своє “я” не лише в ігровій ситуації, але й в усій системі міжособистісних стосунків: студент-студент, студент-група, студент-викладач;

- соціально-значущим видом діяльності – студент “повинен” грати, оскільки умови ділової гри виключають пасивну позицію;

- соціально-педагогічною “формою організації життя” – у процесі ділової гри студенти навчаються певних форм соціальної поведінки як необхідних у майбутній самостійній професійній діяльності;

- особливими умовами процесу набуття знань і навичок – студенти набувають знань і навичок у ненав'язливій формі природного ділового спілкування.

Аналогом ділової гри як прогресивного й контрольованого засобу набуття практичного досвіду професійної діяльності майбутнім учителем у зарубіжній методиці (M.J.Wallace, 1995) є мікронавчання. Мікронавчання є навчальним процесом, в якому спрощено і конкретизовано завдання вчителя, скорочено тривалість уроку (до 5-10 хв.) та зменшено кількість учнів (від 4-5 до 10 осіб). Мікронавчання включає чотири етапи: постановку завдання (the briefing), власне навчання (the teach), обговорення (the critique) та повторне навчання (the re-teach).

На початку практичного заняття один із студентів за власним бажанням отримує роль учителя. (При цьому протягом практичного заняття кожний студент виконує роль “учителя”). Далі навчальна група умовно поділяється (студенти за власним бажанням обирають для себе ролі) на дві підгрупи – «учнів» та «експертів», кожна з яких отримує завдання: «учні» імітують навчально-виховний процес, виконуючи всі завдання «вчителя»; «експерти» фіксують у протоколі свої спостереження за його діяльністю.

Етап навчання передбачає проведення «вчителем» фрагмента уроку чи позакласного заходу. При можливості робиться аудіо- чи відеозапис.

Етап обговорення розпочинається з коментування фрагмента самим «вчителем», який пояснює, які дії він виконував, з якою метою, що говорив, чи досяг запланованих цілей тощо. Подібна «самокритика» є саморефлексією «вчителя» власної професійної діяльності.⁸ Етап обговорення може починатися і з перегляду відеозапису, що є вагомим унаочненням для саморефлексії «вчителя». Аналізу з боку «експертів» підлягають всі методичні та мовленнєві дії «вчителя». В разі його помилкової дії спільно всією групою (мозковий штурм) знаходиться правильне методичне рішення.

Етап повторного навчання надає «вчителю» можливість ще раз провести фрагмент з урахуванням усіх висловлених порад і побажань. Однак, з огляду на низку чинників (часову обмеженість практичного заняття – 80 хв., кількісний склад академічної групи – 10-15 осіб, обов'язковість демонстрації фрагмента кожним студентом), цей етап на практичному занятті, як правило, не проводиться.

⁸ На думку M.J.Wallace (1998) саме action research є засобом вивчення власної професійної діяльності з метою її покращення.

Лабораторне заняття є формою навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача особисто проводять експерименти чи досліді для практичного підтвердження окремих теоретичних положень певної навчальної дисципліни (Професійна освіта 2000:166-167).

Трактування провідної дидактичної мети лабораторної роботи як оволодіння технікою експерименту та вмінням вирішувати практичні завдання шляхом постановки досліді (Психологія и педагогіка, 2002) робить можливим розгляд лабораторного заняття як обов'язкової організаційної форми навчання в межах системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, зокрема в рамках підсистеми „Науково-дослідницька робота” при виконанні студентом практичної частини курсової та випускної кваліфікаційної роботи. Їхні практичні частини містять укладені студентом й апробовані в природних умовах іншомовної освіти молодших школярів протягом педагогічної практики матеріали – серію вправ, комплект наочних чи дидактичних матеріалів, розвивальних ігор, сценарії позакласних заходів тощо. Оформлення практичної частини залежить від її типу й змісту. Так, зразки уроків оформлюються відповідно до загальних вимог; роздавальні матеріали об'єднуються в межах теми чи мовленнєвих навичок/умінь, які формуються; ігрові вправи та наочні посібники розміщуються в теці тощо. Розроблені матеріали супроводжуються пояснювальною запискою, в якій наведено їхній опис, сполучуваність із чинними навчально-методичними комплексами з іноземної мови для початкової школи, а також методичні рекомендації щодо їхнього використання (залежно від ідеї автора).

Особливе місце між організаційними формами практичної підготовки студентів займає *педагогічна практика* як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів (Гончаренко 1997:268). Дидактичними цілями педагогічної практики є формування у студентів професійних навичок і вмінь; закріплення, узагальнення й систематизація професійних знань шляхом їхнього застосування в реальній дійсності; розширення й поглиблення професійних знань студентів завдяки вивченню досвіду роботи фахівців у виучуваній предметній галузі.

Педагогічна практика спрямована на забезпечення студентів комплексом професійних знань, навичок і вмінь здійснення всіх видів навчально-виховної роботи в школі, зокрема в її початковій ланці. Цілями педагогічної практики майбутніх учителів іноземної мови початкової школи є

- формування у студентів умінь здійснювати всі аспекти (навчальний, пізнавальний, виховний, розвиваючий) іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі;

- формування у студентів умінь здійснювати наукове дослідження тенденції (проблеми) одного з аспектів іншомовної освіти в початковій школі;

- поглиблення професійних знань та удосконалення професійних навичок студентів щодо здійснення іншомовної освіти молодших школярів на уроках та позакласних заходах;

- формування у студентів потреби в постійній самоосвіті.

Описані вище організаційні форми навчання – практичне заняття, лабораторне заняття та педагогічна практика, які спрямовані переважно на

практичну підготовку студентів, є обов'язковими в системі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Організаційні форми навчання, спрямовані на контроль⁹

Курсове проектування як організаційна форма навчання, використовуючись на заключному етапі вивчення навчального предмету, дозволяє застосувати набуті знання при вирішенні завдань, пов'язаних із майбутньою сферою професійної діяльності. Дидактичними цілями курсового проектування є поглиблення, узагальнення, систематизація й закріплення предметних знань; формування навичок і вмінь самостійної розумової праці; комплексна перевірка рівня професійних знань і вмінь студентів.

З гуманітарних, загальнопрофесійних і спеціальних предметів студенти виконують курсові роботи. *Курсова робота* є формою індивідуального завдання, яке має на меті закріплення, поглиблення й узагальнення знань та їх застосування при комплексному розв'язанні конкретної фахової проблеми (Професійна освіта 2000:165). Вибір навчальних предметів, із яких має бути організоване курсове проектування, зумовлено такими основними умовами: навчальний предмет має бути найтісніше пов'язаний з практичною діяльністю майбутнього фахівця та в ході курсового проектування мають формуватися головні професійні навички й уміння.

Курсова робота з методики викладання іноземних мов у початковій школі як самостійна письмова робота реферативно-дослідницького характеру передбачає дослідження в природних умовах конкретної методичної проблеми (тенденції) іншомовної освіти молодших школярів. Основними цілями курсової роботи є поглиблення знань студентів з актуальних методичних проблем (тенденцій) процесу іншомовної освіти молодших школярів та формування у студентів умінь науково-дослідницької роботи, зокрема вмінь практичної реалізації результатів наукового дослідження у самостійно виконаних методичних розробках.

Обов'язковими складниками курсової роботи з методики викладання іноземних мов у початковій школі є визначення актуальності обраної для дослідження методичної проблеми (тенденції) іншомовної освіти молодших школярів та розробка навчально-методичних матеріалів. Розроблені матеріали обов'язково впроваджуються студентом у навчально-виховний процес з іноземної мови в початковій школі протягом педагогічної практики. Отримані результати дослідження оприлюднюються студентом на фаховій науково-практичній конференції, яка зазвичай проходить у квітні.

Дипломне проектування є організаційною формою, яка застосовується на заключному етапі навчання у вищому навчальному закладі. Дидактичними цілями дипломного проектування є розширення, закріплення й систематизація знань та вдосконалення професійних навичок і вмінь при вирішенні конкретних завдань; розвиток навичок і вмінь самостійного наукового дослідження, перевірка й визначення рівня готовності випускників до самостійної роботи. Відповідно дипломна робота як одна з форм перевірки готовності студентів до самостійної

⁹ Тут розглянуто лише організаційні форми навчання студентів. Організаційні форми контролю з методики викладання іноземних мов у початковій школі (залік, курсовий екзамен, державний іспит) розглянуто в розділі 5.

діяльності за фахом є письмовою роботою навчально-дослідницького характеру, яку виконують студенти на етапі закінчення університету чи інших вищих навчальних закладів (С.У.Гончаренко, 1997; Професійна освіта, 2000).

У межах ступеневої системи професійної підготовки майбутніх учителів/викладачів іноземних мов на завершальному етапі навчання у вищому навчальному закладі студенти обов'язково виконують випускні (бакалаврську чи магістерську) кваліфікаційну роботу. Зокрема, *випускна бакалаврська кваліфікаційна робота* є самостійною творчою роботою пошукового характеру, в ході виконання якої студент вирішує конкретні професійні завдання вчителя іноземної мови початкової школи. Основні цілі випускної кваліфікаційної роботи полягають у поглибленні знань студентів з актуальних проблемних питань іншомовної освіти молодших школярів та в удосконаленні у студентів умінь науково-дослідницької роботи, зокрема вмій практичної реалізації результатів наукового дослідження у самостійно виконаних методичних розробках.

Будучи спрямованою на дослідження актуального проблемного питання іншомовної освіти молодших школярів, яке має елементи наукової новизни, випускна кваліфікаційна робота обов'язковими складниками містить самостійне виконання студентом завдання дослідницького характеру та розробку навчально-методичних матеріалів. Розроблені матеріали обов'язково апробуються студентом протягом педагогічної практики в початковій школі; результати дослідження оприлюднюються на фахових науково-практичних конференціях і проблемних семінарах студентського наукового товариства.

На сьогодні значно зростає роль такої організаційної форми навчання як *самостійні позааудиторні заняття*, оскільки сучасність висуває перед вищими навчальними закладами завдання формування у студентів потреби в постійній самоосвіті, навичок і вмій самостійної пізнавальної діяльності. На думку І.О.Зимньої, *самостійна робота* студента, будучи найменш дослідженою, водночас викликає найбільший інтерес у плані психологічного аналізу діяльності учіння. Саме в самостійній роботі найяскравіше проявляються мотивація й цілеспрямованість студента, його самоорганізованість, самостійність, самоконтроль та інші особистісні якості (І.А.Зимня, 2000).

Самостійною роботою в дидактиці названо різноманітні види індивідуального й колективного учіння того, хто навчається, яке здійснюється ним на навчальних заняттях або вдома без безпосередньої участі викладача, проте під його керівництвом та за його завданнями (Гончаренко 1997:297; О.О.Миролюбов цит. за Зимня 2000:249). Трактуючи за критерієм саморегуляції і цілеутворення самостійну роботу студента як вищу форму його учіння, І.О.Зимньою окреслено вихідні положення та основні вимоги до самостійної роботи (І.А.Зимня, 2000).

Передусім, самостійна робота студента є наслідком правильно організованого його учіння в аудиторії, що мотивує самостійне його розширення, поглиблення й продовження у вільний час. Відповідно організована й керована викладачем діяльність учіння студента є певною присвоєною ним програмою його самостійної діяльності з оволодіння навчальним предметом.

По-друге, самостійна робота охоплює ширше поняття, ніж домашня навчальна робота студента з виконання завдань викладача, наданих в аудиторії

додому для підготовки до наступного заняття. На відміну від інших організаційних форм навчання затрати часу на виконання домашньої навчальної роботи не регламентовано розкладом. Студент самостійно обирає режим виконання й тривалість домашньої роботи залежно від своїх здібностей і конкретних умов, що потребує від нього не тільки розумової, а й організаційної самостійності.

Відповідно позааудиторні самостійні заняття студентів із виконання домашніх завдань є логічним продовженням аудиторних занять, тобто домашня навчальна робота як самостійна діяльність учіння, доповнюючи аудиторні заняття, є частиною циклу навчання. Її особливі функції полягають у розвитку умінь самостійно вчитися, визначити завдання й засоби учіння, планувати його. Домашня навчальна робота виконує функцію підготовки студентів до безперервної освіти.

Самостійна робота включає й позааудиторну, задану в певній формі викладачем, роботу студента. Її різновидом є *самостійна дослідницька робота*, яка побудована з урахуванням внутрішньопредметних та особливо міжпредметних зв'язків та спрямована передусім на розвиток у студента досвіду творчої діяльності (Психологія и педагогіка, 2002). В цілому ж самостійна робота є паралельно існуючою зайнятністю студента з обраної ним із готових чи самостійно визначеною програмою засвоєння певного навчального матеріалу.

По-третє, самостійна робота є специфічним видом діяльності учіння і характеризується всіма притаманними йому особливостями.

Відповідно основними вимогами до самостійної роботи є

1) істинно самостійна робота як самостійна діяльність учіння виникає на підґрунті „інформаційного вакууму”, коли у студента формується потреба дізнатися, засвоїти нове, невідоме, вагоме для себе, а засоби задоволення такої потреби в процесі навчання відсутні, що, у свою чергу, передбачає необхідність спрямованої діяльності викладача на створення передумов виникнення у студентів такої потреби;

2) студентів має захоплювати власне оволодіння новим матеріалом, а не тільки і не стільки форма організації навчання, тобто напружена, цілеспрямована, захоплююча студента праця;

3) добровільність, активність участі, доцільність включення міжпредметних зв'язків. Вимога масовості замінюється пропозицією переважно індивідуальної роботи студентів. Хоча за взаємною домовленістю, за внутрішньою згодою, бажанням декількох студентів самостійна робота може бути й колективною, що сприяє її результативності як у предметному, так і в особистісному планах.

З акцентом на діяльнісний аспект самостійна робота – це організована самим студентом у силу його внутрішніх пізнавальних мотивів, у найзручніший, раціональний з його точки зору час, контрольована ним самим у процесі та за результатом діяльність учіння на основі позааудиторного опосередкованого системного управління нею з боку викладача. З акцентом на особистісний аспект самостійна робота є цілеспрямованою, внутрішньо мотивованою, структурованою самим студентом як суб'єктом професійної освіти в сукупності виконуваних дій, які коригуються ним у процесі та за результатом діяльності. Її виконання потребує від студента досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності,

самодисципліни, особистої відповідальності, надає студентів задоволення як процес самовдосконалення й самопізнання (И.А.Зимняя, 2000).

В нашому дослідженні в самостійній роботі студентів виокремлено такі її різновиди як „домашня навчальна робота” (передбачає підготовку студентів до семінарських і практичних занять) та „самостійна дослідницька робота” (передбачає виконання студентом індивідуальних наукових досліджень). З метою уникнення непорозуміння при використанні цих двох різновидів у нашій роботі домашню навчальну роботу називатимемо самостійною роботою, самостійну дослідницьку роботу – індивідуальною роботою студентів.

Відповідно, самостійна робота передбачає підготовку студентів до семінарських і практичних занять; індивідуальна робота – виконання студентом індивідуальних наукових досліджень. Обов'язковим складником індивідуальної роботи студента при виконанні ним курсової чи випускної кваліфікаційної роботи є лабораторне заняття.

Проведений нами аналіз низки джерел щодо організаційних форм професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема іноземної мови (Н.В.Языкова, 1970; Л.А.Брызгалова, 1981; М.А.Ариян, 1987; К.Н.Болдырева, Л.А.Торяник, 1990; В.Н.Шевяков, 1985; Е.М.Розенбаум, А.Е.Самойлов, 1991; В.М.Филатов, Г.И.Антохина, 1997; В.М.Филатов, Т.А.Уланова, 1997; Е.И.Пассов, 1998б; Методика обучения..., 1999; С.Я.Харченко, 1999; Т.Ю.Тамбовкина, 2000; А.В.Щепилова, 2000; Л.В.Верейкина, 2001; Практикум з методики..., 2001; Державна програма „Вчитель”, 2002; Курсова робота..., 2003; Педагогічна практика..., 2003 тощо), дозволив нам уточнити організаційні форми навчання студентів, майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, які (форми) повністю адекватні організаційним формам в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу – лекційні, практичні, семінарські, лабораторні й індивідуальні заняття, всі види практик і консультацій, самостійні завдання й інші форми і види навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів (Тимчасове положення..., 2004).

Системою методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи передбачено такі організаційні форми навчання студентів:

- 1) спрямовані переважно на теоретичну підготовку студентів – лекція, семінарське заняття, навчальна екскурсія, консультація;
- 2) спрямовані переважно на практичну підготовку студентів – практичне заняття, лабораторне заняття, навчальна конференція,¹⁰ педагогічна практика;
- 3) спрямовані переважно на контроль методичних теоретико-практичної підготовки студентів – курсова й випускна кваліфікаційна роботи, частково педагогічна практика.

Окреме місце займають самостійна й індивідуальна роботи студентів. Звичайно, цей поділ є умовним із суто гностичною метою, оскільки, наприклад, протягом педагогічної практики у студентів формуються методичні вміння ведення класної й позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі, а

¹⁰ В нашій роботі навчальну конференцію віднесено до форм практичної підготовки в межах підсистеми „Науково-дослідницька робота”.

підсумковий урок та позакласний захід дозволяють керівникові педагогічної практики судити про рівень сформованості методичних умінь.

У свою чергу, організаційні форми навчання поділяються на аудиторні та позааудиторні. До аудиторних форм віднесено ті, які здійснюються в межах навчального (вищого чи середнього) закладу і, відповідно, за безпосередньою участю та керівництвом викладача методики/керівника педагогічної практики (лекція, семінарське й практичне заняття, навчальна екскурсія, консультація, педагогічна практика); до позааудиторних форм – ті, які здійснюються поза межами навчального (вищого чи середнього) закладу і, відповідно, без участі, але під керівництвом (хоча й опосередкованим) викладача методики (самостійна й індивідуальна роботи, лабораторне заняття, курсова і випускна кваліфікаційна роботи).

Модифікувавши концептуальні ідеї “блочного навчання” С.Я.Харченка, які зумовлюють організаційні форми навчання майбутнього соціального педагога та їх структурне поєднання (С.Я.Харченко, 1999), щодо

- предмета нашого дослідження – методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи;

- п'яти підсистем його методичної освіти – „Теорія”, „Класна робота”, „Позакласна робота”, „Науково-дослідницька робота”, „Педагогічна практика”;

- п'яти складників змісту методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи – інтегровані знання, методичні знання і навички ведення класної роботи, методичні знання й навички ведення позакласної роботи, методичні знання й навички ведення науково-дослідницької роботи, методичні вміння ведення класної й позакласної та науково-дослідницької роботи в природних умовах,

окреслимо вихідні положення, які зумовлюють організаційні форми навчання та їх структурне поєднання в межах кожної з підсистем.

Забезпечення переносу дії принципів систематичності й послідовності зі змісту методичної освіти на діяльність учіння студента (її складники, дії й операції). Одержавши від викладача на лекції знання, студенти продовжують їх набувати в ході самостійної й індивідуальної роботи та протягом навчальної екскурсії. На семінарському занятті студент демонструє викладачеві рівень набутих знань, доповнюючи, розширюючи, конкретизуючи їх тощо; на практичному занятті – рівень набутих методичних навичок.

Характер учіння студента є різним в організаційних формах його професійно-педагогічної підготовки: репродуктивним – на лекції; репродуктивно-творчим – на практичних заняттях; творчо-репродуктивним – протягом індивідуальної роботи; творчим – на педагогічній практиці (С.Я.Харченко, 1999). Ці означення характеру діяльності учіння студента повністю співпадають із чотирма рівнями професійно-методичної діяльності вчителя іноземної мови, окресленими Н.В.Язиковою: репродуктивним (відтворюючим), репродуктивно-творчим (адаптаційним), творчо-репродуктивним (локально-моделюючим) та творчим (системно-моделюючим) рівнями. Однак, на відміну від С.Я.Харченка, Н.В.Язикова вважає, що досягти цього рівня в умовах вищого навчального закладу неможливо.

Різною є й роль викладача протягом різних організаційних форм навчання студентів: керівною – на лекції; спрямовуючою – протягом індивідуальної роботи;

координуючою – на практичному занятті; коригуючою – на педагогічній практиці (С.Я.Харченко, 1999).

Відповідність кожній підсистемі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи та, відповідно, кожному складникові змісту методичної освіти власних організаційних форм навчання (див. рис. 3.3.1).

Підсистема / Організаційні форми навчання	Л	СР	СЗ	Н Е	П З	К	ІР
Теорія	+	+	+			+	
Класна робота	+	+	+	+	+	+	
Позакласна робота	+	+	+	+	+	+	
Науково-дослідницька робота	+	+	+ ¹¹	+ 12		+	+ЛЗ 13
Педагогічна практика		+	+ ¹⁴	+		+	+

Рис. 3.3.1. Схема організаційних форм навчання кожної з підсистем методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи

Умовні скорочення: Л – лекція, СР – самостійна робота, СЗ – семінарське заняття, НЕ – навчальна екскурсія, ПЗ – практичне заняття, ЛЗ – лабораторне заняття, К – консультація, ІР – індивідуальна робота,

Підсистемі теоретичної підготовки студентів до викладання іноземної мови в початковій школі (підсистема „Теорія”), зміст якої складають знання, інтегровані методикою з базових і суміжних із нею наук і навчальних дисциплін, відповідають такі організаційні форми навчання як лекція, самостійна робота, семінарське заняття та консультація.

Підсистемі теоретико-практичної підготовки студентів до ведення класної роботи з іноземної мови в початковій школі (підсистема „Класна робота”), зміст якої складають методичні знання й навички ведення уроків, відповідають такі організаційні форми навчання як лекція, самостійна робота, семінарське заняття, навчальна екскурсія, практичне заняття та консультація.

Підсистемі теоретико-практичної підготовки студентів до ведення позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі (підсистема „Позакласна робота”), зміст якої складають методичні знання й навички ведення позакласних заходів, відповідають такі організаційні форми навчання як лекція, самостійна робота, семінарське заняття, навчальна екскурсія, практичне заняття та консультація.

¹¹ У межах підсистеми “Науково-дослідницька робота” семінарське заняття набуває форми навчальної конференції.

¹² При можливості здійснення мається на увазі відвідування студентами захистів дисертацій з методики викладання іноземних мов у початковій школі.

¹³ Лабораторне заняття є обов’язковим складником індивідуальної роботи студентів з виконання курсової і випускної кваліфікаційної роботи.

¹⁴ Протягом педагогічної практики семінарське заняття набуває форми методичного семінару.

Підсистемі теоретико-практичної підготовки студентів до ведення науково-дослідницької роботи (підсистема „Науково-дослідницька робота”), зміст якої складають методичні знання й навички ведення наукового дослідження процесу іншомовної освіти молодших школярів, відповідають такі організаційні форми навчання як лекція, самостійна робота, навчальна конференція (як різновид семінарського заняття), консультація, навчальна екскурсія (відвідування захисту дисертацій з методики викладання іноземних мов у початковій школі) та індивідуальна робота, зокрема лабораторне заняття як її складник при виконанні курсової і випускної кваліфікаційної роботи.

Підсистемі практичної підготовки студентів до ведення класної, позакласної і науково-дослідницької роботи студентів у природних умовах іншомовної освіти молодших школярів (підсистема „Педагогічна практика”), зміст якої складають методичні вміння ведення уроків і позакласних заходів з іноземної мови в початковій школі та методичні вміння їх наукового дослідження, відповідають такі організаційні форми навчання як самостійна робота (студенти готують уроки і позакласні заходи та виступи на методичний семінар), методичний семінар (як різновид семінарського заняття), навчальна екскурсія (відвідування уроків і позакласних заходів учителів та інших студентів), консультація (з учителем та/чи керівником педагогічної практики) й індивідуальна робота (студенти проводять уроки та позакласні заходи з іноземної мови в початковій школі).

Протягом кожної з організаційних форм навчання досягаються певні рівні загальної мети методичної освіти студентів – формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. На лекціях, у ході самостійної й індивідуальної роботи, на семінарському занятті і протягом навчальної екскурсії студенти набувають методичних знань; на практичних заняттях у них формуються методичні навички; у ході педагогічної практики – методичні вміння.

Пріоритетність у часі не наданню викладачем, а набуттю самим студентом методичних знань, а також формуванню методичних навичок і вмінь. Відповідно в межах кожної навчальної теми передбачено лише одну лекцію та від однієї (підсистеми „Теорія”, „Науково-дослідницька робота”) до двох (підсистема „Позакласна робота”) і трьох (підсистема „Класна робота”) самостійних робіт відповідно до кількості семінарських і практичних занять. Водночас у межах підсистеми „Науково-дослідницька робота” передбачено індивідуальну роботу студентів.

Представленість такої організаційної побудови процесу методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи: п’ять підсистем, кожній з яких відповідають власні організаційні форми навчання, логічна послідовність яких забезпечує розвиток форм взаємодії викладача й студентів та зростання рівня саморегуляції учіння студентів аж до появи в них освітньої автономії.

Висновки

1. Початок вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах України з 2-го класу потребує концептуально змістової перебудови системи вищої педагогічної іншомовної освіти майбутніх учителів. На сьогодні ще й досі не вирішено протиріччя між сучасними вимогами до іншомовної освіти молодших

школярів та до характеру й змісту методичної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи, з одного боку, та чинною системою методичної освіти студентів у вищих навчальних закладах, із другого.

Відповідно сьогодення вимагає нагального створення системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи з урахуванням як вітчизняного й зарубіжного досвіду іншомовної професійно орієнтованої освіти майбутніх учителів та іншомовної освіти молодших школярів, так і сучасних світових тенденцій іншомовної освіти.

Складниками системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є мета, зміст, організаційні форми навчання, методи й прийоми, сукупність яких і складає структуру системи. Наукова новизна окресленої системи полягає в оновленні змісту кожного з її складників, враховуючи як вітчизняний і зарубіжний досвід методичної освіти, так і сучасні світові тенденції іншомовної освіти молодших школярів і професійної освіти майбутніх учителів.

2. Стрижневою категорією, яка пов'язує воедино всі складники системи освіти та значною мірою детермінує результати процесу освіти, виступає мета як системоутворюючий складник системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Конкретизоване в нашій роботі поняття – „методична компетенція вчителя іноземної мови початкової школи” як сукупність його методичних знань, навичок і вмінь та індивідних, суб'єктних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі, а також спілкуватися з учнями, дозволило визначити основні цілі й завдання методичної освіти (як складника системи професійної освіти) майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Метою системи *професійної освіти* майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є формування у студентів відповідної професійної компетенції. Завдання полягає у формуванні професійної культури вчителя іноземної мови початкової школи, яку в сукупності з методичною культурою складають соматична, соціальна, духовна, філологічна, іншомовна, психологічна й педагогічна культури.

Метою системи *методичної освіти* майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є формування у студентів відповідної методичної компетенції. Завдання полягає у формуванні методичної культури вчителя іноземної мови початкової школи як інтеграції засвоєного соціального досвіду здійснення всіх видів діяльності вчителя в усіх аспектах іншомовної освіти молодших школярів.

Метою підсистеми *“Класна робота”* є формування у студентів методичної компетенції здійснення іншомовної освіти молодших школярів на уроках іноземної мови. Завдання полягає в набутті студентами відповідних методичних знань і навичок.

Метою підсистеми *“Позакласна робота”* є формування у студентів методичної компетенції щодо здійснення іншомовної освіти молодших школярів на позакласних заходах з іноземної мови. Завдання полягає в набутті студентами відповідних методичних знань і навичок.

Метою підсистеми *“Науково-дослідницька робота”* є формування у студентів науково-дослідницької культури вчителя іноземної мови початкової школи. Завдання полягає в набутті студентами відповідних методичних знань і навичок.

Метою підсистеми *„Педагогічна практика”* є набуття студентами практичного досвіду здійснення в природних умовах іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі та наукового дослідження процесу іншомовної освіти в початковій школі. Завдання полягає в набутті студентами відповідних методичних умінь.

3. Визначення основних цілей системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи зумовило стратегічні напрями розробки змісту методичної освіти. Відповідно до трьох його джерел: 1) мети професійної освіти вчителя іноземної мови початкової школи, 2) мети іншомовної освіти молодших школярів і 3) рівня розвитку методичної науки та згідно з культуровідповідною моделлю професійної освіти вчителя, зміст методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи загальному теоретичному рівні змісту складають

1) знання про систему й процес іншомовної освіти молодших школярів та про себе як учителя іноземної мови початкової школи;

2) навички здійснення проєктувальної, адаптаційної, організаційної, мотиваційної, комунікативної, дослідницької й контролюючої діяльності щодо реалізації навчального, пізнавального, виховного й розвиваючого аспектів іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі;

3) уміння виконувати проєктувальну, адаптаційну, організаційну, мотиваційну, комунікативну, дослідницьку й контролюючу діяльність щодо здійснення навчального, пізнавального, виховного й розвиваючого аспектів іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі в природних умовах;

4) бажання бути вчителем іноземної мови саме в початковій школі, яким пронизані всі попередні складники.

Конструювання змісту методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи на рівні навчальної дисципліни зумовлене її місцем й функцією в загальній системі професійної освіти, які, у свою чергу, детерміновані конкретними освітніми цілями.

Основна мета навчальної дисципліни *„Методика викладання іноземної мови в початковій школі”* полягає у формуванні у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи щодо проведення класної й позакласної роботи (розділи *„Класна робота”* і *„Позакласна робота”*) та науково-дослідницької роботи (розділ *„Науково-дослідницька робота”*). Кожну з підсистем методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи в межах навчального курсу методика викладання іноземної мови в початковій школі представлено окремим розділом, у межах якого передбачена як теоретична (полягає в набутті студентами методичних знань), так і практична (полягає в набутті студентами методичних навичок) підготовка.

Виявлення в структурі професійних знань студентів зв'язку методики викладання іноземних мов з іншими психолого-педагогічними дисциплінами і з дисциплінами спеціального мовного циклу та зв'язку всієї системи професійних

знань учителя іноземної мови початкової школи із сучасною практикою іншомовної освіти молодших школярів дозволило нам виокремити розділ „Теорія”, яким відкривається навчальний курс методики.

Розділ „Теорія” містить інтегровані методикою викладання іноземних мов у початковій школі знання з базових і суміжних із нею наук і навчальних дисциплін та із сучасної (вітчизняної й зарубіжної) практики іншомовної освіти молодших школярів щодо тенденцій розвитку методики викладання іноземної мови в початковій школі в Україні та за кордоном, складників іншомовної комунікативної компетенції школярів, особливостей молодшого школяра як суб’єкта іншомовної освіти, методичної компетенції та психологічного портрета вчителя іноземної мови початкової школи, системи іншомовної освіти в початковій школі, чинних навчально-методичних комплексів з іноземної мови для молодших школярів.

На третьому рівні змісту методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи – рівні навчального матеріалу складники змісту, окреслені на перших двох рівнях, конкретизовано у формі конкретних методичних знань, навичок і вмінь та методичних завдань, які складають зміст навчально-методичних матеріалів для студентів.

Відповідно зміст методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи як модель системи соціального досвіду в галузі іншомовної освіти молодших школярів, яка зумовлена трьома чинниками: сучасним замовленням суспільства на вчителя іноземної мови початкової школи, метою іншомовної освіти молодших школярів та рівнем розвитку методичної науки, містить

1) підсистему методичних знань про систему й процес іншомовної освіти молодших школярів та про себе як учителя іноземної мови початкової школи;

2) підсистему методичних навичок здійснення проєктувальної, адаптаційної, організаційної, мотиваційної, комунікативної, дослідницької й контролюючої діяльності щодо іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі;

3) підсистему методичних умінь здійснювати проєктувальну, адаптаційну, організаційну, мотиваційну, комунікативну, дослідницьку й контролюючу діяльність щодо іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі в природних умовах;

4) підсистему мотивів, зокрема бажання, бути вчителем іноземної мови саме в початковій школі, яким пронизаний кожний з попередніх складників.

Така модель слугує підґрунтям для системи цілеспрямованої методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: теоретичної підготовки студента до роботи вчителя іноземної мови в початковій школі (підсистема „Теорія”), теоретико-практичної підготовки студента до ведення класної і позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі (підсистема „Класна робота,” і „Позакласна робота”), теоретико-практичної підготовки студента до здійснення наукового дослідження процесу іншомовної освіти молодших школярів (підсистема „Науково-дослідницька робота”) та проходження педагогічної практики в початковій школі (підсистема „Педагогічна практика”).

4. Зміст освіти, зокрема зміст її навчального аспекту, реалізується в організаційних формах навчання, які, поєднуючи цілі, зміст і методи, визначають організацію навчання в реальних умовах.

Системою методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи передбачено такі організаційні форми навчання студентів, адекватні організаційним формам в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу:

1) спрямовані переважно на теоретичну підготовку студентів – лекція, семінарське заняття, навчальна екскурсія, консультація;

2) спрямовані переважно на практичну підготовку студентів – практичне заняття, лабораторне заняття, навчальна конференція, педагогічна практика;

3) спрямовані переважно на контроль методичних знань, навичок і вмінь студентів – курсова й випускна кваліфікаційна роботи, частково педагогічна практика.

Особливе місце посідають самостійна й індивідуальна робота студентів.

Усі організаційні форми навчання, у свою чергу, поділено на аудиторні – ті, які здійснюються в межах навчального (вищого чи середнього) закладу за безпосередньою участю та керівництвом викладача (лекція, семінарське й практичне заняття, навчальна екскурсія, консультація, педагогічна практика), та позааудиторні – ті, які здійснюються поза межами навчального (вищого чи середнього) закладу без участі, але під керівництвом (хоча й опосередкованим) викладача (самостійна й індивідуальна роботи, лабораторне заняття, курсова і випускна кваліфікаційна роботи).

Кожній підсистемі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи та, відповідно, кожному складникові змісту методичної освіти відповідають власні організаційні форми навчання студентів.

Теоретична підготовка студентів до викладання іноземної мови в початковій школі (підсистема „Теорія”), зміст якої складають знання, інтегровані методикою з базових і суміжних із нею наук і відповідних навчальних дисциплін, здійснюється на лекціях, у ході самостійної роботи, на семінарських заняттях та в ході консультацій.

Теоретико-практична підготовка студентів до ведення класної роботи з іноземної мови в початковій школі (підсистема „Класна робота”), зміст якої складають методичні знання й навички проведення уроків, здійснюється на лекціях, у ході самостійної роботи, на семінарських заняттях, протягом навчальних екскурсій, на практичних заняттях та в ході консультацій.

Теоретико-практична підготовка студентів до ведення позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі (підсистема „Позакласна робота”), зміст якої складають методичні знання й навички проведення позакласних заходів, здійснюється на лекціях, у ході самостійної роботи, на семінарських заняттях, протягом навчальних екскурсій, на практичних заняттях та в ході консультацій.

Теоретико-практична підготовка студентів до ведення науково-дослідницької роботи (підсистема „Науково-дослідницька робота”), зміст якої складають методичні знання й навички ведення наукового дослідження процесу іншомовної освіти молодших школярів, здійснюється на лекціях, у ході самостійної роботи, на навчальних конференціях (як різновиді семінарського заняття), в ході

консультацій, протягом навчальних екскурсій (відвідування захисту дисертацій з методики викладання іноземних мов у початковій школі) та в ході індивідуальної роботи, зокрема протягом лабораторного заняття (як її складника при виконанні курсової і випускної кваліфікаційної роботи).

Практична підготовка студентів до ведення класної, позакласної і науково-дослідницької роботи у природних умовах іншомовної освіти молодших школярів (підсистема „Педагогічна практика”), зміст якої складають методичні вміння ведення уроків і позакласних заходів з іноземної мови в початковій школі та методичні вміння їх наукового дослідження, здійснюється в ході самостійної роботи (студенти готують уроки і позакласні заходи та виступи на методичний семінар), на методичних семінарах (як різновиді семінарських занять), протягом навчальних екскурсій (відвідування уроків і позакласних заходів, які проводять учителі й інші студенти-практиканти), в ході консультацій (з учителем, керівником педагогічної практики) та в ході індивідуальної роботи (студенти проводять уроки та позакласні заходи з іноземної мови в початковій школі).

На кожній з організаційних форм навчання досягаються певні рівні загальної мети методичної освіти студентів – формування у них методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. На лекціях, у ході самостійної й індивідуальної роботи, на семінарських заняттях і протягом навчальних екскурсій студенти набувають методичних знань; на практичних заняттях у них формуються методичні навички; у ході педагогічної практики – методичні вміння.

РОЗДІЛ 4

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

4.1. Рівні формування у студентів методичної компетенції

Відповідно до трьох рівнів професіоналізму вчителя (Е.И.Пассов, 2002) процес формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи передбачає три рівні – рівень грамотності, рівень ремесла й рівень майстерності, кожному з яких відповідає своя система складників методичної компетенції: система методичних знань, система методичних навичок та система методичних умінь.

На першому рівні – рівні грамотності студент набуває методичних знань про те, як проектувати, адаптувати, організовувати, мотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів та спілкуватися з ними в класній та позакласній роботі з іноземної мови.

На другому рівні – рівні ремесла у студента формуються методичні навички проектування, адаптації, організації, мотивації, дослідження й контролю навчального, пізнавального, виховного й розвиваючого аспектів іншомовної освіти молодших школярів та спілкування з ними в класній та позакласній роботі з іноземної мови.

На третьому рівні – рівні майстерності у студента формуються методичні вміння проектувати, адаптувати, організовувати, мотивувати, досліджувати та контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів та спілкуватися з ними в класній та позакласній роботі з іноземної мови.

Відповідно процес формування у студента методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи умовно¹ поділяється на три рівні: 1) рівень грамотності, на якому студенти набувають методичних знань; 2) рівень ремесла, на якому у студентів формуються методичні навички; 3) рівень майстерності, на якому формуються методичні вміння.

У процесі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи застосовують різні моделі педагогічної взаємодії викладача й студента. В різних моделях складаються неоднакові умови для розвитку освітньої автономії останнього, яка, нагадаємо, є внутрішньою особистою незалежністю студента, основою на здатності самостійно керувати процесом набуття методичних знань й оволодіння методичними навичками й умінями. Т.Ю.Тамбовкіною виділено

¹ В нашій роботі рівні формування у студента методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи розмежовано суто з гностичною метою, оскільки чітко визначити, де закінчується процес набуття методичних знань, і розпочинаються процеси формування методичних навичок і умінь на практиці неможливо.

чотири різновиди автономії студента в процесі вивчення іноземної мови: обмежена автономія, частково обмежена автономія, напівавтономія і повна автономія (Т.Ю.Тамбовкіна, 1998).

Обмежена автономія в межах авторитарної з боку викладача моделі його педагогічної взаємодії зі студентом характеризується формальністю виконання дій останнім, відсутністю самостійності в його діях і думках, домінуванням репродуктивного володіння іноземною мовою.

Частково обмежена автономія в межах особистісно-орієнтованої на студента моделі його педагогічної взаємодії з викладачем передбачає рівноправність обох у спільній постановці цілей і завдань оволодіння іноземною мовою, що визначає стратегію й тактику як спільної з викладачем роботи, так і самоосвіти студента, створення умов для прояву та взаємоповаги кожного із суб'єктів іншомовного спілкування, посилення ролі самонавчання.

Напівавтономія в межах індивідуально-орієнтованої на студента моделі його педагогічної взаємодії з викладачем характеризується здатністю першого самостійно висувати цілі і завдання оволодіння іноземною мовою та досягати і вирішувати їх, застосовуючи сучасні засоби навчання; зменшенням ролі викладача зі збереженням за ним організаційної, координаційної і контролюючої функцій; можливістю вибору студентом виду взаємодії (безпосередньої, опосередкованої чи комбінованої) з викладачем.

Повна автономія в межах самоорієнтованої моделі педагогічної взаємодії студента з викладачем характеризується звертанням першого до самонавчання, тобто одночасним виконанням студентом як функції суб'єкта учіння, так і об'єкта навчання.

Відповідно акцентовано необхідність створення для студентів умов свободи вибору й варіювання моделей педагогічної взаємодії з викладачем. У нашій роботі створення таких умов розглядається як підґрунтя підвищення ефективності методичної освіти студентів та посилення автономії кожного з них.

Розглянемо детальніше рівні формування у студента методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи – рівень набуття методичних знань, рівень формування методичних навичок і рівень формування методичних умінь.

4.1.1. Рівень набуття методичних знань

За визначенням Є.А.Карпіловської, знання є судженням людини про саму себе або про об'єкти довкілля, твердженням про наявність/відсутність у досліджуваних об'єктів чи явищ певної ознаки (ознак), зв'язку між об'єктами довкілля або між людиною й довкіллям (Карпіловська 2003:111, 122). На думку О.О.Залевської, на сьогодні не існує єдиної та несуперечливої класифікації знань, яка б об'єднала всі види знань, виділених за різними критеріями (А.А.Залевская, 2000). Розглянемо методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи в межах класифікацій знань, наведених В.В.Красних (В.В.Красных, 2001).

За першою загальною класифікацією – наукове / ненаукове (буденне) знання, методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи є науковими, зокрема гуманітарними, знаннями, оскільки одним із джерел змісту методичної освіти вчителя іншомовної культури є рівень розвитку методики викладання іноземних

мов як науки, в тому числі й прогресивні тенденції її розвитку. За другою класифікацією (теж загального типу) – соціальне / індивідуальне знання, методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи є соціальними, зокрема гуманітарними, знаннями, оскільки першоджерелом змісту методичної освіти вчителя іншомовної культури початкової школи є соціальний досвід людства щодо викладання іноземних мов у початковій школі, тобто накопичена людством методична культура вчителя іншомовної культури для початкового ступеня навчання.

За третьою класифікацією знань з акцентом на продуктивній діяльності людини – предметні / методологічні знання, методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи є водночас предметними знаннями (про методику викладання іноземних мов у початковій школі як предметну галузь об'єктивного світу) та методологічними знаннями (зокрема про способи діяльності, провідними видами якої у молодшому шкільному віці є учіння і гра, та про процедури оперування знаннями, зокрема іншомовними знаннями молодшими школярами тощо).

При встановленні змісту оволодіння мовою (рідною, другою чи іноземною мовою) згідно з четвертою класифікацією – мовні / метамовні знання, методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи є водночас мовними,² точніше іншомовними, знаннями та метамовними знаннями, зокрема про типові комунікативні ситуації іншомовного спілкування молодших школярів, в яких зустрічаються певні мовні форми; про мовні (фонетичні, лексичні, граматичні, графічні) одиниці й типові помилки в іншомовному мовленні молодших школярів-носіїв мови; про мовні спільноти та про належність елементів мови й мови в цілому до певної спільноти носіїв мови тощо.

П'ята класифікація знань є особливо актуальною при розгляді питань, пов'язаних із процесами оволодіння й користування мовою. В епістемології й когнітивній науці розрізняють два основні види знань – декларативні (знання *що?*), які проявляються на рівні вербального опису, та процедурні (знання *як?*), які проявляються на рівні реальної дії. Декларативне знання є знанням про будову об'єктів або явищ, про те, *що* вони становлять; процедурне знання є знанням про застосування, функціонування об'єктів або явищ, про те, *як* вони діють (Большой толковый...Т.1 2000:283; Карпіловська 2003:122). На відміну від декларативних знань, процедурні знання неможливо верифікувати як істинні чи хибні; їх можна оцінити лише за успішністю чи неуспішністю алгоритму виконання (А.Н.Баранов, 2001).

Методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи є водночас декларативними знаннями, зокрема про тенденції розвитку вітчизняної й зарубіжної методики викладання іноземних мов у початковій школі, про складники іншомовної комунікативної компетенції школярів, про особливості молодшого школяра як суб'єкта іншомовної освіти, спрямованого на оволодіння іншомовною мовленнєвою компетенцією, про методичну компетенцію, про

² Мовні знання іноді не виправдано називають «лінгвістичними» через транслітерацію англійського терміну *linguistic knowledge*. Однак змістом цього терміну є знання мови індивідумом (А.А.Залевская, 2002)

психологічний портрет учителя іноземної мови початкової школи, про систему іншомовної освіти в початковій школі, про чинні навчально-методичні комплекси з іноземної мови для молодших школярів тощо, та процедурними знаннями, зокрема про методи й прийоми реалізації навчального, пізнавального, розвиваючого і виховного аспектів іншомовної освіти молодших школярів на уроках і позакласних заходах тощо.

За наступною шостою класифікацією – енциклопедичні / мовні знання, методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи є водночас енциклопедичними знаннями, зокрема про оточуючий світ, немовні, прагматичні, фонові знання, та мовними знаннями, зокрема про іноземну мову, якою він володіє та якої навчає молодших школярів.

Відповідно до останніх чотирьох класифікацій знань – предметні vs. методологічні знання; мовні vs. метамовні знання; декларативні vs. процедурні знання; енциклопедичні vs. мовні знання – методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи водночас є кожним із видів знань.

За сьомою класифікацією – природжені / набуті знання – методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи є набутими знаннями, оскільки він отримав їх у процесі методичної освіти. В зарубіжній методиці викладання іноземних мов (Wallace 1995:12) знання вчителя відповідно до джерела їхнього отримання поділено на одержані (здобуті, набуті) знання (*received knowledge*) та досвідні (що, ґрунтуються на досвіді, емпіричні) знання (*experiential knowledge*). Перший вид знань вчитель отримав у готовому вигляді, тобто процес пізнання здійснено без доказів і запитань; другий вид знань учитель набув у практичній професійній діяльності (власній і колеґ-учителів), за якою він здійснює постійні та всебічні спостереження й аналіз. Тому досвідні знання як процеси пізнання в дії (*knowing-in-action*) та рефлексії (*reflection*) відрізняються від попередніх (одержаних) знань саме наявністю дії. Такий поділ професійних знань учителя іноземної мови на одержані та досвідні знання, запропонований M.J.Wallace, є аналогом згаданої вище п'ятої класифікації – декларативні vs. процедурні знання.

За останньою³ восьмою класифікацією – вивчене / засвоєне знання, методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи є водночас вивченими й засвоєними знаннями. В російській психології та лінгводидактиці (И.А.Зимняя; Ж.Л.Витлин) можливість чи неможливість переходу вивченого в засвоєне обговорюється як проблема взаємостосунків знань і навичок. Нагадаємо, що в процесі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи передбачено передусім рівень набуття студентом методичних знань, за яким слідує рівень формування у студентів методичних навичок на практичних заняттях із методики та рівень формування методичних умінь у природних умовах протягом педагогічної практики.

Відповідно методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи є науковими, соціальними, набутими знаннями, водночас предметними і

³ В.В.Красних наведено й дев'яту класифікацію знань – вивчене знання. Однак щодо процесу набуття майбутнім учителем іноземної мови початкової школи методичних знань у нашій роботі цей вид знань не розглядається.

методологічними, мовними і метамовними, декларативними й процедурними, енциклопедичними й мовними, вивченими й засвоєними знаннями.

Підхід до процесу учіння як до діяльності зумовлює співвідношення знань і вмінь. Будучи складником умінь, знання не можуть бути ні засвоєні, ні збережені поза діями того, хто навчається. Відповідно критерій знань також невіддільний від дій. Знати – значить виконувати певну діяльність чи дії, пов'язані з певними знаннями. Отже, замість двох проблем – передати знання та сформувати вміння щодо їх застосування – перед навчанням постає одна: сформувати такі види діяльності, які з самого початку вмщують задану систему знань та забезпечують їх застосування в заздалегідь передбачених межах (Талызина 2003:15).

Ключовим питанням при формуванні поля знань є стратегії їх отримання. Відповідно до трьох англomовних термінів щодо процесу отримання знань: *elicitation*, *acquisition* та *learning* запропоновано три стратегії отримання знань – *извлечение*, *приобретение* та *формирование* (Т.А.Гаврилова, В.Ф.Хорошевский, 2000). Коротко прокоментуємо зміст кожної стратегії у межах процесу методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи в їхній кореляції з методичними декларативними та процедурними знаннями як, нагадаємо, найактуальнішими видами знань при розгляді питань, пов'язаних з оволодінням і користуванням мовою.

Методичні декларативні знання, проявляючись на рівні вербального опису, є знаннями про всі складники системи й процесу іншомовної освіти молодших школярів та про себе як учителя іноземної мови початкової школи. Методичні процедурні знання, проявляючись на рівні реальної дії, є знаннями про методи і прийоми реалізації аспектів іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі та про здійснення наукового дослідження процесу іншомовної освіти молодших школярів.

Здобуття (*elicitation*, *извлечение*) методичних знань здійснюється шляхом безпосереднього контакту студента з джерелом знань, яким є викладач методики, вчитель іноземної мови, фахові джерела тощо. З цією стратегією отримання студентом методичних знань співвідносяться такі їхні види як одержані та декларативні знання.

Набуття (*acquisition*, *приобретение*) та формування (*learning*, *формирование*) методичних знань здійснюються двома шляхами безпосереднього контакту студента з професійною діяльністю вчителя іноземної мови початкової школи: 1) у ході спостереження за діяльністю інших осіб, зокрема викладача методики чи студента, який демонструє фрагмент уроку/позакласного заходу чи вчителя іноземної мови, який проводить урок/позакласний захід, та 2) у ході власної діяльності. З першою стратегією отримання студентом методичних знань співвідносяться такі їхні види як процедурні й досвідні знання; із другою стратегією – досвідні знання, які в нашій роботі, нагадаємо, трактуються як методичні навички та методичні вміння.

Відповідно далі в тексті щодо методичних як декларативних, так і процедурних знань буде використовуватися термін „набуття”.

Модифікувавши в контексті нашого дослідження методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи існуючі стратегії набуття знань, охарактеризуємо методи набуття студентом декларативних і процедурних

методичних знань. Підґрунтям класифікації методів практичного набуття знань є джерело знань (Т.А.Гаврилова, В.Ф.Хорошевский, 2000).

Згідно з джерелом знань методи практичного набуття знань поділено на комунікативні й текстологічні методи (див. рис. 4.1.1.1). Комунікативні методи охоплюють методи й процедури контактів студента з безпосереднім джерелом знань – викладачем методики чи вчителем іноземної мови початкової школи. Текстологічні методи включають методи набуття знань із фахових документів (навчальних планів, навчальних програм) та фахової літератури (науково-методичних статей, монографій, підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій), передбачаючи їхній аналіз.

У свою чергу, комунікативні методи набуття знань теж поділено на дві групи: пасивні й активні. Пасивні методи передбачають передачу провідної ролі у процедурі набуття знань викладачеві методики чи вчителю іноземної мови. Студент лише фіксує те, що викладач розповідає у формі лекції чи протоколює протягом навчальної екскурсії дії вчителя під час його реальної діяльності викладання на уроці/позакласному заході з іноземної мови в початковій школі. В активних методах, навпаки, ініціатива повністю належить студентові, який активно контактує з викладачем методики чи вчителем іноземної мови початкової школи різними способами – в експертних і ділових⁴ іграх, вільних діалогах, бесідах за круглим столом тощо. В залежності від кількості осіб, які надають знання, активні методи набуття знань поділено на групові методи (мозковий штурм, круглий стіл, ділові ігри) та індивідуальні методи (анкетування, інтерв'ювання, вільний діалог, експертні ігри).

Методи набуття знань			
Комунікативні методи			Текстологічні методи
Пасивні методи	Активні методи		Аналіз підручників
Спостереження	Групові методи	Індивідуальні методи	Аналіз літератури
Протокол «думок уголос»	Мозковий штурм	Анкетування	Аналіз документів
Лекції	Круглий стіл	Інтерв'ювання	
	Ділові ігри	Вільний діалог	
		Експертні ігри	

Рис. 4.1.1.1. Класифікація методів набуття студентом методичних знань

Маючи власний 15-річний досвід викладання курсу методики, в тому числі й курсу методики викладання англійської мови в початковій школі протягом 1997-2000, 2001-2004 навчальних років у Київському національному лінгвістичному університеті, прокоментуємо зміст кожної організаційної форми навчання

⁴ В нашій роботі рольову гру замінено діловою грою, яка водночас має риси сьогоденного учіння та майбутньої самостійної професійно-педагогічної діяльності студента (Н.И.Торунова и др., 2000).

стосовно методів набуття студентом методичних декларативних і процедурних знань, акцентувавши домінуючий метод. Нагадаємо, що декларативні знання набуваються студентом шляхом його безпосереднього контакту з джерелом знань; процедурні знання – із професійною діяльністю вчителя іноземної мови початкової школи.

На *лекціях* студент набуває декларативних знань про загальноприйняті теоретичні положення методики викладання іноземних мов у початковій школі та про нові дискусійні ідеї вітчизняних і зарубіжних методистів щодо іншомовної освіти молодших школярів. Домінуючим методом набуття студентом декларативних методичних знань у ході лекції є пасивний комунікативний метод. Метод набуття студентом методичних знань у формі лекції, як і всі пасивні методи, використовується як вихідний та ефективний спосіб швидкого занурення студента у виучувану предметну галузь, яка при цьому є ще слабо документованою та слабо структурованою.

Під час *самостійної роботи* студент, готуючись до семінарських чи практичних занять, набуває декларативних знань текстологічним методом, зокрема аналізує програмні документи, підручники і навчальні посібники з методики та з іноземної мови для початкової школи, опрацьовує методичну літературу тощо. При цьому знання, набуті на лекціях та під час самостійної роботи, відрізняються за їхнім джерелом (викладач – друковане джерело), відповідно, за каналом здобуття (слуховий – зоровий канал) та задіяними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання – читання). Домінуючими методами набуття студентом декларативних методичних знань під час самостійної роботи є текстологічні методи.

Текстологічні методи набуття студентом методичних декларативних знань, ґрунтуючись на вивченні спеціальних текстів із підручників із методики, монографій, науково-методичних статей та інших як друкованих, так і комп'ютерних носіїв фахових знань, різняться характером і природою своїх джерел (фахова література) та жорсткою прагматичною спрямованістю процесу набуття конкретних фахових знань. Текстологічні методи суттєво різняться й між собою, по-перше, ступенем концентрованості фахових знань, а, по-друге, співвідношенням фахових і фонових знань. Найпростішим є читання підручника (у нашому випадку підручника чи навчального посібника з методики викладання іноземної мови в початковій школі), в якому логіка викладу навчального матеріалу зазвичай відповідає логіці предмета. Тому макроструктура такого тексту є найбільш значущою, ніж структура тексту фахової науково-методичної статті. Аналіз методик чи програмних документів (у нашому випадку шкільних підручників, навчальних посібників і навчальних програм з іноземної мови для початкової школи) ускладнюється через стислість викладу і практичну відсутність коментарів, тобто фонових знань, які полегшують процес розуміння для нефахівців.

На *семінарських заняттях* студент, обговорюючи в семінарській групі з викладачем теоретичні питання методики викладання іноземної мови в початковій школі, демонструє рівень набутих на лекціях та під час самостійної роботи декларативних знань. При цьому знання змінюються (поповнюються, розширюються, конкретизуються тощо), залишаючись, однак, при цьому

декларативними знаннями. Відповідно домінуючим на семінарських заняттях виступає груповий активний комунікативний метод набуття студентом декларативних методичних знань.

Навчальна екскурсія передбачає відвідування студентами уроків/позакласних заходів з іноземної мови в початковій школі, а також їх безпосередній аналіз із викладачем методики й учителем іноземної мови. Спостерігаючи за реальною діяльністю викладання вчителя й учіння молодших школярів у природних умовах і фіксуючи побачене в протоколах спостережень, студент набуває процедурних методичних знань щодо ведення класної й позакласної роботи з іноземної мови. Аналізуючи при обговоренні з викладачем методики та вчителем іноземної мови у вигляді круглого столу та вільного діалогу⁵ методичну й мовленнєву діяльність останнього, студент уточнює, поглиблює, конкретизує щойно набуті при спостереженні процедурні методичні знання. Відповідно домінуючими протягом навчальної екскурсії є пасивний і груповий активний комунікативні методи набуття студентом методичних процедурних знань.

Під час *індивідуальної роботи* студент набуває декларативних і процедурних знань індивідуальними активними комунікативними методами, різновидами яких є анкетування, інтерв'ювання, вільний діалог та ігри з експертом. Назвавши перші три види методів *вопросными*, автори окреслюють позитивні та негативні риси кожного з них (Т.А.Гаврилова, В.Ф.Хорошевский, 2000). Так, анкетування дозволяє одночасно стандартизовано опитувати декілька осіб, не потребуючи особливого напруження, водночас вимагає вмінь і досвіду укладання анкет. При цьому відсутні контекст та зворотний зв'язок, а запитання анкети можуть бути хибно зрозумілі. Різновид опитування, інтерв'ювання, вирізняється наявністю зворотного зв'язку, однак потребує значного обсягу часу на підготовку запитань. У ході анкетування/інтерв'ювання вчителів іноземної мови початкової школи/молодших школярів, студент набуває декларативних методичних знань.

Вільний діалог як метод набуття студентом декларативних знань у процесі методичної освіти має декілька модифікацій залежно від організаційних форм навчання. В межах індивідуальної роботи – це індивідуальна *консультація* студента з викладачем методики. Характеризуючись сильним зворотним зв'язком, а також гнучкістю й можливістю зміни суті та порядку запитань, індивідуальна консультація вимагає від викладача високого напруження (Т.А.Гаврилова і В.Ф.Хорошевський характеризують його як *высочайшее*). При цьому відсутні формальні методики проведення індивідуальної консультації, а також важно протоколювати її результати.

До ігор з експертом як різновиду індивідуальних активних комунікативних методів набуття студентом методичних знань у нашій роботі віднесено комп'ютерне навчання мов – Computer Assisted Language Learning (CALL) (С.А.Chapelle, 2002), зокрема молодших школярів. Працюючи з комп'ютерними засобами навчання іноземної мови (підручниками, навчальними системами, системами контролю знань, практикумами, тренажерами, лабораторними практикумами, довідниками, мультимедійними навчальними програмами,

⁵ У цьому випадку вільний діалог віднесено до групового методу, оскільки з учителем веде розмову не один студент, а студентська група.

навчальними курсами), які викликають інтерес та притягують дизайном і динамікою, студент набуває процедурних методичних знань щодо використання комп'ютерних засобів навчання в процесі іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі. Відповідно в ході індивідуальної роботи студента домінуючими є індивідуальні активні комунікативні методи набуття ним методичних процедурних знань.

Існує низка мультимедійних комп'ютерних навчальних програм з іноземних мов для молодших школярів, зокрема тренажер інтенсивного навчання англійської й французької мов «Тімо та його друзі», ігровий мультимедіа-словник «Тімо в Лондоні» та створені в навчальних центрах й університетах США і фізичними особами некомерційні сайти в Інтернеті (С.В.Титова, 2001; Р.К.Потапова, 2002). При цьому на сьогодні нам не відома жодна навчальна комп'ютерна програма, яка б моделювала професійну діяльність майбутнього вчителя іноземної мови. Одним із чинників відсутності такої програми є складність та висока ціна її створення.

На *практичних заняттях* студент набуває декларативних і процедурних знань, демонструючи результати самостійного аналізу вправ чинних підручників і навчальних посібників з іноземної мови для початкової школи, аналізуючи з викладачем методики чинні дидактичні матеріали та укладені й проведені однокласниками фрагменти уроків/позакласних заходів. На практичних заняттях домінують пасивний (спостереження) і груповий активний (ділова гра, круглий стіл, мозковий штурм) комунікативні методи набуття студентом декларативних і процедурних методичних знань.

Відповідно змістом низки практичних занять є демонстрація кожним студентом у ході ділової гри «вчитель–молодші школярі–експерти» укладеного самостійно фрагмента уроку/позакласного заходу, спостереження за діяльністю студента-«вчителя» та фіксація його дій у протоколі спостереження студентами-«експертами», обговорення фрагмента у вигляді круглого столу чи при наявності помилкової дії – мозкового штурму для знаходження правильної методичної дії студентом-«учителем». Протягом ділової гри у студента водночас формуються методичні навички проведення фрагмента уроку/позакласного заходу з іноземної мови в початковій школі.

Продовжимо опис методів набуття студентом декларативних і процедурних методичних знань протягом педагогічної практики та в ході виконання курсової й випускної кваліфікаційної роботи (як різновидів науково-дослідницької роботи студентів) при тому, що ці організаційні форми навчання в нашій роботі, нагадаємо, співвіднесено з наступними рівнями формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи – рівнем ремесла, якому відповідає система методичних навичок, та рівнем майстерності, якому відповідає система методичних умінь. Однак і на цих рівнях студент продовжує набувати нових методичних знань, а вже набуті знання поглиблюються, розширюються, конкретизуються тощо паралельно з формуванням методичних навичок і методичних умінь.

Протягом *педагогічної практики* в початковій школі

а) студент, набуваючи нових декларативних і процедурних знань щодо процесу іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі, поглиблює отримані методичні знання;

б) у студента вдосконалюються навички й формуються методичні вміння здійснення цього процесу в природних умовах іншомовної освіти молодших школярів;

в) студент поглиблює знання, в нього вдосконалюються навички й формуються вміння ведення наукового дослідження процесу іншомовної освіти молодших школярів у класній чи позакласній роботі.

Відповідно протягом педагогічної практики використовуються текстологічні та комунікативні (пасивні й активні індивідуальні) методи набуття студентом декларативних і процедурних методичних знань.

В ході виконання *курсової й випускної кваліфікаційної робіт*, зокрема написання їхніх теоретичних частин та проведення й письмового опису практичних частин,

а) студент поглиблює набуті декларативні й процедурні знання щодо конкретного аспекту процесу іншомовної освіти молодших школярів на уроці чи позакласному заході;

б) у студента вдосконалюються методичні навички та формуються методичні вміння здійснення цього процесу в природних умовах іншомовної освіти молодших школярів;

в) студент поглиблює методичні знання, в нього вдосконалюються методичні навички та формуються методичні вміння ведення наукового дослідження процесу іншомовної освіти молодших школярів у класній чи позакласній роботі.

Відповідно в ході виконання *курсової й випускної кваліфікаційної робіт* використовуються текстологічні та комунікативні (пасивні й активні індивідуальні) методи набуття студентом декларативних і процедурних методичних знань.

Представимо схематично кореляцію організаційних форм навчання студентів та домінуючих методів набуття ними методичних декларативних і процедурних знань (див. рис. 4.1.1.2).

Організаційні форми навчання / Методи набуття знань	Л	СР	СЗ	НЕ	ПЗ	ІР	ПП	КР/ ВКР
Текстологічні методи		+					+	+
Пасивні методи	+			+	+		+	+
Групові активні методи			+	+	+			
Індивідуальні активні методи						+	+	+

Рис. 4.1.1.2. Кореляція організаційних форм навчання студентів та домінуючих методів набуття ними методичних знань

Умовні позначення: Л – лекція, СР – самостійна робота, СЗ – семінарське заняття, НЕ – навчальна екскурсія, ПЗ – практичне заняття, ІР – індивідуальна робота, ПП – педагогічна практика, КР – курсова робота, ВКР – випускна кваліфікаційна робота.

Відповідно найчастіше (5 позицій) у процесі методичної освіти для набуття декларативних і процедурних методичних знань застосовуються пасивні комунікативні методи, зокрема спостереження за реальною діяльністю викладання

(викладача методики, вчителя іноземної мови початкової школи, одногрупників). Друге місце посідають всі інші методи: текстологічні й активні методи (по 3 позиції з кожного виду). Це ніякою мірою не применшує активності студента в процесі його методичної освіти, а лише підтверджує існування окресленого в межах рефлексивного підходу такого способу розвитку студентом набутих знань як дослідження й аналіз практичної професійної діяльності інших суб'єктів освітнього процесу (викладачів, учителів, інших студентів) та окресленого в межах теорії знань джерела набуття студентом процедурних методичних знань шляхом його безпосереднього контакту з професійною діяльністю вчителя іноземної мови початкової школи.

У процесі набуття студентом методичних знань застосовуються різні моделі його педагогічної взаємодії з викладачем методики. Окреслимо ступінь освітньої автономії студента в процесі набуття ним методичних знань у різних організаційних формах навчання, обравши критерієм можливість самостійного використання студентом різноманітних джерел знань (див. табл. 4.1.1.1).

Таблиця 4.1.1.1

Кореляція видів освітньої автономії студента з організаційними формами навчання в процесі набуття методичних знань

Вид автономії Організаційні форми	обмежена автономія	частково-обмежена автономія	напів-автономія	повна автономія
Лекція	+			
Самостійна робота		+		
Семінарське заняття	+			
Навчальна екскурсія	+			
Практичне заняття	+			
Індивідуальна робота		+		
Консультація			+	
Педагогічна практика			+	
Курсова робота				+
Випускна кваліфікаційна робота				+

На *лекціях* освітня автономія студента в процесі набуття ним методичних знань обмежена темою лекції, питаннями, які винесено лектором для висвітлення, їхнім змістом тощо.

У ході *самостійної роботи*, готуючись до семінарського/практичного заняття, освітню автономію студента в процесі набуття ним методичних знань обмежено питаннями плану семінарського/практичного заняття. Однак при цьому у студента завжди є можливість поглибити й розширити свої знання не лише з додаткових джерел, перелік яких наведено в планах семінарських/практичних занять, а й з новітніх джерел (як друкованих, так й електронних), не згаданих у планах. Відповідно освітня автономія студента в процесі набуття ним методичних знань у ході самостійної роботи є частково-обмеженою.

На *семінарському й практичному заняттях* освітню автономію студента в процесі набуття ним методичних знань обмежено планом проведення цих занять та, відповідно, винесеними для обговорення питаннями.

Протягом *навчальної екскурсії* освітня автономія студента в процесі набуття ним методичних знань також обмежена, оскільки студенти відвідують урок чи позакласний захід з іноземної мови у початковій школі в межах виучуваної теми.

У ході *індивідуальної роботи* освітню автономію студента в процесі набуття ним методичних знань обмежено планом виконання індивідуальної роботи. Однак при цьому студентові пропонується декілька її варіантів, і він завжди має можливість поповнити свої знання за рахунок новітніх джерел (як друкованих, так й електронних), не згаданих у плані. Відповідно освітня автономія студента в процесі набуття ним методичних знань у ході індивідуальної роботи є частково-обмеженою.

На *консультації* (із викладачем методики, керівником педагогічної практики, вчителем іноземної мови, керівником курсової/випускної кваліфікаційної роботи) освітня автономія студента в процесі набуття ним методичних знань є напівавтономією, оскільки передусім він сам вирішує питання про доцільність і необхідність цієї організаційної форми навчання та сам обирає “джерело знань”, до якого звернеться із запитаннями.

Протягом *педагогічної практики* в початковій школі освітня автономія студента в процесі набуття ним методичних знань також є напівавтономією, оскільки студент поряд з обов’язковим відвідуванням уроків і позакласних заходів учителя іноземної мови, із навчальною групою якого він працюватиме, має можливість спостерігати за професійною діяльністю інших суб’єктів процесу іншомовної освіти в початковій школі: учителів іноземної мови інших навчальних груп і класів, вчителів початкових класів, студентів-практикантів.

У ході виконання *курсвої й випускної кваліфікаційної робіт* освітня автономія студента в процесі набуття ним методичних знань є повною, оскільки він має можливість самостійно добирати фахові джерела згідно з темою роботи.

Відповідно в процесі методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи спостерігається позитивна динаміка освітньої автономії студента в процесі набуття ним методичних знань – від обмеженої автономії (на лекціях, семінарських і практичних заняттях, навчальній екскурсії) й частково обмеженої автономії (в індивідуальній і самостійній роботі) до напівавтономії (на педагогічній практиці і консультації) та повної автономії (у ході виконання курсової й випускної кваліфікаційної робіт).

При цьому простежується певна закономірність – організаційні форми навчання, провідна дидактична мета яких полягає в набутті студентом методичних знань (лекція, самостійна робота, семінарське заняття, навчальна екскурсія, індивідуальна робота, практичне заняття за винятком консультації) корелюють із такими видами освітньої автономії студента як обмежена та частково обмежена автономія. Організаційні форми навчання, провідна дидактична мета яких полягає в формуванні у студента методичних навичок і вмінь, а подальше набуття й удосконалення методичних знань є додатковою дидактичною метою (педагогічна практика, курсова робота, випускна кваліфікаційна робота), корелюють із такими видами освітньої автономії студента як напів- та повна автономія.

4.1.2. Рівень формування методичних навичок

Як зазначають дослідники, засвоєння системи знань у поєднанні з оволодінням відповідними навичками розглядається як основний зміст і вагомий завдання навчання (И.А.Зимняя, 2000). Однак сама проблема навички на сьогодні трактується неоднозначно – від її фетишизації (біхевіоризм, необіхевіоризм) до практичного ігнорування (когнітивна психологія). Водночас цілком очевидно, що навичка займає одне з центральних місць у процесі засвоєння.

Оскільки базовим для методики викладання іноземних мов при аналізі навичок і вмінь є категоріальний апарат психології (як загальної, так і мовленнєвої діяльності), то і професійно адекватні іншомовні мовленнєві навички й уміння можуть бути описані в психологічних термінах. Однак такий підхід не може вирішити проблему професійно значущих навичок і вмінь учителя іноземної мови: як окремо взяті науки ні методика, ні психологія, ні дидактика не можуть адекватно описати навички й уміння професійно орієнтованого володіння студентами – майбутніми вчителями іноземних мов предметом їхньої майбутньої професійної діяльності. Спроба ж здійснити такий опис у межах окремої науки призводить до того, що одні й ті ж явища – професійні навички і професійні вміння вчителя іноземної мови – у різних дослідників трактуються по-різному і позначаються різними термінами, що свідчить про складну природу цих явищ.

На думку В.Н.Шевякова, такий опис можливий лише на основі категоріального синтезу, що робить можливим виникнення складних понять, які відображають складну природу описаних за їхньою допомогою об'єктів – навичок і вмінь професійно спрямованого володіння іноземною мовою як педагогічною спеціальністю. Складність цих понять відображає комплексну оцінку описаних ними явищ, які існують як складний результат взаємодії базових і суміжних дисциплін одного навчального комплексу: лінгвістики, методики, психології, педагогіки тощо. Саме в такому контексті запропоновано розглядати термін “лінгвометодичне вміння”, який відображає суть мовного явища в проекції на методичні умови його інтерпретації (В.Н.Шевяков, 1985).

Визнання необхідності комплексного характеру структурно-змістової природи навичок і вмінь професійно спрямованого володіння іноземною мовою як педагогічною спеціальністю зумовлює комплексний розгляд питань, пов'язаних із їх формуванням. (Під комплексністю мається на увазі безумовна орієнтація змісту досліджень одних наукових дисциплін на об'єкти аналізу інших).

У зв'язку з частим використанням різних тлумачень термінів “навичка” та “вміння” фахівцями різних профілів Ж.Л.Вітлін вважає доцільним проаналізувати й узагальнити зміст цих понять і термінів, які використовуються в психології та переносяться в педагогічний друк (Ж.Л.Витлин, 1999). Після вкрай широкого та недиференційованого тлумачення Е.Торндайком поняття „навичка” С.Л.Рубінштейном запропоновано підрозділяти всі дії людини на свідомі й автоматичні, визначивши навички як автоматизовані дії, “які спочатку навмисно, свідомо виробляються, а потім функціонують автоматично” (Витлин 1999:21). Відповідно навичка не існує без автоматизму. При аналізі цього поняття аналогічні трактування та досить близькі по суті визначення навички обрали

підґрунтям (іноді з корективною) практично всі російські психологи (В.В.Давыдов, Н.В.Запорожец, В.П.Зинченко, Л.Б.Ительсон, А.В.Петровский, М.В.Гамезо, К.К.Платонов, З.И.Ходжава та ін.). Зокрема, в А.В.Петровського та М.Г.Ярошевського навички визначено як «засвоєні до ступеня автоматизму способи застосування певних засобів діяльності – зовнішніх знарядь чи органів власного тіла, які виступають провідниками активності» (Петровский, Ярошевский 1998:212).

На думку І.О.Зимньої, до визначення навички підходять по-різному: як до здібності, синоніма вміння, автоматизованої дії. Науковцем наведено найрозповсюдженіше визначення *навички* як „упроченного, доведеного в результате многократных, целенаправленных упражнений до совершенства выполнения действий» (Зимняя 2000:241). Навичку характеризують відсутність спрямованого контролю свідомості, оптимальний час виконання та якість.

В українському педагогічному словнику *навички* визначаються як дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматизованими. Основою формування навичок (як необхідного складника вміння) є застосування знань про відповідний спосіб дії шляхом цілеспрямованих планомірних вправлянь (Гончаренко 1997:221).

В англійській літературі відсутня чітка диференціація понять “навичка” та “вміння”. Термін *habit*, трактуючись укладачами Британської енциклопедії як “звичний чи автоматичний спосіб дії, який виникає неспадковим шляхом”, водночас означає звичку. В сучасних психологічних енциклопедіях та працях, присвячених формуванню навичок та вмінь, термін *habit* взагалі відсутній. В російсько-англійських словниках значення слово “навичка” передається англійськими словами *habit* та *skill*, слово “вміння” – *skill, ability* тощо.

В німецькомовній психологічній літературі має місце чітке розмежування понять “навичка” *Fertigkeit* та “вміння” *Fähigkeit*. Зміст першого терміну загалом співпадає з терміном, який використано російськими психологами. Психологи колишньої НДР, спираючись на праці радянських психологів, під навичками розуміють “автоматизовані складники свідомих дій людини”. Схоже визначення наведено західнонімецькими психологами: навички – це переважно автоматизовані вміння, сформовані на основі набутих знань шляхом учіння та вправ, та які зазвичай протікають без постійного свідомого контролю (Витлін 1999:22).

Слідом за Ж.Л.Вітлін окреслимо низку найхарактерніших для терміну “навичка” положень.

1. Навички є автоматизованими діями (способами дій), які характеризуються також свідомістю, стійкістю й лабільністю. Ці ж якості притаманні й умінню.

2. Ці дії можуть виступати як відносно самостійні, так і бути компонентами складніших дій. У свою чергу, останні (найскладніші дії) можуть автоматизуватися й перетворитися на „складні навички“ (термін І.О.Зимньої). Відповідно навичкою може бути:

- автоматизована проста самостійна дія,
- автоматизований компонент складної неавтоматизованої дії чи складної навички,
- автоматизована складна дія (складна навичка).

3. Навички функціонують у мовленнєвій діяльності, яка включає мовленнєві дії та мовленнєві операції. Операції, доведені до рівня досконалості (автоматизму, безпомилковості, оптимального часового виконання), є мовленнєвими навичками (А.А.Леонтьев).

4. Типи та види навичок класифіковано по-різному. Виділено рухові чи моторні (виділено всіма російськими психологами); розумові чи інтелектуальні (виділено всіма російськими психологами); перцептивні (А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский) чи сенсорні навички (К.К.Платонов, З.И.Ходжава). Найбільш досліджено рухові (моторні) навички.

5. Кожний різновид навичок може органічно сполучатись з іншими, наприклад, у мовленнєвих навичках можуть функціонувати рухові, розумові й перцептивні навички. Навички можуть підрозділятися на конкретніші, наприклад, вербальні, вимовні, орфографічні, граматичні навички тощо.

6. Визначені російськими психологами (Л.Б.Ительсон, К.К.Платонов) етапи формування навичок віднесено до простих рухових, а не до складних та ще недостатньо вивчених розумових навичок.

Питання про наявність у структурі методичного вміння його автоматизованих складників (навичок) є, на думку багатьох дослідників, питанням досить спірним. У педагогічній літературі часто зустрічається термін “педагогічна навичка”, однак при цьому не розкрито зміст цього поняття, роль і місце автоматизмів у загальній структурі діяльності вчителя. На думку Н.І.Шляпіної, словосполучення “педагогічні вміння та навички” як данина певній традиції означає лише “педагогічне вміння”. Лише в незначній кількості праць, присвячених професійно педагогічній підготовці (С.И.Кисельгоф, А.Н.Мозговой, М.Н.Скаткин, Л.Ф.Спирин), педагогічну навичку згадано в самостійному значенні цього слова та надано їй коротку характеристику (Н.И.Шляпина, 1986).

Вирішення ж цього питання не лише в теоретичному, а й у практичному плані є дуже важливим. Н.І.Шляпіна стверджує про наявність у педагогічній діяльності, не дивлячись на її яскраво виражений характер, навичок. У педагогічній діяльності автоматизації піддається лише та частина педагогічних дій, які здійснюються при більш-менш постійних умовах діяльності. Наприклад, навичкою стає необхідність організації контролю розуміння значення лексичної одиниці учнями після її семантизації, чи її виділення з контексту та вимова вчителем на етапі фонетичного опрацювання, чи запис лексичної одиниці на дошці. Іншими словами, навичкою стає сама необхідність, обов’язковість певних кроків чи дій учителя з новим лексичним матеріалом, які в сукупності складають ознайомлення учнів із новими лексичними одиницями.

Загальна атмосфера на уроці залежить також від ступеня володіння вчителем (незалежно від його спеціальності) так званими технічними навичками чи педагогічною технікою. З укладеного Л.Аллен і К.Райан переліку 14-ти технічних навичок Н.І.Шляпіною лише три віднесено до навичок: 1) варіативність стимулу (*stimulus variation*), який включає різні стилі взаємодії з учнями (жести, свободу рухів у класі); 2) мовчання і невербальну поведінку вчителя (*silence and nonverbal cues*), яка включає використання пауз, жестів, міміки; 3) систему позитивних і негативних підкріплень (*reinforcement of student participation*) як мистецтво

заохочення і покарань. Інші ж навички віднесено до вмінь через їхній яскраво виражений творчий характер.

Вагомість навичок полягає в тому, що вони розвантажують свідому діяльність від регулювання відносно елементарних актів, і вона може спрямовуватися на вирішення складніших завдань. Наявність методичної навички робить дії вчителя впевненішими, швидкими, чіткими, а загальний хід уроку – плавнішим, без помітних стиків між окремими діями.

Відповідно методичне вміння і методична навичка є двома різними рівнями оволодіння методичною дією. Що є початковою, а що кінцевою стадією в оволодінні методичною дією? Є.М.Розенбаум та О.Є.Самойлов (1991) розглядають методичну навичку як проміжний рівень між первинним та вторинним методичним умінням, як підґрунтя початкового етапу формування останнього. Періодом формування у студентів методичних навичок названо їхню першу педагогічну практику.

Інші науковці – методисти й психологи, зокрема Н.І.Шляпіна (1986), А.В.Петровський і М.Г.Ярошевський (1998), І.О.Зимня (2000), Ю.І.Пассов (1998б, 2001, 2002), вважають, що вміння формується на основі набутих знань і навичок. Досліджуючи процес формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи, аналогічної точки зору дотримуємося й ми.

Навичка формується в результаті багаторазового повторення однієї і тієї ж дії у схожих умовах. За К.І.Саломатовим, будь-яка навичка як автоматизована дія може формуватися двома шляхами (К.И.Саломатов, 1985б). При першому, провідному в процесі навчання основ педагогічної діяльності, навичка формується в опорі на знання про способи дії, коли в процесі спеціально організованої діяльності окремі дії поступово зливаються в складну дію, в якій раніше самостійні (окремі) дії є складниками нової складнішої дії, займають у ній структурне місце умов її виконання, тобто перетворюються на так звані „свідомі операції” чи навички. Важливим є й другий шлях суто практичного формування навичок через наслідування певних еталонних зразків, який передбачає пристосування дії до нових умов її виконання знизу шляхом наслідування чужих дій (особливо на початкових етапах навчання в період першої педагогічної практики).

При цьому свідомо сформовані навички відрізняються від навичок, які виникають шляхом простого пристосування дій до умов їх виконання, своєю гнучкістю й керованістю. Ці характеристики методичної навички Н.І.Шляпіна доповнює стійкістю та зміною участі свідомості у виконанні методичних дій (Н.И.Шляпина, 1986).

Н.І.Шляпіною окреслено принципові положення, значущі для розробки шляхів формування методичних навичок учителя іноземної мови: 1) методичні навички не тотожні здібностям, які є лише певною можливістю формування перших; наявність здібностей сприяє швидкості й легкості оволодіння навичками; 2) сформовані методичні навички (поряд із набутими методичними знаннями) є підґрунтям для формування методичного вміння.

Залежність формування дій, тобто вмінь, від формування операцій, тобто навичок, акцентовано й О.М.Леонтьєвим. Урахування цієї залежності є вагомим

для створення системи методичних завдань для процесу формування в майбутніх учителів іноземної мови методичних навичок.

Вихідними теоретичними положеннями розробки методики формування у студентів методичних навичок як складника методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи є такі:

1) методичні навички набуваються лише в практичній діяльності за допомогою спеціально розробленої системи методичних завдань, які імітують цю діяльність і базуються на варіюванні й послідовному ускладненні умов діяльності;

2) процес формування методичних навичок виступає водночас як засіб використання інтегрованих методикою викладання іноземних мов з інших навчальних дисциплін методичних знань та як важливе джерело їх збагачення.

Формування у студентів методичних навичок як складника методичної компетенції здійснюється в межах кожної з підсистем методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи „Класна робота”, „Позакласна робота” та „Науково-дослідницька робота”. Організаційними формами навчання, протягом яких у студентів формуються методичні навички, є передусім практичні заняття, оскільки саме на них студент вперше проводить фрагмент укладеного самостійно уроку чи позакласного заходу, та різновид семінарських занять – навчальна конференція, на якій студент публічно виступає з доповіддю.

На основі набутих декларативних і процедурних методичних знань щодо підготовки, проведення й аналізу уроку та позакласного заходу з іноземної мови в початковій школі, зміст низки практичних занять складає проведення кожним студентом укладеного в ході самостійної роботи фрагмента уроку з навчання певного аспекту чи виду мовленнєвої діяльності в межах підсистеми „Класна робота” та фрагмента позакласного заходу в межах підсистеми „Позакласна робота”.

Ознайомившись із планом проведення практичного заняття, студенти за бажанням обирають ролі: „вчителя” – студента, який проводить фрагмент уроку/позакласного заходу, та „молодших школярів”, які виконують усі інструкції „вчителя”, й „експертів”, які фіксують у протоколах спостережень усі (методичні й мовленнєві) дії „вчителя”. При цьому протягом практичного заняття кожний студент проводить фрагмент уроку чи позакласного заходу, тобто виступає в ролі „вчителя”, відповідно склад підгруп „молодших школярів” і „експертів” також змінюється. При можливості ведеться аудіо- чи відеозапис дій „вчителя”.

Після проведення ділової гри „вчитель-молодші школярі-експерти” викладач організує її обговорення. „Вчитель” в опорі на аудіо-/відеозапис своїх дій коментує їхні цілі. „Експерти” аналізують методичні та мовленнєві дії „вчителя” щодо їхньої адекватності поставленим ним цілям. У випадку помилкової дії „вчителя” спільно всіма студентами (мозковий штурм) знаходиться правильне методичне рішення.

В кінці практичного заняття викладачем підводяться його підсумки. При цьому методичні дії, які демонструє студент-«вчитель», мають подвійну функцію (Wallace 1995:134): з одного боку, студент оволодіває методичними навичками проведення фрагмента уроку чи позакласного заходу з іноземної мови в початковій школі з метою формування цих методичних навичок (формує

функція), з іншого, – студент демонструє ці методичні навички з метою їх оцінки викладачем та одногрупниками (оцінювальна функція).

З огляду на те, що на практичних заняттях студент уперше здійснює методичні дії щодо проведення фрагмента уроку чи позакласного заходу з іноземної мови в початковій школі, акцент перенесено на формуючу функцію. Тому кожний студент-«учитель» отримує завдання доопрацювати фрагмент у ході самостійної роботи відповідно до висловлених порад і рекомендацій та представити його для окремого оцінювання викладачеві.

На основі декларативних і процедурних методичних знань про основні й допоміжні методи дослідження в методиці викладання іноземних мов, різновиди методичних досліджень (реферат, доповідь, курсову роботу, випускню кваліфікаційну роботу, статтю, рецензію) тощо зміст семінарських занять у межах підсистеми „Науково-дослідницька робота” складає публічний виступ кожного студента на навчальній конференції в межах заздалегідь визначеної тематики.

Організаційні форми навчання, протягом яких у студентів формуються методичні навички, не обмежуються лише практичним заняттям й навчальною конференцією, провідна дидактична мета яких і полягає у формуванні саме цього складника методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. Методичні навички формуються й удосконалюються протягом організаційних форм навчання, провідна дидактична мета яких полягає в набутті студентами методичних знань (індивідуальна робота) та формуванні у студентів методичних умінь (педагогічна практика, методичний семінар у її межах, виконання практичної частини курсової роботи з методики на лабораторному занятті).

Так, у ході індивідуальної роботи поряд із набуттям методичних знань у студента формуються навички проведення анкетування, інтерв'ювання й опитування молодших школярів і/чи вчителів іноземної мови початкової школи, навички роботи з комп'ютерними засобами навчання іноземної мови молодших школярів. Протягом першої педагогічної практики в межах підсистем „Класна робота” і „Позакласна робота” у студента спочатку формуються навички проведення цілого (а не фрагмента) уроку і позакласного заходу; в межах підсистеми „Науково-дослідницька робота” у студента вдосконалюються навички проведення наукового дослідження – виконання практичної частини курсової роботи з методики на лабораторному занятті та навички виступу з доповіддю на методичному семінарі.

Оскільки на практиці не можливо чітко розмежувати, де закінчується процес формування методичних навичок, і розпочинається процес формування методичних умінь, подібний рівень формування методичних навичок К.І.Саломатовим окреслено як рівень першопочаткового методичного вміння (К.І.Саломатов, 1985б), на якому студент самостійно чи з незначною допомогою викладача методики і/чи вчителя іноземної мови початкової школи виконує ще недосконалі копіюючі дії, переважно за готовими зразками. В нашій роботі формування методичних умінь передбачено в природних умовах, тобто в реальному процесі іншомовної освіти молодших школярів. Відповідно рівень формування методичних умінь корелює з організаційними формами навчання, які здійснюються в природних умовах іншомовної освіти в початковій школі –

педагогічною практикою, методичним семінаром у її межах та лабораторним заняттям при виконанні практичної частини курсової роботи.

У процесі формування у студента методичних навичок застосовуються різні моделі його педагогічної взаємодії з викладачем методики та керівником педагогічної практики й учителем іноземної мови. Окреслимо ступінь освітньої автономії студента в процесі формування в нього методичних навичок протягом згаданих вище (у тому числі й трьох останніх) організаційних форм навчання, обравши критерієм самостійність студента, зокрема в проведенні фрагмента (цілого) уроку чи позакласного заходу на практичному занятті й педагогічній практиці, у виконанні практичної частини курсової роботи з методики на лабораторному занятті та публічному виступі з науковою доповіддю на навчальній конференції і методичному семінарі (див. табл. 4.1.2.1).

Таблиця 4.1.2.1

Кореляція видів освітньої автономії студента з організаційними формами навчання в процесі формування методичних навичок

Вид автономії	обмежена автономія	частково обмежена автономія	напів-автономія	повна автономія
Організаційні форми				
Практичне заняття		+		
Навчальна конференція		+		
Педагогічна практика			+	
Методичний семінар				+
Лабораторне заняття в межах курсової роботи				+

При проведенні фрагмента уроку чи позакласного заходу на практичному занятті самостійність у діях студента обмежено лише темою практичного заняття. Укладаючи фрагмент уроку чи позакласного заходу у ході самостійної роботи, студент мав можливість самостійно вибрати підручник чи посібник з іноземної мови для початкової школи, навчальний (мовний, мовленнєвий) чи пізнавальний матеріал, навчальні чи пізнавальні прийоми, допоміжні засоби навчання тощо. При цьому суб'єктом іншомовної освіти студента-„вчителя” на практичному занятті виступають не реальні учні, а однокласники, які виконують ролі молодших школярів. Відповідно освітня автономія студента в процесі формування методичних навичок проведення фрагмента уроку чи позакласного заходу на практичних заняттях є частково обмеженою автономією.

Виступ студента на навчальній конференції за результатами індивідуальної роботи, які представлені у вигляді реферату, доповіді чи повідомлення, обмежено лише темою навчальної конференції. Студент мав можливість самостійного вибору варіантів індивідуальної роботи, джерел інформації (як друкованих, так й електронних) тощо. При цьому аудиторію публічного виступу студента на навчальній конференції складають його однокласники. Відповідно освітня автономія студента в процесі формування методичних навичок публічного виступу на навчальній конференції є частково обмеженою автономією.

При проведенні уроку чи позакласного заходу з іноземної мови на педагогічній практиці в початковій школі самостійність у діях студента обмежують керівник педагогічної практики і вчитель іноземної мови навчальної групи, з якою працює студент-практикант. Укладаючи план-конспект уроку чи сценарій позакласного заходу, студент мав можливість самостійно дібрати додатковий навчальний чи пізнавальний матеріал, обрати допоміжні, в тому числі й технічні, засоби навчання, навчальні й пізнавальні прийоми тощо. При цьому суб'єктом іншомовної освіти студента-„вчителя” на педагогічній практиці виступають реальні учні початкової школи. Відповідно освітня автономія студента в процесі формування методичних навичок проведення уроку чи позакласного заходу на педагогічній практиці є напівавтономією.

Виступ студента на методичному семінарі з доповіддю за результатами виконання курсової роботи (її теоретичної й практичної частин) обмежено лише темою його курсової роботи, яку студент обрав за власним бажанням й уподобанням. Він мав можливість самостійно вибрати джерела інформації (як друковані, так й електронні), варіанти практичної частини курсової роботи тощо. При цьому аудиторію публічного виступу студента на методичному семінарі складають як однокласники студента-доповідача, так і вчителі іноземних мов початкової школи. Відповідно освітня автономія студента в процесі формування методичних навичок публічного виступу на методичному семінарі є повною.

При проведенні практичної частини курсової роботи з методики на лабораторному занятті в природних умовах іншомовної освіти молодших школярів – на уроці чи позакласному заході з іноземної мови самостійність у діях студента обмежено лише темою його курсової роботи, яку, нагадаємо, студент обрав за власним бажанням й уподобанням. Відповідно освітня автономія студента в процесі формування методичних навичок наукового дослідження на лабораторному занятті є повною.

Відповідно в процесі методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи спостерігається позитивна динаміка освітньої автономії студента в процесі набуття ним методичних навичок – від частково обмеженої автономії (на практичних заняттях, навчальних конференціях) і напівавтономії (на педагогічній практиці) до повної автономії (у ході наукового дослідження на лабораторному занятті та виступі на методичному семінарі).

При цьому простежується певна закономірність – організаційні форми навчання, провідна дидактична мета яких полягає у формуванні у студента методичних навичок (практичне заняття, навчальна конференція) корелюють із таким видом освітньої автономії студента як частково обмежена автономія. Організаційні форми навчання, провідна дидактична мета яких полягає в набутті студентом методичних знань і формуванні методичних умінь, а формування й удосконалення методичних навичок є додатковою дидактичною метою (педагогічна практика, методичний семінар, лабораторне заняття), корелюють із такими видами освітньої автономії студента як напів- та повна автономія.

4.1.3. Рівень формування методичних умінь

Характеристиці вміння як психологічному поняттю приділено достатньо уваги в наукових дослідженнях, що свідчить про складність цього явища, яке має різні якості й властивості.

В сучасній англо- та німецькомовній психологічній літературі поняття „вміння“ не позначено одним однозначно адекватним психологічним терміном і має розмитий, часто суперечний характер.

Аналізуючи різні підходи російських психологів до інтерпретації поняття „вміння“, Ж.Л.Вітлін установлено два рівні їх розгляду: 1) уміння, отримані в результаті освоєння дій, та 2) уміння, які виражають певний ступінь майстерності у виконанні діяльності. В першому випадку елементарне вміння пов'язують із дією, яка, освоюючись, перетворюється на вміння. У другому випадку узагальнені вміння характеризують відпрацьований спосіб діяльності – володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності, та знаннями й навичками суб'єкта, якими він володіє.

Відповідно термін „вміння“ вживається психологами двояко: для позначення особливостей протікання психологічних процесів у людини, оснований на знаннях, навичках та вміннях, та для позначення психічних і фізичних умов, які забезпечують можливість протікання функцій та дій людини.

В російській психологічній літературі немає загально визнаного визначення поняття „вміння“. Воно має декілька близьких по суті визначень типу „вміння як закріплені способи застосування знань у практичній діяльності (Психологія 1974:66), „вміння як здатність людини виконувати будь-яку діяльність чи дію в нових для неї умовах, набути на основі раніше отриманих знань і навичок“ (Краткий словарь...1981:38-39), „вміння як засвоєна людиною система прийомів свідомої побудови результативної дії“ (Петровский, Ярошевский 1998:212), „вміння як можливість виконувати дію (діяльність) у відповідності з метою та умовами діяльності“. К.К.Платоновим уміння визначено властивістю, професійною якістю людини і поряд із знаннями та навичками включено до психологічної структури особистості. Уміння є найвищою властивістю людини, формування якої є кінцевою метою педагогічного процесу, його завершенням.

При всій різноманітності визначень є багато спільного в тому, як автори, дотримуючись загалом різних точок зору, характеризують природу будь-якого вміння взагалі. Практично в усіх дослідженнях одностайно стверджується, що будь-яке вміння, в тому числі й педагогічне, набувається в діяльності, яка носить яскраво виражений свідомий характер. Психологічним підґрунтям уміння є розуміння взаємозв'язку між метою діяльності, умовами й способами її виконання (К.И.Саломатов, 1985а; 1985б). Будь-яке вміння нерозривно пов'язане з творчим мисленням і формується на основі знань. Уміння набуваються в досвіді людини через засвоєння знань подвійного роду: через знання про об'єкти дій (декларативні знання) та через знання про обставини й способи дій (процедурні знання). Усі автори як відмінну ознаку вміння виділяють *узагальненість*, що дозволяє використовувати набуті знання в нових і радикально змінених умовах.

Уміння та навички мають як спільні, так і відмінні риси. Їх об'єднує те, що вони є способами діяльності індивіда, тобто системою прийомів і операцій, які здійснюються на основі набутих знань. Різняться вони характером і умовами

діяльності. Окреслимо виділені російськими психологами специфічні особливості вмінь, які відрізняють їх від навичок:

1) відсутність автоматизації при виконанні дій (В.В.Давыдов, В.П.Зинченко, Л.Б.Ительсон, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский);

2) постійне використання опори на знання та попередній досвід у процесі дій (М.В.Гамезо, В.В.Давыдов, Л.Б.Ительсон, К.К.Платонов, А.В.Петровский, З.А.Решетова);

3) паралельне використання в процесі неавтоматизованих дій поряд із знаннями також простих окремих навичок, які є складниками цих дій (И.А.Зимняя, Л.Б.Ительсон, К.К.Платонов, А.В.Петровский);

4) наявність розгорнутого самоконтролю в процесі виконання дій (З.А.Решетова);

5) наявність особливих етапів формування вміння – від “первинного чи першопочаткового вміння” до “вторинного чи високорозвинутого творчого вміння” (К.К.Платонов).

Перераховані вище положення щодо диференціації навичок і вмінь перенесено й у психологію навчання мов (Б.В.Беляев, И.А.Зимняя), в загальну педагогіку (статті „Навичка“, „Вміння“ в Українському педагогічному словнику), в сучасну методіку викладання іноземних мов. До цього поняття „навичка” й „вміння” використовувалися нетермінологічно як синоніми. Так, в українському педагогічному словнику вміння визначається як здатність незалежно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок (Гончаренко 1997:338). Саме на це визначення вміння ми й спираємося в нашій роботі.

Кінцевою метою педагогічної освіти, зокрема вчителів іноземних мов, є формування професійних, у тому числі й методичних, умінь (Л.А.Желватых, 1977; Л.А.Брызгалова, 1981; А.Н.Мозговой, 1983; В.М.Поляков, 1985; Н.И.Шляпина, 1986; Е.М.Розенбаум, А.Е.Самойлов, 1991). Шлях до їх формування лежить через засвоєння методичних знань і формування методичних навичок. При цьому помилковою є точка зору, що за умови добре засвоєних методичних знань та сформованих методичних навичок за допомогою спеціально дібраних методичних завдань можна говорити й про сформованість методичних умінь. “Умінь треба навчати” (Шляпина 1986:86).

Н.И.Шляпіною окреслено два принципових положення, значущих для розробки шляхів формування методичних умінь учителя, зокрема іноземної мови: 1) методичне вміння не слід ототожнювати зі здібностями, які відносно вмінь є лише певною можливістю їх формування, наявність здібностей сприяє швидкості й легкості оволодіння вміннями; 2) підгрунття формування методичного вміння складають як набуті знання, так і сформовані навички (методичні й педагогічні) (Н.И.Шляпина, 1986).

Відповідно будь-яке досконале вміння обов'язково включає систему різноманітних навичок, які полегшують діяльність та надають можливість для творчості. Проте вміння не є механічною комбінацією навичок, це кожного разу новий сплав знань, навичок, цілеспрямованості й творчих можливостей учителя. Професійна майстерність учителя залежить передусім від здібності створювати такий сплав у ситуаціях, які постійно змінюються (К.И.Саломатов, 1985б).

Врахування цієї залежності є вагомим для створення системи методичних завдань для процесу формування в майбутніх учителів іноземної мови методичних навичок і вмінь.

Характеристиці вміння як психолого-педагогічному поняттю приділено багато уваги в дослідженнях, що свідчить про складність уміння, яке має різні ознаки й властивості.

Існують різні підходи до визначення й виділення професійних умінь у педагогічній діяльності вчителя. К.І.Саломатов (1985а), трактуючи педагогічну діяльність на основі системного підходу як динамічний і творчий процес вирішення різноманітних педагогічних завдань – навчальних і виховних, мінімальною одиницею виміру педагогічної діяльності визначає педагогічне завдання. Відповідно в професійній діяльності вчителя-предметника виділено загальнопедагогічні та методичні вміння. Виходячи мінімум із двох ролей учителя: вихователя та вчителя, Н.І.Шляпіною також виділено дві групи вмінь: педагогічні вміння, необхідні для реалізації виховних цілей навчання, та методичні вміння, необхідні для здійснення навчальної роботи (Н.И.Шляпина, 1986).

Специфічний характер професійно значущих умінь учителя іноземної мови, з одного боку, та їх включеність у предметно-дидактичну діяльність, яка забезпечується комплексом відповідних дисциплін, – з іншого, гостро ставлять питання не лише про визначення структури цих умінь, але й про їх опис на понятійному рівні. Оскільки поняття «методичне вміння» є однією з основних одиниць вираження змісту та кінцевої мети методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов, існує необхідність попереднього розгляду психологічної природи методичних умінь із метою виділення їхніх суттєвих ознак, якостей і властивостей та визначення етапів і можливостей їх формування в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз методичної літератури з досліджуваного питання свідчить, що визначення самого терміну «методичне вміння» є неоднозначним. Під *методичними вміннями* зазвичай розуміються професійно значущі вміння, які забезпечують успішне вирішення педагогічних завдань у навчальній роботі вчителя конкретної спеціальності (Саломатов 1985а:18). Враховуючи специфіку навчальної діяльності вчителя іноземної мови як процесу вирішення педагогічних завдань, *методичне вміння* визначено як свідоме володіння способами й прийомами навчання, яке забезпечує професійне вирішення певного типу навчально-виховних завдань в умовах, які змінюються (Саломатов 1985б:6); як набуту на основі раніше отриманих знань і сформованих навичок здатність учителя планувати й реалізовувати навчальні дії у нових для нього умовах (Шляпина 1986:80; 1987:20); як здатність суб'єкта використовувати конкретний методичний прийом, метод чи систему, які найповніше відповідають методичній ситуації, що виникла (Є.М.Розенбаум, О.Є.Самойлов, 1991).

Наведені визначення не суперечать один одному, а ілюструють двоякий характер умінь взагалі та методичних умінь зокрема. З одного боку, вміння характеризують діяльність людини і формуються на основі знань і навичок, необхідних для успішного виконання діяльності; з іншого, – розглядаються як властивість особистості людини. Відповідно, з одного боку, методичні вміння

характеризують професійну діяльність учителя і формуються на основі свідомого й інтегрованого використання спеціальних мовних, методичних і психолого-педагогічних знань, необхідних для успішного виконання професійної діяльності. З іншого боку, методичні вміння виступають як властивість особистості вчителя, формування якої й виступає кінцевою метою професійної освіти студентів, у процесі якої виявляються й формуються здібності студента.

Методичні вміння вчителя іноземної мови мають свої особливості як за змістом і структурою, так і за умовами їх формування. В основі методичних умінь лежать розумові і практичні дії, спрямовані на вирішення навчально-виховних завдань у сфері викладання іноземної мови в різних типах середніх навчальних закладів. Методичне вміння складається з володіння способами й прийомами іншомовної освіти та ґрунтується на свідомому й інтегрованому використанні знань із різних навчальних дисциплін: філологічних, методичних, психолого-педагогічних, суспільно-політичних тощо. Відповідно методичні вміння характеризуються свідомим характером на всіх етапах свого формування.

Кожне методичне вміння має свій *зміст* і *структуру* (К.И.Саломатов, 1985а). Змістом є певна сукупність знань, на які спирається вчитель при виконанні практичних дій. Структура включає такі взаємопов'язані складники: а) навчальний матеріал як об'єкт засвоєння; б) дії й операції вчителя щодо його пред'явлення та управління діяльністю учнів; в) дії та операції учнів як процес сприймання й оволодіння пред'явленим матеріалом.

Методичні вміння мають не лише складну психологічну структуру. Вони складні й за своїм змістом, тобто за складом тих теоретичних знань, на які спирається вчитель у процесі своєї діяльності. Але використовує він їх не окремо в засвоєному у вищому навчальному закладі вигляді, а інтегровано в їхній єдності й взаємозв'язку відповідно до професійних проблем. Тому перехід знань студентів з іноземної мови й методики її викладання на рівень методичних навичок і умінь супроводжується їх попередньою перебудовою й інтеграцією зі знаннями з базових та суміжних із методикою навчальних дисциплін у процесі їх переконструювання в методичні знання згідно з поставленими завданнями. Знання, навички й уміння з іноземної мови у цьому процесі є ядром, навколо якого синтезуються знання з інших навчальних дисциплін. Знання з методики в цьому процесі синтезу виконують *професійно-орієнтувальну* функцію та вказують учителю канал і сфери застосування знань з інших навчальних дисциплін.

Знання з кожного циклу навчальних дисциплін по-різному беруть участь у процесі формування методичних умінь: одні безпосередньо використовуються в професійній діяльності вчителя (*наказова* функція методичних знань); другі використовуються опосередковано – професійно-спрямоване володіння іноземною мовою, знання психології її засвоєння і психологічних особливостей учнів (*передумовна* функція); треті є загальнометодичними знаннями (про закони й закономірності навчально-виховного процесу, загальнопедагогічні та загальнометодичні категорії і поняття), які виконують *пояснювальну* функцію (К.И.Саломатов, 1985а).

Кожне методичне вміння має своє теоретичне підґрунтя, тобто структуру опорних знань, на основі і за допомогою якої це вміння формується. Методичні вміння спираються на досить широке теоретичне підґрунтя, яке включає

педагогічно інтегровані знання з різних навчальних дисциплін, які виконують наказову, передумовну й пояснювальну функції у діяльності вчителя. Методичні знання виконують професійно-орієнтувальну та наказову функції у процесі педагогічної інтеграції й практичного застосування знань із базових і суміжних із методикою викладання іноземних мов навчальних дисциплін у професійній діяльності вчителя.

Відповідно методичні вміння мають складну структуру з ієрархічним типом зв'язків між її складниками, високий рівень усвідомлення та практичної відпрацьованості педагогічних дій і операцій, які їх складають, та комплексний характер змісту.

Особливостями методичних умінь є:

1) усвідомлення і мотивованість вибору способів виконання педагогічних дій, які складають методичне вміння, опора на теоретичні знання. У змісті кожного методичного вміння виділено дві частини: теоретичну основу методичного вміння, яке формується, та практичні види дій та операцій, які виконуються в опорі на ці теоретичні знання;

2) практична спрямованість і достатня відпрацьованість педагогічних дій і операцій, які складають методичне вміння;

3) складність психологічної структури педагогічних дій, які складають методичне вміння, та ієрархія зв'язків між їхніми складниками;

4) комплексний характер змісту методичних умінь (Саломатов 1985б)

У структурі педагогічної діяльності вчителя виділено загальнометодичні та частковометодичні вміння (К.И.Саломатов, 1985б). *Загальнометодичні* вміння забезпечують кваліфіковане виконання основних цільових педагогічних функцій учителя в процесі реалізації кінцевих цілей і вимог шкільної програми. Наприклад, вміння формувати мовленнєві навички, вміння формувати мовленнєві вміння усного мовлення, вміння формувати мовленнєві вміння писемного мовлення, вміння стимулювати інтерес та позитивне ставлення учнів до вивчення іноземної мови тощо. В операційному боці кожного загальнометодичного вміння виділяються елементарні складники *частковометодичні операційно-структурні* вміння: гностичні, проєкційні, конструктивні, організаторські, комунікативно-навчальні вміння. Останні, у свою чергу, мають свою психологічну підструктуру, яка складається з певної системи дій і операцій, які функціонують на рівні ще елементарніших навичок і умінь: інформаційно-створюючі та операційно-діяльнісні вміння.

Є.М.Розенбаумом та О.Є.Самойловим (1991) методичні вміння розподілено за рівнями відносно уроку – основної організаційної форми навчального процесу – умовного центру кола, який визначає суму методичних умінь, необхідних для його проведення (див. рис. 4.1.3.1).

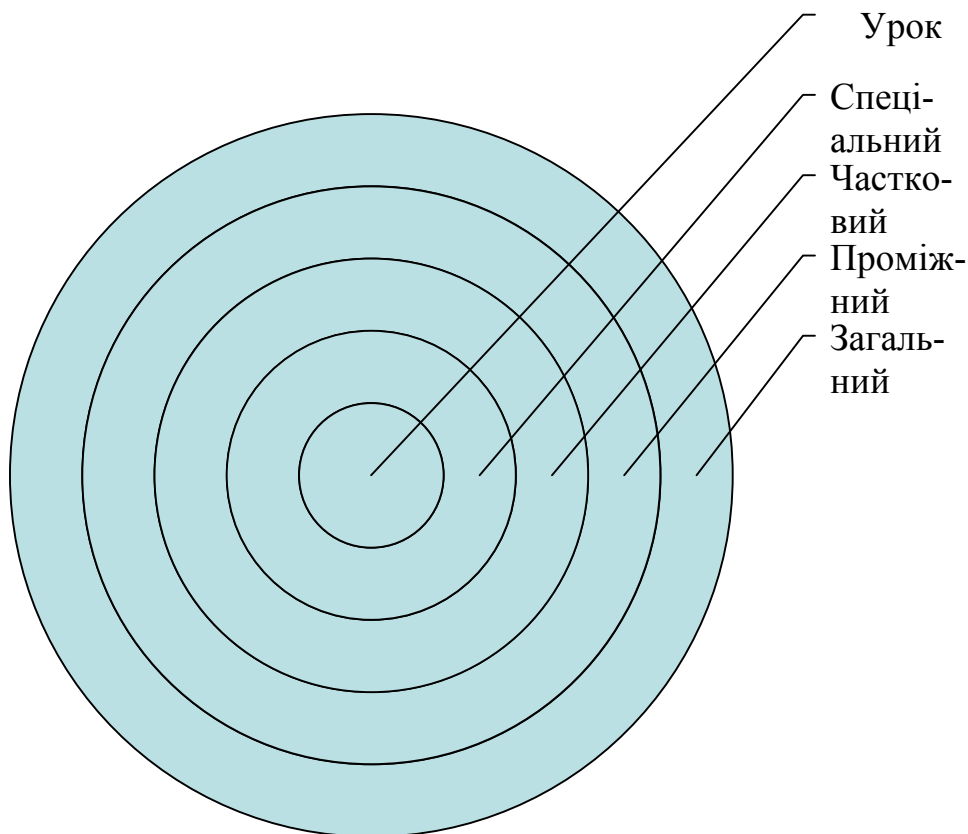


Рис. 4.1.3.1. Схема рівнів методичних умінь учителя щодо уроку іноземної мови

Прокоментуємо виділені дослідниками рівні методичних умінь учителя, конкретизувавши їх щодо уроку іноземної мови в початковій школі (О.Б.Бігич, 1999а).

Кільце кола, найвіддаленіше від центра, є сумою найбільш загальних методичних умінь учителя іноземної мови початкової школи: вміння підготувати урок іноземної мови в молодших класах, вміння провести урок з урахуванням педагогічних, психологічних і методичних особливостей його проведення та вміння проаналізувати урок із метою вдосконалення майбутніх уроків іноземної мови. Це – *загальний* рівень методичних умінь.

Кожне з названих загальних умінь містить комплекс уточнюючих його проміжних методичних умінь. Так, загальне вміння підготуватися до уроку іноземної мови в молодших класах потребує володіння вчителем вмінням визначати тему уроку; вмінням визначати практичні, освітні, виховні й розвиваючі цілі уроку; вмінням визначати структуру уроку (початок і кінець уроку, його основну частину); вмінням підібрати й адаптувати необхідний мовний і мовленнєвий матеріал згідно з темою уроку, віковими особливостями молодших школярів, особливостями функціонування їхніх психічних пізнавальних процесів, особливостями формування діяльності учіння та використання в її межах ігрової діяльності тощо. Цей комплекс методичних умінь розміщується на *проміжному*

рівні, більш наближеному до центра кола – уроку іноземної мови в початковій школі.

На наступному кільці кола, ще ближчому до його умовного центра, міститься *частковий* рівень методичних умінь, які, у свою чергу, конкретизують кожне з умінь попереднього проміжного рівня. Наприклад, проміжне вміння добирати мовний і мовленнєвий матеріал охоплює комплекс таких методичних умінь:

- аналізувати вправи чинних (вітчизняних й автентичних) навчально-методичних комплексів з іноземної мови для молодших школярів із точки зору навчального, пізнавального, розвиваючого й виховного потенціалів;
- надавати некомунікативним вправам по можливості умовно-комунікативного чи комунікативного характеру;
- у випадку неможливості надання вправі умовно-комунікативного чи комунікативного характеру надавати їй ігрового характеру;
- адаптувати мовний і мовленнєвий матеріал вправи до рівня сформованості в молодших школярів іншомовної комунікативної компетенції;
- адаптувати обсяг та форму виконання вправи до рівня функціонування в молодших школярів психічних пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, сприймання, уяви);
- модифікувати вправу для конкретного виду іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, писемного мовлення) чи її мовного (граматичного, лексичного, фонетичного, орфографічного) аспекту;
- посилювати навчальний, пізнавальний, розвиваючий й виховний потенціал вправи;
- укладати власні вправи для формування конкретної мовленнєвої навички чи мовленнєвого вміння;
- укладати мовні й мовленнєві ігри з метою розвитку певної характеристики конкретного психічного пізнавального процесу тощо.

Останнім кроком до умовного центру – уроку іноземної мови в початковій школі є *спеціальний* рівень методичних умінь учителя. Співвіднесення цього рівня з методикою викладання іноземної мови в початковій школі, зокрема навчання певного її мовного явища, потребує володіння вчителем уміннями, які зумовлені специфікою конкретної виучуваної іноземної мови. Відповідно принципово вагомою особливістю вмінь спеціального рівня є їх інтеграція з уміннями зі спеціальності.

Саме формування та розвиток у вчителя іноземної мови вмінь педагогічного спілкування, так званих професійно-комунікативних чи комунікативно-навчальних умінь, в інтеграції зі спеціальною мовною, загальнопедагогічною та загальнопсихологічною підготовкою акцентовано А.С.Карповим. Ці вміння розподілено на чотири групи: 1) вміння, орієнтовані на пізнання учнів та самопізнання, 2) уміння, орієнтовані на планування іншомовного спілкування, 3) уміння, орієнтовані на реалізацію та доцільне коригування плану іншомовного спілкування, 4) уміння, орієнтовані на аналіз іншомовного спілкування (самоконтроль у педагогічному спілкуванні) (А.С.Карпов, 1997). Саме ці вміння визначено як професійно значущі вміння вчителя іноземної мови, під якими розуміються вміння педагогічно (із позиції реалізації основних функцій діяльності

вчителя) та психологічно (із позицій психології спілкування та теорії мовленнєвої діяльності) правильно організувати навчальну діяльність (Карпов 1983:55).

На нашу думку, подібні рівні методичних умінь учителя іноземної мови середнього навчального закладу доцільно визначити не лише відносно уроку як основної організаційної форми навчання, а й відносно позакласного заходу та наукового дослідження студентів у межах трьох підсистем методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи „Класна робота”, „Позакласна робота”, „Науково-дослідницька робота”.

Рух від зовнішнього кола до його центру означає поступову конкретизацію методичних умінь учителя – від загального до одиничного; рух від центру до зовнішнього кола – поступове розширення діапазону методичних умінь від одиничного до загального: кожний комплекс методичних умінь нижчого рівня забезпечує формування одного з умінь вищого рівня. Розуміння цієї особливості допоможе керівникові педагогічної практики аналізувати методичний розвиток студента протягом педагогічної практики, на якій студенти оволодівають системою методичних умінь як складником методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи.

Методичне вміння не зразу стає досконалим, а проходить певні етапи у своєму розвитку, потребуючи систематичного й цілеспрямованого навчання та напруженої самостійної роботи з боку студентів на різних етапах його формування. У психології це положення вважається загальноновизнаним, проте дослідниками визначено різну кількість етапів розвитку умінь у трудовій діяльності. На основі виділених К.К.Платоновим п'яти етапів розвитку трудових умінь: 1) першопочаткове вміння, 2) недостатньо вміла діяльність, 3) сформованість окремих умінь, 4) високо розвинуте вміння, 5) майстерність, К.І.Саломатовим виділено такі *етапи* формування методичних умінь:

1) ознайомлення студентів із методичними вміннями, усвідомлення їхнього змісту, структури й значущості в професійно-педагогічній діяльності при вирішенні певного виду методичних завдань: навчання різних аспектів чи видів мовленнєвої діяльності;

2) оволодіння першопочатковим методичним вмінням на рівні недосконалих, копіюючих дій переважно за готовими зразками, наприклад, із Книги для вчителя, оволодіння конкретними діями, які застосовуються в типових навчальних ситуаціях і входять у складніші дії як їхні складники. Дії виконуються з незначною допомогою викладача методики/вчителя іноземної мови чи самостійно по аналогії зі зразком;

3) оволодіння узагальненими методичними вміннями, які характеризують використання прийомів і способів дій у нових умовах для вирішення нових завдань. Передбачається самостійний вибір необхідної системи дій у різних ситуаціях, але при значних зусиллях із сторони студентів, наявність переносу всередині обмеженої сфери діяльності, наприклад, навчання аудіювання і читання на новому матеріалі;

4) оволодіння досконалим методичним вмінням як підґрунтям методичної майстерності, яке характеризується високим рівнем нестандартних педагогічних дій, творчим підходом до вирішення навчальних, виховних, пізнавальних і розвиваючих завдань, вільним володінням різними системами дій, їх широким

перенесенням на інші види діяльності без особливих зусиль, чіткістю виконання діяльності.

Показниками сформованості методичного вміння є:

- рівень практичної відпрацьованості дій, які його складають;
- здатність легко й швидко практично здійснювати обраний спосіб педагогічної діяльності в навчальній ситуації, умови якої змінюються;
- якість сформованості всіх частковометодичних навичок і вмінь як складників методичного вміння (К.И.Саломатов, 1985б).

Відповідно обов'язковою умовою, яка забезпечує керування процесом поетапного формування у студента методичних умінь, є *чітке визначення* кожного різновиду методичних умінь і створення єдиної їхньої системи. Спираючись на визначення методичних умінь учителя іноземної мови, враховуючи їхні основні характеристики, основними для виділення й класифікації методичних умінь прийнято:

- кінцеві цілі й завдання навчання іноземної мови в різних типах середніх навчальних закладів й особливості процесу їх практичної реалізації в умовах середньої школи;
- логіку й особливості функціонування структури педагогічної діяльності як процесу вирішення методичних завдань з урахуванням практичної мети навчання іноземної мови в різних типах середніх навчальних закладів;
- професійну значущість методичних умінь і високий рівень педагогічної майстерності вчителя, який вирішує методичні завдання як об'єкти аналізу;
- особливу роль іншомовного мовлення вчителя в структурі професійно значущих умінь на різних етапах вирішення методичних завдань (К.И.Саломатов, 1985а).

Різні переліки методичних умінь учителя іноземної мови відрізняються кількістю груп, їхньою номенклатурою, обсягом, що свідчить про неоднозначність вирішення цього питання дослідниками (Е.И.Пассов, 1984; А.А.Миролюбов и др., 1995; Н.В.Языкова, 1995 та інші). В нашому дослідженні ми спираємося на класифікацію методичних умінь учителя іншомовної культури (Е.И.Пассов и др., 2001) – проєктувальні, адаптаційні, організаторські, комунікативні, мотиваційні й контролюючі вміння,⁶ які в нашій роботі конкретизовано щодо кожної з підсистем методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи – „Класна робота”, „Позакласна робота” і „Науково-дослідницька робота”.

Окреслимо вихідні теоретичні положення розробки методики формування у студентів методичних умінь як складника методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи.

1. Методичні вміння набуваються лише в практичній діяльності в природних умовах протягом педагогічної практики з іноземної мови в початковій школі.

2. Формування методичних навичок та вмінь може здійснюватися не лише послідовно, а й паралельно при можливості організувати навчання молодших

⁶ З переліку виключено дослідницькі вміння, оскільки підготовку студентів до ведення наукового дослідження в нашій роботі виокремлено як підсистему методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

школярів окремих аспектів чи видів мовленнєвої діяльності студентами в природних умовах.

3. Процес формування методичних умінь є водночас і засобом використання інтегрованих методикою з інших навчальних дисциплін методичних знань, і джерелом їх збагачення.

4. Набуті теоретичні знання й сформовані методичні навички студентів мають бути обов'язково апробовані на педагогічній практиці.

Наш багаторічний досвід керівництва педагогічною практикою студентів, яка проходила у середніх навчальних закладах №№ 89, 136, 171, м. Києва, дозволяє стверджувати, що протягом педагогічної практики як однієї з організаційних форм навчання студентів мають місце перші три етапи формування методичних умінь. При цьому педагогічна практика здійснюється у два етапи: на ІV курсі реалізується перший етап, на У курсі – другий етап педагогічної практики.

Етап 1 формування методичних умінь здійснюється на початковому етапі педагогічної практики на ІV курсі. Розглянемо процес формування у студентів методичних умінь учителя іноземної мови початкової школи в межах трьох підсистем методичної освіти: „Класна робота”, „Позакласна робота” та „Науково-дослідницька робота”.

У межах підсистеми „Класна робота” студенти відвідують уроки іноземної мови в початковій школі, які проводять учитель навчальної групи, із якою працюватиме студент-практикант, вчителі інших навчальних груп цього ж та інших класів. Студенти спостерігають за методичними діями вчителя щодо вирішення конкретного виду методичних завдань іншомовної освіти молодших школярів:

провідних у межах уроку іноземної мови навчальних завдань – формування в молодших школярів різновидів іншомовної комунікативної компетенції

та допоміжних у межах уроку іноземної мови:

освітніх завдань – розширення загального кругозору учнів через ознайомлення з культурою народу виучуваної іноземної мови та мовного кругозору в процесі знайомства з іноземною мовою;

розвиваючих завдань – розвиток у молодших школярів мовних і мовленнєвих здібностей, психічних пізнавальних процесів й емоційно-вольових якостей;

виховних завдань – формування духовного світу учнів шляхом творчого успадкування рідної й іншомовної культур, позитивного ставлення до рідної й іноземної мов та рідної й іншомовної культур.

Під час обговорення відвіданого уроку з керівником педагогічної практики і/чи вчителем іноземної мови студенти аналізують методичні дії останнього (саме вони складають зміст методичних умінь щодо проведення уроків іноземної мови в початковій школі), визначаючи їхню структуру, яка, нагадаємо, включає такі взаємопов'язані складники: навчальний матеріал як об'єкт засвоєння, дії вчителя щодо його пред'явлення й управління учінням школярів, дії учнів щодо сприймання й оволодіння пред'явленим матеріалом, та, відповідно, усвідомлюють значущість цих методичних умінь для ведення класної роботи з іноземної мови в початковій школі.

У межах підсистеми „Позакласна робота” студенти відвідують позакласні заходи з іноземної мови, які проводить учитель іноземної мови в межах однієї

навчальної групи, із якою працюватиме студент-практикант, чи класний керівник, який є вчителем іноземної мови в одній з навчальних груп, у межах усього класу, а також учителі інших молодших класів. Студенти спостерігають за методичними діями вчителя щодо вирішення конкретного виду методичних завдань іншомовної освіти молодших школярів – провідних у межах позакласного заходу з іноземної мови освітніх і виховних завдань та допоміжних навчальних і розвиваючих завдань. У процесі обговорення відвіданого позакласного заходу з керівником педагогічної практики і/чи вчителем іноземної мови (класним керівником) студенти аналізують методичні дії останніх (саме вони складають зміст методичних умінь щодо проведення позакласних заходів з іноземної мови в початковій школі), визначаючи їхню структуру, яку, нагадаємо, складають пізнавальний матеріал як об'єкт засвоєння, дії вчителя щодо його презентації й управління пізнавальною діяльністю учнів, дії учнів щодо сприймання й засвоєння презентованого матеріалу, та, відповідно, усвідомлюють значущість цих методичних умінь для ведення позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі.

У межах підсистеми „Науково-дослідницька робота” студенти відвідують засідання секції вчителів іноземної мови початкової школи, на яких останні торкаються актуальних для процесу іншомовної освіти молодших школярів проблемних питань. Висвітлені у виступах учителів актуальні питання щодо різних аспектів (навчального, пізнавального, розвиваючого, виховного) іншомовної освіти молодших школярів можуть слугувати для студентів джерелом тем їхніх курсових робіт із методики у випадку, якщо на період педагогічної практики теми ще не визначено. Наш багаторічний досвід керівництва курсовими роботами з методики дозволяє стверджувати, що визначення їхніх тем саме протягом педагогічної практики значно підвищує якість виконання студентом курсової роботи. Зокрема, для студента очевидно є актуальність теми, а головне – практична значущість його наукового дослідження. Укладені студентом дидактичні матеріали щодо одного з аспектів іншомовної освіти молодших школярів – добірки вправ чи ігор, сценарії позакласних заходів тощо (як практичної частини курсової роботи)⁷ після апробації в навчальній групі, із якою працює студент-практикант, залишаються у вчителя іноземної мови чи класного керівника для подальшого використання в реальному процесі іншомовної освіти молодших школярів.

Етап 2 формування у студентів першопочаткових методичних умінь співвідноситься з основним етапом педагогічної практики на ІУ курсі.

У межах підсистеми „Класна робота” студенти починають проводити уроки, укладені з урахуванням порад і рекомендацій керівника педагогічної практики і/чи вчителя іноземної мови, які засвідчують готовність плану-конспекту підписами. Учитель обов'язково присутній на уроці, який проводить студент-практикант. Протягом цього етапу педагогічної практики студенти продовжують відвідувати уроки, які проводять учителі їхніх навчальних груп, а також відвідують та

⁷ Приклади тем і зразки практичних частин курсової роботи з методики викладання іноземних мов у початковій школі див. О.Б.Бігич, 2000е.

аналізують уроки інших студентів-практикантів із керівником педагогічної практики й учителем іноземної мови. Дії, які складають методичні вміння підготовки, проведення й аналізу уроку іноземної мови в початковій школі, виконуються студентом самостійно, зазвичай аналогічно з діями, які він спостерігав у вчителя/іншого студента-практиканта, на рівні копіюючих, ще недосконалих дій у типових методичних ситуаціях навчання молодших школярів іноземної мови. У разі помилкової дії студента-практиканта на уроці вчитель приходиться йому на допомогу в проведенні уроку.

У межах підсистеми „Позакласна робота” студенти проводять позакласний захід з іноземної мови, укладений з урахуванням порад і рекомендацій керівника педагогічної практики і/чи вчителя іноземної мови (класного керівника), які засвідчують готовність сценарію підписами. Учитель (класний керівник) обов'язково присутній на позакласному заході, який проводить студент-практикант. Протягом цього етапу педагогічної практики студенти продовжують відвідувати позакласні заходи, які проводять учителі (класні керівники), а також відвідують й аналізують позакласні заходи з іноземної мови інших студентів-практикантів із керівником педагогічної практики й учителем (класним керівником). Дії, які складають методичні вміння щодо підготовки, проведення й аналізу позакласного заходу з іноземної мови в початковій школі, виконуються студентом самостійно, зазвичай аналогічно з діями, які він спостерігав у вчителя/іншого студента-практиканта, на рівні копіюючих, ще недосконалих дій у типових методичних ситуаціях освіти й виховання молодших школярів засобами іноземної мови й іншомовної культури. У разі помилкової дії студента-практиканта на позакласному заході вчитель (класний керівник) приходиться йому на допомогу в проведенні позакласного заходу.

У межах підсистеми „Науково-дослідницька робота” щотижня проводяться методичні семінари, на яких студенти у формі наукової доповіді представляють результати своїх наукових досліджень у межах курсової роботи. Так, на першому методичному семінарі кожний студент представляє тему, висвітлює її актуальність, формулює мету й завдання своєї курсової роботи, окреслює практичну значущість її результатів; на наступних методичних семінарах – представляє результати опрацювання наукових джерел із досліджуваної теми, які слугуватимуть передумовами (дидактичними, психологічними, лінгвістичними, методичними) вирішення обраної ним для дослідження наукової проблеми тощо. Як правило, керівником курсових робіт із методики є керівник педагогічної практики.

Відповідно перші два етапи формування у студентів методичних умінь реалізуються протягом їхньої першої педагогічної практики на ІУ курсі. Дії, які складають методичні вміння студентів-практикантів щодо підготовки, проведення й аналізу уроку і позакласного заходу з іноземної мови в початковій школі та ведення наукового дослідження певної проблеми (тенденції) іншомовної освіти молодших школярів, виконуються студентом самостійно, але при максимальній попередній допомозі з боку керівника педагогічної практики, вчителя, класного керівника. Як правило, ці дії виконуються аналогічно з діями, які студент-практикант спостерігав в інших суб'єктів (вчителя, класного керівника, інших студентів-практикантів), на рівні копіюючих, ще недосконалих дій у типових

методичних ситуаціях іншомовної освіти молодших школярів. У разі помилкової дії студента-практиканта йому на допомогу приходять вчитель і/чи класний керівник, які обов'язково присутні на уроці чи позакласному заході, та керівник педагогічної практики, який керує проведенням методичних семінарів.

Етап 3 формування у студентів узагальнених методичних умінь здійснюється протягом другої педагогічної практики на У курсі. Розглянемо процес формування у студентів методичних умінь учителя іноземної мови початкової школи в межах трьох підсистем методичної освіти студентів: „Класна робота”, „Позакласна робота”, „Науково-дослідницька робота”.

У межах підсистеми „Класна робота” студенти, попередньо відвідавши відкритий урок іноземної мови та проаналізувавши його в ході обговорення з керівником педагогічної практики та вчителем іноземної мови методичні дії останнього щодо ведення уроку, проводять уроки, плани-конспекти яких укладають самостійно. Студент-практикант допускається до проведення уроку при наявності його розгорнутого плану-конспекту. Учитель іноземної мови обов'язково присутній на уроці. Дії, які складають методичні вміння підготовки й проведення уроку іноземної мови в початковій школі, виконуються студентом повністю самостійно.

У межах підсистеми „Позакласна робота” студенти, попередньо відвідавши відкритий позакласний захід з іноземної мови та проаналізувавши його в ході обговорення з керівником педагогічної практики й учителем іноземної мови методичні дії останнього щодо ведення позакласного заходу, проводять позакласний захід, сценарій якого укладають самостійно. Студент-практикант допускається до проведення позакласного заходу при наявності його розгорнутого сценарію. Керівник педагогічної практики й учитель іноземної мови обов'язково присутні на позакласному заході. Дії, які складають методичні вміння підготовки й проведення позакласного заходу з іноземної мови в початковій школі, виконуються студентом повністю самостійно.

У межах підсистеми „Науково-дослідницька робота” на щотижневих методичних семінарах, на які запрошено й учителів іноземних мов, студенти у формі наукової доповіді представляють результати своїх наукових досліджень у межах випускної кваліфікаційної роботи, тема якої може бути продовженням теми курсової роботи з методики. На першому методичному семінарі кожний студент представляє тему, висвітлює її актуальність, формулює мету й завдання роботи тощо; на наступних методичних семінарах – окреслює передумови вирішення обраної для дослідження наукової проблеми, знайомить із ходом та результатами апробації укладених самостійно дидактичних матеріалів щодо одного з аспектів іншомовної освіти молодших школярів. Дії, які складають методичні вміння підготовки й проведення наукового дослідження певної проблеми (тенденції) іншомовної освіти молодших школярів, виконуються студентом повністю самостійно.

Відповідно третій етап формування у студентів методичних умінь реалізується протягом другої педагогічної практики на У курсі. Дії, які складають методичні вміння студентів-практикантів щодо підготовки й проведення уроку і позакласного заходу з іноземної мови в початковій школі та ведення наукового дослідження певної проблеми (тенденції) іншомовної освіти молодших школярів,

виконуються студентом повністю самостійно. Керівник педагогічної практики лише оцінює рівень сформованості у студентів-практикантів методичних умінь щодо підготовки й проведення підсумкового уроку в межах підсистеми “Класна робота” та позакласного заходу в межах підсистеми “Позакласна робота”, а також щодо виконання практичної частини випускної кваліфікаційної роботи в межах підсистеми “Науково-дослідницька робота”. План-конспект уроку, сценарій позакласного заходу та дидактичні матеріали, які складають практичну частину випускної кваліфікаційної роботи, входять до складу методичного портфеля.

У процесі формування у студентів методичних умінь протягом педагогічної практики застосовано різні моделі педагогічної взаємодії керівника педагогічної практики й учителя іноземної мови та студента. Окреслимо ступінь освітньої автономії студента в процесі формування методичних умінь протягом згаданих вище організаційних форм навчання (педагогічна практика, методичний семінар, курсова робота, випускна кваліфікаційна робота), обравши критерієм самостійність студента, зокрема у проведенні уроку й позакласного заходу на педагогічній практиці, у виконанні практичної частини курсової й випускної кваліфікаційної роботи на лабораторному занятті та публічному виступі з науковою доповіддю на методичному семінарі (див. табл. 4.1.3.1).

Таблиця 4.1.3.1

Кореляція видів освітньої автономії студента з організаційними формами навчання в процесі формування методичних умінь

Вид автономії	обмежена автономія	частково-обмежена автономія	напів-автономія	повна автономія
Організаційні форми				
I педпрактика			+	
Методичний семінар			+	
Лабораторне заняття в межах курсової роботи			+	
II педпрактика				+
Методичний семінар				+
Лабораторне заняття в межах випускної кваліфікаційної роботи				+

При проведенні уроку чи позакласного заходу з іноземної мови на першій педагогічній практиці в початковій школі самостійність у діях студента обмежують лише керівник педагогічної практики чи вчитель іноземної мови, які попередньо знайомляться з планом-конспектом уроку чи сценарієм позакласного заходу. Відповідно освітня автономія студента в процесі формування методичних умінь проведення уроку чи позакласного заходу на першій педагогічній практиці є напівавтономією.

Виступ студента на методичному семінарі з доповіддю за результатами виконання курсової роботи обмежено лише її темою, яку студент обрав за власним бажанням й уподобанням. Відповідно освітня автономія студента в

процесі формування методичних умінь публічного виступу на методичному семінарі є напівавтономією.

При проведенні практичної частини курсової роботи на лабораторному занятті в природних умовах іншомовної освіти молодших школярів самостійність у діях студента обмежено лише темою його курсової роботи, яку, нагадаємо, студент обрав за власним бажанням й уподобанням. Відповідно освітня автономія студента в процесі формування методичних умінь наукового дослідження є напівавтономією.

При проведенні уроку чи позакласного заходу з іноземної мови на другій педагогічній практиці в початковій школі самостійність у діях студента не обмежено. Відповідно освітня автономія студента в процесі формування методичних умінь проведення уроку чи позакласного заходу на другій педагогічній практиці є повною.

Виступ студента на методичному семінарі з доповіддю за результатами виконання випускної кваліфікаційної роботи обмежено лише її темою, яку студент обрав за власним бажанням й уподобанням. Відповідно освітня автономія студента в процесі формування методичних умінь публічного виступу на методичному семінарі є повною.

При проведенні практичної частини випускної кваліфікаційної роботи на лабораторному занятті в природних умовах іншомовної освіти молодших школярів самостійність у діях студента обмежено лише темою його випускної кваліфікаційної роботи, яку, нагадаємо, студент обрав за власним бажанням й уподобанням. Відповідно освітня автономія студента в процесі формування методичних умінь наукового дослідження є повною.

Отже, в процесі методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи в межах трьох підсистем „Класна робота”, „Позакласна робота” і „Науково-дослідницька робота” на першій педагогічній практиці домінує освітня напівавтономія студента, на другій – повна освітня автономія студента.

Таким чином, процес набуття студентом методичних знань (першого складника методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи) здійснюється на всіх без винятку організаційних формах навчання студентів – на лекціях, семінарських і практичних заняттях, навчальній екскурсії і навчальній конференції, протягом самостійної й індивідуальної роботи, на педагогічній практиці, при виконанні курсової й випускної кваліфікаційної робіт.

Процес формування у студентів методичних навичок (другого складника методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи) на основі набутих методичних знань здійснюється передусім на таких організаційних формах навчання студентів як практичні заняття та навчальні конференції.

Процес формування у студентів методичних умінь (третього складника методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи та кінцевої мети методичної освіти майбутнього вчителя) на основі набутих методичних знань та сформованих методичних навичок здійснюється протягом таких організаційних форм навчання студентів як педагогічна практика, методичні семінари та лабораторні заняття.

При цьому спостерігається позитивна динаміка освітньої автономії студента – від обмеженої і частково обмеженої автономії в процесі набуття ним методичних

знань і в процесі формування методичних навичок до напів- та повної автономії в процесі формування методичних умінь.

4.2. Тематика й зміст навчального курсу «Методика викладання іноземної мови в початковій школі»

З огляду на викладене вище пропонуємо зміст і тематику навчального курсу «Методика викладання іноземної мови в початковій школі», укладені в контексті низки завдань Болонського процесу. Так, на думку В.Кременя, при трирічній програмі навчання складно водночас забезпечити високий рівень загальноосвітньої, фундаментальної і профільної освіти, достатньої для присвоєння кваліфікації бакалавра. Чотирирічний термін навчання бакалавра надає більші можливості для його профільної і практичної підготовки. Відповідно очікується, що більшість країн оберуть чотирирічну програму навчання бакалавра. Такі навчальні програми впроваджено у Великій Британії, Росії, Україні.

При цьому програми навчання бакалавра не можуть бути суто професійними без елементів його наукової підготовки. Можливість враховувати не лише навчальне навантаження, а всі досягнення студента, зокрема участь у наукових дослідженнях, конференціях, предметних олімпіадах тощо, є вагомим моментом запровадження акумулюючої кредитної системи. В низці країн умовою нарахування кредитів висунуто вимогу – навчальне навантаження має містити 50 і більше відсотків самостійної роботи студентів (В.Кремень, 2003).

Нагадаємо, що кожна з підсистем методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи „Класна робота”, „Позакласна робота”, „Науково-дослідницька робота” в межах навчального курсу „Методика викладання іноземної мови в початковій школі” представлена окремим розділом, у межах якого передбачена як теоретична (полягає в набутті студентами методичних знань), так і практична (полягає в набутті студентами методичних навичок) підготовка студентів. При цьому виокремлено розділ „Теорія” (із якого розпочинається вивчення курсу), в якому інтегруються знання з базових із методикою наук.

При укладанні тем навчального курсу „Методика викладання іноземної мови в початковій школі” ми передусім орієнтувалися на Програму з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів (Програми..., 2001; Програма..., 2002) та на програми, підручники й посібники з методики викладання іноземних мов, у тому числі й у початковій школі (список див. у кінці монографії); науково-методичні статті (А.Л.Бердичевский, 1990; І.П.Бикова, 1999; Г.И.Воронина, 2000; О.А.Комар, 2001; В.П.Неустроева, 1989; Г.В.Рогова, Т.Е.Сахарова, 1990; Н.Г.Соколова, В.В.Сафонова, 1998; Е.Н.Соловова, 2001; А.В.Щепилова, 2000; Н.В.Языкова, 1984, 1994, 1995, 1999; V.Dascalu, 1997-1998; B.G.Ilies, 1997-1998; C.Foamete and others, 1997-1998; A.Malderez, 1997-1998); виступи методистів-науковців і вчителів-практиків на фахових науково-практичних конференціях (Л.А.Беркалова, 2001; Т.Ф.Бельчева, 2002; Н.К.Никонова, 1999, 2001; К.В.Ронжина, 1999; Prince Links Conference: Conference Papers.– Popowo: The British Council Poland, 1996.– 334 p.) та інші.

Розділ I

Теоретична підготовка студентів до викладання іноземної мови в початковій школі

1. **Тема:** Вітчизняна система загальної шкільної освіти та система викладання іноземних мов.

Короткий зміст теми: Державна освітня мовна політика. Сучасні зміни в системі навчання іноземних мов. Ступені системи загальноосвітніх навчальних закладів. Ступені системи навчання іноземних мов. I ступінь – початкова школа.

Предмети мовного циклу у вітчизняній системі шкільної початкової освіти. Зміст поняття "мовна освіта". Сучасні тенденції розвитку вітчизняної й зарубіжної (загальноєвропейської) мовної освіти. Наступність і безперервність у мовній освіті.

2. **Тема:** Іноземна мова як навчальний предмет у системі початкової шкільної освіти.

Короткий зміст теми: Історія введення іноземної мови як навчального предмету в початковій школі. Огляд методів навчання іноземних мов молодших школярів. Раннє навчання іноземної мови. Фактори організації раннього викладання мови.

Погляди вітчизняних і зарубіжних учених на специфіку іноземної мови як навчального предмета в початковій школі. Сучасні підходи до вивчення іноземної мови в початковій школі (Whole Language Approach, Topic Based Approach, Language Experience Approach).

Соціокультурний портрет іноземної мови. Сучасний соціокультурний контекст викладання іноземної мови в початковій школі.

3. **Тема:** Інструктивні матеріали Комітету з питань освіти Ради Європи та нормативні документи МОН України щодо викладання іноземної мови в початковій школі.

Короткий зміст теми: Рекомендації Ради Європи щодо вивчення іноземних мов. Європейський мовний портфель. Мовний портфель для молодших школярів.

Типові навчальні плани (початкової школи; загальноосвітніх навчальних закладів; спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов та предметів художньо-естетичного циклу).

Державний освітній стандарт з іноземної мови. Чинні програми з іноземних мов (для загальноосвітніх навчальних закладів, 2001; для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов, 1998).

Вітчизняна й зарубіжна періодика з проблеми викладання іноземної мови в початковій школі.

4. **Тема:** Методика викладання іноземних мов у початковій школі як наука.

Короткий зміст теми: Завдання курсу “Методика викладання іноземних мов у початковій школі”. Загальна й спеціальна методика.

Зв’язок методики з іншими науками. Методика й лінгвістика. Методика й психологія. Методика й психолінгвістика. Методика й педагогіка.

5. **Тема:** Молодший школяр як суб’єкт іншомовної освіти.

Короткий зміст теми: Особистісно-діяльнісний підхід. Лінії психічного та комунікативного розвитку молодшого школяра. Особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток молодшого школяра. Комунікативний розвиток школяра.

Учіння і гра як провідні види діяльності молодшого школяра. Формування соціальної компетенції.

6. Тема: Учитель іноземної мови початкової школи.

Короткий зміст теми: Сфера й види професійної діяльності та основні функції вчителя іноземної мови початкової школи. Вимоги до особистості та професійної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи. Психологічний портрет учителя іноземної мови початкової школи.

Рефлексивний підхід. Самооцінювання. Професійний портфель учителя іноземної мови початкової школи.

7. Тема: Система викладання іноземної мови в початковій школі.

Короткий зміст теми: Поняття “система навчання”. Комунікативний підхід до процесу викладання іноземної мови в початковій школі.

Практична, освітня, виховна й розвиваюча цілі викладання іноземної мови в початковій школі. Лінгвістичний, психологічний і методологічний складники змісту викладання іноземної мови в початковій школі. Іншомовна комунікативна компетенція та її складники. Загальнодидактичні й методичні принципи викладання іноземної мови в початковій школі. Методи й етапи навчання. Основні та допоміжні засоби навчання.

8. Тема: Лінгвопсихологічні засади викладання іноземної мови в початковій школі.

Короткий зміст теми: Характеристика мовленнєвої діяльності й процесу спілкування. Рецептивні й продуктивні види мовленнєвої діяльності. Мовленнєві навички й уміння.

Мовна й мовленнєва компетенції молодших школярів. Соціальна компетенція.

9. Тема: Система вправ для формування іншомовної комунікативної компетенції.

Короткий зміст теми: Поняття “вправа” у методиці викладання іноземних мов. Структура вправи. Критерії типології вправ для навчання іноземної мови. Класифікація вправ.

Загальна система вправ для навчання іншомовного спілкування. Системи, підсистеми й групи вправ для оволодіння мовленнєвими навичками й уміннями.

Розділ II

Теоретико-практична підготовка студентів до ведення класної роботи з іноземної мови в початковій школі

1. Тема: Формування в молодших школярів іншомовної лексичної компетенції.

Короткий зміст теми: Шкільний лексичний мінімум. Активний і пасивний лексичний мінімуми. Реальний і потенційний словники. Лексичні навички.

Етапи формування лексичної компетенції. Поняття «лексична одиниця» та «семантизація». Способи семантизації лексичних одиниць. Вправи для формування лексичних навичок.

Формування соціолінгвістичної та соціокультурної компетенції.

2. Тема: Формування в молодших школярів іншомовної граматичної компетенції.

Короткий зміст теми: Шкільний граматичний мінімум. Активний і пасивний граматичний мінімуми. Граматичні навички.

Функціональний підхід. Етапи формування граматичної компетенції. Поняття “граматична структура” і “зразок мовлення”. Вправи для формування граматичних навичок.

Формування соціолінгвістичної та соціокультурної компетенції.

3. **Тема:** Формування в молодших школярів іншомовної фонологічної й орфоепічної компетенції.

Короткий зміст теми: Шкільний фонетичний мінімум. Порівняльний аналіз фонологічних систем рідної й іноземної, зокрема англійської, мов. Фонетична транскрипція. Методична типологія звуків. Фонемі. Дифтонги. Фонематичний слух. Словесний наголос. Наголос та ритм фрази. Інтонія. Інтоніційний слух.

Фонематичність і швидкість як вимоги до вимови учнів. Принцип апроксимації. Поняття «апроксимована вимова». Особливості іншомовної, зокрема англійської, вимови (відсутність приглушення кінцевих дзвінких приголосних; наявність довгих і коротких голосних; відсутність пом'якшення приголосних (палаталізації), злита вимова допоміжних слів із повнозначними, відсутність наголосу на допоміжних словах, основні типи інтонації та ритм англійської мови тощо).

Аналітико-імітативний метод. Слухо-вимовні та ритміко-інтонаційні навички.

Етапи формування слуховимовних навичок. Вправи для формування слуховимовних навичок. Етапи формування ритміко-інтонаційних навичок. Вправи для формування ритміко-інтонаційних навичок.

Формування соціолінгвістичної та соціокультурної компетенції.

4. **Тема:** Формування в молодших школярів іншомовної орфографічної компетенції.

Короткий зміст теми: Поняття «техніка читання». Методична типологія букв. Читання вголос і читання мовчки. Навички техніки читання. Методи навчання техніки читання. Вправи для навчання техніки читання.

Поняття «техніка письма». Каліграфічні, графічні й орфографічні навички техніки письма. Основні принципи орфографічної системи іноземної, зокрема англійської, мови. Вправи для навчання техніки письма.

Формування соціолінгвістичної та соціокультурної компетенції.

5. **Тема:** Формування в молодших школярів іншомовної компетенції в аудіюванні.

Короткий зміст теми: Характеристика аудіювання як виду мовленнєвої діяльності. Механізми аудіювання. Фактори, які зумовлюють процес аудіювання. Індивідуально-вікові особливості молодших школярів. Мовні труднощі аудіювання. Умови сприймання.

Зміст навчання аудіювання молодших школярів. Вимоги до аудіотекстів для молодших школярів. Аудіювання як засіб навчання.

Навички й уміння аудіювання. Види розуміння змісту аудіотексту. Етапи формування навичок і вмінь аудіювання. Система вправ для навчання аудіювання. Засоби контролю розуміння аудіоматеріалу.

Формування соціолінгвістичної та соціокультурної компетенції.

6. **Тема:** Формування в молодших школярів іншомовної компетенції у читанні.

Короткий зміст теми: Характеристика читання як виду мовленнєвої діяльності. Механізми читання. Фактори, які зумовлюють процес читання. Труднощі орфографічної системи англійської мови. Мовні труднощі читання.

Зміст навчання читання молодших школярів. Вимоги до текстів для читання для молодших школярів. Читання як засіб навчання.

Навички й уміння читання. Етапи формування вмінь читання. Види читання. Вправи для навчання читання. Засоби контролю розуміння прочитаного.

Навчання домашнього читання молодших школярів.

Формування соціолінгвістичної та соціокультурної компетенції.

7. **Тема:** Формування в молодших школярів іншомовної компетенції у говорінні.

Короткий зміст теми: Характеристика говоріння як виду мовленнєвої діяльності. Механізми говоріння. Монолог і діалог як форми говоріння. Порівняльна характеристика монологічного й діалогічного мовлення (комунікативні, психологічні і мовні особливості). Типи монологічних висловлювань. Функціональні типи діалогів. Комунікативні ситуації.

Зміст навчання монологічного мовлення в початковій школі. Зразок мовлення як одиниця навчання монологічного мовлення. Етапи формування вмінь монологічного мовлення. Система вправ для навчання монологічного мовлення.

Зміст навчання діалогічного мовлення в початковій школі. Діалогічна єдність як одиниця навчання діалогічного мовлення. Етапи формування вмінь діалогічного мовлення. Система вправ для навчання діалогічного мовлення.

Формування соціолінгвістичної та соціокультурної компетенції.

8. **Тема:** Формування в молодших школярів іншомовної компетенції у писемному мовленні.

Короткий зміст теми: Характеристика письма як виду мовленнєвої діяльності. Механізми писемного мовлення.

Зміст навчання писемного мовлення в початковій школі. Письмо як засіб навчання.

Навички й уміння письма. Етапи формування вмінь писемного мовлення. Вправи для навчання писемного мовлення.

Формування соціолінгвістичної та соціокультурної компетенції.

9. **Тема:** Культура праці вчителя іноземної мови початкової школи на уроці.

Короткий зміст теми: Поведінка вчителя: контакт очима, вплив голосом, мова тіла (пози, рухи, жести). Одяг.

Педагогічне спілкування. Адаптація мовлення вчителя до мовленнєвого досвіду молодших школярів. Мовленнєві зразки інтерактивної взаємодії з учнями.

Класний дискурс учителя: початок уроку, запитання та спонукування учнів до відповіді, надання інструкцій щодо виконання вправ/завдань, виправлення помилок учнів, оцінювання, завершення уроку.

Режими роботи в класі (робота в парах, у групах, у колективі, індивідуальна робота). Порядок і дисципліна. Шум і тиша.

10. **Тема:** Формування в молодших школярів стратегічної компетенції оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Короткий зміст теми: Стили та стратегії вивчення іноземної мови. Освітня автономія молодшого школяра в процесі оволодіння іноземною мовою. Самооцінювання. Мовний портфель для молодшого школяра.

11. **Тема:** Контроль та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.

Короткий зміст теми: Функції контролю. Види й форми контролю. Засоби контролю. Об'єкти контролю.

Рівні А1 і А2 елементарного користувача. Критерії оцінювання.

Перевірка домашнього завдання на уроці. Помилки та їх виправлення.

Тестовий контроль. Види тестових завдань.

12. **Тема:** Комп'ютерні засоби викладання й контролю в початковій школі.

Короткий зміст теми: Засоби теоретичної й технологічної підготовки (комп'ютерні підручники, комп'ютерні навчаючі програми, комп'ютерні системи контролю знань). Засоби практичної підготовки (комп'ютерні практикуми (задачники), комп'ютерні тренажери). Допоміжні засоби (комп'ютерні лабораторні практикуми, комп'ютерні довідники, комп'ютерні енциклопедії, мультимедійні навчальні програми). Комплексні засоби (комп'ютерні навчальні курси, комп'ютерні відновлювальні курси).

13. **Тема:** Планування процесу викладання іноземної мови в початковій школі.

Короткий зміст теми: Система планування навчального процесу в початковій школі. Довгострокове й короткострокове планування. Види планів (календарно-річний і тематичний плани, план циклу уроків, поурочний план).

Підготовча робота вчителя, що передуює плануванню уроку. Схема плану-конспекту уроку.

Розділ III

Теоретико-практична підготовка студентів до ведення науково-дослідницької роботи

1. **Тема:** Основні та допоміжні методи дослідження в методиці викладання іноземних мов.

Короткий зміст теми: Критичний аналіз літературних джерел. Вивчення й узагальнення позитивного досвіду. Наукове спостереження. Пробне навчання. Експеримент. Розвідувальний експеримент. Природний експеримент. Дослідне навчання.

Інтерв'ю. Анкетування. Тестування. Бесіда. Хронометрування. Метод експертів.

2. **Тема:** Аналіз навчально-методичних комплектів (підручників, посібників) з іноземної мови для початкової школи.

Короткий зміст теми: Вітчизняні (основні і додаткові) підручники та навчальні посібники. Зарубіжні (автентичні) підручники та навчальні посібники.

Вибір підручника. Критерії аналізу змісту, структури та оформлення підручника/навчального посібника: повноцінна комплектність, відповідність програмним вимогам для певного ступеня навчання, зрозуміла зовнішня організація, дидактичність зорового ряду, наявність супровідного довідкового матеріалу, відповідність навчальних завдань основним принципам викладання

іноземних мов, відповідність усіх складників змісту віковим особливостям учнів, автентичність мовного/мовленнєвого матеріалу.

3. Тема: Методичне наукове дослідження.

Короткий зміст теми: Пізнавальні здібності й уміння вчителя. Робота з фаховою літературою.

Наукова проблема. Наукова дискусія. Цілі наукового дослідження. Гіпотеза. Особливості та провідні принципи методичного дослідження.

Структура наукового дослідження. Доповідь. Реферат. Проектна робота. Курсова робота. Дипломна робота. Випускна кваліфікаційна робота. Стаття. Рецензія.

4. Тема: Особливості уроку іноземної мови в початковій школі та його аналіз.

Короткий зміст теми: Урок як основна одиниця організації навчального процесу. Вимоги до сучасного уроку іноземної мови. Типи уроків. Структура уроку. Постійні й змінні складники уроку.

Театралізована гра як типова форма уроку іноземної мови в початковій школі. Драматизація. Рольова гра. Використання ляльок. Моделювання.

Емоційні фактори на уроці іноземної мови в початковій школі. Пісні й вірші. Ігри й змагання.

Види діяльності молодших школярів на уроці іноземної мови (Total Physical Responce Activities, Storytelling, Shared Reading, Graphic Organizers, Dialogue Journals, Co-operative Learning Techniques, Project Work).

Проектна робота на уроці іноземної мови (організаційно-ігрові й інформаційно-дослідні проекти).

Використання дошки. Використання візуальної наочності. Різновиди опор.

Схема загального й поглибленого аналізу уроку.

5. Тема: Індивідуалізація процесу викладання іноземної мови в початковій школі.

Короткий зміст теми: Система індивідуалізації. Основні й допоміжні цілі індивідуалізації. Види індивідуалізації та їхній зміст. Методи дослідження. Анкетування. Лінгводидактичне і психологічне тестування. Атлас індивідуально-психологічних особливостей учня. Прийоми й засоби індивідуалізації.

Розділ ІУ

Теоретико-практична підготовка студентів до ведення позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі

1. Тема: Позакласна робота з іноземної мови в початковій школі.

Короткий зміст теми: Цілі й завдання позакласної роботи. Принципи організації позакласної роботи. Форми й види позакласної роботи в початковій школі.

Формування в молодших школярів соціолінгвістичної та соціокультурної компетенції у позакласній роботі з іноземної мови.

Кабінет іноземної мови. Медіатека.

2. Тема: Індивідуальні форми позакласної роботи з молодшими школярами.

Короткий зміст теми: Розучування віршів і пісень, уривків із літературних творів. Виготовлення наочних посібників. Листування. Індивідуальна проектна діяльність.

3. Тема: Групові форми позакласної роботи з молодшими школярами.

Короткий зміст теми: Гуртки (розмовні, вокальні, драматичні, позакласного читання, країнознавчі, комбіновані). Ляльковий театр. Оформлення стінгазет, альбомів, стендів. Групова проектна діяльність.

4. **Тема:** Масові форми позакласної роботи з молодшими школярами.

Короткий зміст теми: Тематичні ранки. Ранки казок. Ранки художньої самодіяльності. Конкурси. Вікторини. Карнавали. Змагання. Олімпіада. Клуб веселих і кмітливих. Тиждень іноземної мови. Проекти-огляди.

5. **Тема:** Планування позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі.

Короткий зміст теми: Система планування позакласної роботи в початковій школі. Календарно-річний і тематичний плани позакласних заходів з іноземної мови.

Схема сценарію позакласного заходу.

Орієнтовна тематика курсів за вибором:

Інтегроване навчання іноземної мови в початковій школі.

Інтенсивне навчання іноземної мови молодших школярів.

Рольова гра у навчанні молодших школярів іноземної мови.

Самостійна робота молодших школярів з іноземної мови.

Позакласне читання з іноземної мови в початковій школі.

Листування із зарубіжними ровесниками.

Гурток художнього читання й вокалу.

Драматичний гурток.

Ляльковий театр.

Комп'ютерні засоби навчання іноземної мови молодших школярів.

Навчальний курс „Методика викладання іноземної мови в початковій школі” орієнтовно розподілено за розділами, темами й організаційними формами навчання (див. табл. 4.2.1).

Таблиця 4.2.1

Орієнтовний розподіл курсу „Методика викладання іноземної мови в початковій школі”

№	Тема	Форми навчання						Разом
		Л	СР	СЗ	НЕ	ПЗ	ІР	

Розділ І. Теоретична підготовка студентів до викладання англійської мови в початковій школі

1	Вітчизняна система загальної шкільної освіти та система викладання іноземних мов	2	2	2				6
2	Іноземна мова як навчальний предмет у системі початкової шкільної освіти	2	2	2				6
3	Інструктивні матеріали Комітету з питань освіти Ради Європи та нормативні документи МОН України щодо викладання іноземної мови в початковій школі	2	2	2				6

4	Методика викладання іноземних мов у початковій школі як наука	2	2	2				6
5	Молодший школяр як суб'єкт іншомовної освіти	2	2	2				6
6	Вчитель іноземної мови початкової школи	2	2	2				6
7	Система викладання іноземної мови в початковій школі	2	2	2				6
8	Лінгвопсихологічні засади викладання іноземної мови в початковій школі	2	2	2				6
9	Система вправ для формування іншомовної комунікативної компетенції	2	2	2				6

Усього 54 год., із яких аудиторних – 36 год., позааудиторних (СР) – 18 год.

Розділ II. Теоретико-практична підготовка студентів до ведення класної роботи з іноземної мови в початковій школі

1	Формування в молодших школярів іншомовної лексичної компетенції	2	6	2	2	4		16
2	Формування в молодших школярів іншомовної граматичної компетенції	2	6	2	2	4		16
3	Формування в молодших школярів іншомовної фонологічної й орфоепічної компетенції	2	6	2	2	4		16
4	Формування в молодших школярів іншомовної орфографічної компетенції	2	6	2	2	4		16
5	Формування в молодших школярів іншомовної компетенції в аудіюванні	2	6	2	2	4		16
6	Формування в молодших школярів іншомовної компетенції в читанні	2	6	2	2	4		16
7	Формування в молодших школярів іншомовної компетенції у говорінні	2	6	2	2	4		16
8	Формування в молодших школярів іншомовної компетенції в писемному мовленні	2	6	2	2	4		16
9	Культура праці вчителя іноземної мови початкової школи на уроці	2	6	2	2	4		16
10	Формування в молодших школярів стратегічної компетенції щодо оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю	2	6	2	2	4		16
11	Контроль та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у	2	6	2	2	4		16

	процесі вивчення іноземної мови							
12	Комп'ютерні засоби викладання і контролю в початковій школі	2	6	2	2	4		16
13	Планування процесу викладання іноземної мови в початковій школі	2	6	2	2	4		16

Усього 208 год., із яких аудиторних – 130 год., позааудиторних (СР) – 78 год.

Розділ III. Теоретико-практична підготовка студентів до ведення науково-дослідницької роботи

1	Основні та допоміжні методи дослідження в методиці викладання іноземних мов	2	2	2			2	8
2	Аналіз НМК (підручників, посібників) з іноземної мови для початкової школи	2	2	2			2	8
3	Методичне наукове дослідження	2	2	2	2		2	10
4	Особливості уроку іноземної мови в початковій школі та його аналіз	2	2	2			2	8
5	Індивідуалізація процесу викладання іноземної мови в початковій школі	2	2	2			2	8

Усього 42 год., із яких аудиторних – 22 год., позааудиторних (СР+ІР) – 20 год.

Розділ IV. Теоретико-практична підготовка студентів до ведення позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі

1	Позакласна робота з іноземної мови в початковій школі	2	4	2	2	2		12
2	Індивідуальні форми позакласної роботи з молодшими школярами	2	4	2	2	2		12
3	Групові форми позакласної роботи з молодшими школярами	2	4	2	2	2		12
4	Масові форми позакласної роботи з молодшими школярами	2	4	2	2	2		12
5	Планування позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі	2	4	2	2	2		12

Всього 60 год., з яких аудиторних – 40 год., позааудиторних (СР) – 20 год.

Отже, загальний обсяг курсу „Методика викладання іноземної мови в початковій школі” складає 364 години, із яких аудиторних – 228 годин (62,6%), позааудиторних (СР+ІР) – 136 годин (37,4%). Відповідно термін читання навчального курсу методики охоплює три семестри (в середньому по 4 години аудиторних занять на тиждень).⁸

⁸ Типова програма методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи (детальніше див. О.Б.Бігич, 2003г) охоплює 6 семестрів і може бути реалізована як протягом трьох, так і протягом чотирьох років навчання бакалаврів.

4.3. Навчально-методична розробка теми «Формування в молодших школярів англомовної компетенції в аудіюванні»

Пропонуємо навчально-методичну розробку теми «Формування в молодших школярів мовленнєвої компетенції в іншомовному аудіюванні» з курсу «Методика викладання іноземної мови в початковій школі», укладену на матеріалі англійської мови. Цілі і завдання кожної організаційної форми навчання сформульовані через призму студента як активного суб'єкта методичної освіти, який набуває декларативних і процедурних методичних знань та методичних навичок.

Лекція

Мета вивчення: Здобути декларативні знання про суть процесу аудіювання, його психофізіологічні механізми й труднощі, зміст та етапи навчання аудіювання й систему вправ.

Провідна ідея: Процес формування в молодших школярів аудитивної іншомовної компетенції потребує власної технології навчання.

Основні поняття: аудіювання, психофізіологічні механізми, труднощі аудіювання; зміст та етапи навчання аудіювання, система адитивних вправ, етапи роботи з аудіотекстом, аудіювання як мета й засіб навчання.

Зміст лекції

Характеристика аудіювання як виду мовленнєвої діяльності. Структура аудіювання як діяльності (спонукально-мотиваційна фаза, аналітико-синтетична фаза, виконавча фаза).

Сегментування мовленнєвого ланцюга, оперативна й довготривала пам'ять, антиципація й осмислення як основні мовленнєві механізми аудіювання.

Зв'язок аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності. Роль аудіювання як мети та засобу навчання.

Фактори, які зумовлюють процес аудіювання. Індивідуально-вікові особливості молодших школярів як слухачів. Мовні (фонетичні, лексичні, граматичні) труднощі аудіювання. Умови сприймання аудіоповідомлення (загальний темп мовлення, кількість пред'явлень і тривалість звучання, джерело аудіювання).

Зміст навчання аудіювання (лінгвістичний, психологічний, методологічний складники). Рівні навчання аудіювання (рівень фрази, понадфразовий рівень і рівень аудіотексту).

Формування соціокультурної компетенції у процесі навчання аудіювання.

Система вправ для навчання аудіювання. Підсистема вправ для формування мовленнєвих навичок та розвитку мовленнєвих механізмів аудіювання. Підсистема вправ для формування мовленнєвих умінь аудіювання.

Етапи (дотекстовий, текстовий, післятекстовий) роботи з аудіотекстом.

Роль та характеристики мовлення вчителя в процесі навчання аудіювання молодших школярів.

Зразки тез лекції у таблицях

Мовні труднощі аудіювання	
Фонетичні труднощі	
<i>Інтонація</i>	<i>Goog morning!</i>
<i>Довгота голосних звуків</i>	<i>Ship – sheep</i>

Кінцевий дзвінкий –глухий звук Злиття слів Зв'язне „г“, Паузи	Laid – late A big garden Four eyes – for rise I cream – ice-cream
Лексичні труднощі	
Лексичні омофони Близькі за звучанням слова Конверсія Багатозначність Тематично однорідні співзвучні слова Дієслова з прийменниками	Right – write; see- sea Price – prize Mothers father children. Spring East – West; thin – thick Put your shirt on the chair. Pur on your shirt.
Граматичні труднощі	
Окремі граматичні явища Злиття ненаголошених граматичних явищ Граматичні омофони Прийменники в кінці фрази	I was told... His dook is here. He's a book. He's on duty today. Students – student's – students' What are you looking for?

Вправи для навчання аудіювання											
Підготовчі до аудіювання						Власне в аудіюванні					
Мета – розвиток навичок аудіювання			Мета – розвиток механізмів аудіювання			Мета – формування вмінь сприймати зміст аудіоповідомлення чи окремих його частин					
Фонетичних навичок	Лексичних навичок	Граматичних навичок	Мовленнєвого слуху	Слухової пам'яті	Осмислення	Імовірного прогнозування	Передбачати зміст	Виділяти головне	Знаходити другорядні деталі	Визначати логічну послідовність подій	Установлювати причинно-наслідкові зв'язки

<p>Етапи роботи з аудіотекстом</p> <p>До слухання тексту</p> <p>1) зняття мовних та/або смислових труднощів;</p> <p>2) прогнозування змісту аудіотексту за його назвою, ілюстрацією, ключовими словами, першим/останнім реченням тощо;</p> <p>3) постановка завдання;</p> <p>Протягом слухання тексту</p> <p>4) власне аудіювання тексту;</p> <p>Після слухання тексту</p> <p>5) контроль розуміння змісту (основного та детального) аудіотексту;</p> <p>6) обговорення змісту аудіотексту.</p> <p style="text-align: center;">Способи контролю розуміння аудіоповідомлення</p>

Невербальні способи						Вербальні способи								
						Репродуктивні					Рецептивні			
						Виконання дій	Контроль за допомогою піфп	Контроль за допомогою сигнальних карток	Контроль за допомогою облікових карток	Виготовлення схем, креслень	Підбір малюнків	Відповіді на запитання	Переказ змісту рідною чи іноземною мовою	Переклад окремих слів, словосполучень, речень

Самостійна робота 1

(підготовка до семінарського заняття)

Цілі:

- поглибити та розширити декларативні знання про аудіювання як рецептивний вид іншомовної мовленнєвої діяльності;
- здобути декларативні знання про зміст навчання аудіювання в початковій школі.

Завдання:

- вивчити базову термінологію з теми;
- ознайомитися з вимогами до рівня володіння аудіюванням молодшими школярами;
- конкретизувати знання про зміст навчання аудіювання в початковій школі
- набути уявлення про функціональні типи аудіотекстів;
- здобути знання про види розуміння змісту аудіотекстів;
- ознайомитися з вимогами до аудіотекстів для молодших школярів;
- набути уявлення про опори та орієнтири для подолання труднощів аудіювання;
- конкретизувати знання про етапи навчання аудіювання молодших школярів;
- конкретизувати знання про систему вправ для навчання аудіювання молодших школярів;
- конкретизувати знання про етапи роботи з текстом для навчання аудіювання молодших школярів;
- здобути знання про мовленнєву поведінку вчителя на уроці.

Базова термінологія

аудіювання	listening/listening comprehension
уміння аудіювання	listening skills
навчання аудіювання	teachinglistening/listening comprehension
етап до слухання тексту	pre-listening stage
етап слухання тексту	while listening stage
етап після слухання тексту	post listening stage

Питання для опрацювання:

1. Характеристики аудіювання як рецептивного виду іншомовної мовленнєвої діяльності.
 - Конспект лекції.

– Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник.– К.: Ленвіт, 2002.– С. 117-128.

– Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов педвузов.– 3-е изд.– М.: Просвещение, 2000.– С. 117-119.

– Лекция 8. Обучение аудированию на начальном этапе // Кулиш В.Г. Курс лекций по методике преподавания английского языка в начальной школе для педагогических училищ и колледжей: Учеб.-метод. пособие.– Донецк: Юго-Восток, 1999.– 169 с.

– Teaching to Listen // Бабенко Т.В. Навчання англійської мови в початковій школі: Навчальний посібник.- Львів: НЛУ ім. І.Франка, 2002.- 222 с.

Опрацюйте вказані джерела. Закріпіть і поглибте свої знання щодо базової термінології з теми та характеристик аудіювання (визначення, структури, психофізіологічних механізмів, труднощів).

2. Зміст мовленнєвої компетенції молодших школярів в іншомовному аудіюванні.

– Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2-12-ті класи // English Language and Culture: Weekly.– August 2001.– № 29-30 (78-79).– С. 7, 9, 11.

– Програми для загальноосвітніх навчальних закладів // Іноземні мови в навчальних закладах.– 2002.– № 1-2.– С. 50, 55.

– Коммуникативно-речевое развитие учащихся в начальной школе (устные формы общения) // Программно-методические материалы. Иностранные языки для школ и классов с углубленным изучением английского, немецкого, французского, испанского языков. Начальная школа.- 3-е изд., стереотип.- М.: Дрофа, 2000.- С. 14-18.

А. Опрацюйте вказані джерела. Ознайомтесь з видами аудіотекстів для молодших школярів та видами розуміння змісту. Проаналізуйте динаміку розвитку аудитивних умінь молодших школярів із 2-го по 4-ий класи. Випишіть їх у вигляді таблиці.

Клас	Уміння	Вид і обсяг аудіотексту (у фразах)	Джерело аудіювання	Види розуміння змісту

– Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов педвузов.– 3-е изд.– М.: Просвещение, 2000.– С. 116-122.

Б. Опрацюйте вказане джерело. В опорі на наведену авторами схему (С. 123) конкретизуйте складники змісту навчання аудіювання в початковій школі.

3. Технологія навчання аудіювання молодших школярів.

– Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. - К.: Ленвіт, 2002.– С. 128-146.

– Методика навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах у таблицях / Під ред. С.В.Гапонової.– К.: КДЛУ, Ленвіт, 1999.– С. 29-31.

– Филатов В.М., Филатова Г.Е. Теория и практика раннего обучения иностранным языкам: Учебное пособие.– Ростов н/Дону: АНИОН, 1999.– С. 167-170.

– Рогова Г.В., Верещагіна І.Н. Методика навчання англійському мові на початковому етапі в загальноосвітніх навчальних закладах: Посібник для вчителів і студентів педвузів.– 3-є вид.– М.: Просвіщення, 2000.– С. 122-132.

– Бігич О.Б. Способи контролю розуміння почутого/прочитаного англійськомого повідомлення молодшими школярами // Іноземні мови. - 2001.– № 2.– С. 42-44.

Опрацюйте вказані джерела. Конкретизуйте свої знання щодо технології навчання аудіювання молодших школярів (рівнів та системи вправ; опори та орієнтирів для подолання труднощів аудіювання, використання технічних засобів навчання, етапів роботи з аудіотекстом, способів розуміння змісту почутого молодшими школярами).

Доберіть по одному прикладу кожного виду аудитивних вправ.

4. Вимоги до мовленнєвої поведінки вчителя на уроці.

– Рогова Г.В., Верещагіна І.Н. Методика навчання англійському мові на початковому етапі в загальноосвітніх навчальних закладах: Посібник для вчителів і студентів педвузів. – 3-є вид. – М.: Просвіщення, 2000. – С. 125-127.

Опрацюйте вказане джерело. Які вимоги висувуються до мовленнєвої поведінки вчителя? Які характеристики мовлення вчителя виконують навчальну й виховну функції?

5. Аудіювання як засіб навчання молодших школярів іноземної мови.

– Рогова Г.В., Верещагіна І.Н. Згадана праця. – С. 127-131.

Опрацюйте вказане джерело. Як використовується аудіювання у навчанні мовного матеріалу та інших видів мовленнєвої діяльності?

Семінарське заняття

Мета: перевірити рівень здобутих методичних знань.

Завдання:

- продемонструвати рівень «індивідуальних» набутих методичних знань;
- уточнити та конкретизувати «нечіткі/розмиті» методичні знання;
- виявити прогалини в методичних знаннях для їх усунення.

Питання для усного опитування формулюються у відповідності з планом Самостійної роботи 1. При цьому низка питань, зокрема щодо рівнів й етапів навчання аудіювання, цілей аудитивних вправ, опори і орієнтирів для подолання труднощів аудіювання, способів перевірки розуміння змісту аудіотексту молодшими школярами, використання технічних засобів навчання тощо, передбачає ілюстрування студентами у своїй відповіді прикладів дібраних із джерел вправ, демонстрацію аудіовізуальної наочності тощо.

Індивідуальна робота студентів

Мета: Набуття студентом процедурних знань про технологію навчання аудіювання молодших школярів.

Завдання: проведення студентом індивідуального наукового дослідження процесу навчання молодших школярів іноземного аудіювання.

Студент за бажанням виконує лише один, декілька чи всі варіанти.

Варіант А

Цілі:

– набути процедурних знань про проведення анкетування, тестування й опитування молодших школярів;

– здобути декларативні знання про індивідуально-психологічні характеристики, що зумовлюють процес навчання молодших школярів іншомовного аудіювання.

Завдання:

– ознайомитися з методиками дослідження індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів (анкетою, тестами й завданням);
– оволодіти методикою проведення анкетування, тестування й опитування молодших школярів.

План

1. Визначення індивідуально-психологічних характеристик молодших школярів, що зумовлюють процес навчання іншомовного аудіювання.

– Методичні рекомендації щодо індивідуалізованого навчання аудіювання на підготовчому етапі школи з поглибленим вивченням англійської мови / Укладач О.Б.Метьолкіна.– К.: Фондація ім. О.Ольжича, 1994.– С. 8-26.

– Жеренко Н.Є. Пізнаємо наших учнів // Іноземні мови.– 1996.– № 2.– С. 44-45.

Опрацюйте вказані джерела. Ознайомтесь з методиками анкетування, психологічного і лінгводидактичного тестування та опитування молодших школярів. Підготуйте необхідні матеріали, згадані в методиках. Проведіть анкетування, тестування й опитування одного-трьох учнів другого класу. Результати дослідження оформіть у вигляді реферату та підготуйте до усної презентації.

Варіант Б

Мета: набути процедурних знань про вправи для формування в молодших школярів англійської аудитивної компетенції.

Завдання: укласти банк вправ для формування в молодших школярів англійської аудитивної компетенції.

План

1. Вправи для навчання аудіювання молодших школярів.

– Методичні рекомендації щодо індивідуалізованого навчання аудіювання на підготовчому етапі школи з поглибленим вивченням англійської мови / Укладач О.Б.Метьолкіна.– К.: Фондація ім. О.Ольжича, 1994.– С. 38-59.

– Метьолкіна О.Б. Ігри для навчання аудіювання молодших школярів // Іноземні мови. - 1997.– № 4.– С. 67-69.

– Бігич О.Б. Тема Animals and Birds на уроці та в позакласній роботі на початковому ступені навчання англійської мови – К.: Ленвіт, 2000.– С. 19-21.

– Филатов В.М., Филатова Г.Е. Теория и практика раннего обучения иностранным языкам: Учебное пособие.– Ростов н/Дону: АНИОН, 1999.– С. 167-170.

Продовжіть укладання власного банку вправ для молодших школярів. Орієнтуючись на систему вправ для навчання аудіювання, доберіть по одному прикладу найцікавіших із Вашої точки зору вправ для навчання аудіювання молодших школярів. Зверніть увагу на наявність у вправі ігрового компонента. Укладіть вправи за наведеною нижче схемою.

Не обмежуйтеся наведеними вище джерелами. Ознайомтесь з тематичними статтями у фахових вітчизняних (Іноземні мови, Іноземні мови в навчальних закладах, Початкова школа, Рідна школа) та зарубіжних (Иностранные языки в

школе, Child Education, Modern English Teaching, English Page, More of English Page, British Studies Newsletter, British Studies Now, Junior Education) періодичних виданнях.

Схема укладання вправи:

- | | |
|---------------------|-------------------------|
| 1. Практична мета: | 4. Навчальний матеріал: |
| 2. Розвиваюча мета: | 5. Зорова опора: |
| 3. Інструкція: | 6. Спосіб контролю: |

Варіант В

Цілі:

- здобути декларативні знання про аудитивні ігри для молодших школярів у комп'ютерних навчальних ігрових програмах;
- набути процедурних знань про технологію навчання аудіювання молодших школярів у комп'ютерних навчальних ігрових програмах.

Завдання: ознайомитися з аудитивними іграми та технологією навчання аудіювання молодших школярів у комп'ютерних навчальних ігрових програмах.

План

1. Комп'ютерні ігри в навчальному процесі з іноземних мов.

– Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах.– СПб.: Союз, 2001.– С. 139-146.

– Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика.– М.: МГЛУ, 2002.– С. 154-157, 422-425.

– Каталог мультимедійних навчальних програм та енциклопедій з іноземних мов фонду КНЛУ / За ред. Г.С.Чекаль.– К., 2003.– С. 12-14.

Ознайомтесь з комп'ютерними навчальними програмами для навчання англійської та французької мов як іноземних, для навчання англійської та французької мов як рідної мови та для вивчення декількох предметів, включаючи іноземну мову, зокрема, із представленими в програмах іграми (їх характеристикою й назвами).

2. Аудитивні вправи в комп'ютерних навчальних ігрових програмах.

– Карамышева Т.В. Згадана праця. - С. 144-145.

В ролі «учня початкової школи» виконайте ігрові завдання для навчання аудіювання. За наведеною нижче схемою опишіть 3-5 найцікавіших на Вашу думку ігрових завдань та підготуйте усне повідомлення про них.

Схема опису ігрового завдання:

- | | |
|-----------------------------|-------------------------|
| 1. Практична мета: | 4. Навчальний матеріал: |
| 2. Розвиваюча мета: | 5. Персонажі: |
| 3. Інструкція до виконання: | 6. Спосіб контролю: |

Самостійна робота 2

(підготовка до практичних занять)

Мета: Набути процедурних знань про технологію навчання аудіювання в початковій школі.

Завдання:

- ознайомитися з вимогами до аудіотекстів для молодших школярів;
- набути уявлення про опори та орієнтири для подолання труднощів аудіювання;
- конкретизувати знання про етапи навчання аудіювання молодших школярів;

- конкретизувати знання про систему вправ для навчання аудіювання молодших школярів;
- конкретизувати знання про етапи роботи з текстом для навчання аудіювання молодших школярів;
- набути знань про мовленнєву поведінку вчителя на уроці.

Питання для опрацювання:

1. Аналіз аудитивних вправ чинних підручників для молодших школярів.

Основні підручники:

- Басіна А.В., Буренко В.М., Карпова Т.В., Ярошенко О.А., Хобяков О.М. Dive into English: НМК.- Вид-во АДЕФ Україна, 2002.
- Біркун Л.В. English: Підручник для 2-го класу. - Вид-во А.С.К., 2002.
- Горець І.Г., Щупак І.Г. English: Підручник для 2-го класу. - Вид-во Навчальна книга, 2002.
- Карп'юк О.Д. English: Підручник для 2-го класу. - Вид-во Навчальна книга, 2002.
- Плахотник В.М. English 2: Підручник для 2-го класу. - Вид-во Перун, 2003.
- Плахотник В.М., Полонська Т.К. English 2: Підручник для 2-го класу. - Вид-во Перун, 2002.
- Плахотник В.М., Полонська Т.К. English 3: Підручник для 3-го класу. - Вид-во Перун, 2002.
- Полонська Т.К. English 4: Підручник для 4-го класу. - Вид-во Перун, 2002.

Перелік додаткових підручників і навчальних посібників з англійської мови для початкової школи див. Іноземні мови в навчальних закладах. - 2002.– №№1-2.– С. 64-66.

Розподіліть між студентами академічної групи підручники та посібники. Ознайомтесь з аудитивними вправами одного з уроків обраного Вами підручника чи посібника. За наведеною нижче схемою підготуйте їх аналітичний огляд. Будьте готові представити його на практичному занятті у вигляді усної доповіді.

Схема аналізу вправ для навчання аудіювання:

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Тема уроку: 2. Кількість аудитивних вправ: 3. З них підготовчих / власне аудитивних вправ: 4. Практична мета вправ: | <ol style="list-style-type: none"> 5. Навчальний матеріал: 6. Наявність / відсутність зорових опор: 7. Запропоновані способи контролю: |
|---|---|

2. Аналіз фрагмента уроку з навчання аудіювання молодших школярів.

– Бігич О.Б. Тема Animals and Birds на уроці та в позакласній роботі на початковому ступені навчання англійської мови. - К.: Ленвіт, 2000.– С. 21-23.

Ознайомтесь із фрагментом уроку з навчання аудіювання в початковій школі. Зверніть увагу на а) навчальні прийоми, використані вчителем на кожному з трьох етапів навчання аудіювання; б) опори й орієнтири, які полегшують сприймання аудіотексту та розуміння його змісту; в) способи контролю змісту почутого.

Фрагмент уроку з навчання аудіювання

А. Етап підготовки

Мета: учнів прогнозувати основний зміст аудіотексту за заголовком та ілюстрацією.

Приєм: навчальна розмова в режимі Т – СІ.

Teacher (T): The title of the story you are going to listen to is “The Birthday Present”. Look at these pictures. What can the birthday present be? What can you tell about this bird?

Б. Етап власне аудіювання

Мета: учити учнів слухати аудіотекст із повним розумінням його змісту.

Приєм: активне слухання.

T: Listen to the story about a rich woman and her mother. While listening find the answers to the following questions:

1. Where does a rich woman go to buy the birthday present?
2. How many languages can the bird speak?
3. Does the mother like the bird?

The Birthday Present

A rich woman is thinking about her **mother** (1). It's her mother's **birthday** (2). She wants to send her mother a nice birthday **present** (3).

The woman goes to a **pet** (4) shop. She sees a beautiful **bird** (5). The bird can sing, and it can **speak** (6) seven languages. It costs **fifty** (7) thousand dollars. The woman buys the bird and **sends** (8) it to her mother.

The **next** (9) day the woman calls her mother on the **telephone** (10). “Мама”, asks the woman, “do you **like** (11) the bird?”

“I'm **eating** (12) it right now”, her mother says. “It's **delicious** (13).”

В. Етап перевірки

Мета: перевірити детальне розуміння змісту аудіотексту.

Приєм 1: відповіді на запитання (дотекстові та післятекстові):

1. Who is the rich woman thinking about?
2. What does she want to send her mother?
3. Where does the woman go?
4. What does she see?
5. What can the bird do?
6. How much does the bird cost?
7. What does the woman do?
8. What does the woman do with the bird?
9. What does the woman ask her mother?
10. What does her mother say?

Приєм 2: виконання тесту систематизації.

T: Arrange the pictures according to the story “The Birthday Present”.

Key: F, C, A, B, H, G, D, E.

Приєм 3: заповнення пропусків у розповіді вчителя (пропущені слова виділено в аудіотексті і позначено цифрами).

T: Complete the missing words in my story.

Що б Ви змінили в цьому фрагменті уроку? Аргументуйте свою точку зору.

3. Укладання фрагмента уроку з навчання аудіювання молодших школярів (до практичного заняття 2).

– Рогова Г.В., Верещагіна И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов педвузов.– 3-е изд.– М.: Просвещение, 2000.– С. 131.

– Бігич О.Б. Способи контролю розуміння почутого/прочитаного англomовного повідомлення молодшими школярами // Іноземні мови. - 2001.– № 2.– С. 42-44.

– Программно-методические материалы. Иностранные языки. Начальная школа. - 4-е изд., стереотип. - М.: Дрофа, 2001.– С. 114-118.

Опрацюйте вказані джерела. За власним уподобанням оберіть один із чинних підручників чи посібників для початкової школи. Виберіть один з аудіотекстів та укладіть фрагмент уроку з навчання аудіювання молодших школярів. Визначте потенційні мовні та змістові труднощі аудіотексту. Складіть завдання, які спрямовані на подолання учнями цих труднощів та націлюють школярів на слухання тексту. Придумайте 2-3 види завдань, спрямованих на перевірку його основного й детального змісту. Оформіть укладений фрагмент уроку. Будьте готові в ролі вчителя провести фрагмент на практичному занятті.

Практичне заняття 1

Мета: Продемонструвати методичні знання і науково-дослідницькі навички, набуті та сформовані в ході самостійної роботи.

Завдання:

– ознайомити з результатами аналізу аудитивних вправ підручника / посібника...;

– розширити знання щодо аудитивних вправ чинних підручників/посібників для початкової школи;

– продемонструвати навички аналізу фрагмента уроку;

– набути знань і сформувати навички аналізу аудіотекстів.

План

1. Усні доповіді студентів «Аналіз аудитивних вправ чинного підручника/посібника ...».

2. Аналіз фрагмента уроку з навчання аудіювання в початковій школі: навчальні прийоми на кожному з трьох етапів навчання аудіювання; опори й орієнтири, що полегшують сприймання аудіотексту та розуміння його змісту; способи контролю змісту почутого.

Аргументуйте свою точку зору щодо змін у цьому фрагменті уроку.

3. Аналіз аудіотекстів із чинних вітчизняних та автентичних підручників / посібників для початкової школи.

Прослухавши аудіозапис 3–5 аудіотекстів до підручника / посібника..., проаналізуйте кожний з них за такими критеріями: тип аудіотексту,

інформативність змісту, наявність фабули, виховний вплив, потенціальні мовні та інші види труднощів.

Навчальна екскурсія

Цілі:

- набути процедурних знань про технологію навчання молодших школярів англomовного аудіювання;
- набути процедурних знань про мовленнєву поведінку вчителя на уроці англійської мови.

Завдання:

- проаналізувати методичну діяльність вчителя в ході навчання аудіювання;
- проаналізувати мовленнєву діяльність учителя;
- проаналізувати діяльність учнів у ході навчання аудіювання.

План

А. Протягом уроку:

1. Аудіозапис процесу навчання молодших школярів англomовного аудіювання на уроці.
2. Спостереження за методичною діяльністю вчителя протягом фрагмента уроку з навчання аудіювання.
3. Спостереження за діяльністю учнів протягом фрагмента уроку з навчання аудіювання.
4. Фіксація побаченого у вигляді протоколу спостережень.

Б. Після уроку:

1. *Аналіз методичної діяльності вчителя на кожному з трьох етапів навчання аудіювання.*
2. Аналіз мовлення вчителя.
3. Аналіз підготовчих до аудіювання вправ. Аналіз настанови та завдань на прослуховування. Аналіз контролюючих розуміння змісту вправ.
4. Аналіз діяльності молодших школярів у ході навчання аудіювання.
5. Запитання до вчителя щодо фрагмента уроку з навчання аудіювання.

Практичне заняття 2

Мета: Оволодіти технологією навчання аудіювання на рівні навичок.

Завдання:

- продемонструвати навички навчання аудіювання;
- набути знань і сформуванати навички аналізу фрагмента уроку.

План

1. Постановка завдання.
 - Знайомство студентів із планом проведення практичного заняття.
 - Розподіл ролей «вчителя», «учнів» та «експертів».
 - Надання завдань кожній підгрупі.
 - Організація аудіо- / відеозапису діяльності «вчителя».
2. Проведення «вчителем» фрагмента уроку з навчання аудіювання.
3. Обговорення.
 - Перегляд відеозапису фрагмента уроку.
 - Коментування фрагмента «вчителем».
 - Аналіз «експертами» методичних та мовленнєвих дій «вчителя».

- У разі помилкової дії спільний пошук правильного методичного рішення (мозковий штурм).

4. Підведення підсумків заняття.

Прокоментуємо останній пункт, на якому підводяться підсумки практичного заняття. Методична діяльність, яку демонструє студент-«учитель», характеризується подвійною функцією: з одного боку, формуються методичні навички навчання аудіювання з метою формування методичної компетенції (формуюча функція), з іншого, демонструються методичні навички навчання аудіювання з метою оцінки викладачем та одногрупниками (оцінювальна функція).

Зважаючи на те, що на таких практичних заняттях студент уперше демонструє методичні навички навчання певного аспекту чи виду мовленнєвої діяльності, ми переносимо акцент на формуючу функцію. При цьому кожний студент-«учитель» отримує завдання доопрацювати фрагмент у ході самостійної роботи відповідно до висловлених порад і рекомендацій та представити його для оцінювання викладачеві.

Додаткова література до теми «Формування в молодших школярів англомовної компетенції в аудіюванні»

Близнюк О.І. Оповідання, пісні та казки: Посібник для навчання аудіювання англійською мовою.- К.: Знання, 1998.- 120 с.

Браун Д. Восприятие английской речи на слух.- М.: Просвещение, 1986.- 210 с.

Ветохов А.М. Пути повышения результативности обучения аудированию иноязычной речи в школе // Иноземні мови. - 2003.- № 2.- С. 7-9.

Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностр. яз. в школе.- 1996.- № 5.- С. 20-22.

Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности успешно общаться // Иностр. яз. в школе.- 1996.- № 4.- С. 25-29.

Жустеева Г.А. Использование графических опор в процессе обучения аудированию английской речи: Автореф... дис. канд. пед. наук: 13.00.02.- М.: МГУ, 1991.- 15 с.

Титова С.В. Сокровища интернета для преподавателей иностранных языков // Лингвистика и межкультурная коммуникация: Вестник МГУ.- 2001.- Сер. 19.- № 4.- С. 208.

Anderson A., Lynch T. Listening.- Oxford: OUP, 1991.- 154 p.

Blundell L., Stokes J. Task Listening: Student Book.- Cambridge: CUP, 1991.- 53 p.

Collie J. Listening and Speaking.- Oxford: OUP, 1996.- 64 p.

Doff A., Becket C. Listening 1.- Cambridge: CUP, 1991.- 64 p.

Flowerdew J. Academic Listening.- Cambridge: CUP, 1994.- 305 p.

Helgesen M., Brown S. Active Listening. Building. Skills for Understanding: Student's Book.- Cambridge: CUP, 1995.- 70 p.

Helgesen M., Brown S. Active Listening. Introducing. Skills for Understanding: Teacher's Edition.- Cambridge: CUP, 1995.- 129 p.

James C.J. Are You Listening? The Practical Competence of Listening Comprehension // Foreign Language Annals.- 1984.- # 17.- P.129-133.

Lynch T. Study Listening. Understanding Lectures and Talks in English.- Cambridge: CUP, 1990.- 92 p.

Lynch T. Listening: Questions of Level // The Oxford Handbook of Applied Linguistics / Ed. by R.B.Kaplan.- Oxford: Oxford University Press, 2002.- P. 39-48.

Rivers W.M. Hearing and Comprehension // English Teaching Forum.- 1980.- # 4.- P.16-18.

Rixon Sh. Developing Listening Skills.- Oxford: OUP, 1991.- 136 p.

Ur P. Teaching Listening Comprehension.- Cambridge: CUP, 1997.- 174 p.

Висновки

1. Відповідно до трьох рівнів професіоналізму вчителя процес формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи передбачає три рівні – рівень грамотності, рівень ремесла й рівень майстерності, кожному з яких відповідає своя система складників методичної компетенції: система методичних знань, система методичних навичок та система методичних умінь.

На першому рівні – рівні грамотності студент набуває методичних знань про те, як проектувати, адаптувати, організовувати, мотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів та спілкуватися з ними в класній та позакласній роботі з іноземної мови.

На другому рівні – рівні ремесла у студента формуються методичні навички проектування, адаптації, організації, мотивації, дослідження й контролю навчального, пізнавального, виховного й розвиваючого аспектів іншомовної освіти молодших школярів та спілкування з ними в класній та позакласній роботі з іноземної мови.

На третьому рівні – рівні майстерності у студента формуються методичні вміння проектувати, адаптувати, організовувати, мотивувати, досліджувати та контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів та спілкуватися з ними в класній та позакласній роботі з іноземної мови.

У процесі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи застосовують різні моделі педагогічної взаємодії викладача й студента. В різних моделях складаються неоднакові умови для розвитку освітньої автономії останнього, яка є внутрішньою особистою незалежністю студента, основою на здатності самостійно керувати процесом набуття методичних знань й формування методичних навичок і умінь. Виділено чотири види освітньої автономії студента: обмежена автономія в межах авторитарної з боку викладача моделі його педагогічної взаємодії зі студентом, частково обмежена автономія в межах особистісно-орієнтованої на студента моделі його педагогічної взаємодії з викладачем, напівавтономія в межах індивідуально-орієнтованої на студента моделі його педагогічної взаємодії з викладачем та повна автономія в межах самоорієнтованої на студента моделі його педагогічної взаємодії з викладачем.

2. Методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи є науковими, соціальними, набутими знаннями, водночас предметними і методологічними, мовними й метамовними, декларативними й процедурними, енциклопедичними й мовними, вивченими й засвоєними знаннями. Актуальними при розгляді питань, пов'язаних із процесами оволодіння й користування мовою, є декларативні (знання *що?*) і процедурні (знання *як?*) знання. Методичні декларативні знання, проявляючись на рівні вербального опису, є знаннями про всі складники системи й процесу іншомовної освіти молодших школярів та про себе як учителя іноземної мови початкової школи. Методичні процедурні знання, проявляючись на рівні реальної дії, є знаннями про методи і прийоми реалізації аспектів іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі та про здійснення наукового дослідження процесу іншомовної освіти молодших школярів.

Методи набуття студентом декларативних і процедурних методичних знань охарактеризовано згідно з класифікацією методів практичного набуття знань, підґрунтям якої є джерело знань.

Комунікативні методи охоплюють методи й процедури контактів студента з безпосереднім джерелом знань – викладачем методики чи вчителем іноземної мови початкової школи. Текстологічні методи включають методи набуття знань із фахових документів (навчальних планів, навчальних програм) та фахової літератури (науково-методичних статей, монографій, підручників і навчальних посібників із методики й іноземної мови для початкової школи, методичних рекомендацій).

Комунікативні методи набуття знань включають пасивні й активні методи. Пасивні методи передбачають передачу провідної ролі у процедурі набуття знань викладачеві методики чи вчителю іноземної мови. Студент лише фіксує те, що викладач розповідає у формі лекції чи протоколює протягом навчальної екскурсії дії вчителя під час його реальної діяльності викладання на уроці/позакласному заході з іноземної мови в початковій школі. В активних методах, навпаки, ініціатива повністю належить студентові, який активно контактує з викладачем методики чи вчителем іноземної мови початкової школи різними способами – в експертних і ділових іграх, вільних діалогах, бесідах за круглим столом тощо. В залежності від кількості осіб, які надають знання, активні методи набуття знань поділяються на групові методи (мозковий штурм, круглий стіл, ділові ігри) та індивідуальні методи (анкетування, інтерв'ювання, вільний діалог, експертні ігри).

У межах кожної організаційної форми навчання окреслено домінуючий метод набуття студентом методичних декларативних і процедурних знань. Найчастіше (5 позицій) у процесі методичної освіти для набуття декларативних і процедурних методичних знань студент використовує пасивні комунікативні методи, зокрема спостереження за реальною діяльністю викладання (викладача методики, вчителя іноземної мови початкової школи, однокласників); друге місце посідають всі інші методи: текстологічні й активні методи (по 3 позиції з кожного виду). Це ніякою мірою не знижує активності студента в процесі його методичної освіти, а лише підтверджує існування окресленого в межах рефлексивного підходу такого способу розвитку студентом набутих знань як дослідження й аналіз практичної професійної діяльності інших суб'єктів освітнього процесу (викладачів, учителів, інших студентів) та окресленого в межах теорії знань джерела набуття студентом

процедурних методичних знань шляхом його безпосереднього контакту з професійною діяльністю вчителя іноземної мови початкової школи.

У процесі набуття студентом методичних знань застосовуються різні моделі його педагогічної взаємодії з викладачем методики. У різних організаційних формах навчання окреслено ступінь освітньої автономії студента в процесі набуття ним методичних знань. Критерієм обрано можливість самостійного використання студентом різноманітних джерел знань.

Простежується позитивна динаміка освітньої автономії студента в процесі набуття ним методичних знань – від обмеженої автономії (на лекціях, семінарських і практичних заняттях, навчальній екскурсії) й частково обмеженої автономії (в індивідуальній і самостійній роботі) до напівавтономії (на педагогічній практиці й консультації) та повної автономії (у ході виконання курсової й випускної кваліфікаційної роботи).

Виявлено певну закономірність – організаційні форми навчання, провідна дидактична мета яких полягає в набутті студентом методичних знань (лекція, самостійна робота, семінарське заняття, навчальна екскурсія, індивідуальна робота, практичне заняття за винятком консультації) корелюють із такими видами освітньої автономії студента як обмежена та частково обмежена автономія. Організаційні форми навчання, провідна дидактична мета яких полягає у формуванні у студента методичних навичок і вмінь, а подальше набуття й удосконалення методичних знань є додатковою дидактичною метою (педагогічна практика, курсова робота, випускна кваліфікаційна робота), корелюють із такими видами освітньої автономії студента як напів- та повна автономія.

3. Формування у студентів методичних навичок здійснюється в межах кожної з підсистем методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи – „Класна робота”, „Позакласна робота”, „Науково-дослідницька робота”. Організаційними формами навчання, протягом яких у студентів формуються методичні навички, є передусім практичні заняття та різновид семінарських занять – навчальна конференція.

Зміст низки практичних занять складає проведення кожним студентом укладеного в ході самостійної роботи фрагмента уроку з навчання певного аспекту чи виду мовленнєвої діяльності в межах підсистеми „Класна робота” та фрагмента позакласного заходу в межах підсистеми „Позакласна робота”. Зміст семінарських занять у межах підсистеми „Науково-дослідницька робота” складає публічний виступ кожного студента на навчальній конференції за заздалегідь визначеною тематикою.

Організаційні форми навчання, протягом яких у студентів формуються методичні навички, не обмежено лише практичним заняттям й навчальною конференцією. Методичні навички удосконалюються, трансформуючись у методичні вміння, протягом організаційних форм навчання, провідна дидактична мета яких полягає в набутті студентами методичних знань (індивідуальна робота) та формуванні у студентів методичних умінь (педагогічна практика, методичний семінар у її межах, виконання практичної частини курсової роботи з методики на лабораторному занятті).

У процесі формування у студента методичних навичок застосовуються різні моделі його педагогічної взаємодії з викладачем методики та керівником

педагогічної практики й учителем іноземної мови. У різних організаційних формах навчання окреслено ступінь освітньої автономії студента в процесі формування в нього методичних навичок. Критерієм обрано самостійність студента в процесі оволодіння ним методичними навичками, зокрема проведення фрагмента (цілого) уроку чи позакласного заходу на практичному занятті і протягом педагогічної практики, виконання практичної частини курсової роботи з методики на лабораторному занятті та публічного виступу з науковою доповіддю на навчальній конференції і методичному семінарі.

Простежується позитивна динаміка освітньої автономії студента в процесі формування в нього методичних навичок – від частково обмеженої автономії (на практичних заняттях, навчальних конференціях) і напівавтономії (на педагогічній практиці) до повної автономії (у ході наукового дослідження на лабораторному занятті та виступі на методичному семінарі).

Виявлено певну закономірність – організаційні форми навчання, провідна дидактична мета яких полягає у формуванні у студента методичних навичок (практичне заняття, навчальна конференція) корелюють із частково обмеженою освітньою автономією студента. Організаційні форми навчання, провідна дидактична мета яких полягає в набутті студентом методичних знань і формуванні методичних умінь, а формування й удосконалення методичних навичок є додатковою дидактичною метою (педагогічна практика, методичний семінар, лабораторне заняття в межах курсової роботи), корелюють із такими видами освітньої автономії студента як напів- та повна автономія.

4. Формування методичних умінь здійснюється протягом педагогічної практики як однієї з організаційних форм навчання студентів Педагогічна практика проходить у два етапи: на ІУ курсі реалізується перший етап, на У курсі – другий етап педагогічної практики.

Етап 1 формування методичних умінь здійснюється на початковому етапі педагогічної практики на ІУ курсі; етап 2 – на основному етапі педагогічної практики на ІУ курсі; етап 3 – протягом другої педагогічної практики на У курсі. Процес формування у студентів методичних умінь учителя іноземної мови початкової школи описано в межах трьох підсистем методичної освіти: „Класна робота”, „Позакласна робота”, „Науково-дослідницька робота”.

У процесі формування у студентів методичних умінь протягом педагогічної практики використовуються різні моделі педагогічної взаємодії керівника педагогічної практики й учителя іноземної мови та студента. Окреслено ступінь освітньої автономії студента в процесі формування методичних умінь протягом педагогічної практики, методичного семінару, курсової роботи, випускної кваліфікаційної роботи. Критерієм обрано самостійність студента в процесі оволодіння ним методичними вміннями, зокрема, проведення уроку й позакласного заходу на педагогічній практиці, виконання практичної частини курсової й випускної кваліфікаційної роботи на лабораторному занятті та публічного виступу з науковою доповіддю на методичному семінарі.

У процесі методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи в межах трьох підсистем „Класна робота”, „Позакласна робота” і „Науково-дослідницька робота” на першій педагогічній практиці домінує освітня напівавтономія студента, на другій – повна освітня автономія студента.

Отже, процес набуття студентом методичних знань здійснюється на всіх без винятку організаційних формах навчання студентів – на лекціях, семінарських і практичних заняттях, навчальній екскурсії і навчальній конференції, протягом самостійної й індивідуальної роботи, на педагогічній практиці, при виконанні курсової й випускної кваліфікаційної робіт. Процес формування у студентів методичних навичок на основі набутих методичних знань здійснюється передусім на практичних заняттях та навчальних конференціях. Процес формування у студентів методичних умінь на основі набутих методичних знань та сформованих методичних навичок здійснюється протягом педагогічної практики, на методичних семінарах та лабораторних заняттях при виконанні практичної частини курсової й випускної кваліфікаційної робіт.

При цьому спостерігається позитивна динаміка освітньої автономії студента – від обмеженої і частково обмеженої автономії в процесі набуття ним методичних знань і в процесі формування методичних навичок до напів- та повної автономії у процесі формування методичних умінь.

РОЗДІЛ 5

КОНТРОЛЬ ПРОЦЕСУ Й РЕЗУЛЬТАТУ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ БІЛІНГВАЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Кінцева мета навчальної дисципліни “Методика викладання іноземних мов у початковій школі” як однієї з провідних фахових дисциплін у вищому навчальному закладі полягає в оволодінні студентами методичними знаннями, навичками й уміннями та професійно-орієнтованими комунікативними знаннями, навичками й уміннями, які, складаючи зміст білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи, роблять можливою активну участь студентів у різних сферах, зокрема методичної та загалом професійної, діяльності.

Нагадаємо, що в нашій роботі методичну освіту майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи досліджено в трьох взаємопов’язаних аспектах: як освітню систему, як освітній процес та як результат цього процесу. Обов’язковим і вагомим складником системи методичної освіти є контроль як результату, так і процесу формування у студентів білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи.

В залежності від функцій, які виконує контроль у навчальному процесі, виділено три його основних види: попередній, поточний і підсумковий (Талызина 2003:136). В сучасній методиці викладання іноземних мов виділено поточний контроль (у межах однієї теми), рубіжний контроль (по закінченні вивчення теми, тематичного циклу чи семестру) та підсумковий контроль (по закінченні навчального курсу). За формою організації розрізняють індивідуальний і фронтальний контроль; за характером оформлення відповіді – усний і письмовий контроль; за участю рідної мови – одномовний і двомовний контроль; за спрямованістю – контроль із боку викладача та контроль із боку студента, а також взаємо- та самоконтроль (Методика викладання...2002:271-272).

У загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти виділено контроль досягнень та контроль умінь; нормативно-орієнтований та критеріально-орієнтований контроль; відокремлений та комплексний контроль; контроль за результатами виконаної роботи та контроль на екзамені; поточний та підсумковий контроль; прямий та непрямий контроль; контроль умінь та знань; суб’єктивний та об’єктивний контроль; рейтинг за контрольним листом і за шкалою; контроль на основі вражень та керованого судження; глобальний та аналітичний контроль; контроль окремих завдань та їхньої серії; контроль з боку інших осіб та самоконтроль (Common European Framework...2001:183-192).

Саме зміст і форми контролю рівня сформованості у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи й є предметом розгляду в цьому розділі роботи.

5.1. Огляд чинних систем контролю методичної підготовки студентів

Попередньо коротко зупинимося на огляді систем контролю методичної підготовки студентів, які пропонують укладачі згаданих у розділі 3 чинних програм із методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах, програмно-методичних матеріалів та інших фахових джерел.

Систему контролю рівня сформованості методичної компетенції студентів та випускників, окреслену в Типовій програмі підготовки вчителя іноземної мови з методики викладання іноземної мови, побудовано за схемою: контроль за поточною навчальною діяльністю студента, рубіжне тестування (У, УІ семестри), залік (УІ семестр), підсумкове тестування (УІІ семестр), контрольне проведення розробленого студентом фрагмента шкільного уроку (УІІ семестр), курсовий екзамен (УІІ семестр), державний іспит (Х семестр) (Типова програма..., 1998). Відповідно система контролю за процесом і результатом формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови містить поточний, рубіжний і підсумковий види контролю.

Об'єктами поточного контролю є виконання студентом домашніх завдань до практичних занять (опрацювання літератури й розробка методичних завдань), самостійне вивчення студентом трьох тем навчального курсу та відвідування студентом практичних занять. Кожному об'єктові поточного контролю відповідає своя форма контролю (див. рис. 5.1.1). Учіння студента вважається успішним за умови задовільного виконання всіх обов'язкових завдань та відвідування не менше 70% практичних занять.

Об'єкти поточного контролю		
Виконання домашніх завдань	Самостійне вивчення тем	Відвідування практичних занять
Форми контролю		
Поточні опитування. Тестування.	Перевірка реферату, плану-конспекту уроку, сценарію позакласного заходу.	Облік відвідування практичних занять.

Рис. 5.1.1. Об'єкти й форми поточного контролю з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах

Об'єктом рубіжного контролю визначено засвоєння студентом теоретичних питань трьох її розділів. Формою контролю є рубіжні тести (по 50 завдань) у письмовій формі. Тест зараховується при правильному виконанні не менше 85% завдань.

Об'єктом залікового контролю визначено не лише теоретичні знання, а й первинні навчально-дослідницькі, планувальні й організаційні методичні вміння студента. Недиференційований залік проводиться у формі співбесіди з викладачем, яка передбачає відповіді на запитання та розв'язання методичних завдань.

Об'єктом підсумкового тестування визначено досягнення студентом базового рівня теоретичної підготовки. Формою контролю є підсумковий тест (120 завдань) у письмовій формі, який оцінюється за такими нормами оцінок: "відмінно" – 100-

95%, “добре” – 94-90%, “задовільно” – 89-85%, “незадовільно” – менше 84% правильних відповідей.

Об’єктом курсового екзамену визначено теоретичні знання і методичні вміння, набуті й сформовані протягом вивчення всього курсу методики. Формами контролю є співбесіда з екзаменатором, у ході якої перевіряється глибина теоретичних знань, володіння термінологією й уміння творчо використовувати набуті знання при розв’язанні методичних завдань, а також захист розробленого студентом плану-конспекту уроку іноземної мови. Оцінювання рівня теоретичної й практичної компетенції студента здійснюється за п’ятибальною шкалою. Складником оцінки є оцінка з підсумкового тестування.

Об’єктом контролю на державному іспиті визначено рівень теоретичної й практичної підготовки студентів-випускників як необхідний і достатній для реалізації функцій учителя іноземної мови в основній школі. Формою контролю є співбесіда студента з членами державної екзаменаційної комісії, в ході якої перевіряються глибина й міцність методичних знань, а також уміння вирішувати практичні завдання навчально-виховного процесу з іноземної мови в основній школі. Оцінювання здійснюється за п’ятибальною шкалою.

Систему контролю білінгвальної методичної компетенції майбутніх учителів іноземних мов для основної школи – студентів педагогічних коледжів (Методика обучения..., 1999), представлено рубіжним і підсумковим видами контролю: недиференційований залік – ІУ, УІ семестри, курсовий екзамен – УІІ семестр, курсова робота – УІІІ семестр, випускна кваліфікаційна робота – УІІІІ семестр, державний іспит – УІІІІІ семестр.

Об’єктами контролю на заліку в ІУ семестрі визначено професійні знання студента та його вміння вчитися (уміння збору, систематизації й узагальнення інформації); на заліку в УІ семестрі – професійні знання й уміння студента, а також ступінь його освітньої автономності. Об’єктами контролю на курсовому екзамені та державному іспиті є професійні знання й уміння студента та ступінь сформованості в нього білінгвальної методичної компетенції. Об’єктами контролю при захисті курсової та випускної кваліфікаційної робіт окрім професійних знань і вмінь студента визначено ступінь його освітньої автономності та професійний аспект білінгвальної методичної компетенції.

Відповідно в щойно розглянутих програмах запропоновано системи контролю методичної підготовки студентів – майбутніх учителів іноземних мов основної школи.

Види й форми контролю методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов представлено також у навчальному посібнику (Професійно-методична..., 2000) та матеріалах фахової конференції Prince Links Conference (1996). Автори посібника наголошують на необхідності проміжного контролю, який, з одного боку, дозволяє викладачеві методики аналізувати якість засвоєння знань студентами та вчасно коригувати свою роботу в цьому напрямі, а з іншого, дозволяє студентові орієнтуватися в набутих знаннях та сформованих вміннях, заповнювати існуючі прогалини, зосередитися на темах, які викликають певні труднощі, отримувати своєчасну методичну допомогу з боку викладача.

Автори пропонують набір практичних завдань і задач, у ході виконання яких студенти вчаться аналізувати умови запропонованої навчально-методичної

ситуації. У змісті кожного завдання й задачі виділено дві частини: теоретичні основи формування методичних умінь (завдання) та практичні дії, які виконуються в опорі на ці знання (задачі).

Критеріями оцінки методичних знань (на основі виконання завдань) і методичних умінь (на основі вирішення задач) обрано спонтанний критерій (для знань – відповідність змісту, повнота й обсяг відповіді; для вмінь – обсяг, повнота й самостійність відповіді) та нормативний критерій (для знань – науковий характер знань, грамотність викладу, доказовість; для вмінь – грамотність викладу, адекватність рішення поставленій меті, доказовість, науковий характер викладу, творчий підхід у виборі методів, відповідність запропонованих прийомів етапу формування навичок/умінь, віковим особливостям учнів й обраному підходу до навчання іноземних мов). Кожний складник оцінюється в 10 балів. За виконання письмової роботи студент може максимально отримати 150 балів (вирішення завдання – 50 балів, вирішення задачі – 100 балів).

Засобом контролю професійно-методичної підготовки студентів за результатами педагогічної практики є методична олімпіада, яка, проходячи у два тури: у межах академічної групи та всього курсу, полягає у виявленні методичних знань студентів, вирішенні ними практичних методичних завдань, демонстрації фрагментів уроків із певної теми, конкурсі-захисті наочності, виготовленої студентами протягом педагогічної практики (Вчи та навчайся! 2003:33-34).

На першій конференції коледжів початкової підготовки учителів англійської мови в Польщі представлено такі форми контролю за процесом їхньої методичної підготовки: поточне оцінювання (участь у заняттях, читання літератури), поточні тести, курсовий екзамен по закінченні другого й третього років навчання (відповідь на теоретичні питання надається в письмовій формі, практичні завдання виконуються й презентуються в усній формі) (I.Studzinska, 1996).

Додатково запропоновано оцінювати ведення майбутнім учителем іноземної мови початкової школи так званого “Child’s or Teenager’s Profile”, що є описом дитини чи підлітка та звітом студента про роботу з ними протягом двох місяців (M.Szulc-Kurpaska, 1996). Також представлено зміст Портфеля, який студент пред’являє для оцінювання в кінці курсу навчання і вміщує такі різновиди виконаної ним роботи: дві письмові роботи (відповіді на надані викладачем запитання після опрацювання двох статей) та одне письмове навчальне завдання (O.Potocka, 1996).

Окреслено різну кількість складників оцінювання на підсумковому іспиті: оцінювання екзамену, педагогічної практики і дипломної роботи (C.Delfy, 1996); усний та письмовий екзамен (50 балів), матеріали педагогічної практики (30 балів) та педагогічна практика (20 балів). Зокрема, матеріали педагогічної практики містять 10 планів-конспектів уроків, 12 листків-спостережень, матеріали самооцінювання студента, індивідуальну характеристику окремого учня та результати тестування всього класу з коментарем студента (H.Chodkiewicy, 1996). Висвітлено аспекти дипломної роботи, зокрема критерії її оцінювання (D.Blackman, 1996; M.Stawna, 1996; J.Ivanova, 1996).

В підсумках засідання секції “Examinations and Assessment” поряд з оцінюванням традиційних складників підсумкового іспиту (екзамен, педагогічна

практика, дипломна робота) наголошено й на оцінюванні матеріалів чи портфеля педагогічної практики студента (Summary of Papers, 1996).

Відповідно в щойно згаданих джерелах акцентовано питання різновидів форм контролю методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов передусім для основної школи.

Актуальною для педагогічної теорії й практики залишається проблема оцінювання. В нашій роботі оцінюванню підлягає рівень сформованості в кожного студента білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. При цьому важливим є не лише перевірка й контроль рівня методичної освіти, а й установлення причин його відхилень від норми та прогноз ступеня методичних досягнень студента. Мова йде про педагогічний моніторинг, який на відміну від разових заходів перевірки й контролю є системною, послідовною і довготривалою діяльністю спостереження за якістю набутих знань, навичок і вмінь тих, хто навчається (Г.Ч.Тахтамышева, 2002).

В межах прогностичного підходу, який органічно поєднує контроль, прогноз і корекцію, С.А.Литвиненко (2003) окреслено різновид педагогічного моніторингу – професіографічний моніторинг, об'єктом якого є освітній процес у вищому навчальному закладі, а предметом – професійно-педагогічна підготовка фахівця. Зокрема визначено цілі й зміст, та описано технологію проведення професіографічного моніторингу підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

Цілі професіографічного моніторингу визначено на трьох рівнях: стратегічному рівні – оцінка якості психолого-педагогічної підготовки, тактичному рівні – діагностика стану і результатів процесу психолого-педагогічної підготовки та оперативному рівні – збір об'єктивної інформації про результати психолого-педагогічної та соціально-педагогічної підготовки в їхній динаміці. Визначення цілей зумовило укладання програми професіографічного моніторингу, складниками якої є змістова частина (напрямки дослідження, критеріальна база) та технологічна частина (методи й засоби оцінювання, виконавці, етапи проведення, система способів і засобів обробки, узагальнення й систематизації одержаної інформації, форми її подання).

Когнітивний, діяльнісний й особистісний складники системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовили вибір напрямків професіографічного моніторингу. Когнітивний напрямок передбачає оцінку ефективності й якості набутих студентами знань, діяльнісний напрямок – оцінку сформованості загальних педагогічних і навчальних умінь, особистісний напрямок – оцінку особистісних якостей, життєвих і професійних цілей та цінностей студентів, їхньої пізнавальної мотивації, емпатії, рефлексії, здатності до саморозвитку.

Об'єкт професіографічного моніторингу обумовлює періодичність його проведення. За когнітивним напрямком найбільша динаміка властива якості знань, які бажано відслідковувати кожні півроку. Періодичність обстеження професійно-педагогічній мотивації й емпатії у межах особистісного напрямку є іншою – по закінченні кожного курсу. Уміння в межах діялісного складника перевіряються двічі на рік у ході поточного й підсумкового контролю, а також протягом педагогічної практики.

Змістовим підґрунтям моніторингу якості і стану викладання в закладах професійної освіти засобами комп'ютерного моделювання запропоновано системні шкаловані моделі об'єкта дослідження (А.И.Севрук, Е.А.Юнина, 2001). Запропоновано анкету якості навчального заняття у вищому закладі професійної освіти, де специфіка моніторингу пов'язана з формуванням у студентів спеціальних вагомих для майбутньої професійної діяльності якостей. Головне, на що розрахована така анкета, – відхід від суб'єктивного некомпетентного оцінювання навчального заняття, оскільки на сьогодні в освіті (більш ніж у будь-якій іншій сфері) застосовуються експертні оцінки. Для оцінки якості анкети використано матрицю відповідності питань анкети ознакам гуманізації та гуманітаризації, сумарна потужність яких у вищому навчальному закладі складає 38 індикацій. Для отримання кількісних оцінок якості навчального заняття використовується матриця стану викладання. При цьому в анкеті не має питань, які торкаються результативності навчального заняття за засвоєнням знань, набуттям навичок і вмінь. Інший варіант моніторингу стану викладання засобами комп'ютерного моделювання запропоновано для закладів підвищення кваліфікації, в яких навчальні заняття зорієнтовано на вдосконалення професійних якостей.

Серед різновидів оцінювання увагу науковців привертає рейтингова система оцінювання. Саме рейтингу як методу оцінювання чи методу педагогічного виміру, основаному на судженнях компетентних суддів чи експертів, надано перевагу при модульних технологіях навчання. Набравши за певні види робіт, які потрібно виконати за визначений термін чи з метою засвоєння певного навчального матеріалу, оцінки чи бали, той, хто навчається, отримує рейтинг (Г.Ч.Тахтамышева, 2002). О.М.Наумець (2001:169) наведено приклади рейтингів оцінювання, які використовуються в низці навчальних закладів України, зокрема в Тернопільському педагогічному інституті рейтингова система оцінювання складається з вхідного, поточного, рубіжного (модульного), підсумкового й відстроченого видів контролю.

Позитивні риси рейтингової системи оцінювання полягають у тому, що оцінка не залежить від характеру міжособистісних стосунків викладача й студента; незнання студента не карається, а прогрес його пізнання стимулюється; студент сам обирає стратегію учіння, оскільки заздалегідь визначено оцінки за запропоновані види роботи; студент самостійно оволодіває навчальним предметом, що спонукає його до систематичної навчально-пізнавальної діяльності й підвищує особисту відповідальність кожного студента за формування професійної компетенції.

На думку В.Кременя, запроваджені у багатьох університетах України власні схеми оцінювання студентів – модульно-рейтингова, рейтингова тощо, як правило, не прив'язані до ECTS – Європейської кредитно-трансферної системи. Відповідно актуальним є завдання напрацювати адекватні загальноєвропейським принципи побудови навчального процесу, що, зокрема, стимулюватиме оновлення змісту навчання, більшу відповідальність студента й викладача за результати спільної партнерської праці. Для побудови єдиного освітнього простору, як кінцевої мети Болонського процесу, потрібні прозорі й зрозумілі всім методології контролю якості освіти (В.Кремень, 2003).

Таким чином, аналітичний огляд згаданих вище джерел дозволяє стверджувати, що розробка системи контролю як результату, так і процесу формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови само початкової школи є на сьогодні актуальним і в теоретичному, й у практичному відношенні управлінським завданням.

5.2. Результативне та процесуальне оцінювання рівня сформованості методичної компетенції

У процесі методичної підготовки студентів – майбутніх учителів іноземних мов виділено три форми управління: *змістовно-організаційну*, *контрольно-констатуючу* і *контрольно-коригуючу* форми (А.Н.Мозговой, 1983). Результатами здійснення першої *змістовно-організаційної* форми управління процесом методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи стало

- укладання нами типової програми з курсу методики викладання англійської мови в початковій школі (О.Б.Бігич, 2003г) як модуля з методики;

- визначення організаційних форм навчання студентів, адекватних для умов кредитно-модульної системи організації навчального процесу, в межах кожного розділу курсу методики: “Теоретична підготовка до викладання іноземної мови в початковій школі” – лекції, самостійна робота, семінарські заняття, “Теоретико-практична підготовка до ведення класної й позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі” – лекції, самостійна робота, семінарські заняття, навчальні екскурсії, практичні заняття, “Теоретико-практична підготовка до ведення науково-дослідницької роботи” – лекції, самостійна робота, семінарські заняття, індивідуальна робота, навчальна екскурсія;

- укладання навчально-методичних розробок для кожної теми в межах тематичного блоку занять із методики (О.Б.Бігич, 2003в) як змістового модуля;

- укладання планів, списків джерел, схем виконання методичних завдань для конкретного виду аудиторного заняття чи позааудиторної роботи.¹

Завдання діагностики результату методичної освіти студентів на конкретному етапі формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи вирішується через *контрольно-констатуючу* форму управління, яка реалізується протягом таких організаційних форм контролю як залік, курсовий екзамен, підсумковий урок і виховний захід на педагогічній практиці, захист курсової роботи, державний іспит, захист випускної кваліфікаційної роботи. Результатом такого контролю, який, однак не може вплинути на якість методичної освіти студентів, а лише певною мірою допоможе скоригувати процес методичної освіти наступного потоку студентів, є констатація рівня сформованості методичної компетенції у кожного студента.

При цьому сьогодні актуалізує необхідність вивчення не лише результатів методичної освіти студентів у співставленні з її цілями, а й самого процесу на

¹ Зокрема плани практичних занять “Готовність молодших школярів до навчання англійської мови” і „Дидактичні та розвиваючі ігри на уроці англійської мови в початковій школі” див. О.Б.Бігич, 1998б; 1999а.

кожному з етапів формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи.

Завдання діагностики процесу методичної освіти студентів на конкретному етапі формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи вирішує *контрольно-коригуюча* форма управління, в якій (на відміну від попередньої форми управління) наявні такі складники як регулювання та коригування. Ця форма управління процесом методичної освіти студентів здійснюється протягом таких організаційних форм їх навчання як семінарські й практичні заняття, консультації, педагогічна практика, навчальні екскурсії й навчальні конференції. Результат такого контролю робить можливими регулювання й коригування рівня сформованості методичної компетенції у кожного студента на конкретному етапі її формування.

Простежується пряма кореляція цих форм управління процесом і результатом методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи з рівнями та цілями професіографічного моніторингу підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності.

Змістовно-організаційна форма управління корелює зі стратегічним рівнем професіографічного моніторингу, метою якого є оцінка якості методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи відповідно до вимог стандартів вищої педагогічної освіти.

Контрольно-констатуюча форма управління корелює з тактичним рівнем професіографічного моніторингу, цілями якого є діагностика результатів методичної освіти студентів, обґрунтування умов оптимальної організації й корекції змісту методичної освіти, впровадження нових освітніх технологій у процес методичної освіти.

Контрольно-коригуюча форма управління корелює з оперативним рівнем професіографічного моніторингу, цілями якого є збір об'єктивної інформації про результати методичної освіти в їхній динаміці, обробка, узагальнення й аналіз зібраної інформації, встановлення кореляційних залежностей між особистісним, когнітивним і діяльнісним складниками процесу методичної освіти студентів для реалізації особистісно-орієнтованого підходу.

Наведене вище трактування змісту контрольно-констатуючої та контрольно-коригуючої форм управління процесом методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи робить можливим співвіднесення цих форм управління та відповідно організаційних форм навчання студентів із різновидами оцінки – *формуючою* та *підсумковою* оцінкою (Г.Лефрансуа, 2003).

У вищій освіті оцінювання застосовується передусім для визначення ступеня професійного розвитку студента, рівня сформованості його професійної компетенції та для прийняття рішення про його професійні нахили, тобто для *підсумкової* оцінки. Розроблене для визначення рівня досягнень студента підсумкове оцінювання здійснюється в кінці терміну навчання (семестру, року, курсу), тобто співвідноситься з підсумковим контролем (Common..., 2001), який визначає досягнення студента в кінці навчального курсу у вигляді оцінки. Підсумковий контроль є значною мірою нормативно-орієнтованим, фіксованим, оцінюючим досягнення. Оскільки підсумкова оцінка слугує для визначення ступеня *результативності* (виділено нами – О.Б.) обох сторін процесу

професійної освіти: учіння з боку студента та викладання з боку викладача, вважаємо правомірним і доцільним називати оцінювання результативним.

Нова концепція оцінки – *формуюча* оцінка передбачає підтримку студента в процесі його професійної освіти. Розроблене для допомоги студентові у визначенні його сильних і слабких сторін формуюче оцінювання проводиться зазвичай протягом (іноді до початку) навчання, тобто співвідноситься з поточним контролем. Поточний контроль часто застосовується з метою включення інформації, отриманої під час опитувань та консультацій, яка не піддається підрахунку. Це безперервний процес збору інформації про досягнення студента в освіті, про його сильні й слабкі сторони, які викладач має враховувати при плануванні навчального курсу та при здійсненні зворотного зв'язку зі студентами. Позитивна риса поточного контролю полягає в його спрямуванні на покращення освіти. Негативною рисою є перебільшення ролі зворотного зв'язку.

Зворотний зв'язок здійснюється лише за умов здатності студента бути уважним, мотивованим і знайомим із формою, в якій надходить інформація (здатність *помічати*); не тонути в інформації, а запам'ятовувати її, організовувати й персоналізувати (здатність *сприймати*); мати достатні попередні знання та усвідомлення того, що потрібно зрозуміти основні положення і не вдаватися до діяльності, яка матиме зворотний результат (здатність *інтерпретувати*); мати час, належне спрямування та можливість для обдумування, узагальнення і, відповідно, запам'ятовування нової інформації (здатність *засвоювати* інформацію). Це передбачає самоуправління, яке, у свою чергу, потребує навчання студента так званого *evaluation formatrice* – самоуправління, моніторингу власної освіти та розвитку способів здійснення зворотного зв'язку – порівняння вражень із дійсністю, обговорення зразків студентських робіт тощо.

Відповідно контрольню-констатуюча форма управління процесом методичної освіти майбутніх учителів іноземної мови початкової школи корелює з підсумковою оцінкою та відповідно підсумковим контролем, а контрольню-коригуюча форма – із формуючою оцінкою та відповідно поточним контролем.

У психологічній літературі часто згадується термін „нові підходи” до оцінювання, які, незважаючи на їх розробку декілька десятиліть тому, актуалізувалися лише в останні роки. Ці підходи названо „оцінювання процесу виконання завдань”, „процесуальне оцінювання”, „автентичне оцінювання”. Оскільки аспектами дослідження в нашій роботі, нагадаємо, є як результат, так і процес методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, вважаємо правомірним і доцільним поряд із терміном „результативне оцінювання” використовувати термін „процесуальне оцінювання”.

На думку ряду вчених, які беруть участь в освітній реформі, акцентування в освітньому процесі індивідуального підходу до студента та необхідності формування його автономного і креативного мислення з багатьох причин суперечить сучасній практиці тестування. Більшість тестів потребують прямолінійності мислення, вибору однієї правильної відповіді, що позначається на відповіді того, хто навчається (у нашому випадку – студента), в бік відтворення завченого матеріалу, а не в бік креативного мислення й самостійного логічного осмислення. Як альтернатива тестуванню більш об'єктивним й ефективним є оцінювання дій студента в наближених до реальності умовах (G.Wiggins, 1998). На

відміну від стандартизованих тестів, які оцінюють абстрактні здібності студентів, процесуальні тести мають справу з поведінкою студентів, яку легко оцінити. Проявляючись в індивідуальному підході до кожного студента, процесуальне оцінювання стимулює розвиток індивідуальної, а не групової конкурентноспроможності й професіоналізму.

Популярність процесуального оцінювання ґрунтується на впевненості, що воно спроможне оцінити реальну здатність і компетентність студента, підвищуючи таким чином ефективність освіти в цілому (А.М.Раян, G.J.Greguras, 1998). Інтерес до процесуального оцінювання постійно зростає, відображаючи єдину точку зору викладачів щодо впливу оцінки на освітній процес, щодо негативної ролі багатоальтернативної оцінки та щодо можливості не лише документування, а й стимулювання розвитку критичного і креативного мислення студентів за допомогою методик процесуального оцінювання.

Існує низка аргументів на користь та проти процесуального оцінювання. Переваги цього методу оцінювання полягають у тому, що він

- краще пристосований до умов навчання, які змінюються;
- є більш справедливим, ніж традиційні методи оцінювання;
- забезпечує ширший погляд на оцінку компетенції студентів та їхніх досягнень;

- сприяє розвитку соціальних та інтелектуальних здібностей студентів;

- враховує ширше коло обставин ніж звичайно;
- „автентичніше” оцінює реальні здібності студентів у природних життєвих ситуаціях.

Недоліки процесуального оцінювання полягають у тому, що

- воно є більш трудомістким, потребує від викладача більше часу, зусиль, знань і ресурсів;

- у більшості випадків результати процесуального оцінювання є менш точними;

- як результат воно рідко застосовується для широкомасштабного оцінювання;

- існують проблеми з кількісними підрахунками порівняно з об'єктивними тестами;

- відповідно нижчими є валідність і надійність;

- процесуальне оцінювання носить дещо суб'єктивний характер, оскільки при оцінці викладач часто враховує заслуги студента за весь період навчання;

- викладач отримує великий обсяг інформації, яку важко інтерпретувати й аналізувати (Г.Лефрансуа, 2003).

Відповідно процесуальне оцінювання потребує доопрацювання щодо підвищення надійності й ефективності процедур оцінки.

В педагогічній літературі наголошено, що застосування процесуального оцінювання є принциповим складником освітньої реформи. При застосуванні нових когнітивних стратегій і теорій мотивації для формування студентів як автономних, компетентних і мислячих учителів використання процесуального оцінювання стає обов'язковим. В цьому випадку недостатньо перевірити, що запам'ятав чи забув студент; необхідно отримати реальні свідчення того, що він навчився та вміє мислити. Визначення одного із завдань методичної освіти

майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи як розвитку критичного мислення студента передбачає, що формою оцінювання його здібностей є процесуальні тести.

Таким чином, контроль-констатуюча та контроль-коригуюча форми управління методичною освітою майбутніх учителів іноземних мов початкової школи реалізуються у відповідних підсистемах підсумкового контролю за результатом та поточного контролю за процесом методичної освіти, кожній з яких відповідають свої методи оцінювання та різновиди оцінки (рис. 5.2.1).

Підсумкова оцінка	Контрольно-констатуюча форма управління	Результативне оцінювання	Підсумковий контроль	Поточний контроль	Процесуальне оцінювання	Контрольно-коригуюча форма управління	Формуюча оцінка
	Залік					Семінарське заняття	
	Курсовий екзамен					Навчальна екскурсія	
	Підсумковий урок і позакласний захід на педпрактиці					Практичне заняття	
	Захист курсової роботи					Лабораторне заняття	
	Державний іспит					Навчальна конференція	
	Захист випускної кваліфікаційної роботи					Консультація	
	Педагогічна практика						

Рис. 5.2.1. Схема кореляції форм управління, видів контролю й оцінки та методів оцінювання

Розглянемо детальніше кожний з методів оцінювання процесу й результату методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи: процесуальне оцінювання у межах підсистеми поточного контролю та результативне оцінювання у межах підсистеми підсумкового контролю.

Ці різновиди контролю корелюють із виділеними в загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти нефіксованим (*continuous assessment*) та фіксованим (*fixed point assessment*) типами контролю (Common..., 2001). Нефіксований контроль є контролем із боку викладача (можливо студента) виконаних останнім та зібраних у методичний портфель серії тематичних завдань, курсової роботи, дослідницького проекту тощо упродовж навчального курсу. Фіксований контроль здійснюється на заліку, курсовому екзамені, державному іспиті, які відбуваються у фіксований день зазвичай у кінці навчального курсу.

Обидва типи контролю мають як переваги, так і недоліки. Інтегрований до навчального курсу нефіксований контроль робить можливим краще врахування ступеня творчої активності² та інших сильних рис студентів, але значною мірою

² Творча активність передусім пов'язується з пізнавальною мотивацією, наявність якої виявляється в тому, що людина постійно намагається розширити досвід, знання, систематизувати їх за допомогою розумових дій, розвинути здатність вільно оперувати знаннями і бути компетентною (Возрастная психология 1999:21).

залежить від здатності викладача бути об'єктивним. Фіксований контроль фіксує, що студент може (вміє) робити в момент контролю. При цьому те, що було раніше, не враховується. Однак фіксований контроль призводить до екзаменаційного стресу і підходить лише певному типові студентів.

Відповідно поточний контроль корелює з нефіксованим типом, а підсумковий – із фіксованим типом контролю.

Звернемося до методу процесуального оцінювання, суть якого полягає в оцінці розуміння й здатності студента застосувати отримані теоретичні знання в практичній діяльності вчителя іноземної мови початкової школи. Відповідно процесуальне оцінювання передбачає визначення рівня сформованості навичок і вмінь студентів у процесі виконання ними завдань у ситуаціях, максимально наближених до реальних життєвих ситуацій. Автентичність процесуального оцінювання полягає в тому, що оцінюванню підлягає виконання студентами реальних професійних, у тому числі методичних, завдань учителя іноземної мови початкової школи.

Як метод оцінювання процесуальне оцінювання включає такі процедури й підходи:

1) *оцінку розвитку* як процесуальну оцінку студента щодо його потенціалу розвитку, а не порівняно з іншими студентами;

2) *процесуальну оцінку мислення* як оцінку розвитку когнітивних здібностей на практиці в природних обставинах;

3) *публічний екзамен* як оцінку здатності публічно продемонструвати свою компетенцію;

4) *портфоліо* як збір даних про досягнення за весь період навчання у вигляді конкретних робіт (Г.Лефрансуа, 2003).

Конкретизувавши перші два й останній складники процесуального оцінювання щодо методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи як оцінку *методичного* розвитку студента, процесуальну оцінку його *критичного* мислення та *методичний портфель*, охарактеризуємо згадані вище процедури й підходи процесуального оцінювання в їх кореляції (яка, звичайно, є умовною і здійснюється суто з гностичною метою) із складниками методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи – методичними знаннями, навичками й уміннями як об'єктами контролю та відповідно організаційними формами навчання, протягом яких він здійснюється.

Оцінка методичного розвитку як спроба документувати всю інформацію про реальні прогресивні³ зміни в методичному розвитку студента має на меті оцінку реального рівня його власних досягнень у набутті методичних декларативних і процедурних знань. Складниками оцінки методичного розвитку студентів у межах однієї навчальної теми курсу методики є:

³ Одним із значень терміну “розвиток” є прогресивна зміна, яка приводить до вищих рівнів диференціації й організації. Мається на увазі позитивний характер прогресу, збільшення ефективності функціонування, дозрівання, покращення, збагачення й ускладнення. Ці процеси пов'язані з факторами оточуючого середовища, зокрема освітою (Большой толковый...Т.2. 2000:163).

- оцінка за усну відповідь студента на семінарському занятті за результатами самостійної роботи 1,
- оцінка за усне повідомлення студента на семінарському занятті за результатами індивідуальної роботи,
- оцінка за усну доповідь студента на практичному занятті за результатами самостійної роботи 2.

Процесуальна оцінка критичного мислення, маючи за мету оцінку рівня сформованості методичних навичок і вмінь, передбачає виконання студентом професійної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи в природних (педагогічна практика, лабораторне заняття) чи максимально наближених до них умовах (практичне заняття, навчальна конференція). При цьому для оцінки мисленнєвих здібностей мають бути створені умови, які роблять можливим спостереження за процесом мислення (D.Wolf and others, 1991). Це – проведення фрагментів уроків і позакласних заходів з їх аналізом на практичних заняттях, проведення уроків і позакласних заходів з їх аналізом протягом педагогічної практики, апробація практичної частини курсової й випускної кваліфікаційної робіт протягом лабораторного заняття, виступ із науковою доповіддю на навчальній конференції. Складниками процесуальної оцінки критичного мислення студента є:

- оцінка за унаочнення відповіді на семінарському занятті,
- оцінка за участь в аналізі навчальних матеріалів та запропонованого фрагмента уроку/позакласного заходу на практичному занятті,
- оцінка за участь в обговоренні фрагмента відвіданого уроку / позакласного заходу на навчальній екскурсії,
- оцінка за проведення фрагмента уроку/позакласного заходу в ролі вчителя на практичному занятті,
- оцінка за участь в обговоренні ділової гри в ролях експерта і молодшого школяра на практичному занятті.

Публічний екзамен є демонстрацією студентом своїх здібностей на публіці. Ця процедура оцінювання підкреслює соціальну природу мислення та навчання. Прикладом публічного екзамену слугують курсовий екзамен і державний іспит, захист курсової й випускної кваліфікаційної роботи, які, нагадаємо, в нашій роботі віднесено до результативного оцінювання. Прикладом демонстрації студентом здібностей на публіці в межах процесуального оцінювання є його наукова доповідь на навчальній конференції. Оскільки навчальна конференція є організаційною формою навчання, яка максимально наближена до природних умов фахової науково-практичної конференції, в нашій роботі виступ студента з науковою доповіддю віднесено до попередньої процедури процесуального оцінювання – процесуальної оцінки його критичного мислення.

Методичний портфель як постійний запис студентом своїх методичних досягнень містить зразки самостійно виконаних ним робіт – вправи, завдання й ігри для молодших школярів, фрагменти уроків і сценарії позакласних заходів з іноземної мови для початкової школи, тексти рефератів і наукових доповідей, матеріали педагогічної практики тощо. Окрім цього методичний портфель містить і проекти, над якими зараз працює студент (так званий активний портфоліо), наприклад, матеріали до курсової чи випускної кваліфікаційної роботи, які потім

увійдуть до загального методичного портфеля. Відповідно методичний портфель слугує засобом контролю такого складника методичного розвитку майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи як освітня автономія студента.

Головна перевага цієї форми процесуального оцінювання полягає в тому, що методичний портфель залучає студента до активної роботи над своїм майбутнім. Портфель слугує як інструментом оцінки, так і індикатором інтересів, а також слабких місць у мисленні студента. Відповідно мета використання методичного портфеля полягає не лише в оцінці результатів, а й у коригуванні процесу (С.Porter, J.Cleland, 1995) методичної освіти.

Відповідно підсистема поточного контролю за процесом методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи включає такі процедури й підходи методу процесуального оцінювання: оцінку методичного розвитку студента, процесуальну оцінку його критичного мислення та методичний портфель, кожний з яких має свій об'єкт контролю (див. табл. 5.2.1).

Таблиця 5.2.1.

Оцінювання процесу методичної освіти

Складники процесуального оцінювання		Методичний розвиток	Процесуальна оцінка критичного мислення		Методичний портфель
Об'єкти контролю		Знання	Навички	Вміння	Освітня автономія
Організаційні форми методичної освіти студентів	Семінарське заняття	+			Дібрані матеріали для унаочнення відповіді. Текст реферату.
	Практичне заняття		+		План-конспект укладеного самостійно уроку (позакласного заходу)
	Навчальна екскурсія	+			Протокол спостереження фрагмента відвіданого уроку (позакласного заходу)
	Навчальна конференція		+		Текст наукової доповіді
	Консультація	+			
	Педагогічна практика			+	Матеріали педагогічної практики

Лабораторне заняття		+ курсова робота	+ випускна кваліфікаційна робота	Матеріали практичної частини курсової (випускної кваліфікаційної) роботи
---------------------	--	------------------	----------------------------------	--

Звернемося до розгляду методу результативного оцінювання методичної освіти майбутніх учителів іноземної мови початкової школи, який здійснюється в межах підсистеми підсумкового контролю в таких його формах: залік (водночас є формою рубіжного контролю), курсовий екзамен і державний іспит, захист курсової і випускної кваліфікаційної роботи, підсумковий урок і позакласний захід на педагогічній практиці (див. табл. 5.2.2). Всі ці форми контролю є демонстрацією студентом рівня сформованості своїх методичних знань, навичок і вмінь перед аудиторією (академічною групою, керівниками педагогічної практики, вчителями іноземної мови, екзаменаційною комісією, державною екзаменаційною комісією), тому їх віднесено до публічного екзамену, який у нашій роботі досліджено в межах результативного оцінювання.

Таблиця 5.2.2

Оцінювання результату методичної освіти

Об'єкт контролю		Методичні знання	Методичні навички	Методичні вміння	Освітня автономія
Форма контролю	Залік	+			
	Курсовий екзамен	+	+		
	Підсумковий урок і позакласний захід на педпрактиці			+	
	Курсова робота	+	+		+
	Державний іспит	+		+	
	Випускна кваліфікаційна робота	+		+	+

Об'єктом контролю на заліку є методичні декларативні і процедурні знання студента. Недиференційований залік проводиться у формі співбесіди з викладачем, яка передбачає відповіді студента на питання (контроль декларативних методичних знань) та розв'язання методичних завдань (контроль процедурних методичних знань).

Курсовий екзамен і державний іспит із методики викладання іноземної мови в початковій школі є двома послідовними та взаємопов'язаними етапами визначення рівня сформованості у студента складників білінгвальної методичної

компетенції. Об'єктами контролю на курсовому екзамені є методичні знання і методичні навички їх реалізації в практичній максимально наближеній до реальної методичній діяльності; на державному іспиті – методичні знання і методичні вміння їх реалізації в практичній максимально наближеній до реальної методичній діяльності. Формами контролю на курсовому екзамені і державному іспиті є виконання студентом проблемних методичних завдань теоретико-практичної спрямованості та комунікативних професійно орієнтованих проблемних завдань.

Як самостійні науково-прикладні дослідження курсова та випускна кваліфікаційна роботи, інтегруючи різні навчальні курси (методику і країнознавство, методику й літературу країн виучуваної мови, методику і сучасні комп'ютерні технології навчання тощо), покликані виявити поряд з загальною фаховою начитаністю студента рівень сформованості його методичних знань та науково-дослідницьких навичок (для курсової роботи) і вмінь (для випускної кваліфікаційної роботи), а також ступінь освітньої автономії студента. Останню складають самостійність і незалежність, ініціативність і здатність до самооцінки.

Таким чином, система контролю як процесу, так і результату формування у студентів білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи обіймає підсистему поточного контролю, в межах якого здійснюється процесуальне оцінювання, та підсистему підсумкового контролю, в межах якого здійснюється результативне оцінювання.

5.2.1. Технологія поточного контролю за процесом методичної освіти

Поточний контроль за рівнем сформованості у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи має бути організований таким чином, щоб надати можливість передусім викладачеві, а також кожному студентові мати уявлення про рівень сформованості в останнього на кожній організаційній формі навчання з методики викладання іноземних мов у початковій школі як складників методичної компетенції – методичних знань, навичок і вмінь, так і професійно орієнтованих комунікативних умінь.

Нагадаємо, що організаційними формами навчання з методики викладання іноземних мов у початковій школі є такі:

- лекція, семінарське заняття, навчальна екскурсія, консультація, провідною дидактичною метою яких є теоретична підготовка студентів;

- практичне заняття, лабораторне заняття, навчальна конференція, педагогічна практика, провідна дидактична мета яких полягає в практичній підготовці студентів;

- курсова й випускна кваліфікаційна роботи, частково педагогічна практика, провідною дидактичною метою яких є контроль методичних знань, навичок і вмінь студентів.

Особливе місце займають самостійна й індивідуальна роботи, провідна дидактична мета яких полягає у формуванні у кожного студента освітньої автономії.

Відповідно протягом кожної з організаційних форм навчання студентів із методики домінує завдання формування у студента певного складника методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. Так, на заняттях,

спрямованих переважно на теоретичну підготовку, студент набуває методичних декларативних і процедурних знань. На практичних і лабораторних заняттях та навчальних конференціях студент оволодіває методичними навичками, протягом педагогічної практики в початковій школі – методичними вміннями вчителя іноземної мови.

Відповідно, об'єктами поточного контролю на семінарському занятті та навчальній екскурсії є методичні декларативні й процедурні знання студентів. (Оскільки провідною дидактичною метою лекцій і консультацій є передусім набуття студентом методичних декларативних знань, в нашій роботі лекцію й консультацію виключено з організаційних форм навчання, на яких здійснюється поточний контроль).

На практичних заняттях об'єктами поточного контролю виступають методичні навички проведення фрагмента уроку чи позакласного заходу з іноземної мови в початковій школі. Об'єктами поточного контролю на навчальних конференціях, а також на методичних семінарах і лабораторних заняттях при виконанні практичної частини курсової роботи протягом першої педагогічної практики є методичні навички публічного виступу з науковою доповіддю та проведення наукового дослідження проблеми (тенденції) іншомовної освіти молодших школярів.

Об'єкт поточного контролю протягом педагогічної практики складають методичні вміння проведення уроків і позакласних заходів з іноземної мови в початковій школі. Об'єктом поточного контролю на лабораторних заняттях при виконанні практичної частини випускної кваліфікаційної роботи та на методичних семінарах протягом другої педагогічної практики є методичні вміння проведення наукового дослідження проблеми (тенденції) іншомовної освіти молодших школярів і публічного виступу з науковою доповіддю за його результатами.

Об'єктом поточного контролю при зборі студентом матеріалів до методичного портфеля є його (студента) освітня автономія.

Нагадаємо також, що поточний контроль за процесом методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи включає процедури й підходи методу процесуального оцінювання, кожний складник якого має пріоритетний об'єкт контролю: оцінка методичного розвитку студента контролює передусім його методичні знання, процесуальна оцінка критичного мислення студента – його методичні навички й уміння, методичний портфель – освітню автономію студента.

Використані у професіографічному моніторингу підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності критерії оцінювання (С.А.Литвиненко, 2003) у нашій роботі модифіковано в межах певного складника методу процесуального оцінювання щодо кожного об'єкта поточного контролю:

- 1) когнітивні критерії у межах оцінки методичного розвитку студента щодо рівня сформованості його методичних знань,
- 2) діяльнісні критерії у межах процесуальної оцінки критичного мислення студента щодо рівня сформованості його методичних навичок і вмінь,
- 3) особистісні критерії у межах методичного портфеля щодо рівня сформованості освітньої автономії студента (див. рис. 5.2.1.1).

Складники процесуального оцінювання	Об'єкт поточного контролю	Критерій оцінювання	Показники рівня сформованості
Оцінка методичного розвитку	Методичні знання	Когнітивний критерій	Зміст. Обсяг. Науковість.
Процесуальна оцінка критичного мислення	Методичні навички й уміння	Діяльнісний критерій	Повнота. Послідовність. Усвідомлення.
Методичний портфель	Освітня автономія	Особистісний критерій	Самостійність. Ініціативність. Здатність до самооцінки.

Рис. 5.2.1.1. Поточний контроль за процесом методичної освіти

Відповідно показниками рівня сформованості у студента методичних знань за когнітивним критерієм його методичного розвитку визначено їхній зміст (розкривається через такі якості знань як конкретність, гнучкість і міцність), обсяг (полягає в глибині й повноті) та науковість (відображена в усвідомленості, системності й узагальненості). Нагадаємо, що оцінку методичного розвитку студента в межах однієї навчальної теми курсу методики складають

- оцінка за усну відповідь студента на семінарському занятті за результатами самостійної роботи № 1,
- оцінка за усне повідомлення студента на семінарському занятті за результатами індивідуальної роботи,
- оцінку за усну доповідь студента на практичному занятті за результатами самостійної роботи № 2.

В.А.Кочневим виділено низку освітніх рівнів: початковий, тематичний і підсумковий рівні. Початковий освітній рівень досягається в результаті засвоєння теми на певному занятті (лекції, практичному занятті тощо); тематичний освітній рівень – у результаті засвоєння навчальної теми чи розділу як системи (із точки зору логічної завершеності змісту навчання як єдиного цілого) взаємопов'язаних тем окремих занять; підсумковий освітній рівень – у результаті засвоєння всього навчального курсу. Такий перехід від засвоєння теми одного заняття до засвоєння всієї навчальної теми, а потім до узагальнення всього навчального матеріалу отримав назву „генералізація знань” (В.А.Кочнев, 2002).

Показниками рівня сформованості у студента методичних навичок і вмінь за діяльнісним критерієм процесуальної оцінки його критичного мислення обрано характеристики виконуваних дій за схемою: повнота навички/вміння в цілому, послідовність виконуваних дій, усвідомлення дій у цілому. Нагадаємо, що процесуальну оцінку критичного мислення студента в межах однієї навчальної теми курсу методики складають

- оцінка за унаочнення відповіді на семінарському занятті,

- оцінка за участь в аналізі навчальних матеріалів та запропонованого фрагмента уроку/позакласного заходу на практичному занятті,
- оцінка за участь в обговоренні фрагмента відвіданого уроку / позакласного заходу на навчальній екскурсії,
- оцінка за проведення фрагмента уроку/позакласного заходу в ролі вчителя на практичному занятті,
- оцінка за участь в обговоренні ділової гри в ролях експерта і молодшого школяра на практичному занятті.

Показниками рівня сформованості у студента освітньої автономії за особистісним критерієм у процесі збору матеріалів до методичного портфеля окреслено самостійність, ініціативність і здатність до самооцінки (Методика обучения..., 1999). Методичний портфель у межах однієї навчальної теми курсу методики містить

- добірку тематичних вправ/завдань/ігор для молодших школярів;
- протокол спостереження фрагмента відвіданого уроку/позакласного заходу на навчальній екскурсії;
- план-конспект укладеного самостійно, проведеного й доопрацьованого після обговорення на практичному занятті фрагмента уроку/позакласного заходу;
- текст наукової доповіді на навчальній конференції.

Протягом педагогічної практики методичний портфель поповнюється

- протоколами спостережень відвіданих уроків/позакласних заходів учителів іноземної мови/інших студентів-практикантів;
- планами-конспектами проведених уроків;
- сценарієм проведеного позакласного заходу;
- текстами наукової доповіді щодо курсової/випускної кваліфікаційної роботи на методичних семінарах;
- практичною частиною курсової/випускної кваліфікаційної роботи.

Основними об'єктами поточного контролю за процесом методичної освіти кожного студента є передусім складники методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи – методичні знання, навички й уміння, рівень сформованості яких оцінюється за традиційною п'ятибальною шкалою.

Освітня автономія студента є додатковим об'єктом поточного контролю. Рівень сформованості освітньої автономії студента оцінюється за шкалою достатній – недостатній рівень сформованості, що корелює з відповідними різновидами автономії студента (Т.Ю.Тамбовкіна, 1998) недостатній рівень – обмежена і частково-обмежена автономія, достатній рівень – напів- і повна автономія.

Таким чином, поточний контроль за процесом методичної освіти студентів – майбутніх учителів іноземних мов початкової школи дозволяє викладачеві методики (керівникові педагогічної практики) протягом кожної з організаційних форм навчання постійно отримувати інформацію та надавати її студентові про рівень сформованості в останнього складників методичної компетенції на конкретному етапі її формування:

- методичних знань протягом семінарських занять і навчальних екскурсій;

методичних навичок протягом практичних занять, навчальних конференцій і лабораторних занять при виконанні практичної частини курсової роботи з методики;

методичних умінь протягом педагогічної практики, зокрема протягом методичних семінарів і лабораторних занять при виконанні практичної частини випускної кваліфікаційної роботи.

5.2.2. Технологія підсумкового контролю за результатом методичної освіти

Формами підсумкового контролю з методики викладання іноземних мов у початковій школі є недиференційований залік (I, II семестри вивчення курсу методики), курсовий екзамен (III семестр), підсумковий урок і позакласний захід на педагогічній практиці (IV, V семестри), курсова робота (IV семестр), державний іспит і випускна кваліфікаційна робота (VI семестр).

Кожна з форм підсумкового контролю за результатом сформованості методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи має власні об'єкти контролю.

На *заліку* в процесі бесіди викладача із студентом об'єктом контролю є передусім рівень набутих останнім методичних знань: на першому заліку – декларативних методичних знань у межах розділу I “Теоретична підготовка студентів до викладання іноземної мови в початковій школі”; на другому заліку – процедурних методичних знань у межах розділу II “Теоретико-практична підготовка студентів до ведення класної роботи з іноземної мови в початковій школі”.

Питання для заліку є аналогічними питанням, які складають короткий зміст тем, наведених у цих розділах навчального курсу методики викладання іноземних мов у початковій школі (див. підрозділ 4.2. нашої роботи).

Відповідно формою проведення заліку є бесіда викладача з кожним студентом у формі круглого стола в академічній групі; формою звітності – усна відповідь студента на одне з питань.

На *курсівому екзамені* в процесі усної відповіді студента на питання екзаменаційного білета об'єктами контролю є передусім

- рівень набутих студентом методичних декларативних знань (при відповіді на перше питання теоретичного характеру),

- рівень набутих студентом методичних процедурних знань та рівень сформованості методичних навичок (при відповіді на друге питання практичного характеру), а також

- рівень сформованості методичного аспекту іншомовної комунікативної компетенції (при відповіді на третє питання також практичного характеру).

При цьому практична спрямованість курсу методики зумовлює формулювання теоретичного й практичних питань екзаменаційного білета у формі проблемних завдань. Зважаючи на необхідність формування у майбутніх учителів іноземних мов початкової школи білінгвальної методичної компетенції, курсовий екзамен проводиться рідною й іноземною мовами. (Мову виконання проблемних завдань визначено в білеті).

Приклади питань екзаменаційного білета курсового екзамену з методики викладання іноземних мов у початковій школі:

1. Проблема формування у молодших школярів навичок техніки іншомовного читання.

2. За підручником (указано авторів, клас, сторінку, номер вправи) укладіть вправу з навчання молодших школярів уживання в усному мовленні тематичних лексичних одиниць на фразовому рівні.

3. Усно презентуйте етап фонетичної зарядки з укладеного Вами вдома уроку іноземної мови для початкової школи.

Відповідно формою проведення курсового екзамену є бесіда викладача з кожним студентом та вирішення останнім практичних завдань; формою звітності – усна відповідь студента на три питання екзаменаційного білета.

Протягом педагогічної практики в ході проведення студентом *підсумкового уроку* та *позакласного заходу*, на яких обов'язково присутні керівник педагогічної практики, вчитель іноземної мови навчальної групи, із якою працює студент-практикант, інші студенти-практиканти, об'єктами контролю є передусім

- рівень сформованості у студента методичних умінь ведення класної роботи з іноземної мови в початковій школі,

- рівень сформованості у студента методичних умінь ведення позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі, а також

- рівень сформованості методичного аспекту іншомовної комунікативної компетенції щодо ведення уроку і позакласного заходу.

Відповідно на підсумковому уроці та позакласному заході керівник педагогічної практики спостерігає за методичними й мовленнєвими діями студента-практиканта. Формою звітності є укладені студентом відповідно до чинних вимог розгорнуті план-конспект уроку та сценарій позакласного заходу.

Курсова робота з методики викладання іноземної мови в початковій школі, інтегруючи різні навчальні курси, наприклад, методику й країнознавство, методику й літературу країн виучуваної мови, методику і сучасні комп'ютерні технології навчання тощо, складається з двох частин: теоретичної й практичної. У теоретичній частині студент аналізує сучасний стан досліджуваної методичної проблеми / тенденції щодо одного з аспектів (навчального, пізнавального, виховного, розвиваючого) процесу іншомовної освіти молодших школярів. Практична частина курсової роботи містить апробовану у природних умовах іншомовної освіти молодших школярів протягом першої педагогічної практики на лабораторному занятті проектну роботу.

У свою чергу, проектна робота теж складається з двох частин: пояснювальної записки та практичної частини у вигляді серії вправ, розвиваючих ігор, комплекту наочних чи дидактичних матеріалів, сценарію позакласного заходу тощо, виконаних у межах теми курсової роботи відповідно до сучасних вимог і конкретних умов іншомовної освіти молодших школярів. З огляду на необхідність формування у студентів білінгвальної методичної компетенції, практична частина проектною роботи виконується іноземною мовою.

У процесі захисту студентом курсової роботи у формі круглого стола, як правило, в академічній групі (чи на засіданні кафедри методики, чи у школі, де проходить педагогічна практика) об'єктами контролю є передусім

- рівень набутих студентом декларативних і процедурних знань щодо ведення методичного наукового дослідження,
- рівень сформованості навичок ведення методичного наукового дослідження,
- ступінь освітньої автономії студента, зокрема рівень сформованості навчальних умінь збирати й систематизувати інформацію, узагальнювати її у вигляді графіків, схем, діаграм, таблиць, адекватно використовувати різні джерела інформації, а також
- рівень загальної методичної начитаності студента,
- рівень сформованості методичного аспекту іншомовної комунікативної компетенції студента як учасника круглого стола.

Оцінка курсової роботи здійснюється у два етапи.

Етап 1 – оцінка курсової роботи. Студент здає роботу керівникові, який оцінює її зміст та оформлення (детальніше див. Бігич 2003г:34-36).

Критеріями оцінки змісту курсової роботи є його відповідність обраній темі, глибина опрацьованого матеріалу, кількість і варіативність використаних джерел. Критеріями оцінки оформлення курсової роботи є її структура, бібліографія та зміст.

Окремо оцінюються зміст і оформлення проектної роботи. Оцінка змісту проектної роботи складається з оцінки змісту розроблених матеріалів та оцінки змісту пояснювальної записки. Оцінка оформлення проектної роботи складається з оцінки за оформлення матеріалів та оцінки за оформлення пояснювальної записки.

Етап 2 – оцінка, виведена в процесі захисту роботи. За вибором викладача студент захищає курсову роботу чи іноземною, чи рідною мовою.

Курсова робота є передусім показником рівня сформованості вмінь професійно-орієнтованого писемного мовлення на основі професійно-орієнтованого читання. При захисті, де кожний студент оцінюється як доповідач і як слухач, курсова робота слугує також показником умінь професійно-орієнтованих говоріння й аудіювання (детальніше див. Бігич 2003г:36-37).

Відповідно формою презентації курсової роботи є її захист студентом за круглим столом в академічній групі (на засіданні кафедри методики / у школі, де проходить педагогічна практика); формою звітності – виконана згідно з чинними вимогами курсова робота.

Застосуванням новітніх технологій у процесі викладання іноземних мов актуалізувало на сьогодні метод веб-проектів, який є подальшим розвитком методу проектів (С.В.Титова, 2003). Веб-проект є довготривалим, проблемним завданням із метою розвитку у тих, хто навчається, мовленнєвих навичок і комунікативних умінь та соціокультурної компетенції, результатом якого є публікація сторінки у Всесвітній мережі. Метод веб-проектів сприяє ефективному розвитку у студента інтелектуальних умінь: аналізувати, класифікувати і логічно структурувати необхідну інформацію, відбирати необхідні факти, наводити переконливі аргументи, відстоювати власну точку зору, а також володіти комп'ютерною грамотністю для веб-публікації. Застосування веб-проектів можливе за умови високого рівня технічної й методичної підготовки викладача як координатора самостійної пізнавальної діяльності студента.

Серед різновидів веб-проектів (міжнародні, внутрішні, творчі, дослідницькі, ігрові, практично-орієнтовані) найадекватнішими сучасними аналогами курсової

роботи з методики викладання іноземних мов є дослідницькі та практично-орієнтовані веб-проекти.

Курсовий екзамен і *державний іспит* із методики викладання іноземної мови в початковій школі є двома послідовними та взаємопов'язаними етапами підсумкового контролю рівня сформованості у студентів білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи.

На державному іспиті в процесі усної відповіді студента на питання екзаменаційного білета об'єктами контролю є передусім

- рівень набутих студентом методичних декларативних знань (при відповіді на перше питання теоретичного характеру),

- рівень набутих студентом методичних процедурних знань та сформованих методичних умінь (при відповіді на друге питання практичного характеру), а також

- рівень сформованості методичного аспекту іншомовної комунікативної компетенції студента (при відповіді на всі три⁴ питання екзаменаційного білета).

Практична спрямованість курсу методики викладання іноземної мови в початковій школі зумовлює формулювання теоретичного й практичних питань екзаменаційного білета у формі проблемних завдань. Зважаючи на необхідність формування у майбутніх учителів іноземних мов початкової школи білінгвальної методичної компетенції, державний іспит проводиться рідною й іноземною мовами. (Мову виконання проблемних завдань визначено в білеті).

Приклади перших двох питань екзаменаційного білета державного іспиту з методики викладання іноземних мов у початковій школі:

1. Проблема формування у молодших школярів іншомовної граматичної компетенції.

2. За підручником (указано авторів, клас, сторінки, номер уроку) укладіть фрагмент уроку з навчання молодших школярів вивчаючого читання.

3. захист випускної кваліфікаційної роботи.

Випускна кваліфікаційна робота з методики викладання іноземної мови в початковій школі може бути продовженням курсової роботи з методики. Інтегруючи різні навчальні курси, наприклад, методику й країнознавство, методику й літературу країн виучуваної мови, методику і сучасні комп'ютерні технології навчання тощо, випускна кваліфікаційна робота містить три розділи.

В першому розділі студент визначає теоретичне підґрунтя дослідження методикою та її базовими науками – лінгвістикою, психологією, педагогікою – актуальної проблеми/тенденції процесу іншомовної освіти молодших школярів. Другий розділ складають укладені студентом самостійно й апробовані протягом другої педагогічної практики навчальні матеріали (тематичні комплекси чи серії вправ/навчальних ігор/розвиваючих завдань тощо). Третій розділ випускної кваліфікаційної роботи містить результати експериментальної перевірки навчальних матеріалів у природних умовах іншомовної освіти молодших школярів на лабораторному занятті.

⁴ Третім питанням екзаменаційного білета на державному іспиті є захист студентом випускної кваліфікаційної роботи з методики викладання іноземної мови в початковій школі.

З огляду на необхідність білінгвального методичного розвитку студентів, випускна кваліфікаційна робота з методики викладання іноземної мови в початковій школі виконується рідною (I, III розділи) та іноземною (II розділ) мовами.

У процесі захисту студентом випускної кваліфікаційної роботи об'єктами контролю є передусім

- рівень набутих студентом декларативних і процедурних знань щодо ведення методичного наукового дослідження,

- рівень сформованих у студента вмінь ведення методичного наукового дослідження,

- ступінь освітньої автономії студента, а також

- рівень сформованості у студента методичного аспекту іншомовної комунікативної компетенції.

Оцінка випускної кваліфікаційної роботи здійснюється у два етапи.

I етап – оцінка випускної кваліфікаційної роботи. Після здачі студентом роботи керівник рекомендує роботу до захисту. Рецензент оцінює роботу за такими критеріями:

- 1) актуальність тематики дослідження – відповідність стану сучасної методичної науки, теоретична й практична значущість;

- 2) методична начитаність студента – ступінь вивченості ним наукової, науково-методичної і навчальної літератури з теми дослідження, ступінь представленості власного досвіду студента;

- 3) чіткість викладу матеріалу – термінологічна коректність, структурна чіткість викладу;

- 4) самостійність дослідження – наявність самостійних роздумів студента, їх кореляція з цитованими джерелами;

- 5) оформлення роботи – титульна сторінка, зміст, оформлення власне роботи.

Рецензент ставить загальну оцінку за виконану студентом випускну кваліфікаційну роботу.

II етап – оцінка, введена в процесі захисту випускної кваліфікаційної роботи. Членами державної екзаменаційної комісії оцінюється загальна методична начитаність студента, ступінь його орієнтації у темі дослідження, реакція на задані запитання в ході захисту та зауваження рецензента щодо змісту й оформленням роботи.

Оцінка процедури захисту випускної кваліфікаційної роботи складається з оцінки за виступ студента та оцінки за його відповіді на запитання членів комісії й зауваження рецензента.

Як доповідач студент повинен

- термінологічно коректно викласти суть виконаної роботи, перерахувати і коротко описати використані джерела, позначити основні висновки;

- використовувати наочність – роздавальний матеріал, ілюстративний матеріал (діаграми, графіки, які не потребують довготривалих коментарів);

- подякувати за запитання і проявлений інтерес, коректно й коротко відповісти на запитання.

Після чого члени державної екзаменаційної комісії ставлять загальну оцінку за захист студентом випускної кваліфікаційної роботи.

Підсумкова оцінка є сумою двох попередніх оцінок за виконану студентом роботу та за її захист.

Відповідно формою проведення державного іспиту є бесіда членів державної екзаменаційної комісії з кожним студентом, вирішення останнім практичних завдань і захист ним випускної кваліфікаційної роботи; формою звітності – усна відповідь студента на два питання екзаменаційного білета та виконана згідно з чинними вимогами випускна кваліфікаційна робота.

Таким чином, підсумковий контроль за результатом методичної освіти студентів – майбутніх учителів іноземних мов початкової школи дозволяє викладачеві методики (керівникові педагогічної практики) протягом кожної з організаційних форм контролю отримати інформацію про рівень сформованості у студента передусім складників методичної компетенції:

методичних знань – протягом усіх організаційних форм контролю;

методичних навичок – на курсовому екзамені і при захисті курсової роботи з методики;

методичних умінь – протягом педагогічної практики, на державному іспиті та при захисті випускної кваліфікаційної роботи, а також

методичного аспекту іншомовної комунікативної компетенції – протягом усіх організаційних форм контролю,

освітньої автономії – при виконанні курсової й випускної кваліфікаційної роботи.

5.3. Вимоги до білінгвального методичного й комунікативного професійно орієнтованого розвитку студентів

Існують різні переліки професійних (у тому числі й методичних) знань, навичок і вмінь учителя іноземної мови, які відрізняються кількістю їхніх груп, номенклатурою, обсягом тощо (Е.И.Пассов, 1984; Н.И.Шляпина, 1987; Примерная... 1992; Н.В.Языкова, 1995; А.А.Миролюбов и др., 1995; А.С.Карпов, 1997; Виробничі функції..., 1999; Е.И.Пассов и др., 2001; Н.Д.Гальскова, 2003). Нагадаємо, що саме методичні знання, навички й уміння, пронизані бажанням здійснювати іншомовну освіту саме молодших школярів, і складають зміст методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи.

Г.В.Роговою та Т.Є.Сахаровою наведено перелік базових знань і вмінь, необхідних фахівцю, який навчає іноземної мови дітей раннього віку, з таких галузей наук: про людину й суспільство (галузь 1), про виховання людини (галузь 2), про іноземну мову й методику її викладання (галузь 3), про творчу діяльність, наукове дослідження й узагальнення передового досвіду (галузь 4) (Г.В.Рогова, Т.Є.Сахарова, 1990). Водночас усі навчальні дисципліни, які викладаються студентам у вищому навчальному закладі, Є.М.Розенбаумом та О.Є.Самойловим згруповано в межах п'яти концентрів: 1) суспільно-політичних дисциплін, 2) психології, 3) педагогіки, 4) методики, 5) спеціальних (мовних) дисциплін (Є.М.Розенбаум, А.Е.Самойлов, 1991).

Спостерігається пряма кореляція галузевих знань і вмінь із концентрами навчальних дисциплін (за винятком галузі 4 і концентра 1). Галузь 1 про людину і суспільство корелює з концентром психологічних дисциплін, галузь 2 про

виховання людини – з концентром педагогічних дисциплін, галузь 3 про іноземну мову й методику її викладання – із концентриками методичних і мовних дисциплін. Інтеграція цих фахових знань майбутнім учителем іноземної мови початкової школи є підґрунтям реалізації ним навичок і вмінь здійснювати іншомовну освіту молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземної мови.

У межах галузі 4 про творчу діяльність, наукове дослідження й узагальнення передового досвіду рядом науковців (Н.В.Языкова, 1995; Е.И.Пассов, 1984; Е.И.Пассов и др., 2001) дослідницькі навички й уміння вчителя іноземної мови виділено в окрему групу в рамках його дослідницької діяльності (В.С.Борисов, 1986; С.В.Роман, 1986; В.В.Сафонова, 1989; Н.Г.Соколова, 1982; К.К.Швачко, С.О.Швачко, 1988; Н.В.Языкова, 1980), а деякими дослідниками виокремлено як систему навчально-дослідницької (Н.В.Языкова, 1984) чи науково-дослідницької (В.С.Коростелев, 1988) роботи студентів, а на сьогодні – навіть як різновид культури вчителя (Т.Е.Климова, 2001).

Ми повністю поділяємо це акцентування науково-дослідницької діяльності вчителя іноземної мови, виокремивши в системі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи підсистему науково-дослідницької роботи, а в межах курсу методики викладання іноземних мов у початковій школі – розділ „Теоретико-практична підготовка студентів до ведення науково-дослідницької роботи”.

Концентр суспільних дисциплін корелює в нашій роботі з набуттям майбутнім учителем іноземної мови початкової школи соціокультурних знань (про культуру країн виучуваної іноземної мови й особливості мовленнєвої й немовленнєвої поведінки носіїв мови у певних ситуаціях спілкування) та формуванням відповідних навичок і вмінь для реалізації пізнавального аспекту та досягнення освітньої мети іншомовної освіти молодших школярів на уроках і позакласних заходах з іноземної мови.

Для окреслення методичних знань, навичок і вмінь майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи підґрунтям у нашій роботі обрано класифікацію методичних умінь, запропоновану Ю.І.Пассовим і його колегами (Е.И.Пассов и др., 2001), із певною її модифікацією. При цьому, беручи до уваги низку факторів:

1) існування декількох напрямків дослідження методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов: 1) професійно спрямованої (чи орієнтованої) опосередкованої методичної підготовки, 2) безпосередньої методичної підготовки та 3) міжпредметної методичної підготовки,

2) реалізацію першого напрямку методичної підготовки вчителя іноземної мови в курсі вивчення конкретних навчальних дисциплін – практики усного та писемного мовлення (С.Я.Ромашина, 1979; С.В.Роман, 1982; Г.А.Максимова, 1988), країнознавства (В.П.Фурманова, 1984), другої іноземної мови (Г.И.Дорина, 1985; І.М.Мельник, 2001); в процесі навчання певного виду іншомовної мовленнєвої діяльності – аудіювання (П.Д.Журавлева, 1982), говоріння (И.В.Самойлюкевич, 1990; Г.М.Чернова, 1986), діалогічного мовлення (И.П.Андреева, 1980; Н.Д.Гальскова, 1982), усного мовлення (Н.М.Скалчинская, 1985; Т.И.Скрипникова, 1986), читання (М.И.Маркина, 1987; А.И.Смирнова, 1983), писемного мовлення (Г.В.Лагвешкина, 1989; О.В.Пінська, 2001) чи певного

мовного аспекту – фонетики (С.Л.Бобырь, 1990), граматики (Т.П.Куренкова, 1983; Л.Н.Скопинская, 1988)⁵,

3) акцентування вагомості цими та іншими (як вітчизняними й зарубіжними, так і радянськими) методистами (А.Ф.Будько, Т.П.Леонтьева, 1991; Л.В.Калініна, І.В.Самойлюкевич, 1986; А.С.Карпов, 1983; С.А.Натальїна, 1989; Л.С.Панова, Н.М.Жилко, 1995; Проблемы...1981, 1983; Профессионально...1982, 1985, 1986; Совершенствование...1981, 1989; Теория...1980; Формирование...1983, 1987) саме професійно спрямованих мовленнєвих навичок і комунікативних умінь учителя іноземної мови,

вважаємо доцільним і правомірним виокремити комунікативні вміння професійно орієнтованого спілкування, так звані лінгвометодичні (Саломатов, Шатилов 1988:19) уміння вчителя іноземної мови, які передбачають як методичні знання, так і професійно орієнтовані соціокультурні знання, навички й уміння, які дозволяють студентів активно проявляти себе в різних сферах професійної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи.

Відповідно білінгвальний професійний розвиток студента в нашій роботі умовно розмежовано на методичний та комунікативний професійно орієнтований розвиток.

5.3.1. Білінгвальний методичний розвиток студентів

Наведемо переліки методичних знань, навичок і вмінь майбутніх учителів іноземної мови початкової школи відповідно до чотирьох розділів навчальної дисципліни „Методика викладання іноземної мови в початковій школі”: „Теорія”, „Класна робота”, „Позакласна робота”, „Науково-дослідницька робота” (їхні умовні назви наведено за схемою змісту курсу методики). При цьому переліки методичних навичок і вмінь з останніх трьох розділів, які відповідають підсистемам методичної освіти студентів, конкретизовано щодо видів професійної діяльності вчителя – проектування, адаптації, організації, мотивації, контролю, дослідження (Е.И.Пассов, 1998б) та щодо аспектів іншомовної освіти – навчального, пізнавального, виховного, розвиваючого (Е.И.Пассов, 1998а) за винятком спілкування, яке виокремлено як комунікативний професійно орієнтований розвиток. Також виокремлено професійно орієнтовані соціокультурні знання, навички й уміння.

При укладанні переліків методичних знань, навичок і вмінь майбутніх учителів іноземних мов початкової школи передусім використано такі джерела: Е.И.Пассов, 1984; Г.В.Рогова, Т.Е.Сахарова, 1990; Н.В.Языкова, 1995, 1999; Методика обучения..., 1999; Н.Д.Гальскова, 2000; Е.И.Пассов и др., 2001 та інші.

5.3.1.1. Інтегровані методичні знання

Майбутній учитель іноземної мови початкової школи має володіти інтегрованими методикою з інших педагогічних, психологічних і спеціальних мовних навчальних дисциплін знаннями про:

⁵ Назви цих дисертаційних досліджень не внесено до списку використаних джерел.

- іноземну мову як навчальний предмет,
- основні етапи розвитку методики викладання іноземних мов у початковій школі й сучасні тенденції іншомовної освіти молодших школярів,
- основні документи в галузі іншомовної освіти та періодику з проблем викладання іноземної мови в початковій школі,
- складові процесу іншомовної освіти молодших школярів: цілі, зміст, методи, прийоми, засоби навчання,
- вітчизняні й зарубіжні рівні володіння іноземною мовою,
- сучасні вимоги до розробки навчальних програм й іншомовної навчальної літератури,
- критерії відбору навчальної літератури для початкового ступеня навчання іноземної мови,
- результати експертної оцінки вітчизняних і зарубіжних навчально-методичних комплексів з іноземної мови для початкової школи,
- молодшого школяра як суб'єкта іншомовної освіти,
- планування й технологію уроку іноземної мови в початковій школі,
- прийоми формування й розвитку в молодших школярів іншомовних навичок і комунікативних умінь,
- сучасні форми контролю рівня сформованості іншомовних знань, навичок і вмінь молодших школярів та вимоги до розробки контрольних завдань,
- технічні, в тому числі й комп'ютерні, засоби навчання,
- позакласну роботу з іноземної мови в початковій школі,
- науково-дослідницьку роботу вчителя іноземної мови початкової школи,
- сучасні вимоги суспільства й науки 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.

5.3.1.2. Методичні навички й уміння

Проектувальні навички й уміння

Одним із найголовніших аспектів професійної діяльності вчителя є планування, підгрунтя якого складають проектувальні навички й уміння мінімум трьох рівнів (Е.И.Пассов и др., 2001), які в нашій роботі конкретизовано щодо підсистем „Класна робота” і „Позакласна робота” методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Це – планування окремих уроків, планування циклу уроків по засвоєнню учнями певного обсягу навчального матеріалу, планування всього курсу навчання з урахуванням конкретних цілей навчання та планування окремих позакласних заходів, планування тематичної серії позакласних заходів по наданню учням певного обсягу пізнавального матеріалу, планування всієї позакласної роботи з урахуванням конкретних освітніх цілей.

Оскільки основними організаційними формами іншомовної освіти молодших школярів є урок і позакласний захід, деталізуємо компонентний склад уміння

планувати окремий урок і позакласний захід з іноземної мови в початковій школі в опорі на орієнтувальний етап, етап комплексного проектування, етап компонентного проектування й оціночно-коригуючий етап. Сучасний урок і позакласний захід з іноземної мови в початковій школі має забезпечувати оволодіння молодшим школярем іншомовною освітою, саме тому й урок, і позакласний захід мають відображати всі її аспекти: навчальний, виховний, пізнавальний і розвиваючий, відповідно до яких і вони і плануються.

Орієнтувальний етап проектування уроку/позакласного заходу

Навчальний аспект

- аналіз місця уроку/позакласного заходу в тематичному циклі уроку/позакласних заходів;
- аналіз практичних цілей уроку/позакласного заходу;
- аналіз навчального мовного й мовленнєвого матеріалу підручника/навчальних посібників;
- аналіз засобів навчання, які пропонуються.

Виховний аспект

- вивчення виховної цінності матеріалу уроку/позакласного заходу;
- визначення виховної мети уроку/позакласного заходу;
- вивчення методичної характеристики навчальної групи молодших школярів.

Пізнавальний аспект

- аналіз лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань у підручнику/навчальних посібниках;
- формулювання освітньої мети уроку/позакласного заходу;
- визначення лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань, необхідних для засвоєння мовленнєвого матеріалу.

Розвиваючий аспект

- аналіз можливостей розвитку пізнавальних процесів молодших школярів навчальної групи;
- вивчення індивідуальних характеристик молодших школярів навчальної групи;
- формулювання розвиваючої мети уроку/позакласного заходу.

Етап комплексного проектування уроку/позакласного заходу

Навчальний аспект

- окреслення загальної структури уроку/позакласного заходу;
- відбір засобів навчання та послідовності їх застосування на уроці/позакласному заході;
- розподіл часу на виконання вправ/завдань.

Виховний аспект

- формулювання загального задуму (сюжету) уроку/позакласного заходу;
- визначення смислових зв'язків між окремими видами робіт на уроці/позакласному заході;
- оцінювання виховної цінності окремих видів роботи.

Пізнавальний аспект

- окреслення загальної стратегії пред'явлення лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань на уроці/позакласному заході;
- визначення етапів пред'явлення лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань відповідно до послідовності виконання видів роботи на уроці/позакласному заході.

Розвиваючий аспект

- окреслення загальної стратегії розвитку молодших школярів;
- установлення ролі змісту уроку/позакласного заходу і відібраних видів роботи для розвитку молодших школярів;
- відбір спеціальних вправ/завдань для розвитку певних якостей, мовленнєвих механізмів тощо.

Етап компонентного проектування уроку/позакласного заходу

Навчальний аспект

- визначення мети кожного виду роботи на уроці/позакласному заході;
- розробка технології виконання кожного виду роботи на уроці/позакласному заході;
- окреслення послідовності дій учителя при виконанні всіх видів роботи на уроці/позакласному заході.

Виховний аспект

- розробка змістової сторони кожного виду роботи на уроці/позакласному заході з урахуванням його виховної мети.

Пізнавальний аспект

- визначення обсягу лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань відповідно до видів робіт на уроці/позакласному заході;
- визначення способів пред'явлення лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань на уроці/позакласному заході.

Розвиваючий аспект

- визначення якостей, розвитку яких сприяє виконання учнями видів робіт на уроці/позакласному заході;
- укладання спеціальних вправ/завдань для розвитку молодших школярів;
- визначення місця виконання розвиваючих вправ/завдань на уроці/позакласному заході.

Оціночно-коригуючий етап проектування уроку/позакласного заходу

Навчальний аспект

- оцінювання цілісності, логічності, зв'язності, динаміки уроку/позакласного заходу;
- проведення часткової корекції окремих пунктів плану уроку/позакласного заходу.

Виховний аспект

- оцінювання виховної цінності спланованого уроку/позакласного заходу, його змістової цілісності, емоційно-смыслового впливу на молодших школярів.

Пізнавальний аспект

- оцінювання й коригування змісту відібраних лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань, їх взаємозв'язок, послідовність пред'явлення на уроці/позакласному заході.

Розвиваючий аспект

- оцінювання ролі спланованого уроку/позакласного заходу для розвитку молодших школярів;

- корекція ходу виконання окремих розвиваючих вправ/завдань на уроці/позакласному заході.

Адаптаційні навички й уміння

Адаптаційні навички і вміння є здатністю вчителя добирати й використовувати конкретні засоби навчання (підкреслено нами – О.Б.), адекватні конкретним цілям у конкретних умовах (Пассов и др. 2001:137, 145). Модифікувавши це визначення відповідно до підсистем „Класна робота” і „Позакласна робота” методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи наведемо перелік адаптаційних навичок і вмінь щодо навчання молодших школярів на уроці й освіти на позакласному заході з іноземної мови.

Водночас об'єкти адаптації на різних її рівнях (Е.И.Пассов и др., 2001) також модифіковано відповідно до кожного виду діяльності: 1) прийом навчання/освіти, 2) вид роботи на уроці/позакласному заході, 3) план уроку/позакласного заходу, 4) стратегія навчання/освіти. Прийом є мінімальною одиницею проектувальної діяльності вчителя, в чому проявляється взаємозв'язок його проектувальної й адаптаційної діяльності; у виді роботи на уроці/позакласному заході проявляється взаємозв'язок адаптаційної й організаційної діяльності; у плані уроку/позакласного заходу – адаптаційної й планувальної діяльності тощо. При цьому кожний попередній рівень є складником кожного наступного рівня.

Добирати прийоми:

- початку уроку/позакласного заходу з іноземної мови,
- закінчення уроку/позакласного заходу з іноземної мови,
- фонетичної й мовленнєвої зарядок на уроці іноземної мови,
- семантизації й активізації лексичних одиниць на уроці іноземної мови,
- презентації й активізації граматичного матеріалу на уроці іноземної мови,
- узагальнення лексичного/граматичного матеріалу на уроці іноземної мови,
- зорового/слухового ознайомлення молодших школярів із текстом,
- інтерпретації тексту,
- навчання молодших школярів монологічного висловлювання,
- навчання молодших школярів діалогічного/групового спілкування,
- розвитку у молодших школярів механізмів аудіювання/читання,
- навчання молодших школярів аудіювання/читання,
- розвитку у молодших школярів техніки читання/письма,
- навчання молодших школярів читання/письма,
- контролю за рівнем сформованості у молодших школярів іншомовної комунікативної компетенції,

а також

- адаптувати мовленнєвий матеріал щодо індивідуальних особливостей молодших школярів та щодо рівня їх навченості,

- адаптувати своє мовлення щодо рівня навченості молодших школярів,
- визначати послідовність вправ і склад комплексу вправ залежно від рівня навченості молодших школярів,
- співвідносити навчальні й освітні дії з ходом засвоєння молодшими школярами навчального й пізнавального матеріалу,
- легко переключатися з одного виду роботи на інший, з одного виду діяльності/поведінки на інший,
- імпровізувати в раптових навчальних/освітніх ситуаціях,
- налаштувати (адаптувати) молодших школярів щодо теми уроку чи залежно від їхнього стану,
- налаштуватися (адаптуватися) самому щодо теми уроку чи залежно від стану молодших школярів.

Організаційні навички й уміння

Конкретизуємо визначення організаторської діяльності (Е.И.Пассов и др., 2001) щодо підсистем “Класна робота” і “Позакласна робота” методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Організаторська діяльність є діяльністю вчителя з об’єднання навчальної групи молодших школярів для досягнення цілей їх навчання й освіти. Умовно одиницею організаційної діяльності вчителя є вид роботи як певна сукупність організаційних дій, спрямованих на досягнення проміжних, але постійно використовуваних навчальних цілей на уроці та освітніх цілей на позакласному заході. В нашій роботі організаційні навички й уміння вчителя іноземної мови початкової школи умовно розмежовано на навчальні й пізнавальні.

Навчальні організаційні навички й уміння

Організувати

- підготовку молодших школярів до роботи на уроці іноземної мови,
- процес ознайомлення молодших школярів із новими лексичними одиницями,
- процес автоматизації дій молодших школярів із новими лексичними одиницями,
- процес ознайомлення молодших школярів із новою граматичною структурою,
- процес автоматизації дій молодших школярів із новою граматичною структурою,
- процес ознайомлення молодших школярів із новим фонетичним явищем,
- процес автоматизації дій молодших школярів із новим фонетичним явищем,
- процес узагальнення засвоєного молодшими школярами мовного (фонетичного, лексичного, граматичного) матеріалу,
- процес удосконалення мовленнєвих навичок молодших школярів,
- процес формування в молодших школярів аудитивних навичок і вмій,
- процес формування в молодших школярів умінь монологічного висловлювання,
- процес формування в молодших школярів умінь діалогічного спілкування,
- процес формування в молодших школярів навичок і вмій читання,

- процес формування в молодших школярів навичок і вмінь письма,
- проведення ігор і використання ситуацій спілкування на уроці іноземної мови,
- контролю (домашнього завдання, прослуханого/прочитаного тексту, тестового контролю тощо) на уроці іноземної мови,
- підведення підсумків роботи молодших школярів на уроці іноземної мови.

Пізнавальні організаційні навички й уміння

Організувати

- підготовку молодших школярів до участі в позакласному заході з іноземної мови,
- надання молодшим школярам лінгвокраїнознавчих і соціокультурних знань,
- проведення ігор, конкурсів, вікторин тощо на позакласному заході з іноземної мови,
- підведення підсумків роботи молодших школярів на позакласному заході з іноземної мови.

Мотиваційні навички й уміння

Мотиваційні навички й уміння вчителя іноземної мови початкової школи спрямовані на пробудження бажання та виклик інтересу молодших школярів до вивчення іноземної мови, на активізацію волі й усвідомлення потреби у вивченні іноземної мови. Наведемо перелік мотиваційних навичок і вмінь майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі.

Учитель іноземної мови початкової школи прагне

- показати молодшим школярам та їхнім батькам значущість предмета “Іноземна мова” у житті сучасного суспільства,
- розкрити практичну значущість володіння іноземною мовою для кожного молодшого школяра своєї навчальної групи,
- зацікавити молодших школярів власне процесом оволодіння іноземною мовою,
- мотивувати молодших школярів до виконання іншомовних вправ і завдань на уроці та позакласному заході з іноземної мови,
- залучити до колективної роботи на уроці та позакласному заході з іноземної мови малоініціативних, лінивих, неорганізованих тощо молодших школярів, “провокуючи” їх до мовленнєвої й інших видів діяльності,
- мотивувати молодших школярів до подальшого самостійного оволодіння іноземною мовою поза класом, школою.

Оскільки проблема мотивації учіння молодшого школяра й пізнання ним іншомовної дійсності є, по суті, проблемою перетворення учня з об’єкта навчання й освіти з боку вчителя в суб’єкт власної діяльності учіння і пізнання, а також оскільки саме за рівнем і за якістю сформованості в молодших школярів мотивації щодо іншомовної освіти можна оцінити мотиваційні навички й уміння вчителя, ми, слідом за російськими методистами (Е.И.Пассов и др., 2001), резерви формування учнівської мотивації вбачаємо в індивідуалізації кожного з аспектів іншомовної освіти молодших школярів.

Ні в якому разі не применшуючи вагомості концепції російських методистів щодо індивідуалізації навчального процесу, ми спиралися на вітчизняну

концепцію комплексної (мотивуюча, розвиваюча, регулююча, формуюча) індивідуалізації процесу навчання іноземної мови С.Ю.Ніколаєвої (Методика викладання..., 2002).

Навички і вміння контролю й самоконтролю

Контроль, покликаний виконувати навчаючу, діагностичну, коригуючу, розвиваючу й виховну функції, підтримує постійний двобічний зв'язок між вчителем та учнями. Наведемо перелік навичок і вмінь контролю та самоконтролю вчителя іноземної мови початкової школи:

- визначати актуальність контролю та його характер,
- спостерігати, фокусуючи свою увагу на конкретних об'єктах контролю,
- концентрувати увагу молодших школярів на суттєвих моментах, значущих для оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією,
- здійснювати контроль за своїм власним станом та своїми мовленнєвими діями,
- здійснювати контроль за станом молодших школярів та за їхніми навчальними й мовленнєвими діями з урахуванням власного впливу на учнів,
- співвідносити конкретне завдання з особистістю конкретного учня та регулювати обсяг завдання,
- внести в учіння і пізнання елемент змагання, неможливий без творчої активності кожного учня,
- сформулювати домашнє завдання, яке, з одного боку, „вінчає” урок, а з іншого, готує молодших школярів до наступного уроку,
- своєчасно вносити корективи в процеси навчання й освіти шляхом адекватного виправлення помилок, додаткових завдань тощо,
- контролювати, не порушуючи процес навчання та його комунікативний характер,
- проводити контрольну роботу,
- співвіднести оцінювання з виставленою оцінкою.

Дослідницькі навички й уміння

На відміну від інших видів діяльності, результат яких зазвичай є заздалегідь відомим, результат наукової діяльності є нетрадиційним – прирощування нового знання. Дослідницькі навички й уміння вчителя пронизують і збагачують всі інші навички й уміння його діяльності. Саме завдяки дослідницьким навичкам і вмінням учитель здійснює свої пізнавальні функції.

Методистами (Е.И.Пассов, 1984; В.С.Коростелев, 1988; Г.В.Рогова, Т.Е.Сахарова, 1990; Н.В.Языкова, 1995; Виробничі функції...,1999 та інші) виділено різну кількість і номенклатуру дослідницьких навичок і вмінь учителя іноземної мови. В нашій роботі їхній перелік наведено відповідно до трьох груп (Е.И.Пассов и др., 2001). При цьому нагадаємо, що науково-дослідницька діяльність учителя має здійснюватися як щодо його класної, так і позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі.

Навички й уміння, пов'язані з аналізом

- аналізувати уроки/позакласні заходи з іноземної мови будь-яких видів,

- аналізувати професійну діяльність колег та свою власну,
- аналізувати діяльність спілкування й учіння молодших школярів на уроці/позакласному заході з іноземної мови,
- аналізувати підручники/навчальні посібники з іноземної мови для початкової школи.

Навички й уміння, пов'язані з методами наукового дослідження

- працювати з літературними й іншими джерелами фахової інформації,
- проводити наукове спостереження за діяльністю спілкування й учіння молодших школярів та професійною діяльністю колег на уроці/позакласному заході з іноземної мови,
- вивчати й узагальнювати позитивний педагогічний досвід (свій та колег),
- проводити анкетування й інтерв'ювання колег,
- проводити анкетування й бесіду з молодшими школярами з метою вивчення їхньої мотиваційної сфери,
- проводити тестування молодших школярів із метою вивчення їхніх індивідуальних якостей та визначення ступеня навченості учнів,
- проводити експеримент, пробне/дослідне навчання,
- вимірювати та математично опрацьовувати отримані результати.

Навички й уміння, пов'язані з дослідницькою діяльністю в цілому

- підготувати реферат / повідомлення / наукову доповідь із певної проблеми (тенденції) іншомовної освіти молодших школярів,
- написати тези / статтю з методичної тематики,
- написати анотацію до реферату / повідомлення / наукової доповіді / тез / статті,
- брати участь у дискусії з методичних проблем іншомовної освіти молодших школярів,
- сприймати методичні інновації та втілювати методичні рекомендації,
- здійснювати постійну самоосвіту й самовдосконалення.

5.3.2. Білінгвальний комунікативний професійно орієнтований розвиток студентів

Уміння білінгвального професійно орієнтованого аудіювання

- розуміти мовлення дорослих носіїв і неносіїв мови в професійній сфері (у межах виучуваної тематики) у ситуаціях офіційного спілкування (пленарна доповідь, виступ на семінарі, круглий стіл, презентація / повідомлення результатів експертної оцінки навчально-методичних комплексів з іноземної мови для початкової школи, аналіз уроку, лекція з методики викладання іноземної мови тощо),
- розуміти мовлення дорослих носіїв і неносіїв мови в професійній сфері (у межах виучуваної тематики) у ситуаціях неофіційного спілкування (обговорення пленарної доповіді, виступу на конференції, обмін досвідом у викладанні іноземної мови, неофіційне/офіційне обговорення результатів експертної оцінки

навчальної літератури з іноземної мови для молодших школярів, обмін враженнями про відвіданий урок, підготовка спільного виступу, спільна підготовка до екзаменів із методики викладання іноземної мови),

- розуміти іншомовне мовлення дітей (носіїв і неносіїв іноземної мови) для отримання професійно необхідної інформації та для визначення діапазону її використання з метою розробки навчальних матеріалів для молодших школярів,

- правильно використовувати соціокультурні формули професійного спілкування,

- розуміти зміст оголошень (про зміни в порядку роботи конференції, про місце й час зустрічі робочих/проектних груп),

- розуміти зміст аудіо- та відеотекстів професійного характеру (записи виступів на конференції, відеофрагменти уроків із їхнім послідувачим аналізом, навчальні матеріали до навчально-методичних комплексів, автентичні навчальні телепрограми, комп'ютерні програми) та визначати діапазон їхнього використання в професійній діяльності,

а також уміти

- фіксувати почуте в схематизованому вигляді (таблиці, схеми, діаграми, символи),

- використовувати компенсаторні стратегії (прохання повторити перифраз із метою уточнення почутого, знаходження й використання вербальних і невербальних опор) для гідного виходу із ситуації "збою".

Уміння білінгвального професійно орієнтованого читання

- читати брошури про літні курси (мовні, для вчителів) у країнах виучуваної іноземної мови з метою вибору найприйнятнішого курсу (щодо часу й місця проведення, тривалості, підсумкових екзаменів/сертифікатів, умов проживання, ціни та умов оплати, необхідних документів),

- читати каталоги вітчизняних і зарубіжних видань та книжкових магазинів із метою вибору та замовлення необхідної фахової літератури,

- читати оголошення, розклади занять, програми й схеми розміщення на семінарах, конференціях, у навчальних закладах за кордоном для отримання необхідної інформації про місце, час проведення заходу, правила поведінки і внутрішній розпорядок навчального закладу,

- читати книги для вчителя до зарубіжних і вітчизняних навчально-методичних комплексів з іноземної мови для початкової школи з метою отримання необхідної інформації щодо планування й організації уроку / позакласного заходу та для оцінки й вибору необхідного навчально-методичного комплексу,

- читати автентичні газетні/журнальні матеріали для отримання інформації загальнокультурного характеру і професійно значущої інформації та для відбору матеріалу з метою розробки навчальних завдань для молодших школярів,

- читати тези доповідей і виступів на фахових науково-практичних конференціях,

- читати методичну літературу та документи Ради Європи в галузі мовної освіти для вирішення комунікативних і пізнавальних завдань і для отримання професійно значущої інформації,
- читати вітчизняні й зарубіжні нормативні документи в області мовної освіти, а також коментарі фахівців щодо їхнього змісту, введення до дії тощо з метою отримання професійно значущої інформації,
- використовувати компенсаторні стратегії для гідного виходу із ситуації "збою".

Уміння білінгвального професійно орієнтованого говоріння

- представляти себе, своїх колег і навчальний заклад у професійному товаристві, використовуючи коректну термінологію,
- задавати запитання для з'ясування професійно необхідної інформації при безпосередньому спілкуванні та по телефону в різних ситуаціях міжкультурного спілкування,
- професійно й термінологічно коректно коментувати/аналізувати результати/процес власної професійної діяльності, а також діяльність учіння, сильні/слабкі сторони конкретних молодших школярів,
- професійно й термінологічно коректно коментувати/аналізувати діяльність колег, зокрема, відвідані уроки/позакласні заходи,
- брати участь у розмові з колегами, зокрема, вступити, підтримати розмову, проявити інтерес до почутого, коректно вийти з розмови,
- розмовляти з молодшими школярами (носіями й неносіями мови) іноземною мовою,
- викладати суть методичних інновацій за кордоном рідною мовою і вітчизняних інновацій іноземною мовою, викладати суть освітнього процесу в конкретному навчальному закладі,
- викладати результати проведеної роботи (з оцінки навчально-методичних комплексів з іноземних мов для початкової школи, із розробки навчальних матеріалів для молодших школярів, проведення дослідження) без(із) використання(м) наочності (графопроектора, постера, дошки тощо), а також
- підготувати ілюстративний і роздавальний матеріал до виступу (на конференції, круглому столі, педагогічній раді, засіданні кафедри),
- використовувати компенсаторні стратегії (знаходити й використовувати вербальні й невербальні опори для пояснення/доповнення сказаного, повторити й перефразувати сказане, пояснити, прокоментувати сказане у випадку недо- і нерозуміння).

Уміння білінгвального професійно орієнтованого письма

- заповнювати анкети, зокрема, анкети-заявки, для участі в конкурсах, курсах, для отримання документів, візи,
- писати автобіографію з урахуванням особливостей викладу фактичного матеріалу в обох мовах,

- писати запити для з'ясування професійно необхідної інформації (листи в оргкомітет конференцій, організаторам мовних і немовних курсів тощо),
- писати короткі листи для повідомлення професійно значущої інформації (повідомлення про заплановані конференції, анотації опублікованих видань і методичних розробок тощо),
- писати оголошення про організацію навчально-виховного процесу, конференції, семінарів,
- писати реферати і курсові роботи з методики викладання іноземної мови,
- описувати результати власної виконаної роботи і викладати плани подальшої роботи,
- аналізувати навчально-методичні комплекси з іноземних мов для початкової школи при їх виборі в межах навчального закладу, плани-конспекти уроків і сценарії позакласних заходів для молодших школярів,
- писати пояснювальні інструкції до самостійно розроблених / укладених вправ/ігор, дидактичних матеріалів, навчальних посібників,
- писати статті до фахових збірників наукових праць.

Професійно орієнтовані соціокультурні знання, навички й уміння:

- створювати соціокультурний портрет співрозмовника при участі в офіційному й неофіційному спілкуванні на основі особливостей вимови, манери мовлення, жестикуляції тощо,
- соціокультурного орієнтування в
 - типах навчальних закладів та їхньому соціокультурному призначенні в Україні й країнах виучуваної іноземної мови,
 - шкільній символіці, яка знаходить відображення в оформленні школи і шкільної форми,
 - назвах, які позначають педагогічні й адміністративні посади в навчальних закладах, а також наукові ступені,
 - шкільній документації рідною та іноземною мовами (характеристики молодших школярів, протоколи екзаменів, звіти про виконану роботу тощо),
 - типи мовних курсів в Україні та країнах виучуваної іноземної мови,
 - різних типах рекламно-довідкових матеріалів (отримання додаткової мовної освіти, отримання подальшої професійної освіти за кордоном, літні мовні школи/курси, придбання необхідної літератури за каталогами видавництва і торговельних компаній),
 - оформлення візитних карток рідною та іноземною мовами,
- "компенсаторних" умінь використовувати візуальні (вербальні й невербальні) опори для поповнення прогалин у соціокультурних знаннях, навичках і вміннях, а також для виходу з "комунікативної безвиході" в умовах міжкультурного професійно орієнтованого спілкування.

Звичайно, наведені в нашій роботі переліки не вичерпують номенклатуру всіх методичних, знань, навичок і вмінь, комунікативних професійно орієнтованих умінь та професійно орієнтованих соціокультурних знань, навичок і вмінь учителя іноземної мови початкової школи. Подальшими перспективними напрямками

дослідження є визначення складників вище перерахованих методичних знань, навичок і вмінь майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Висновки

1. Методичну освіту майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи в нашій роботі досліджено як три взаємопов'язаних аспекти: освітню систему, освітній процес і результат цього процесу. Обов'язковим складником системи методичної освіти є контроль як результату, так і процесу формування у студентів білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. Саме зміст і форми контролю за процесом і результатом методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи і були предметом розгляду в цьому розділі роботи.

Укладачі відомих нам чинних програм методичної підготовки студентів пропонують системи контролю за підготовкою майбутніх учителів іноземних мов передусім для основної школи. Відповідно розробка системи контролю як результату, так і процесу формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови саме початкової школи є на сьогодні актуальним у теоретичному й практичному відношенні управлінським завданням.

2. У процесі методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов виділено три форми управління: змістовно-організаційну, контрольню-констатуючу та контрольню-коригуючу. Результатами здійснення першої змістовно-організаційної форми управління процесом методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи стало укладання нами типової програми з курсу методики викладання англійської мови в початковій школі як модуля з методики; визначення організаційних форм навчання студентів, адекватних для умов кредитно-модульної системи організації навчального процесу, в межах кожного розділу курсу методики викладання іноземної мови в початковій школі; укладання навчально-методичних розробок для кожної теми в межах тематичного блоку занять із методики як змістових модулів, зокрема укладання планів, списків джерел, схем виконання методичних завдань для конкретного виду аудиторного заняття чи позааудиторної роботи.

Завдання діагностики результату методичної освіти студентів на конкретному етапі формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи вирішується через контрольню-констатуючу форму управління, яка реалізується протягом таких організаційних форм контролю як залік, курсовий екзамен, підсумковий урок і виховний захід на педагогічній практиці, захист курсової роботи, державний іспит, захист випускної кваліфікаційної роботи. Результатом такого контролю є констатація рівня сформованості методичної компетенції у кожного студента.

Сьогодні актуалізує необхідність вивчення не лише результатів методичної освіти студентів у співставленні з її цілями, а й самого процесу на кожному з етапів формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи.

Завдання діагностики процесу методичної освіти студентів на конкретному етапі формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової

школи вирішує контрольню-коригуюча форма управління, яка здійснюється протягом таких організаційних форм навчання як семінарські й практичні заняття, консультації, педагогічна практика, навчальні екскурсії й навчальні конференції. Результат такого контролю дозволяє регулювати й коригувати рівень сформованості методичної компетенції у кожного студента на конкретному етапі її формування.

Останні дві форми управління методичною освітою майбутніх учителів іноземних мов початкової школи (контрольно-констатуюча і контрольню-коригуюча форми) реалізуються у відповідних підсистемах контролю: підсистемі підсумкового контролю за результатом методичної освіти, в межах якого здійснюється результативне оцінювання з використанням підсумкової оцінки, та підсистемі поточного контролю за процесом методичної освіти, в межах якого здійснюється процесуальне оцінювання з використанням формуючої оцінки.

Підсистема поточного контролю за процесом методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи включає такі процедури й підходи методу процесуального оцінювання: оцінку методичного розвитку студента, процесуальну оцінку його критичного мислення та методичний портфель. Кожний складник має власний об'єкт контролю.

Підсистема підсумкового контролю за результатом методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи реалізується в таких організаційних формах контролю: залік (водночас є формою рубіжного контролю), курсовий екзамен і державний іспит, захист курсової й випускної кваліфікаційної роботи, підсумковий урок і позакласний захід на педагогічній практиці. Ці форми контролю в нашій роботі віднесено до такої процедури процесуального оцінювання як публічний екзамен, який (як демонстрацію студентом рівня сформованості методичної компетенції перед аудиторією) досліджено в межах результативного оцінювання.

3. Поточний контроль за рівнем сформованості у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи організовано таким чином, щоб надати можливість передусім викладачеві (керівникові педагогічної практики), а також кожному студентові мати уявлення про рівень сформованості в останнього протягом кожної з організаційних форм навчання передусім складників методичної компетенції на конкретному етапі її формування, зокрема

методичних знань протягом семінарських занять і навчальних екскурсій;

методичних навичок протягом практичних занять, навчальних конференцій і лабораторних занять при виконанні практичної частини курсової роботи з методики;

методичних умінь протягом педагогічної практики, зокрема протягом методичних семінарів і лабораторних занять при виконанні практичної частини випускної кваліфікаційної роботи,

а також білінгвальних професійно орієнтованих комунікативних умінь.

4. Підсумковий контроль за результатом методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи дозволяє викладачеві методики (керівникові педагогічної практики, екзаменаторові, членам державної екзаменаційної комісії) протягом кожної з організаційних форм контролю

отримати інформацію про результат сформованості у студента передусім складників методичної компетенції на певному етапі її формування, зокрема методичних знань – протягом усіх організаційних форм контролю; методичних навичок – на курсовому екзамені і при захисті курсової роботи з методики; методичних умінь – протягом педагогічної практики, на державному іспиті та при захисті випускної кваліфікаційної роботи, а також методичного аспекту іншомовної комунікативної компетенції – протягом усіх організаційних форм контролю, освітньої автономії – при виконанні курсової й випускної кваліфікаційної роботи.

5. У роботі наведено переліки методичних, знань, навичок і вмінь, комунікативних професійно орієнтованих умінь та професійно орієнтованих соціокультурних знань, навичок і вмінь учителя іноземної мови початкової школи, які, однак, не вичерпують всю їхню номенклатуру. Подальшими перспективними напрямками дослідження є визначення складників вище перерахованих методичних знань, навичок і вмінь майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

I. Методичну освіту майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи в нашій роботі досліджено в трьох аспектах: як складник системи професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи; як процес формування у студентів білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи; як колективний та індивідуальний результат методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи.

Аналітичний огляд фахових джерел дозволив виявити й окреслити тенденції професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи й іншомовної освіти молодших школярів. Низка тенденцій (особистісно-орієнтована білінгвальна освіта; інтеграція навчальних курсів; освітня автономія студентів і школярів) є спільними. Решта тенденцій (культуровідповідність та орієнтація освіти на рефлексію й інновації у професійній діяльності вчителя, розширення спеціалізації професійної освіти вчителя іноземної мови й рівневість системи його професійної компетенції) характеризують професійну освіту студентів.

Згідно з принципом вітчизняної педагогічної освіти – відкритості досягненням вітчизняної й світової науки, культури й освітньої практики – теоретичним підґрунтям розробки концепції методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи нами обрано концепції педагогічної освіти й університетської педагогічної освіти, підготовки вчителя іноземної мови та вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти, особистісно-діяльнісний і рефлексивний підхід та когнітивні й гуманістичні теорії.

Авторські положення цих концепцій, теорій і підходів конкретизовано щодо системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Наведені в їхніх межах модель ступеневої підготовки вчителя іноземної мови в університеті, культуровідповідну модель професійної підготовки вчителя, модель професійної освіти вчителя іноземної мови, модель когнітивного учнівства, а також методи й прийоми модифіковано щодо процесу методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

II. Окреслені в межах особистісно-діялісного підходу об'єкти особистісного й методичного розвитку студента утворюють модель узагальнюючого (колективного) результату його методичної освіти як майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. В моделі обидва складники вчителя – його особистість і професіоналізм є паритетними; студент виступає активним суб'єктом методичної освіти.

Найвагомішими та найбільш значущими складниками особистості вчителя іноземної мови початкової школи є його професійно-педагогічна спрямованість, критичне мислення й особистісні якості; складниками професійної діяльності – професійна культура й професійна автономія.

Відповідно провідними напрямками професійного розвитку студента є його особистісний і професійний розвиток. В контексті європеїзації як одного з напрямків розвитку національної іншомовної освіти уточнено зміст особистісного й методичного розвитку студентів, який передбачає формування як комунікативних, так і загальних компетенцій. У межах особистісного розвитку студента пріоритетним є формування професійно-педагогічної спрямованості,

критичного мислення та низки особистісних якостей; в межах діяльнісного розвитку – формування у студента методичної культури вчителя іноземної мови початкової школи й освітньої автономії.

Подальшими перспективними напрямками є самостійні наукові дослідження кожного з названих об'єктів особистісного й методичного розвитку майбутнього вчителя іноземної мови, зокрема щодо різних спеціалізацій фахівця іншомовної освіти на різних ступенях її здійснення.

Ні в якому разі не применшуючи значущості особистісного розвитку майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, згідно з принципом діяльнісного розуміння професії, керуючись рекомендаціями про посилення в змісті педагогічної освіти його діяльнісного складника, в нашій роботі акцентовано передусім методичний розвиток студента, що дозволяє окреслити формування методичної культури й освітньої автономії як провідних завдань методичної освіти.

III. Складниками системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, в якій (системі) враховано вітчизняний і зарубіжний досвід іншомовної професійно орієнтованої освіти майбутніх учителів й іншомовної освіти молодших школярів, а також сучасні світові тенденції іншомовної освіти, є мета, зміст, організаційні форми навчання, методи й прийоми.

Конкретизоване в нашій роботі поняття „методична компетенція вчителя іноземної мови початкової школи” як сукупності його методичних знань, навичок і вмінь та індивідних, суб'єктних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі з іноземної мови, а також спілкуватися з учнями, дозволило визначити основні цілі й завдання методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи як складника системи його професійної освіти.

Метою системи професійної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є формування у студентів відповідної професійної компетенції. Завдання полягає у формуванні професійної культури вчителя іноземної мови початкової школи, яку в сукупності з методичною культурою складають соматична, соціальна, духовна, філологічна, іншомовна, психологічна й педагогічна культури.

Метою системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є формування у студентів відповідної методичної компетенції. Завдання полягає у формуванні методичної культури вчителя іноземної мови початкової школи як інтеграції засвоєного соціального досвіду здійснення всіх видів діяльності вчителя в усіх аспектах іншомовної освіти молодших школярів.

Метою підсистеми “Класна робота” є формування у студентів методичної компетенції здійснення іншомовної освіти молодших школярів на уроках іноземної мови. Завдання полягає в набутті студентами відповідних методичних знань і навичок.

Метою підсистеми “Позакласна робота” є формування у студентів методичної компетенції здійснення іншомовної освіти молодших школярів на позакласних

заходах з іноземної мови. Завдання полягає в набутті студентами відповідних методичних знань і навичок.

Метою підсистеми “Науково-дослідницька робота” є формування у студентів науково-дослідницької культури вчителя іноземної мови початкової школи. Завдання полягає в набутті студентами відповідних методичних знань і навичок.

Метою підсистеми „Педагогічна практика” є набуття студентами практичного досвіду ведення класної і позакласної роботи та наукового дослідження процесу іншомовної освіти молодших школярів в природних умовах іншомовної освіти у початковій школі. Завдання полягає в набутті студентами відповідних методичних умінь.

Зміст методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи на загальному теоретичному рівні змісту складають 1) знання про систему й процес іншомовної освіти молодших школярів та про себе як учителя іноземної мови початкової школи; 2) навички здійснення проєктувальної, адаптаційної, організаційної, мотиваційної, комунікативної, дослідницької й контролюючої діяльності щодо реалізації навчального, пізнавального, виховного й розвиваючого аспектів іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі; 3) уміння здійснення аналогічної діяльності в природних умовах іншомовної освіти молодших школярів; 4) бажання бути вчителем іноземної мови саме в початковій школі, яким пронизані всі попередні складники.

Конструювання змісту методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи на рівні навчальної дисципліни зумовлене її місцем й функцією в загальній системі професійної освіти, які, у свою чергу, детерміновані конкретними освітніми цілями. Основна мета навчальної дисципліни „Методика викладання іноземної мови в початковій школі” полягає у формуванні у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи щодо проведення класної й позакласної роботи (розділи „Класна робота” і „Позакласна робота”) та науково-дослідницької роботи (розділ „Науково-дослідницька робота”).

Відповідно кожному з підсистем методичної освіти вчителя іноземної мови початкової школи в межах навчального курсу методики представлено окремим розділом, у межах якого передбачена теоретична (полягає в набутті студентами методичних знань) і практична (полягає в набутті студентами методичних навичок) підготовка.

Виявлення в структурі професійних знань студентів зв'язку методики викладання іноземних мов з іншими психолого-педагогічними дисциплінами і з дисциплінами спеціального мовного циклу та зв'язку всієї системи професійних знань учителя іноземної мови початкової школи із сучасною практикою іншомовної освіти молодших школярів дозволило нам у навчальному курсі методики виокремити розділ „Теорія”, який містить інтегровані методикою знання з базових і суміжних із нею наук і відповідних навчальних дисциплін та із сучасної (вітчизняної й зарубіжної) практики іншомовної освіти молодших школярів.

Зміст освіти, зокрема зміст її навчального аспекту, реалізується в організаційних формах навчання. Системою методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи передбачено організаційні форми

навчання, спрямовані переважно на теоретичну підготовку студентів (лекція, семінарське заняття, навчальна екскурсія, консультація); спрямовані переважно на практичну підготовку студентів (практичне заняття, лабораторне заняття, навчальна конференція, педагогічна практика); спрямовані переважно на контроль методичних знань, навичок і вмінь студентів (курсова й випускна кваліфікаційна роботи, частково педагогічна практика). Особливе місце посідають самостійна й індивідуальна робота, спрямовані переважно на формування у студента освітньої автономії.

Кожній підсистемі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи та, відповідно, кожному складникові змісту методичної освіти відповідають власні організаційні форми навчання студентів, адекватні і для умов кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Теоретична підготовка студентів до викладання іноземної мови в початковій школі (підсистема „Теорія”), зміст якої складають знання, інтегровані методикою з базових і суміжних із нею наук та відповідних навчальних дисциплін, здійснюється на лекціях, у ході самостійної роботи, на семінарських заняттях та в ході консультацій.

Теоретико-практична підготовка студентів до ведення класної роботи з іноземної мови в початковій школі (підсистема „Класна робота”), зміст якої складають методичні знання й навички проведення уроків, здійснюється на лекціях, у ході самостійної роботи, на семінарських заняттях, протягом навчальних екскурсій, на практичних заняттях та в ході консультацій.

Теоретико-практична підготовка студентів до ведення позакласної роботи з іноземної мови в початковій школі (підсистема „Позакласна робота”), зміст якої складають методичні знання й навички проведення позакласних заходів, здійснюється на лекціях, у ході самостійної роботи, на семінарських заняттях, протягом навчальних екскурсій, на практичних заняттях та в ході консультацій.

Теоретико-практична підготовка студентів до ведення науково-дослідницької роботи (підсистема „Науково-дослідницька робота”), зміст якої складають методичні знання й навички ведення наукового дослідження процесу іншомовної освіти молодших школярів, здійснюється на лекціях, у ході самостійної роботи, на навчальних конференціях, в ході консультацій, протягом навчальних екскурсій і в ході індивідуальної роботи, зокрема протягом лабораторного заняття при виконанні практичної частини курсової й випускної кваліфікаційної роботи.

Практична підготовка студентів до ведення класної, позакласної і науково-дослідницької роботи у природних умовах іншомовної освіти молодших школярів (підсистема „Педагогічна практика”), зміст якої складають методичні вміння ведення уроків і позакласних заходів з іноземної мови в початковій школі та методичні вміння їх наукового дослідження, здійснюється в ході самостійної роботи, на методичних семінарах, протягом навчальних екскурсій, в ході консультацій і в ході індивідуальної роботи.

На кожній з організаційних форм навчання досягаються певні рівні загальної мети методичної освіти студентів – формування у них методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. На лекціях, у ході самостійної й індивідуальної робіт, на семінарських заняттях і протягом навчальних екскурсій

студенти набувають методичних знань; на практичних заняттях у них формуються методичні навички; у ході педагогічної практики – методичні вміння.

IV. Відповідно до трьох рівнів професіоналізму вчителя процес формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи передбачає три рівні – рівень грамотності, рівень ремесла й рівень майстерності, кожному з яких відповідає своя система складників методичної компетенції: система методичних знань, система методичних навичок та система методичних умінь.

1. Найактуальнішими при розгляді питань, пов'язаних із процесами оволодіння й користування мовою, є декларативні (знання *що?*) і процедурні (знання *як?*) знання. Методичні декларативні знання, проявляючись на рівні вербального опису, є знаннями про всі складники системи й процесу іншомовної освіти молодших школярів та про себе як учителя іноземної мови початкової школи. Методичні процедурні знання, проявляючись на рівні реальної дії, є знаннями про методи і прийоми реалізації аспектів іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі та про здійснення наукового дослідження процесу іншомовної освіти молодших школярів.

Методи набуття студентом декларативних і процедурних методичних знань у нашій роботі охарактеризовано згідно з класифікацією методів практичного набуття знань, підґрунтям якої є джерело знань. Комунікативні методи охоплюють методи й процедури контактів студента з безпосереднім джерелом знань – викладачем методики і вчителем іноземної мови початкової школи. Текстологічні методи включають методи набуття знань із фахових документів та фахової літератури. У свою чергу, комунікативні методи набуття знань включають пасивні й активні методи. Пасивні методи передбачають передачу провідної ролі у процедурі набуття знань викладачеві методики чи вчителю іноземної мови; в активних методах, навпаки, ініціатива повністю належить студентові, який активно контактує з джерелом знань. В залежності від кількості осіб, які надають знання, активні методи набуття знань поділяються на групові й індивідуальні методи.

У межах кожної організаційної форми навчання визначено домінуючий метод набуття студентом методичних декларативних і процедурних знань. Найчастіше в процесі методичної освіти для набуття декларативних і процедурних методичних знань студент використовує пасивні комунікативні методи; друге місце посідають текстологічні й активні методи. Це підтверджує існування окресленого в межах рефлексивного підходу такого способу розвитку студентом набутих знань як дослідження й аналіз практичної професійної діяльності інших суб'єктів освітнього процесу й окресленого в межах теорії знань джерела набуття студентом процедурних методичних знань шляхом його безпосереднього контакту з професійною діяльністю вчителя іноземної мови початкової школи.

У процесі набуття студентом методичних знань застосовуються різні моделі його педагогічної взаємодії з викладачем методики, керівником педагогічної практики й учителем іноземної мови. У різних організаційних формах навчання окреслено ступінь освітньої автономії студента в процесі набуття ним методичних знань. Простежується позитивна динаміка освітньої автономії студента в процесі набуття ним методичних знань – від обмеженої автономії (на лекціях,

семінарських і практичних заняттях, навчальній екскурсії) й частково обмеженої автономії (в індивідуальній і самостійній роботі) до напівавтономії (на педагогічній практиці й консультації) та повної автономії (у ході виконання курсової й випускної кваліфікаційної роботи).

2. Формування у студентів методичних навичок здійснюється в межах кожної з підсистем методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: „Класна робота”, „Позакласна робота”, „Науково-дослідницька робота”. Організаційними формами навчання, протягом яких у студентів формуються методичні навички, є передусім практичні заняття та різновид семінарських занять – навчальна конференція.

Зміст низки практичних занять складає проведення кожним студентом укладеного в ході самостійної роботи фрагмента уроку з навчання певного аспекту чи виду мовленнєвої діяльності в межах підсистеми „Класна робота” та фрагмента позакласного заходу в межах підсистеми „Позакласна робота”. Зміст семінарських занять у межах підсистеми „Науково-дослідницька робота” складає публічний виступ кожного студента на навчальній конференції.

Водночас методичні навички удосконалюються, трансформуючись у методичні вміння, протягом організаційних форм навчання, провідна дидактична мета яких полягає в набутті студентами методичних знань (індивідуальна робота) та формуванні у студентів методичних умінь (педагогічна практика, методичний семінар, виконання практичної частини курсової роботи з методики на лабораторному занятті).

У процесі формування у студента методичних навичок застосовуються різні моделі його педагогічної взаємодії з викладачем методики, керівником педагогічної практики й учителем іноземної мови. У різних організаційних формах навчання окреслено ступінь освітньої автономії студента в процесі оволодіння ним методичними навичками. Простежується позитивна динаміка освітньої автономії студента в процесі формування методичних навичок – від частково обмеженої автономії (на практичних заняттях, навчальних конференціях) і напівавтономії (на педагогічній практиці) до повної автономії (на лабораторному занятті, методичному семінарі).

3. Формування методичних умінь здійснюється протягом педагогічної практики як однієї з організаційних форм навчання студентів. Етап 1 формування методичних умінь здійснюється на початковому етапі першої педагогічної практики; етап 2 – на її основному етапі; етап 3 – протягом другої педагогічної практики. Процес формування у студентів методичних умінь учителя іноземної мови початкової школи описано в межах трьох підсистем методичної освіти: „Класна робота”, „Позакласна робота”, „Науково-дослідницька робота”.

У процесі формування у студентів методичних умінь протягом педагогічної практики використовуються різні моделі педагогічної взаємодії керівника педагогічної практики й учителя іноземної мови та студента. Окреслено ступінь освітньої автономії студента в процесі оволодіння ним методичними вміннями протягом педагогічної практики, методичного семінару, курсової роботи, випускної кваліфікаційної роботи. Протягом першої педагогічної практики домінує напівавтономія, протягом другої – повна автономія.

Відповідно процес набуття студентом методичних знань здійснюється на всіх без винятку організаційних формах навчання студентів. Процес формування у студентів методичних навичок на основі набутих методичних знань здійснюється передусім на практичних заняттях та навчальних конференціях. Процес формування у студентів методичних умінь на основі набутих методичних знань та сформованих методичних навичок здійснюється протягом педагогічної практики, на методичних семінарах та лабораторних заняттях при виконанні практичної частини курсової й випускної кваліфікаційної роботи.

При цьому спостерігається позитивна динаміка освітньої автономії студента – від обмеженої і частково обмеженої автономії у процесі набуття ним методичних знань і в процесі формування методичних навичок до напів- та повної автономії у процесі формування методичних умінь.

У. Обов'язковим складником системи методичної освіти є контроль як результату, так і процесу формування у студентів білінгвальної методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи.

У процесі методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов виділено три форми управління: змістовно-організаційну, контрольню-констатуючу та контрольню-коригуючу. Результатами здійснення першої змістовно-організаційної форми управління стало укладання нами типової програми з курсу методики викладання англійської мови в початковій школі як модуля з методики; визначення організаційних форм навчання студентів, адекватних для умов кредитно-модульної системи організації навчального процесу, в межах кожного розділу курсу методики; укладання навчально-методичних розробок для кожної теми в межах тематичного блоку занять із методики як змістових модулів.

Завдання діагностики результату методичної освіти студентів на конкретному етапі формування методичної компетенції вирішується через контрольню-констатуючу форму управління, яка реалізується протягом таких організаційних форм контролю як залік, курсовий екзамен, підсумковий урок і виховний захід на педагогічній практиці, захист курсової роботи, державний іспит, захист випускної кваліфікаційної роботи.

Завдання діагностики процесу методичної освіти студентів на конкретному етапі формування методичної компетенції вирішує контрольню-коригуюча форма управління, яка здійснюється протягом таких організаційних форм навчання як семінарські й практичні заняття, консультації, педагогічна практика, навчальні екскурсії й навчальні конференції.

Останні дві форми управління методичною освітою майбутніх учителів іноземних мов початкової школи реалізуються у відповідних підсистемах контролю: підсистемі підсумкового контролю за результатом методичної освіти, в межах якого здійснюється результативне оцінювання з використанням підсумкової оцінки, та підсистемі поточного контролю за процесом методичної освіти, в межах якого здійснюється процесуальне оцінювання з використанням формуючої оцінки.

Підсистема поточного контролю за процесом методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи включає такі процедури й підходи методу процесуального оцінювання: оцінку методичного розвитку студента,

процесуальну оцінку його критичного мислення та методичний портфель. Кожний складник має власний об'єкт контролю.

Підсистема підсумкового контролю за результатом методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи реалізується в таких організаційних формах контролю: залік, курсовий екзамен і державний іспит, захист курсової й випускної кваліфікаційної роботи, підсумковий урок і позакласний захід на педагогічній практиці. Ці форми контролю в нашій роботі віднесено до публічного екзамену як процедури процесуального оцінювання, яку досліджено в межах результативного оцінювання.

Поточний контроль за рівнем сформованості у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи дозволяє отримати інформацію про рівень сформованості у студента протягом кожної з організаційних форм навчання передусім складників методичної компетенції на конкретному етапі її формування, зокрема на семінарських заняттях і навчальних екскурсіях – методичних знань; на практичних заняттях, навчальних конференціях і лабораторному занятті при виконанні практичної частини курсової роботи – методичних навичок; протягом педагогічної практики, зокрема на методичних семінарах і лабораторному занятті при виконанні практичної частини випускної кваліфікаційної роботи – методичних умінь; протягом усіх організаційних форм контролю – білінгвальних професійно орієнтованих комунікативних умінь.

Підсумковий контроль за результатом методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи дозволяє протягом кожної з організаційних форм контролю отримати інформацію про результат сформованості у студента передусім складників методичної компетенції на певному етапі її формування: протягом усіх організаційних форм контролю – методичних знань; на курсовому екзамені і при захисті курсової роботи – методичних навичок; протягом педагогічної практики, на державному іспиті та при захисті випускної кваліфікаційної роботи – методичних умінь; протягом усіх організаційних форм контролю – методичного аспекту іншомовної комунікативної компетенції; при виконанні курсової й випускної кваліфікаційної роботи – освітньої автономії.

Наведені в роботі переліки методичних знань, навичок й умінь, комунікативних професійно орієнтованих умінь і професійно орієнтованих соціокультурних знань, навичок й умінь учителя іноземної мови початкової школи однак не вичерпують всю їхню номенклатуру. Подальшими перспективними напрямками дослідження є визначення складників вище перерахованих методичних знань, навичок і вмінь майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Авраменко К.Б.* Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 рр.): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04.- К., 2002.- 21 с.
2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов.- СПб: Златоуст, 1999.- 472 с.
3. *Александрова Л.Ю.* Педагогическая диагностика в системе совершенствования профессиональной деятельности учителя начальных классов: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01.- Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я.Яковлева, 2002.- 20 с.
4. *Ариян М.А.* Пути интенсификации семинарских занятий по методике преподавания иностранных языков // Межпредметные связи в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку как педагогической специальности: Межвуз. сб. науч. тр.- Горький: ГГПИ, 1987.- С. 38-45.
5. *Астахова Е.В.* Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях: Учебная брошюра. - Х.: ХГИ «НУА», 1999.- 75 с.
6. *Ачкасова Н.Н.* Формирование механизма билингвизма на материале детских опер // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: Тезисы докладов и выступлений на Межрегиональной науч.-метод. конф-ции. - М.: Еврошкола, 1999.- Ч. 1.- С.33-34.
7. *Бабін Н.М.* Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Дис... докт. пед. наук: 13.00.01.- К.: Ін-т педагогіки, 1998.- 380 с.
8. *Баклицький І.О., Баклицька О.П.* Психологічні дослідження особистості майбутнього вчителя // Студент – майбутній учитель: Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.- 1991.- Вип.12.- С. 18-25
9. *Баранникова С.А.* Рабочие программы или куррикулумы? (Аспект управления рефлексирующей деятельностью преподавателя) // Стардарты и мониторинг в образовании.- 2002.- № 1.- С. 32-40.
10. *Баранов А.Н.* Введение в прикладную психолингвистику: Учебное пособие. - М.: Эдиториал УРСС, 2001.- 360 с.
11. *Байбара Т.М.* Формування педагогічного мислення майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання фахових методик // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія: Зб. статей. - К.: Педагогічна преса, 2001.- Вип. 3.- Ч. 1.- С. 21-25.
12. *Беленя М.А.* Опыт создания и реализации на практике программы «Лингвокультуроведение в начальной школе» // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: Тезисы докладов и выступлений на Межрегиональной науч.-метод. конф-ции.- М.: Еврошкола, 1999.- Ч. 2.- С. 34-35.
13. *Белоцерковская Н.В.* Развитие самостоятельной деятельности младших школьников при формировании иноязычной речи (при углубленном обучении английскому языку): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01.- Якутск: Якут. гос. ун-т им. М.К.Аммосова, 2000.- 18 с.

14. *Бердичевский А.Л.* Концепция подготовки учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе.- 1990.- № 4.- С.94-100.
15. *Беркалова Л.А.* Спецкурс «Современные технологии обучения иностранным языкам» на языковом факультете педагогического вуза // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов к конф-ции. - М.: АПК и ПРО, 2001.- С. 163-165.
16. *Бех П.О.* 3 позицій комунікативної орієнтації (про нові програми для загальноосвітніх навчальних закладів: «Англійська мова», «Німецька мова», «Французька мова», «Іспанська мова», 2-12 класи // Іноземні мови в навчальних закладах. - 2002.- №1-2.- С. 34-40.
17. *Беленька Г.В.* Роль інтерактивних прийомів навчання в оптимізації навчального процесу у вищій школі // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. - Кіровоград, КДПУ ім. В.Вінниченка, 2001.- Вип. 32.- Ч. 1.- С. 61-63.
18. *Бельчева Т.Ф.* Формування технологічного підходу до педагогічної діяльності у майбутніх учителів // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: Зб. м-лів Всеукраїнської наук.-практ. конф-ції.- Мелітополь: Мелітопольський державний педагогічний університет, 2002.- Т. 2.- С. 146-148.
19. *Бикова І.П.* Методика планування експерименту як компонент професійної підготовки студента мовного вузу // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: Зб. наук. праць.- Вип. 1.- Донецьк: ДонДУ, 1999.- С. 3-6.
20. *Билингвальное образование в начальной школе (О результатах работы участников Европейского Семинара 5А по линии Совета Европы) // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: Тезисы докладов и выступлений на Межрегиональной науч.-метод. конф-ции.- М.: Еврошкола, 1999.- Ч. 1.- С. 40-41.*
21. *Бігич О.Б.* Вправи з навчання техніки читання та письма англійською мовою на початковому ступені. - К.: Ленвіт, 2000а.- 64 с.
22. *Бігич О.Б.* До питання про білінгвальну методичну компетенцію вчителя іноземної мови початкової школи // Лінгвістичні й дидактичні проблеми іншомовної комунікації: Вісник Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна.- Харків: Константа, 2002а.- № 567.- С. 40-45.
23. *Бігич О.Б.* Зміст професійної освіти вчителя іншомовної культури // Іноземна філологія на межі тисячоліть: Вісник Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна.- Харків: Константа, 2000б.- Вип. 471.- С. 30-34.
24. *Бігич О.Б.* Інноваційні тенденції навчання молодших школярів іноземної мови та їх відображення в системі формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. - Херсон: ХДПУ, 2002б.- Вип. XXVI.- С. 120-123.
25. *Бігич О.Б.* Комунікативний розвиток молодшого школяра у сфері рідної мови // Мова, освіта, культура: наукові парадигми і сучасний світ: Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ Linguarum-УІІ. Філологія. Педагогіка. Психологія.- К.: Вид. центр КНЛУ, 2002в.- Вип. 6.- С. 391-396.

26. *Бігич О.Б.* Конкурс на кращого знавця англійської мови як форма виховного заходу під час педагогічної практики // Іноземні мови. – 2000в.- № 1.- С. 58-59.

27. *Бігич О.Б.* Мета як вихідний компонент системи професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи у вищому закладі освіти // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. - К.: Видавничий центр КНЛУ, 2001а.- Вип. 4.- С. 18-22.

28. *Бігич О.Б.* Методи отримання студентами методичних знань як вихідного складника методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія.- Вип. 6.- К.: Видавничий центр КДЛУ, 2003а.- С. 7-16.

29. *Бігич О.Б.* Методична підготовка вчителя іноземної мови в системі професіоналізації процесу навчання іноземних мов // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія.- Вип. 3.- К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000г.- С. 179-183.

30. *Бігич О.Б.* Навчально-методичний комплект для студента – майбутнього вчителя англійської мови у початковій школі // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: Зб. м-лів Всеукраїнської наук.-практ. конф-ції. - Мелітополь: Мелітопольський державний педагогічний університет, 2002г.- Т. 2.- С. 141-143.

31. *Бігич О.Б.* Основні структурні елементи професійно-методичної діяльності вчителя іноземних мов // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. - К.: Вид. центр КДЛУ, 2000д.- Вип. 2.- С. 193-202.

32. *Бігич О.Б.* Передумови та складники системи методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи // Вісник Житомирського педагогічного університету.- Житомир: ЖДПУ ім. І.Франка, 2003б.- Вип. 12.- С. 129-132.

33. *Бігич О.Б.* Підготовка студентів до формування у молодших школярів мовленнєвої компетенції в іншомовному аудіюванні // Іноземні мови. – 2003в.- № 2.- С. 31-37.

34. *Бігич О.Б.* Професійний розвиток особистості студента - майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи у світлі особистісно-діяльнісного підходу // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. - К.: НПУ, 2001б.- Вип. 6.- С. 17-22.

35. *Бігич О.Б.* Професійні методичні вміння вчителя іноземної мови в початковій школі // Іноземні мови. – 1999а.- № 1.- С. 39-42.

36. *Бігич О.Б.* Професійні мовленнєві вміння вчителя іноземної мови початкової школи // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної: М-ли четвертої міжнар. наук.-практ. конф-ції / Редкол. В.К.Зернова та ін.- Полтава, 2002д.- С. 37-40.

37. *Бігич О.Б.* Професійно-методична підготовка студентів до роботи з молодшими школярами в курсі професійно-вибіркової дисципліни “Методика навчання англійської мови в початковій школі” // Іноземні мови. – 1999б.- № 2.- С. 50-52.

38. *Бігич О.Б.* Психологічна характеристика студента як суб'єкта навчальної діяльності у світлі особистісно-діяльнісного підходу // Проблеми сучасної методики навчання іноземних мов: Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія.- Вип. 1.- К.: КДЛУ, 1998а.- С. 3-10.
39. *Бігич О.Б.* Система методичної підготовки студентів вищих закладів освіти до професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія: Зб. статей. - К.: Педагогічна преса, 2001в.- Вип. 3.- Ч. 1.- С. 109-116.
40. *Бігич О.Б.* Способи контролю розуміння почутого/прочитаного англійського повідомлення молодшими школярами // Іноземні мови. – 2001г.- № 2.- С. 42-44.
41. *Бігич О.Б.* Сторінка студента-дослідника // Іноземні мови. – 2000е.- № 4.- С. 70-72.
42. *Бігич О.Б.* Тема Animals and Birds на уроці та в позакласній роботі на початковому ступені навчання англійської мови: Посібник для вчителів. -К.: Ленвіт, 2000є.- 64 с.
43. *Бігич О.Б.* Типова програма з курсу „Методика викладання англійської мови в початковій школі”.- К.: Вид. центр КНЛУ, 2003г.- 64 с.
44. *Бігич О.Б.* Удосконалення професійних умінь майбутніх учителів англійської мови в курсі професійно-вибіркової дисципліни “Методика навчання англійської мови в початковій школі” // Іноземні мови. – 1998б.- № 4.- С. 52-54.
45. *Бігич О.Б.* Формування особистості вчителя іншомовної культури у світлі особистісно-діяльнісного підходу // Актуалізація ідей антропоцентризму у умовах реформування загальноосвітньої і вищої школи: М-ли Всеукраїнської наук.-практ. конф-ції.- Секції Ш.ІУ.- Полтава: Полтавський державний педагогічний інститут ім. В.Г.Короленка, 2001д.- С. 111-114.
46. *Бігич О.Б.* Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи // Іноземні мови. – 2002е.- № 2.- С. 27-31.
47. *Бігич О.Б.* Цілі навчання іноземних мов як мов міжнародного спілкування в системі фахової підготовки вчителя іншомовної культури у вищому закладі освіти // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. - Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001е.- Вип. 32.- Ч. 1.- С. 64-67.
48. *Бігич О.Б.* Чинні вітчизняні навчально-методичні комплекси та навчальні посібники з англійської мови для початкової школи // Іноземні мови. – 2001є.- № 3.- С. 44-48.
49. *Бігич О.Б.* Чинні програми методичної підготовки та навчальні посібники для майбутніх учителів іноземних мов // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія.- К.: Вид. центр КНЛУ, 2002є.- Вип. 5.- С. 7-19.
50. *Боброва В.Г.* О возрастных различиях содержания профессиональной направленности студентов педагогического института // Вопросы психологии обучения и воспитания: Сб. трудов.- Воронеж: ВГПИ, 1976.- Т. 184.- С.12-15.
51. *Бовтенко М.А.* Компьютерная грамотность преподавателя иностранного языка: к постановке проблемы // Российская дидактическая школа и преподавание второго языка (памяти П.Я.Гальперина): М-лы междунар. науч.-метод. конф-ции.- Новосибирск: Новосиб. ун-т, 2001.- С. 46-47.

52. *Болдырева К.Н., Торяник Л.А.* Профессионально-педагогическая подготовка в вузах Великобритании // Профессионально-творческая подготовка студентов в вузе: Сб. науч. тр.- Вып. 348.- М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1990.- С. 80-92.
53. *Большой толковый психологический словарь / А.Ребер: Пер. с англ. - М.: Вече, Аст, 2000.- Т. 1. (А – О).- 592 с.*
54. *Большой толковый психологический словарь / А.Ребер: Пер. с англ. - М.: Вече, Аст, 2000.- Т. 2. (П – Я).- 560 с.*
55. *Бондаренко О.Ф., Бігич О.Б.* Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи // Іноземні мови. - 2002.- № 4.- С. 48-51.
56. *Бориско Н.Ф.* Теоретические основы создания учебно- методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку): Дис...докт. пед. наук: 13.00.02.- К.: КНЛУ, 2000.- 508 с.
57. *Борисов В.С.* Учебно-исследовательская работа студентов при обучении иностранному языку на выпускном курсе языкового вуза // Иностранные языки в школе.- 1986.- № 2.- С. 58-61.
58. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика: Учебник для вузов.- СПб.: Питер, 2000.- 304 с.
59. *Брызгалова Л.А.* Организация и проведение практических занятий по курсу методики преподавания иностранных языков: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02.- М., 1981.- 153 с.
60. *Будько А.Ф., Леонтьева Т.П.* Приемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в языковом вузе // Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования: Сб. науч. трудов.- Минск: Вышэйшая школа, 1991.- С.75-81.
61. *Валеева Н.Г.* Деловые игры как способ развития автономности при обучении профессиональному общению // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: Сб. науч. трудов.- Вып. 461.- М., 2001.- С.144-148.
62. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991.- 207 с.
63. *Вербицкий А.А., Павловец В.И.* Проблемы развития личности в системе непрерывного образования // Студент на пороге XXI века: Монография / Отв. ред. Н.И.Рейнвальд.- М.: Изд-во УДН, 1990.- С. 38-42.
64. *Верейкина Л.В.* Проблемы психолого-педагогической практики глазами гештальтиста // Российская дидактическая школа и преподавание второго языка (Памяти П.Я.Гальперина): М-лы Междунар. науч.-метод. конф-ции. - Новосибирск: Новосиб. ун-т, 2001.- С. 53-55.
65. *Витлин Ж.Л.* Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностранные языки в школе.- 1999.- № 1.- С. 21-26.
66. *Возрастная психология: Учебное пособие / В.М.Гамезо, В.С.Герасимова, Г.Г.Горелова, Л.М.Орлова. - М.: Ноосфера, 1999.- 272 с.*
67. *Волков Б.* Психология младшего школьника. - М.: Пед. общ. России, 2002.- 128 с.

68. *Вопросы* контролю обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие / Под ред. А.А.Миролюбова.- Обнинск: Титул, 2001.- 80 с.
69. *Воронина Г.И., Иванова Г.Н.* К проблеме аттестации учителей иностранного языка // *Иностранные языки в школе.*- 1995.- № 6.- С. 10-17.
70. *Воронина Г.И.* Новые направления научно-методической работы в образовательном учреждении повышения квалификации // *Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов к конф-ции.*- М.: АПК и ПРО, 2001.- С. 195-197.
71. *Воронина Г.И.* Система дополнительного педагогического образования: новые ориентиры // *Иностранные языки в школе.* - 2000.- № 3.- С. 56-59.
72. *Вчи та навчайся!* (З досвіду роботи кафедри методики викладання іноземних мов Житомирського державного педагогічного університету ім. І.Франка) // *Іноземні мови в навчальних закладах.*- 2003.- № 3.- С.31-34.
73. *Вяхирева Е.А.* Развитие творческого мышления младших школьников: Монография / Под ред. Вяткина Л.Г.- Балашов: Издатель Николаев, 2000.- 116 с.
74. *Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф.* Базы знаний интеллектуальных систем. - СПб: Питер, 2000.- 384 с.
75. *Галузинський В.М., Євтух М.Б.* Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навчальний посібник. - К.: Інтел, 1995.- 168 с.
76. *Герасимова Р.Н.* Формирование методического мышления студентов факультета иностранных языков во время первой педагогической практики: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02.- М.: МПИА, 1980.- 15 с.
77. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997.- 376 с.
78. *Гончарова О.Н., Королев О.* Подготовка учителя младших классов к формированию информационной культуры учащихся // *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія: Зб. статей.* - К.: Педагогічна преса, 2001.- Вип. 3.- Ч. 1.- С. 116-119.
79. *Глузман А.В.* Университетское педагогическое образование: основные положения концепции // *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія: Зб. статей.* - К.: Педагогічна преса, 2001.- Вип. 3.- Ч. 1.- С. 9-14.
80. *Грищенко О.А.* Інноваційні технології як фактор удосконалення педагогічної майстерності. вчителя // *Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: Зб. м-лів Всеукраїнської наук.-практ. конф-ції.* - Мелітополь, 2002.- Т. 2.- С. 92-95.
81. *Девятова Г.Г.* Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации: Автореф. дис...канд. пед. наук. - Сибай, 2002.- 27 с.
82. *Демиденко Т.М.* Методичні аспекти підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності // *Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: Зб. м-лів Всеукраїнської наук.-практ. конференції.* - Мелітополь, 2002.- Т. 2.- С. 120-122.
83. *Державна* програма «Вчитель» // *Освіта України.*- 2 квітня 2002.- № 27.- С. 2-7.

84. *Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) У-ІХ класи: Проект, 2-га ред. / Під кер. С.Ю.Ніколаєвої.- К.: Ленвіт, 1998.- 32 с.*
85. *Дикань В.С. Организационно-методические аспекты внедрения рефлексивного подхода в процесс обучения в университетах США // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія: Зб. статей. - К.: Педагогічна преса, 2001.- Вип. 3.- Ч. 1.- С. 128-135.*
86. *Дичківська І.М. Інноваційний компонент у змісті вузівської підготовки педагога // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія: Зб. статей.- К.: Педагогічна преса, 2001.- Вип. 3.- Ч. 1.- С. 136-141.*
87. *Долгова Л.А., Захарова Л.П., Шилова Л.Н. Культурная модель профессионального развития учителя // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов к конф-ции.- М.: АПК и ПРО, 2001.- С. 207-209.*
88. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы.- 3-е изд., перераб. и доп.- Минск: Университетское, 1993.- 368 с.*
89. *Желватых Л.А. Использование учебных фонограмм уроков в методической подготовке студентов на факультетах иностранных языков педагогических институтов: Автореф...дис. канд. пед. наук: 13.00.02.- М.: МПИЯ, 1977.- 16 с.*
90. *Жетписбаева З.А. О межпредметных связях в языковом педагогическом вузе // Актуальные проблемы методики обучения иностранному языку как специальности: Сб. науч. трудов.- М.: МГЛУ, 1990. Вып. 350.- С. 90-99.*
91. *Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в європейський простір вищої освіти.- К.: ІВЦ "Вид-во "Політехніка", 2003.- 200 с.*
92. *Заболотська О.О. Особистісно-орієнтоване навчання та деякі інші нові технології навчання англійської мови на початковому етапі // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. - Херсон: ХДПУ, 2002.- Вип. XXVI.- С. 148-150.*
93. *Залевская А.А. Введение в психолінгвістику.- М.: Рос. гос. гум. ун-т, 2000.- 382 с.*
94. *Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. - Изд. второе, доп., испр. и перераб.- М.: Просвещение, 2000.- 384 с.*
95. *Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе.- М.: Просвещение, 1991.- 222 с.*
96. *Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку.- М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.*
97. *Иванова Т.В. Использование педагогических ситуаций в целях развития у будущих учителей иностранного языка умения использовать активные формы обучения // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов к конф-ции. - М.: АПК и ПРО, 2001.- С. 94-96.*
98. *Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. - 2000.- № 3.- С. 57-66.*
99. *Кавнатская Е.В., Сафонова В.В. К проблеме описания профессионально ориентированной иноязычной компетенции //*

Культурологічні аспекти мовної освіти: Зб. наук. праць / Під ред. В.В.Сафоновой.- М.: Єврошкола, 1998.- С. 91-101.

100. *Кавнатська Е.В.* Соціокультурні аспекти розвитку умінь професійно-делового спілкування спеціалістів в області навчання іноземними мовами: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02.- М., 1999.- 16 с.

101. *Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б.* Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие // Педагогика. - 2000.- № 5.- С. 64-69.

102. *Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В.* Навчання аудіювання діалогічного мовлення на професійно-орієнтовану тематику в мовному вузі // Методика викладання іноземних мов : Респ. наук-метод. зб.- Вип.18.- К.: Рад. шк., 1989.- С.25-29.

103. *Калмыкова Е.И.* Виды учебных заданий, направленные на обучение автономной устной речевой деятельности // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: Сб. науч. трудов.- Вып. 461.- М., 2001.- С.116-124.

104. *Каневская Ж.О.* Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности младших школьников: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01.- Ставрополь: Ставроп. гос. ун-т, 2002.- 22 с.

105. *Карамышева Т.В.* Изучение иностранных языков в помощь компьютера. В вопросах и ответах. - СПб.: Союз, 2001.- 192 с.

106. *Карпіловська Є.А.* Вступ до комп'ютерної лінгвістики.- Донецьк: ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2003.- 184 с.

107. *Карпов А.С.* К вопросу о профессионально значимых умениях учителя иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению // Иностранные языки в школе.- 1983.- № 6.- С. 51-57.

108. *Карпов А.С.* Психолого-методические проблемы в подготовке будущих учителей // Иностранные языки в школе.- 1997.- № 3.- С. 62-67.

109. *Карпова Н.В.* Підготовка вчителя іноземної мови до інновацій у професійній діяльності // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. - Херсон: ХДПУ, 2002.- Вип. XXVI.- С. 219-221.

110. *Киреева З.Р.* Инновационные тенденции в обучении иностранным языкам // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов к конференции. - М.: АПК и ПРО, 2001.- С. 83-84.

111. *Климова Т.Е.* Развитие научно-исследовательской культуры учителя: Автореф. дис...докт. пед. наук: 13.00.01.- Оренбург: Оренбург. гос. пед. ун-т, 2001.- 38 с.

112. *Коломінова О.О.* Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англійського спілкування: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02.- К., 1999.- 16 с.

113. *Комар О.А.* Освоєння студентами новими технологіями навчання молодших школярів (інтеграція змісту навчання) // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія: Зб. статей.- К.: Педагогічна преса, 2001.- Вип. 3.- Ч. 1.- С. 164- 171.

114. *Концепція педагогічної освіти* // Інформаційний збірник Міністерства освіти України.- 1999.- № 8.- С. 9-23.

115. *Коржик Е.И.* Дошкольники и младшие школьники: личностноформирующие аспекты языкового развития в контексте билингвального подхода // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: Тезисы докладов и выступлений на Межрегиональной науч.-метод. конф-ции.- М.: Еврошкола, 1999.- Ч. 1.- С.35.
116. *Коростелев В.С.* Структура и содержание системы научно-исследовательской подготовки будущего учителя иностранных языков // Иностранные языки в школе.- 1988.- № 1.- С. 65-71.
117. *Корякина М.И.* Формирование основ межкультурного общения младших школьников средствами народных сказок: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01.- Якутск: Якутский гос. ун-т им. М.К.Аммосова, 2002.- 21 с.
118. *Кочнев В.А.* Комплексная оценка качества занятий в вузе // Стандарты и мониторинг в образовании.- 2002.- № 5.- С. 40-43.
119. *Кравчук П.Ф.* Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования: Автореф. дис...докт. философ. наук: 22.00.06 – социология культуры, образования, науки.- М., 1992.- 32 с.
120. *Краевский В.В.* Содержание образования – бег на месте // Педагогика. - 2000.- № 7.- С. 3-11.
121. *Крамаренко І.С., Коновалова О.* Педагогічний моніторинг як один з елементів інноваційних технологій // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: Зб. м-лів Всеукраїнської наук.-практ. конф-ції. - Мелітополь, 2002.- Т. 2.- С. 147-150.
122. *Красных В.В.* Основы психолінгвістики и теории коммуникации: Курс лекций. - М.: ИТДГК Гнозис, 2001.- 270 с.
123. *Краткий* словарь системы психологических понятий: Учебное пособие.- М.: Высш. школа, 1981.- 175 с.
124. *Кремень В.* Болонський процес: зближення, а не уніфікація // Дзеркало тижня.- 2003.- № 48 (473).
125. *Крупнов А.И.* Об изучении и формировании базовых свойств личности студента // Студент на пороге XXI века: Монография / Отв. ред. Н.И.Рейнвальд.- М.: Изд-во УДН, 1990.- С. 31-38.
126. *Кульневич С.В., Лакоценина Т.П.* Моделирование условий воспитания творческой личности в курсе «Новая педагогика» // Индивидуальность в современном мире: М-лы междунар. науч.-практ. конф-ции.- Смоленск, 1995.- С. 288-292.
127. *Лабенко О.В.* Технологія критичного мислення як один із перспективних шляхів реформування освіти в Україні // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.- Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.- Вип. 32.- Ч. 1.- С. 145-150.
128. *Левченко Е.В.* Субъективные ожидания студента и методика преподавания психологии // Вопросы психологии.- 1991.- № 2.- С. 80-86.
129. *Левченко Т.І.* Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: Монографія. - Вінниця: Нова книга, 2002.- 512 с.
130. *Лекторское* мастерство и элементы культуры умственного труда // Практическая психология для преподавателей.- М.: Филинь, 1997.- С. 270.

131. *Лефрансуа Г.* Прикладная педагогическая психология.– СПб.: Прайм-Евроник, 2003.– 416 с.
132. *Лейчик В.М.* Отношение между культурой и языком: общие функции // Вестник Московского университета.– Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.– 2003.– № 2.– С. 17-30.
133. *Лисовский В.Т.* Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов (на материале социологических исследований в вузах страны) // Актуальные проблемы теории и практики нравственного воспитания студентов: Межвуз. сб.– Л., 1978.– 205 с.
134. *Лисовский В.Т.* Советское студенчество: Социологические очерки: Науч.-попул. изд.– М.: Высш. школа, 1990.– 304 с.
135. *Литвиненко С.А.* Професіографічний моніторинг у підготовці майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності // Вісник Житомирського педагогічного університету.– Житомир: ЖДПУ ім. І.Франка, 2003.– Вип. 12.– С. 190-193.
136. *Лихачев Б.Т.* Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для ст-тов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК.– 4-е изд., перераб. и доп.– М.: Юрайт, 2000.– 523 с.
137. *Лоренц В.В.* Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08.– Омск: Омский гос. пед. ун-т, 2001.– 23 с.
138. *Ляска Е.І.* Теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій вчителів молодших класів: Автореф. дис...докт. пед. наук: 13.00.04, 13.00.01. – К.: ІПППО АПН України, 1995. – 56 с.
139. *Маслыко Е.А.* Методический аспект профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка для работы в системе непрерывного образования // Методика обучения иностранным языкам: Романское и германское языкознание: Респ. межвед. сб. науч. трудов. - Минск: Выш. школа, 1989. - Вып. 4. - С. 6-10.
140. *Матвієнко О.В.* Параметри оцінки продуктивності особистісно-орієнтованої освіти у школі // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія: Зб. статей. - К.: Педагогічна преса, 2001.– Вип. 3.– Ч. 1.– С. 171-177.
141. *Матюха Г.В., Малахов В.В.* Формування національної свідомості молодших школярів на уроках англійської мови // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: Зб. м-лів Всеукраїнської наук.-практ. конф-ції.– Мелітополь, 2002.– Т. 2.– С. 95-97.
142. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников: Автореф. дис...докт. психол. наук: 19.00.07.– М., 1986.– 30 с.
143. *Межпредметные* связи в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку как педагогической специальности: Межвуз. сб. науч. тр.– Горький: ГГПИ, 1987.– 119 с.
144. *Миролюбов А.А.* и др. К проблеме аттестации учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе.– 1995.– № 6.– С. 4-6.

145. *Михалевская И.И.* Стратегия формирования билингвальной методической компетенции на базе упражнений и методических паспортов // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов к конф-ции.- М.: АПК и ПРО, 2001.- С. 185-187.
146. *Михайлова Л.О.* Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя в процесі навчання іноземної мови: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01.- Одеса, 1996.- 24 с.
147. *Мозговой А.Н.* Использование тестирования для выявления методической готовности студентов факультетов иностранных языков к педагогической практике предвыпускного курса (на материале методики преподавания английского языка): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02.- М., 1983.- 16 с.
148. *Мустафина С.Ф.* Формирование культуры логического мышления будущего учителя начальных классов: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01.- Казань: Ин-т сред. проф. образования, 2002.- 17 с.
149. *Набочук Ю.К., Ясінський А.М., Семещук І.Л.* Особливості формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія: Зб. статей.- К.: Педагогічна преса, 2001.- Вип. 3.- Ч. 1.- С. 185-188.
150. *Натальїна С.А.* З досвіду професійно орієнтованого навчання іноземної мови на мовному факультеті // Методика викладання іноземних мов: Респ. наук.-метод. зб.- Вип. 18.- К.: Рад. шк., 1989.- С. 16-20.
151. *Наумець О.М.* Деякі пропозиції щодо оцінювання рівнів фахової підготовки студентів і вчителів // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.- Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.- Вип. 32.- Ч. 1.- С. 168-170.
152. *Неустроева В.П.* О содержании и организации методической подготовки по второму языку // Иностранные языки в школе.- 1987.- № 6.- С. 81-87.
153. *Никитина Н.Н.* Развитие ценностного сознания учителя // Педагогика.- 2000.- № 6.- С. 65-70.
154. *Никонова Н.К.* К вопросу подготовки учителя английского языка для билингвальных школ // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: Тезисы докладов и выступлений на Межрегиональной науч.-метод. конф-ции.- М.: Еврошкола, 1999.- Ч. 2.- С. 6-7.
155. *Никонова Н.К.* Подготовка специалистов для билингвальных учебных заведений // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов к конф-ции.- М.: АПК и ПРО, 2001.- С. 184-185.
156. *Николаєва С.Ю.* Концепція підготовки вчителя іноземної мови // Іноземні мови.- 1995.- № 3-4.- С. 5-11.
157. *Николаєва С.Ю., Петрашук О.П., Бражник Н.О.* Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов.- К.: Ленвіт, 1996.- 64 с.
158. *Николаєва С.Ю.* Ступенева підготовка вчителя/викладача іноземної мови в університеті // Іноземні мови.- 1999.- № 2.- С. 3-8.

159. *Опыт* билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: Тезисы докладов и выступлений на Межрегиональной науч.-метод. конф-ции. - М.: Еврошкола, 1999.- В 2-х ч.
160. *Орлов А.А.* Стандарты высшего педагогического образования: пути совершенствования // Педагогика.- 2000.- № 2.- С. 48-51.
161. *Панова Л.С., Жилко Н.М.* Професійно-орієнтаційний аспект викладання практичної граматики на факультеті іноземних мов педвузу // Актуальні питання іноземної філології та методика викладання іноземних мов: Зб. статей.- Вип. 1.- Ніжин: НДПІ ім. М.В.Гоголя, 1995.- С. 58-61.
162. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур.- Липецк, 1998а.- 160 с.
163. *Пассов Е.И.* Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования).- Липецк: Липецкий гос. пед. ин-т, 1998б.- 68 с.
164. *Пассов Е.И. и др.* Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка.- 2-е изд., испр. и доп.- М.:Флинта-Наука, 2001.- 240 с.
165. *Пассов Е.И.* Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация // Иноземні мови.- 2002.- № 4.- С. 3-18.
166. *Пассов Е.И.* Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация: М-лы к докладу на конф-ции «Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее».- М.:АПК и ПРО, 2001.- 40 с.
167. *Пассов Е.И.* Методическое мастерство учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе.- 1984.- № 6.- С. 26-29.
168. *Петривняя И.В.* Интегративно-интенсивный курс иностранного языка: психологический аспект личностного развития будущего учителя // Вопросы психологии.- 1991.- № 3. - С. 59-66.
169. *Петровский В.А., Ярошевский М.Г.* Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений.- М.: Академия, 1998.- 512 с.
170. *Пиняева С.Е., Андреев Н.В.* Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии.- 1998.- № 2.- С. 3-10.
171. *Підготовка* вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання: Доповідь Міністра освіти і науки В.Кременя.- 3 червня 2003 // www.mon.gov.ua.
172. *Поварницына Л.А.* Психологический анализ трудностей общения у студентов: Автореф. дис... канд. психол. наук.- М., 1987.- 25 с.
173. *Подготовка* будущих учителей начальной школы к внеклассной работе: Межвуз. сб. науч. тр.- Чита: ЧПИ, 1990.- 120 с.
174. *Подласый И.П.* Педагогика: Новый курс: Учебник.- Кн. 1.- Общие основы. Процесс обучения.- М.: Владос, 1999.- 576 с.
175. *Поляков В.М.* Использование комплекса видеофильмов для обучения студентов анализу урока иностранных языков: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02.- К.: КГПИИЯ, 1985.- 22 с.

176. *Полярж В.М.* Социально-психологическая зрелость студента как фактор эффективности его учебной деятельности // Студент на пороге XXI века: Монография / Отв. ред. Н.И.Рейнвальд.- М.: Изд-во УДН, 1990.- С. 76-82.
177. *Попова И.П.* Проблемы профессионального и индивидуально-творческого становления учителя // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов к конф-ции.- М.: АПК и ПРО, 2001.- С. 202-204.
178. *Попова-Никитенко З.Н.* Языковой портфель для начальной школы // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов к конф-ции.- М.: АПК и ПРО, 2001.- С.75-78.
179. *Потапова Р.К.* Новые информационные технологии и лингвистика.- М.: МГЛУ, 2002.- 572 с.
180. *Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности:* Межвуз. сб. науч. трудов.- Горький: ГГПИ, 1985.- 120 с.
181. *Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности:* Сб. науч. трудов.- Горький: ГГПИИЯ им. И.А.Добролюбова, 1983.- 226 с.
182. *Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранных языков как специальности:* Респ. сб.- Горький: ГГПИ, 1983.- Вып. 3.- 155 с.
183. *Про вивчення іноземних мов у 2003-2004 навчальному році (методичний лист Міністерства освіти і науки України) // Іноземні мови в навчальних закладах.- 2003.- № 2.- С.26-28.*
184. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2-12-ті класи // English Language and Culture: Weekly.- August 2001.- № 29-30 (78-79).- С. 2-33.*
185. *Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / Колектив авторів.- К.: КДЛУ та ін., 2001.- 245 с.*
186. *Програми для загальноосвітніх навчальних закладів // Іноземні мови в навчальних закладах.- 2002.- №1-2.- С. 41-66.*
187. *Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник / Уклад. С.У.Гончаренко та ін.- К.: Вища школа, 2000.- 380 с.*
188. *Професійно-методическая подготовка преподавателей иностранного языка: Сб. науч. трудов.- М.: МГИИЯ им. М.Тореза, 1986.- Вып. 277.- 152 с.*
189. *Професійно направлено обучение иностранному языку в педагогической вузе: Межвуз. сб. науч. трудов.- Л.: ЛПИ им. А.И.Герцена, 1985.- 170 с.*
190. *Професійно-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе: Межвуз. сб. науч. трудов.- Пермь: Пермский ун-т, 1982.- 170 с.*
191. *Психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. А.А.Бодалева, В.И.Жукова, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина.- М.: Изд-во института психотерапии, 2002.- 585 с.*

192. *Психология: Учебное пособие для пед. училищ / Под ред. В.А.Крутецкого.- 2-е изд., перераб. и доп.- М.: Просвещение.- 1974.- 304 с.*
193. *Пустовалова О.С. Аутентичный мультфильм в системе билингвального образования // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: Тезисы докладов и выступлений на Межрегиональной науч.-метод. конф-ции.- М.: Еврошкола, 1999.- Ч. 1.- С. 36-37.*
194. *Редькина Л.И. Особенности организации подготовки студентов педвуза к работе по этническому воспитанию младших школьников // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія: Зб. статей.- Вип. 3.- Ч. 1.- К.: Педагогічна преса, 2001.- С. 207-214.*
195. *Рейнвальд Н.И. Модель специалиста // Студент на пороге XXI века: Монография / Отв. ред. Н.И.Рейнвальд.- М.: Изд-во УДН, 1990а.- С. 61-69.*
196. *Рейнвальд Н.И. Психологические проблемы изучения и формирования личности студента как будущего специалиста // Студент на пороге XXI века: Монография / Отв. ред. Н.И.Рейнвальд.- М.: Изд-во УДН, 1990б.- С. 16-32.*
197. *Речицкая Е. Развитие творческого воображения младших школьников.- М.: Владос, 1999.- 128 с.*
198. *Рогова Г.В., Сахарова Т.Е. Концепция подготовки специалиста с правом преподавания иностранного языка детям раннего возраста // Иностранные языки в школе.- 1990.- № 6.- С. 78-82.*
199. *Розенбаум Е.М., Самойлов А.Е. О профессиональной подготовке учителя иностранного языка в университете // Иностранные языки в высшей школе: Сб. науч. метод. статей / Под ред. С.К.Фоломкиной.- 1991.- Вып. 23.- С. 72-80.*
200. *Розенбаум Е.М., Самойлов О.Е. Проблемы психолого-педагогічної і методичної підготовки вчителя іноземної мови // Методика викладання іноземних мов: Респ. наук.-метод. зб.- К.: Рад. шк., 1989.- Вип. 18.- С. 3-9.*
201. *Роман С.В. Про підготовку студентів до дослідницької діяльності вчителя іноземної мови під час педагогічної практики в школі // Методика викладання іноземних мов: Наук.-метод. зб.- Вип. 15.- К.: Освіта, 1986.- С. 58-62.*
202. *Ронжина К.В. Спецсеминар «Активные формы обучения иностранному языку» и его роль в подготовке педагогических кадров для билингвальных учебных заведений // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: Тезисы докладов и выступлений на Межрегиональной науч.-метод. конф-ции.- М.: Еврошкола, 1999.- Ч. 2.- С. 8-10.*
203. *Руженская З.С. Педагогические условия формирования профессионального менталитета будущего учителя: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.08.- Магнитогорск: Магнитог. гос. ун-т, 2002.- 20 с.*
204. *Рыдзе О.А. Развитие самостоятельности младшего школьника в учебной деятельности: Автореф. дис...канд. психол. наук: 13.00.01.- М.: МГПУ, 2002.- 16 с.*
205. *Рыжов В.В. Взаимосвязь общения и свойств личности студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки: Автореф. дис...канд. психол. наук. - М., 1980. - 25 с.*
206. *Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Серія*

Педагогіка і психологія: Зб. статей.- К.: Педагогічна преса, 2001.- Вип. 3.- Ч. 1.- С. 3-8.

207. *Саломатов К.И.* Принципы выделения и классификации методических умений в учебной работе учителя иностранного языка // Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. трудов.- Л.: ЛГПИ, 1985а.- С. 16-25.

208. *Саломатов К.И.* Психологическая характеристика методических умений в учебной работе учителя иностранного языка и условия их формирования // Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности: Межвуз. сб. науч. трудов.- Горький: ГГПИ, 1985б.- С. 3-12.

209. *Саломатов К.И., Шатилов С.Ф.* Совершенствование профессионально-методической подготовки будущих учителей // Иностранные языки в школе.- 1988.- № 1.- С. 15-20.

210. *Сафонова В.В.* Задачи, проблемы и перспективы развития билингвальных образовательных программ в России // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: Тезисы докладов и выступлений на Межрегиональной науч.-метод. конф-ции.- М.: Еврошкола, 1999.- Ч.1.- С.15.

211. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций.- Воронеж: Истоки, 1996.- 237 с.

212. *Сафонова В.В.* Пути активизации учебно-исследовательской деятельности студентов языковых факультетов в период прохождения педагогической практики // Иностранные языки в высшей школе.- 1989.- Вып. 22.- С. 163-170.

213. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам.- М.: Высш.школа, Амскорт интернэшнл, 1991.- 305 с.

214. *Севрук А.И., Юнина Е.А.* Мониторинг состояния преподавания средствами компьютерного моделирования // Стандарты и мониторинг в образовании.- 2002.- № 5.- С. 49-52.

215. *Скрябина Л.М.* Развитие гуманистического потенциала личности младшего школьника средствами иностранного языка: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01.- Якутск: Якут. гос. ун-т им. М.К.Аммосова, 2000.- 18 с.

216. *Слободчиков В.И., Исаева Н.А.* Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии.- 1996.- № 4.- С. 72-80.

217. *Слободчиков В.И.* Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии.- 1991.- № 2.- С. 37-50.

218. *Совершенствование языковой подготовки учителя в условиях комплексного подхода к обучению иностранным языкам: Межвуз. сб. науч. трудов.- Горький: ГГПИ, 1989.- 132 с.*

219. *Совершенствование языковой и профессиональной подготовки студентов на факультетах иностранных языков: Межвуз. сб. науч. трудов.- Куйбышев: НГПИ, 1981.- 84 с.*

220. *Соколова Н.Г.* Билингвальные аспекты методической подготовки студентов педагогического колледжа к межкультурному профессионально-

- ориентированному общению: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02.- М., 1999а.- 16 с.
221. *Соколова Н.Г., Сафонова В.В.* Обучение студентов педагогического колледжа технологии социокультурного анализа УМК по английскому языку для начальной школы // Культуроведческие аспекты языкового образования: Сб. науч. трудов / Под ред. В.В.Сафоновой.- М.: Еврошкола, 1998.- С. 66-77.
222. *Соколова Н.Г.* Учебно-исследовательская работа в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка // Методика обучения иностранным языкам: Респ. межвед. сб.- Вып. 12.- Минск: Выш. шк., 1982.- С. 121-124.
223. *Соколова Н.Г.* Формирование билингвальной профессиональной компетенции учителя в рамках педагогического колледжа // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России: Тезисы докладов и выступлений на Межрегиональной науч.-метод. конф-ции. – М.: Еврошкола, 1999б. – Ч. 2. – С. 16-17.
224. *Соловей М.І., Спіцин Є.С.* Основи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти.- К.: Вид. центр КНЛУ, 2002.- 232 с.
225. *Соловова Е.Н.* Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностранные языки в школе.- 2001.- № 4.- С. 8-11.
226. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология.- Пер. с англ.- М.: Тривола, 1996.- 600 с.
227. *Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования.- 2-е изд., испр. и доп.- М.: Академический проект, 2001.- 990 с.
228. *Степкина Т.Н.* О роли моделирования в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе.– 1988.– № 1.– С. 72-77.
229. *Стиркіна Ю.С.* Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04.- К., 2002.- 20 с.
230. *Студент* на пороге XXI века: Монография / Отв. ред. Н.И.Рейнвальд.- М.: Изд-во УДН, 1990.- 152 с.
231. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений.- 3-е изд., стереотип.- М.: Изд. центр «Академия», 2003.- 288 с.
232. *Тамбовкина Т.Ю.* К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе // Иностранные языки в школе.– 1998.– № 4.– С. 84-88.
233. *Тамбовкина Т.Ю.* Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов // Иностранные языки в школе.– 2000.– № 5.– С. 63-68.
234. *Тарасюк Н.А.* Формирование профессиональной готовности учителя к иноязычному дошкольному образованию: Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.08.- М.:МАГУ, 2002.- 31 с.
235. *Тахтамышева Г.Ч.* Оценка в современной школе // Стандарты и мониторинг в образовании.- 2002.- № 5.- С. 14-20.

236. *Теория и практика профессиональной подготовки учителя иностранного языка: Межвуз. сб. науч. трудов.*- Пятигорск: ПГПИИЯ, 1980.- 88 с.
237. *Тесля Е.Б.* Формирование профессионального интереса у будущих учителей // Педагогика.- 2000.- № 7.- С. 58-63.
238. *Тер-Минасова С.Г.* Личность и коллектив в языках и культурах // Вестник Московского университета.– Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.- 2003.- № 2.- С. 7- 17.
239. *Тимошенко В.М.* Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови): Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07.- К., 2001.- 21 с.
240. *Тимчасове* положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців // www.mon.gov.ua.- 2004.
241. *Титаренко Т.М.* Рання молодість: проблеми смислоутворення, подальше професійне і життєве самовизначення // Основи практичної психології: Підручник для студентів вищих закладів освіти.- К.: Либідь, 1999.- С.447-454.
242. *Титова С.В.* Сокровища інтернета для преподавателей иностранных языков // Лингвистика и межкультурная коммуникация: Вестник МГУ.- 2001.- Сер. 19.- № 4.- С. 202-210.
243. *Титова С.В.* Телекоммуникационные проекты как новый вид учебных заданий: структура, цели, значение в процессе преподавания // Лингвистика и межкультурная коммуникация: Вестник МГУ.- 2003.- Сер. 19.- № 3.- С. 148-158.
244. *Торунова Н.И., Кокташева Г.И., Шерстеникина В.А.* Деловая игра в профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя // Иностранные языки в школе.- 2000.- № 6.- С. 77-83.
245. *Трайнев В.А.* Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения.- М.: Дашков и Ко, 2002.- 360 с.
246. *Трофимов О.Є.* Підготовка майбутніх учителів до використання аудіовізуальних і комп'ютерних технологій навчання: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04.- Харків, 2002.- 19 с.
247. *Трубіцина О.М.* Підготовка майбутніх учителів до рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземної мови: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.03.- Одеса, 2002.- 21 с.
248. *Фицула М.М.* Педагогика: Посібник.- К.: Вид. центр Академія, 2002.- 528 с.
249. *Формирование* профессионально значимых умений в теоретической и практической подготовке учителя иностранного языка: Межвуз. сб. науч. трудов.- М.: МГПИ, 1987.- 133 с.
250. *Формирование* профессиональных умений и воспитание личности учителя иностранного языка в процессе языковой подготовки в педвузе: Межвуз. сб. науч. трудов.- М.: МГПИ им В.И.Ленина, 1983.- 154 с.
251. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учебник.- 7-е изд.- Минск: Университетское, 2002.- 560 с.
252. *Харченко С.Я.* Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности.- Луганск: Альма матер, 1999.- 138 с.
253. *Цыркунова Е.А.* Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных

курсов (английский и латинский языки): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02.- М.: МГЛУ, 2002.- 25 с.

254. *Шаленко О.* Іноземні мови – для життя // Іноземні мови в навчальних закладах.- 2002.- № 1-2.- С. 28-32.

255. *Шаренда Н.В.* О формировании у будущих преподавателей иностранного языка педагогического умения слышать ошибки в устной речи учащихся // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе: Сб. науч. трудов.- М.: МГЛУ, 1996.- Вып. 423.-С. 158-164.

256. *Швачко К.К., Швачко С.О.* Організація учбово-дослідної роботи студентів на заняттях з англійської мови // Методика викладання іноземних мов: Респ. наук.-метод. зб.- Вип. 17.- К.: Рад. шк., 1988.- С. 7-11.

257. *Шевяков В.Н.* Основные аспекты проблемы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе // Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. трудов.- Л.: ЛГПИ, 1985.- С. 30-44.

258. *Шевяков В.Н.* Проблема установления и формирования межпредметных связей в системе занятий по курсу методики преподавания иностранных языков // Межпредметные связи в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку как педагогической специальности: Межвуз. сб. науч. трудов.- Горький: ГГПИ, 1987.- С. 31-37.

259. *Шляпина Н.И.* Компоненты профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка // Профессионально-методическая подготовка преподавателей иностранного языка: Сб. науч. трудов.- М.: МГПИИЯ, 1986.- Вып. 277.- С. 78-88.

260. *Шляпина Н.И.* Формирование профессиональных умений учителя иностранного языка в курсе методики с помощью учебного телевидения: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02.- М., 1987.- 185 с.

261. *Штарке К.* Студенты. Становление личности.- Пер. с немец. С.Д.Детурова.- М.: Прогресс, 1982- 136 с.

262. *Щепилова А.В.* Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров // Иностранные языки в школе.- 2000.- № 6.- С. 15-22.

263. *Языкова Н.В.* Использование методических задач в процессе подготовки учителя иностранного языка (на материале методики преподавания английского языка): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.731.- М.: Моск. гос. пед. ин-т, 1970.- 16 с.

264. *Языкова Н.В.* К проблеме построения учебного курса “Методика обучения иностранным языкам в общеобразовательных учреждениях” // Иностранные языки в школе.- 1999.- № 5.- С. 63-68.

265. *Языкова Н.В.* Об исследовательской деятельности учителя иностранного языка средней школы // Иностранные языки в школе.- 1980.- № 3.- С. 81-84.

266. *Языкова Н.В.* Процесс обучения иностранным языкам как предмет профессионально-методической подготовки будущего учителя // Иностранные языки в школе.- 1994.- № 2.- С. 49-54.

267. *Языкова Н.В.* Система учебно-исследовательской работы студентов в методической подготовке учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе.- 1984.- № 5.- С. 60-63.

268. *Языкова Н.В.* Цели и содержание методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков // Иностранные языки в школе.- 1995.- № 1.- С. 57-61.

269. *Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов к конференции.*- М.: АПК и ПРО, 2001.- 220 с.

270. *Якубова Ю.В.* Особистісно-орієнтований підхід до навчання іноземної мови молодших школярів // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: Зб. м-лів Всеукраїнської наук.-практ. конф-ції.- Мелітополь, 2002.- Т. 1.- С. 129.

271. *Яресько К.В.* Технологічний підхід до розв'язання проблем оптимізації та адаптації педагогічного процесу в системі підготовки майбутнього вчителя // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.- Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.- Вип. 32.- Ч. 1.- С. 219-223.

272. *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond: Publications* // ecml.at/doccentre/researchdetail, 2002.- 252 p.

273. *Baker C.* Bilingual Education // *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* / Ed. by R.B.Kaplan.- Oxford: Oxford University Press, 2002.- P. 229-242.

274. *Balayeva E.* PRESETT in St Petersburg: Some Key Considerations // Prince Links Conference: Conference Papers. – Popowo: The British Council Poland, 1996. – P. 319-323.

275. *Blackman D.* The Diploma Project – Problems and Issues // Prince Links Conference: Conference Papers.- Popowo: The British Council Poland, 1996.- P. 233-242.

276. *Burns A.* Training the Trainers: suggestions for a short trainer training course // *The Teacher Trainer*.- 1994.- N 8/2.- P. 21.

277. *Camilleri A.* Practice What You Preach: Learner Autonomy in Pre-Service Education // *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education: Publications* // ecml.at/doccentre/researchdetail. – 2001. – P. 16-21.

278. *Celce-Murcia M., Dornyei Z., Thurrell S.* Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications' // *Issues in Applied Linguistics*.- 1995.- Vol. 6.- N. 2.- P. 5-35.

279. *Chapelle C.A.* Computer-Assisted Language Learning // *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* / Ed. By R.B.Kaplan.- Oxford: Oxford University Press, 2002.- P. 498-505.

280. *Chodkiewicz H.* The Development of Criteria for the Assessment of Teaching Practice in the Diploma Examination // Prince Links Conference: Conference Papers.- Popowo: The British Council Poland, 1996.- P. 228-232.

281. *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*.- Cambridge: Cambridge University Press, 2001.- 260 p.

282. *Daniels H., Bizar M.* Method that Matter: Six Structures for Best Practice Classrooms.- York, ME: Stenhouse Publishers, 1998.- 125 p.

283. *Dascalu V.* Can Any Good Student Make a Good Teacher // Together: The Romanian Journal for Language Teacher Educators.- Vols. 3/1997 and 4/1998.- P. 24-26.
284. *Delfy C.* The Standardisation of the Licentiate Examination for the Krakow Cluster of Colleges // Prince Links Conference: Conference Papers.- Popowo: The British Council Poland, 1996.- P. 218-227.
285. *Dorney Z., Malderez A.* The Role of Group Dynamics' // Foreign Language Teaching System.- 1997.- Vol. 25/1.- P. 65-81.
286. *Easton R.* Collection of Case Studies on Examples of Good Practice in Teacher Education // ecml.at/doccentre/researchdetail, 2001. – 85 p.
287. *Foamete C., Pavelescu L., Maissner A., Mace S.* Partnership In Pre-Service Teacher Education: the student teacher, the methodologist, the mentor and the mentor trainer // Together: The Romanian Journal for Language Teacher Educators.- Vols. 3/1997 and 4/1998.- P. 31-44.
288. *Freeman D.* Teacher Training, Development, and Decision-making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education // TESOL Quarterly.- 1989.- N 23(1).- P. 27-45.
289. *Freeman D.* “To make the Tacit Explicit”: Teacher Education, Emerging Discourse, and Conceptions of Teaching // Teaching and Teacher Education.-1991.- N 7 (5/6).- P. 439-454.
290. *Freiberg H.J., Driscoll A.* Universal Teaching Strategies.- Boston: Allyn & Bacon, 1992.
291. *Gregory R.* Action Research in the Secondary Schools.- L.: Routledge, Chapman & Hall, 1988.- 187 p.
292. *Grigoriu G.A.* Taming Training Session With The Little Prince and The Fox // Together: The Romanian Journal for Language Teacher Educators.- Vols. 3/1997 and 4/1998.- P. 27-30.
293. *Ilies B.G.* Queries of An English Language Teacher To Be // Together: The Romanian Journal for Language Teacher Educators.- Vols. 3/1997 and 4/1998.- P. 19-14.
294. *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education / Compl. and ed. by A.Camilleri* // ecml.at/doccentre/researchdetail, 2001. – 74 p.
295. *Ivanova J.* Small-Scale Action Research-Based Final Projects as One of the Forms of Teachers Trainees' Self-Directed Classroom Enquiry // Prince Links Conference: Conference Papers.- Popowo: The British Council Poland, 1996.- P. 266-277.
296. *Kember D., Kelly M.* Using Action Research to Improve Teaching.- Hong Kong: Hong Kong Polytechnic, 1992.- 247 p.
297. *Kemmis S., McTaggart R.* The Action Research Planner.- 3rd ed.- Victoria: Deakin University Press, 1988.- 254 p.
298. *Kijowska H., Heasley B., Sikorzynska A.* Individual Perspectives on the Development of a Methodology Curriculum // Prince Links Conference: Conference Papers.- Popowo: The British Council Poland, 1996.- P. 37-43.
299. *Kotowska J., Wojcyak M.* Development of the Methodology Syllabus in the Poznan Cluster // Prince Links Conference: Conference Papers. – Popowo: The British Council Poland, 1996. – P. 60.

300. *Learner Autonomy - Teacher Views* / Compl. and ed. by A. Camilleri // ecml.at/doccentre/researchdetail, 2001. – 81 p.
301. *Little D., Perclova R.* The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainer // <http://culture.coe.int/portfolio>.- 91 p.
302. *Malderez A.* What Is Pre-Service Teacher Education? // *Together: The Romanian Journal for Language Teacher Educators*.- Vols. 3/1997 and 4/1998.- P. 3-18.
303. *Nissilä S.P.* Reflective Practice in Teacher Education and The Need for Autonomy // *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education: Publications* // ecml.at/doccentre/researchdetail, 2001. – P. 9-15.
304. *Oschepkova T., Prolygina M., Starkova D.* Techniques in Teacher-Training Context // *Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов к конференции*.- М.: АПК и ПРО, 2001.- С. 199-201.
305. *Oxford R.L.* Individual Student Characteristics Related to Variation in Language Learning // *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* / Ed. By R.B. Kaplan.- Oxford: Oxford University Press, 2002.- P. 247-252.
306. *Perspectives on mentoring* / Eds. B. Thornton, W. Cajkler.- Prague: The British Council, 1997.- 72 p.
307. *Porter C., Cleland J.* The portfolio as a learning strategy.- Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1995.
308. *Potocka O.* Evolution of a revised SLA Syllabus in Three Colleges // *Prince Links Conference: Conference Papers*.- Popowo: The British Council Poland, 1996. – P. 154-163.
309. *Prince Links Conference: Conference Papers*.- Popowo: The British Council Poland, 1996.- 334 p.
310. *Prucha J.* Towards a More Realistic Theory of Foreign Language Learning in School Setting // *Rassegna italiana di linguistica applicata*.- Roma, 1990.- An. 22.- N 1/2.- P. 77-90.
311. *Reay D.A.* Understanding How People Learn.- East Brunswick, NJ: Nichols, 1994.
312. *Richards J.C., Lockhart C.* Reflective Teaching in Second Language Classrooms.- N.Y.: Cambridge University Press, 1994.- 332 p.
313. *Ryan A.M., Greguras G.J.* Life is not Multiple Choice: Reactions to the alternatives // *Beyond multiple choice: Evaluating alternatives to traditional testing for selection* / Ed. M.D. Hakel.- Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998.
314. *Schratz M.* Researching while Teaching: an Action Research in Higher Education // *Studies in Higher Education*.- 1992.- N 17(1).- P. 81-95.
315. *Shapiro S.B.* The Place of Confluent Education in the Human Potential Movement.- Lanham, MD: University Press of America, 1998.
316. *Sharan Y., Sharan S.* Expanding Cooperative Learning through Group Investigation.- N.Y.: Columbia University, Teachers College Press, 1992.
317. *Shennan M.* Teaching about Europe.- L.: CASSELL, 1991.- 281 p.
318. *Smirnova E.* Cultural and Other FL Teacher's Needs in the Russian In-Service Educational Training // *Культуроведческие аспекты языкового образования: Сб. науч. тр. / Под ред. В.В. Сафоновой*.- М.: Еврошкола, 1998.- С. 131-140.

319. *Stawna M.* A look at the College Final Examination and an Attempted Evaluation // Prince Links Conference: Conference Papers.- Popowo: The British Council Poland, 1996.- P. 246-257.
320. *Stern H.H.* Fundamental Concepts of Language Teaching.- L.: Oxford University Press, 1986.- 582 p.
321. *Studzinska I.* Sosnowiec Cluster Link Methodology Syllabus Project // Prince Links Conference: Conference Papers.- Popowo: The British Council Poland, 1996.- P. 44-50.
322. *Szulc-Kurpaska M.* Primary School ELT Methodology in the College Curriculum // Prince Links Conference: Conference Papers. – Popowo: The British Council Poland, 1996.- P. 62-72.
323. *Summary of Papers on Examinations and Assessment* // Prince Links Conference: Conference Papers.- Popowo: The British Council Poland, 1996.- P. 278-279.
324. *Together: The Romanian Journal for Language Teacher Educators.*- Vols. 3/1997 and 4/1998.- 117 p.
325. *Vale D., Feunteun A.* Teaching Children English: A training course for teachers of English to children.- Cambridge: Cambridge University Press, 2000.- 280 p.
326. *Wallace M.J.* Action Research for Language Teachers.- Cambridge: Cambridge University Press, 1998.- 158 p.
327. *Wallace M.* Something Happened: A Data-Based Approach to Teacher Education and Development // Prince Links Conference: Conference Papers.- Popowo: The British Council Poland, 1996.- P.12-22.
328. *Wallace M.J.* Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995.- 180 p.
329. *Westen D.* Psychology: Mind, Brain and Culture.- N.Y.: John Wiley and Sons, Inc., 1999.- 991 p.
330. *Wiggins G.* Educative Assessment: Designing assessment to inform and improve student performance.- San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
331. *Wills J.* Teaching English Through English.- Harlow: Longman, 1981.- 189 p.
332. *Wolf D., Bixby J., Glenn J., Gardner H.* To use their minds well: Investigating new forms of student assessment // Review of research in education / Ed. G.Grant.- Washington, DC: American Educational Research Association, 1991.- Vol. 17.

СПИСОК ПРОГРАМ, ПІДРУЧНИКІВ І НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ З МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

333. *Бабенко Т.В.* Навчання англійської мови в початковій школі: Навчальний посібник.- Львів: НЛУ ім. І.Франка, 2002.- 222 с.
334. *Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / Кол. авторів під кер. С.Ю.Ніколаєвої.- К.: Ленвіт, 1999.- 64 с.*
335. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя.- М.: Аркти-Глосса, 2000.- 165 с.

336. *Гладкина И.В.* Creative impulse in games and discussions: Методический комплект для преподавателей английского языка педколледжей и яз.вузов.- Ростов н/Дону: АНИОН, 1997.- 232 с.
337. *Зимняя И.А.* Учитель дошкольной и младшей школьной ступени образования // Педагогическая психология: Учебник для вузов.- Изд. второе, доп., испр. и перераб.- М.: Просвещение, 2000.- С.159-165.
338. *Европейский* языковой портфель. Знакомство с языком (для детей 6-10 лет) / Н.Д.Гальскова, З.Н.Никитенко / Под ред. М.М.Абовьяна, К.М.Ирисхановой.- М.: МГЛУ, 2003.- 42 с.
339. *Кабинет* иностранного языка / Под ред. Е.С.Полат.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.- 208 с.
340. *Конспект* лекцій з дисципліни „Методика проведення рольових та ділових ігор у навчанні іноземних мов” для курсів підвищення методичної та педагогічної кваліфікації викладачів іноземних мов / Тарнопольський О.Б.- Дніпропетровськ: Вид-во ДУЕП, 2003.- 28 с.
341. *Контрольні* завдання з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Посібник для студентів / Кол. авторів під кер. С.Ю.Ніколаєвої і М.І.Солов'я.- К.: Ленвіт, 2002.- 356 с.
342. *Кулиш В.Г.* Курс лекцій по методике преподавания английского языка в начальной школе для педагогических училищ и колледжей: Учеб.-метод. пособие.- Донецк: Юго-Восток, 1999.- 169 с.
343. *Курсова* робота з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Посібник для ст-тів вищих закладів освіти / Кол. авторів під кер. С.Ю.Ніколаєвої та С.В.Гапонової.- К.: Ленвіт, 2003.- 96 с.
344. *Методика* викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під кер. С.Ю.Ніколаєвої.- К.: Ленвіт, 2002.- 328 с.
345. *Методика* обучения иностранным языкам: Программа для педагогических колледжей. Специальность: 0303 Иностранный язык. Квалификация: учитель иностранного языка в основной школе / Сост. Н.Г. Соколова.- М.: Еврошкола, 1999.- 105 с.
346. *Настольная* книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А.Маслыко и др.- 4-е изд., стереотип.- Минск: Выш. школа, 1998.- 522 с.
347. *Педагогічна* практика з методики викладання іноземних мов: Посібник для студентів / Кол. авторів під кер. С.Ю.Ніколаєвої і В.В.Черниш.- К.: Ленвіт, 2003.- 250 с.
348. *Практикум* з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови) / Кол. авторів під кер. С.Ю.Ніколаєвої і Г.С.Бадаянц.- К.: Ленвіт, 2001.- 296 с.
349. *Примерная* квалификационная характеристика учителя иностранного языка // Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А.Маслыко и др.- Минск: Выш. школа, 1992.- С. 320-330.
350. *Программно-методические* материалы. Иностранные языки для школ и классов с углубленным изучением английского, немецкого, французского, испанского языков. Начальная школа.- 3-е изд., стереотип.- М.: Дрофа, 2000.- 128 с.

351. *Программно-методические материалы. Иностранные языки для общеобразовательных учебных заведений. Начальная школа.*- 4-е изд., стереотип.- М.: Дрофа, 2001.- 160 с.
352. *Професійно-методична підготовка вчителя іноземних мов у педагогічному університеті: Навч. посібник / Уклад. Л.В.Калініна та ін.*- К.: Пед. думка, 2000.-124 с.
353. *Рогова Г.В., Верещагина И.Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов пед. вузов.- 3-е изд.- М.: Просвещение, 2000.- 232 с.
354. *Савченко О.Я.* Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів.- К.: Генеза, 1999.- 368 с.
355. *Савченко О.Я.* Сучасний урок у початкових класах.- К.: Магістр S, 1997.- 256 с.
356. *Сафонова В.В.* Проблемные задания на уроках английского языка: Учебное пособие.- 3-е изд.-М.: Еврошкола, 2001.- 271 с.
357. *Соколова Н.Г.* Профессиональный Портфель учителя иностранного языка: Дидактические материалы для студентов педагогических колледжей.- М.: Еврошкола, 1999б.- 48 с.
358. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей.- М.: Просвещение, 2002.- 239 с.
359. *Типова* програма підготовки вчителя іноземної мови. Методика навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах: для університетів і факультетів/інститутів іноземних мов / Укладачі Ніколаєва С.Ю. та ін. // *Іноземні мови.*- 1998.- № 2.- С. 8-35.
360. *Филатов В.М., Антохина Г.И.* Курсовые и дипломные работы по методике преподавания иностранного языка: Методические рекомендации для студентов педколледжей и яз. вузов.- Ростов н/Дону: АНИОН, 1997.- 24 с.
361. *Филатов В.М.* Игровые и дискуссионные методы обучения в преподавании иностранных языков на интегративной основе.- Ростов н/Дону: АНИОН, 1997.- 194 с.
362. *Филатов В.М., Уланова Т.А.* Семинарские и практические занятия по методике обучения иностранному языку: Учеб.-метод. разработка для студентов педколледжей и яз. педвузов.- Ростов н/Дону: АНИОН, 1997.- 88 с.
363. *Филатов В.М., Филатова Г.Е.* Теория и практика раннего обучения иностранным языкам: Учебное пособие для педколледжей и яз. педвузов.- Ростов н/Дону: АНИОН, 1999.- 384 с.
364. *Филиппова О.В.* Профессиональная речь учителя. Интонация: Учебное пособие.- М.: Флинта, Наука, 2001.- 192 с.
365. *Assessment of Trainees.*- Lancaster: Edge Hill, 1999-2000.- 13 p.
366. *Can You Light a Fire. A Career in Teaching.*- Lancaster: Teacher Training Agence, 2001.- 31 p.
367. *Catalogue of Course Descriptions. Autumn Term 1997. School of English and American Studies. Eötvös Lorand University.*- 167 p.
368. *Diploma in English Language Teaching to Young Learners: Syllabus Consultation Document.*- Cambridge: University of Cambridge, 1995.- 35 p.

369. *Edge Hill: Undergraduate prospectus full & part time courses.*- Lancaster: Edge Hill, 2001.- 180 p.
370. *Postgraduate Certificate in Education. Primary and Secondary.*- Lancaster: Edge Hill, 2001-2002.- 41 p.
371. *Profile of Professional Development. Secondary.*- Lancaster: Edge Hill, 2000-2001.- 33 p.
372. *Proposed Certificate in Teaching English as a Foreign Language to Young Learners: Syllabus Consultation Document.*- Cambridge: University of Cambridge, 1994.- 30 p.
373. *Secondary Teacher Education: Partnership Handbook.*- Lancaster: Edge Hill, 2000-2001.- 31 p.
374. *Standards for the Award of Qualified Teachers Status // Modern Languages. Secondary Postgraduate Certificate in Education: Course Booklet 1997/1998.*- Lancaster: University College of St.Martin.- P.25-31.
375. *Teaching: High Status, High Standards: Requirements for Courses of Initial Teacher Training // Circular Number.*- 1998.- № 4.- 138 p.
376. *Teaching Studies: Handbook.*- Lancaster: Edge Hill, 1996-1997.- 23 p.
377. *The Key to Flexibility // Edgeways.*- 2001.- Issue Two.- P.4-6.