

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«КРИМСЬКИЙ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

На правах рукопису

УДК: [371.134:811.161.2] : [371.15:81'246.2]

АСАНОВА АЛІЄ ЕНВЕРІВНА

**ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ З КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор

Девлетов Ремзі Рефікович

Сімферополь – 2015 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ.....	15
1.1. Психолінгвістичні засади формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі.....	15
1.2. Стан проблеми формування лінгводидактичної компетентності в теорії та практиці дидактики вищої школи.....	21
1.3. Особливості формування структури лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.....	32
Висновки до розділу 1.....	48
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ.....	51
2.1. Проблема моделювання професійної підготовки у сучасному освітньому просторі.....	51
2.2. Теоретичне обґрунтування моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.....	59
2.3. Змістовий аспект формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.....	96
Висновки до розділу 2.....	111
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ.....	115
3.1. Діагностика сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови.....	115
3.2. Реалізація моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.....	148

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.....	175
Висновки до розділу 3.....	190
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	194
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	198
ДОДАТКИ	

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

Д.С. – завдання для студентів

Д.У. – завдання для учнів

ДЛЦ – дисципліни лінгводидактичного циклу

ЕГ – експериментальна група

ЄРК НВЖ – Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя

КГ – контрольна група

КУ – спеціальність «Кримськотатарська та українська мови і література»

ЛДК – лінгводидактична компетентність

МВКТМ – методика викладання кримськотатарської мови

МВРМ – методика викладання російської мови

МВУМ – методика викладання української мови

МУПШ – майбутні учителі початкової школи

ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика

ОПП – освітньо-професійна програма

ПО – спеціальність «Початкова освіта»

РВНЗ «КІПУ» – Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет»

РК ЄПВО – Рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти

ЮНЕСКО – англ. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

ВСТУП

Актуальність дослідження. Тенденції сучасної вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів потребують перегляду й оновлення змісту професійної педагогічної підготовки, у результаті якої майбутній фахівець опановує низкою компетенцій, необхідних для здійснення освітньої діяльності на високому рівні, трансформованої до регіонально-національних умов.

На підвищенні рівня освіти в Україні наголошується у законодавчо-нормативних документах, серед яких: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про засади державної мовної політики», Державна програма «Вчитель», «Концепція педагогічної освіти», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання тощо.

На сучасному етапі розвитку науки одним із провідних напрямків є компетентнісно-орієнтоване навчання. Із реалізацією компетентнісного підходу в Україні пов'язана якість професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Теоретичні та практичні розробки щодо впровадження компетентнісного підходу у вищій освіті представлені у дослідженнях багатьох науковців, серед яких: Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, Є.П. Голобородько, Н.Б. Голуб, І.П. Гудзик, Р.Р. Девлетов, О.А. Дубасенюк, Л.В. Коваль, Д. Мертенс, О.В. Овчарук, Б. Оскарсон, Л.Є. Петухова, О.Я. Савченко, Самон Шо, Л.М. Синельникова, А. Шелтен та ін.

Аналіз стану сучасного педагогічного процесу у вищій школі дозволив визначити професійну компетентність як кінцевий освітній результат підготовки майбутніх учителів до реалізації і впровадження інноваційних методик для підвищення якості мовної освіти у початковій школі.

Професійна підготовленість учителя початкових класів передбачає наявність у своїй структурі сформованої лінгводидактичної компетентності.

Крім того, необхідність компетентнісного підходу в лінгводидактичній підготовці майбутніх учителів початкової школи є вимогою Державного стандарту мовної освіти та Програми загальної середньої освіти, де чітко окреслено базові лінії формування мовної та мовленнєвої особистості учнів.

Врахування регіонального компонента у професійній підготовці зумовлює необхідність оволодіння та практичного застосування студентами лінгводидактичних знань, які сприятимуть реалізації програм навчання в умовах бі- та полілінгвального середовища.

В аспекті нашого дослідження пріоритетним є формування лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання. Дану дефініцію ми визначаємо як інтегративну якість особистості, яка включає сукупність базових та метапредметних компетенцій, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність в умовах навчального контактування української та кримськотатарської мов.

Отже, перед нами постала нагальна потреба визначення теоретичних та методологічних основ підготовки майбутніх учителів до роботи у бі- та трилінгвальному режимі (М.С. Берсенєва, Г.І. Богданович, Н.В. Величко, В.А. Григорян, Р.Р. Девлетов, Т.Ю. Новікова, Н.Д. Пашковська, Т.С. Привалова, О.Н. Хорошковська). Проте питання про лінгводидактичну підготовку студентів до викладання української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання не отримало належної уваги. Недостатньо розробленою залишається проблема визначення сутності і структури лінгводидактичної компетентності студентів педагогічних спеціальностей, а також методики її формування та розробки навчально-методичного забезпечення.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що питання формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі виявилось недостатньо вивченим. Зокрема не визначено модель формування цієї компетентності в умовах українсько-

кримськотатарського та кримськотатарсько-українського білінгвізму, що зумовило необхідність вирішення ряду суперечностей:

- між соціальною потребою в спеціалістах з розвинутою лінгводидактичною компетентністю та недостатнім урахуванням цієї потреби в практиці фахової підготовки вчителів української мови початкової школи;

- між сучасними тенденціями розвитку початкової освіти, спрямованими на формування компетентних фахівців, і відсутністю у змісті професійної підготовки спеціальних курсів, спрямованих на формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів у школах з кримськотатарською мовою навчання;

- між потребою освітньої практики у науково-методичному забезпеченні та недостатністю його розробленості в сучасній педагогічній науці.

Отже, науково-практичні потреби у розв'язанні виявлених суперечностей, важливість для сучасної освіти вирішення проблеми формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання та недостатня її розробленість зумовили вибір теми дослідження **„Формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри початкової освіти Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет». Тему дисертації затверджено вченою радою Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет» (Протокол № 9 від 31.03.2014 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (Протокол № 8 від 25.11. 2014 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

- уточнити сутність поняття «лінгводидактична компетентність майбутнього вчителя української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання», визначити її структуру;
- розробити й науково обґрунтувати модель формування лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя української мови початкових класів у школах з кримськотатарською мовою навчання і здійснити її експериментальну перевірку в процесі професійної підготовки;
- виявити критерії та показники рівнів сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах навчальної двомовності;
- експериментально перевірити доцільність та ефективність використання системи бі- та трилінгвальних бінаправлених завдань і вправ.

Об'єкт дослідження: процес професійної підготовки майбутніх учителів української мови у початковій школі в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Предмет дослідження: система роботи з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови початкових класів у школах з кримськотатарською мовою навчання.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про те, що формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови початкових класів у школах з кримськотатарською мовою навчання буде продуктивним, якщо у навчальному процесі реалізувати наступні організаційно-педагогічні умови: створення мотиваційного середовища, що

сприяє формуванню ЛДК; забезпечення теоретико-методичної підготовки студентів до формування ЛДК через впровадження до навчального процесу інноваційних спецкурсів і спецсемінарів; залучення студентів до оцінювальної діяльності; забезпечення лекційних і практичних занять з ДЛЦ навчально-методичними матеріалами, що враховуватимуть регіональні умови.

Для досягнення визначеної мети та вирішення поставлених завдань було використано комплекс **методів дослідження**: *теоретичних*: вивчення, аналіз та узагальнення психолого-педагогічної, лінгвістичної, навчально-методичної літератури з теми дослідження, державних документів з метою вивчення стану досліджуваної проблеми; порівняння (для зіставлення різних точок зору, розгляд теоретичних питань з визначення понятійно-категоріального апарату); моделювання (для розробки моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі); *емпіричних*: діагностичні (анкетування, опитування, тестування, аналіз практичних робіт, бесіди, педагогічне спостереження за навчальною діяльністю студентів); моделювання; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний для формування ЛДК студентів спеціальності «Початкова освіта» та перевірки ефективності розробленої моделі); *статистичних*: статистична обробка даних, інтерпретація (для встановлення достовірності та репрезентативності отриманих результатів), графічне зображення результатів (для кількісного та якісного аналізу експериментальних даних).

Теоретико-методологічною основою дослідження є нормативна база галузі педагогічної освіти (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державна програма «Вчитель», «Концепція педагогічної освіти», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання); психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (В.В. Анісімов, Є.С. Барбіна, Н.М. Бібік, О.Б. Бігіч, Н.М. Вознюк, О.О. Заболотська, Л.В. Коваль,

В.М. Манько, Л.Є. Петухова, О.Я. Савченко); методологічні основи лінгводидактичної підготовки фахівців і модернізації мовної освіти (Н.М. Бібік, Г.І. Богданович, М.С. Вашуленко, Л.С. Ващенко, Є.П. Голобородько, Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіна, І.П. Гудзик, Р.Р. Девлетов, Д. Мертенс, Т.Ю. Новікова, Б. Оскарсон, Н.О. Пашковська, О.Я. Савченко, Самон Шо, Л.М. Синельникова, О.Н. Хорошковська, А. Шелтен).

Експериментальною базою дослідження визначено Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет». До участі в експерименті було залучено 142 студента (із них 94 студента психолого-педагогічного факультету, спеціальності «Початкова освіта» та 48 студентів історико-філологічного факультету, спеціальності «Кримськотатарська та українська мови і література»), 14 викладачів та 48 учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше* науково обґрунтовано й експериментально перевірено модель формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови початкових класів у школах з кримськотатарською мовою навчання, яка складається з цільового, теоретико-методологічного, змістового та блоку оцінки результатів освітньої діяльності;

– *уточнено* сутність поняття «лінгводидактична компетентність майбутнього вчителя української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання» та визначено її компонентну структуру;

– *визначено* критерії (особистісно-мотиваційний, знаннявий, пізнавально-операційний, аналітико-оцінювальний) і показники рівнів сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови початкових класів у школах з кримськотатарською мовою навчання; науково обґрунтовано й експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови її формування;

– подальшого розвитку набуло змістово-методичне забезпечення процесу формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що експериментально перевірено розроблену й науково-обґрунтовану модель формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання. Модернізовано й удосконалено зміст викладання дисциплін лінгводидактичного циклу за рахунок упровадження системи бінаправлених вправ і завдань з формування базових та метапредметних компетенцій. Розроблено та апробовано програму спецсемінару «Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів української мови початкової школи» та методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів і коледжів «Навчально-методичні матеріали з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в початковій школі (у школах з кримськотатарською мовою навчання)». Крім того, вперше розглянуто лінгводидактичне резюме та лінгводидактичне реноме як ефективні засоби формування професійних компетенцій майбутніх учителів української мови у початковій школі.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», Муніципального урядового загальноосвітнього закладу «Литвиненківська середня школа», Муніципального урядового загальноосвітнього закладу «Білогірська середня школа № 4», Муніципального урядового загальноосвітнього закладу «Зуйська середня школа № 2».

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася методологічною та теоретичною обґрунтованістю концептуальних положень; використанням системи методів дослідження; якісною та кількісною інтерпретацією отриманих результатів; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези дослідження.

Особистий внесок здобувача. У розробленому у співавторстві з науковим керівником д.пед.н., проф. Р.Р. Девлетовим посібнику «Навчально-методичні матеріали з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в початковій школі (у школах з кримськотатарською мовою навчання)» дисертантом запропоновано комплекс бінаправлених вправ і завдань з формування базових та метапредметних компетенцій як студентів, так і учнів початкової школи з кримськотатарською мовою навчання.

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні і практичні положення дисертації представлено на наукових та науково-практичних конференціях, науково-методичних семінарах та вебінарах:

- **дев'яти Міжнародних наукових та науково-практичних конференціях і вебінарах:** «Актуальные проблемы этнополитической и социально-экономической истории и культуры Крыма» (26-27 квітня 2012 р., Сімферополь, Крим, Україна), «Языковое образование студентов-нефилологов: теория и практика» (3-4 жовтня 2013 р. Тирасполь, Молдова), «Диалог культур в полиэтническом мире» (24-27 квітня 2013 р., Сімферополь, Крим, Україна), «Проблемы модернизации образовательного процесса в школе и вузе. Традиции и инновации в педагогике начальной школы» (25-27 вересня 2013 р., Сімферополь, Крим, Україна), «Викладач і студент: умови особистісно-професійного зростання» (22–23 травня 2014 р., Черкаси, Україна), «Міжкультурні комунікації: лінгвістичні реалії» (25-30 травня 2014 р., м. Алушта, Крим, Україна), «Билингвальное (полилингвальное) образование и межкультурная коммуникация в XXI веке» (лютий, 2014 р., Чебоксари, Росія), «Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации» (27 листопада 2014 р., Тольятті, Росія), Міжнародний вебінар «Современные педагогические концепции: возможности внедрения и реализации» (5-6 травня 2015 р., Ардахан, Республіка Туреччина);

- **шести Всеукраїнських наукових конференціях:** «Леся Українка і контексти» (6-8 жовтня 2011 р., Сімферополь-Ялта, Крим, Україна), «Тарас

Шевченко і сьогодні» (6-7 квітня 2012 р., Сімферополь, Крим, Україна), «Традиции и инновации в педагогике начальной школы» (27 вересня 2012 р., Сімферополь, Крим, Україна), «Тарас Шевченко і сьогодні» (28-29 березня 2013 р., Сімферополь, Крим, Україна), «Проблеми освітнього і наукового контентів професійної підготовки вчителів філологів» (16-17 травня 2013 р., Глухів, Україна), «Январские педагогические чтения: Современная система образования: опыт прошлого – взгляд в будущее» (30 січня 2014 р., Сімферополь, Крим, Україна);

- **восьми міжвузівських наукових конференціях, науково-методичних семінарах:** «XVIII научно-теоретическая конференция профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов Крымского инженерно-педагогического университета» (17-27 квітня 2012 р., Сімферополь, Крим, Україна), «XIX научно-теоретическая конференция профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов Крымского инженерно-педагогического университета» (3-17 травня 2013 р., Сімферополь, Крим, Україна), «Крымские диалоги: культура, искусство, образование» (13 грудня 2013 р., Сімферополь, Крим, Україна), «ФГОС НОО. Портфолио ученика начальной школы: оценка достижения планируемых предметных и метапредметных результатов» (24 вересня 2014 р., Сімферополь, Крим), «ФГОС НОО. Требования к организации и содержанию внеурочной деятельности младших школьников» (25 вересня 2014 р., Сімферополь, Крим), «Актуальные проблемы современного начального образования в условиях реализации ФГОС» (18 грудня 2014 р., Сімферополь, Крим, Україна), «Педагогический эксперимент: подходы и проблемы» (19 березня 2015 р., Сімферополь, Крим), «Традиции и инновации в педагогике начальной школы» (26 березня 2015 р., Сімферополь, Крим).

Публікації. Результати дисертаційного пошуку відображено у 13 публікаціях автора; із них 6 статей у наукових фахових виданнях України, 3 у зарубіжних виданнях (з них 1 – у зарубіжному науковому фаховому виданні), 3 – в матеріалах та тезах конференцій; 1 навчально-методичний посібник.

Структура роботи. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (291 найменування, що охоплюють 29 сторінок) та 14 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 226 сторінок, з них 197 сторінки основного тексту. Робота містить 23 таблиці, 16 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

1.1. Психолінгвістичні засади формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі

Оновлення змісту мовної освіти робить необхідним удосконалення парадигми професійно-педагогічної діяльності. Це означає, що підвищуються вимоги до професійно значущих якостей, властивостей, характеристик майбутніх фахівців, у яких потребує сучасне суспільство. Відтак, актуалізується проблема вивчення психологічних та психолінгвістичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи у бі- та трилінгвальному режимі.

Проаналізовані науково-методичні джерела свідчать про те, що побудову педагогічного процесу у вищій школі неможливо уявити без взаємозв'язку процесуальної та психологічної складових.

Тут важливим виступає звернення уваги на низку факторів, серед яких – врахування психофізіологічних можливостей та потреб учнів, особливості їх інтелектуального потенціалу, характеристика психотипу. На думку науковців [207; 220; 223] саме вік ранньої дорослості, який співпадає з віком студентства є визначальним етапом життя. Він характеризується якісними змінами у психологічному відношенні: відбувається інтенсивне становлення характеру, формується та затверджується система ціннісних та світоглядних відношень, спостерігаються позитивні зміни у розумовому розвитку та психічних якостях. Так, наприклад, розвивається пам'ять (довгострокова, оперативна, зорова, моторна), увага, мислення; підвищується рівень самостійності, відбувається науковий та професійний зріст. Цей період вважається також

кризовим, оскільки, поряд із самоствердженням та розумінням власної індивідуальності та унікальності, спостерігається егоїзм, невпевненість у своїх можливостях тощо. Знання викладачем цих психолого-педагогічних характеристик студентського віку, орієнтація у навчально-виховному процесі на особистості студента, його здібностях, створення максимально сприятливих умов для розвитку допоможе ефективніше реалізувати мету професійної підготовки майбутнього вчителя [11; 138; 142].

Важливою в аспекті нашого дослідження є характеристика О.М. Леонтьєвим мовних здібностей як сукупності психологічних і фізіологічних умов, що забезпечують засвоєння, відтворення й адекватне сприйняття мовних знаків мовного колективу [139]. Мовне чуття (інтуїція) є вироблена мовною практикою здатність мовця орієнтуватися у мовних явищах, інтуїтивно вибираючи ті нормативні мовні елементи, що найповніше відповідають завданням і умовам комунікації. І.Ф. Анненський з'ясовує особливості впливу на мовне чуття об'єктивних (цінності мовлення) і суб'єктивних (вроджене сприйняття національно-художньої мовленнєвої стихії) факторів, середовища, в якому людина живе і розвивається [11].

Для майбутнього вчителя важливим є набуття мовленнєвого досвіду, тобто практичне володіння мовою і емпіричне узагальнення спостережень за мовою.

У період навчання у вищому навчальному педагогічному закладі продовжується формування мовної та мовленнєвої особистості. Г.Ю. Богданович, досліджуючи феномен мовленнєвої особистості дає наступне його визначення: це «особистість, яка добре володіє усним і писемним мовленням; це представлений у комунікації фрагмент свідомості адресанта або адресата, який виявляється на трьох рівнях: вербально-семантичному, тезаурусному, мотиваційно-прагматичному» [238].

У розумінні Л. Паламар, формування мовної особистості вказує на «мовне обличчя» студента. Відповідно, увагу слід звертати на потребу у розвитку культури мови, лінгводидактичного мислення майбутнього вчителя,

формування навичок практичного досвіду, тобто виникає потреба створювати сприятливі умови для удосконалення мовних та мовленнєвих здібностей. Розглядаючи поняття *здібностей* можна побачити, що вони трактуються у широкому розумінні як такі індивідуальні та психофізіологічні особливості, що характеризують швидкий темп та високий рівень опанування мовою у певних умовах (в аспекті оволодіння видами мовленнєвої діяльності).

Оскільки ці вміння та навички можуть бути первинними та вторинними, необхідно дати визначення *мовним білінгвальним здібностям* у вужчому аспекті: це індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості, які забезпечують швидке та якісне оволодіння комунікативними навичками [106, с. 59].

Однак, не можна говорити про здатність майбутнього вчителя до розвитку власних та учнівських білінгвальних мовних здібностей без звернення до терміну *педагогічні здібності*, визначення якого знаходимо у «Словнику методичних термінів». Тут педагогічні здібності розглядаються як вид здібностей особистості до педагогічної діяльності, що включає три підструктури: конструктивні (вміння моделювати навчальний процес), організаторські (включення учнів у різні види навчально-пізнавальної діяльності) та комунікативні (вміння використовувати власний лінгвістичний та лінгводидактичний досвід для досягнення мети уроку) [170, с.190].

Специфіка підготовки майбутнього вчителя української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання робить акцент на розвитку кількох видів комунікативних здібностей:

- гностичних (прагнення до оволодіння спеціальними знаннями та отримання задоволення від власного професійного зростання);
- дидактичних (уміння пояснювати, передавати знання; застосовувати у процесі професійної підготовки набуті лінгводидактичні, загальнопедагогічні та спеціальні знання);
- конструктивних (уміння відбирати матеріали для заняття, розробляти фрагменти та плани-конспекти уроків української мови для багатомовної

початкової школи);

- організаторських (уміння створювати позитивну мотивацію учнів початкових класів за допомогою застосування різноманітних методів, прийомів, засобів навчання);

- перцептивних (уміння розуміти світ учня, його індивідуальні здібності; усвідомлення значення професійних знань у самореалізації);

- прогностичних (уміння планувати та передбачати освітню діяльність);

- експресивних (уміння емоційно та виразно висловлювати власну думку, володіти мовленням на високому рівні).

Розвиток як педагогічних, так і власне комунікативних (білінгвальних) здібностей майбутніх учителів пов'язаний із *пізнавальною активністю*, яка розглядається вченими (А.Л. Андреев, Л.П. Арістова, М.Данилов, Г.С. Костюк, В.І. Лозова, М.І. Махмутов, Т.І. Шамова, Г.І. Щукіна та ін.) як складна, інтегральна категорія, що тісно пов'язана з метою, пізнавальними мотивами, розумово-емоційною чутливістю тих, хто навчається, проявами самостійності, більш або менш розвинутим творчим мисленням, володінням евристичними та креативними методами пізнання. За О.В. Собаєвою *пізнавальна активність* – це не тільки діяльність суб'єкта, але і ставлення його до процесу діяльності, якість самої діяльності [229, с.6].

Отже, *пізнавальна активність* – це глибинний внутрішній мотив, заснований на властивій людині потребі у пізнанні нового. Наявність пізнавальної активності є умовою успішності навчального процесу у вищому навчальному закладі та свідомством його раціональної організації.

Проаналізувавши численні праці, ми дійшли висновку, що загальноприйнятою у науці є класифікація видів пізнавальної активності Г.І. Щукіної та О.В. Коротаєвої [265; 124]. Розглядаючи їх крізь призму нашого дослідження, розкриємо види пізнавальної активності майбутніх учителів початкової школи:

- *репродуктивна активність*. Характеризується прагненням студента зрозуміти, запам'ятати та відтворити знання, оволодіти засобами та прийомами

їх застосування під час викладання української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання. Про репродуктивну активність свідчить нестійкість його вольових зусиль, відсутність інтересу до вивчення дисциплін лінгводидактичного циклу;

- *інтерпретаційна активність*. Виявляється у студентів, які прагнуть зрозуміти зміст матеріалу, що вивчається. Вони мотивовані до опанування отриманих знань у білінгвальних умовах. Характерним показником є яскраво виражена наполегливість вольових зусиль, бажання студента довести розпочате / доручене навчальне завдання до кінця, при цьому, якщо він відчуває певні труднощі, не відмовляється від допомоги викладача, і завжди звертається до додаткових науково-методичних джерел;

- *продуктивна активність*. Вказує на інтерес та прагнення студента не лише зрозуміти мовні або мовленнєві факти та явища, але й знайти найраціональніші прийоми, використання яких сприятиме формуванню вторинної мовної або мовленнєвої особистої учня початкової школи з кримськотатарською мовою навчання. Даний рівень пізнавальної активності окреслює вміння студента аналізувати науково-методичні статті, розробляти фрагменти та плани-конспекти уроків з формування базових та метапредметних компетенцій.

Потреба студентів у знаннях є показником ефективності професійної підготовки та передбачає формування у них мотивів як спонукальних чинників навчально-пізнавальної діяльності, що стимулюють опанування змістом освіти. На думку О.І. Міхєєнко, стійкий результат можуть забезпечити глибокі знання в поєднанні з професійною самосвідомістю, які разом становлять підґрунтя потужної мотивації [160, с. 206].

Як відомо, мотиви навчальної діяльності прийнято поділяти на внутрішні (усвідомлення суспільної та освітньої ролі навчання), зовнішні (наприклад, прагматичні мотиви: отримання диплому, авторитет серед студентів), професійні (полягають в усвідомленні ролі навчальної діяльності для опанування професією вчителя початкових класів), пізнавальні (прагнення до

оволодіння загальнопедагогічними, психологічними, лінгводидактичними та спеціальними знаннями) [219, с. 134].

Як стверджує О.А. Кучерук, підтримку позитивної мотивації в опануванні мовою доцільно проводити за наступними напрямками: 1) формування пізнавального інтересу засобами предмета; 2) стимулювання особистого успіху у навчанні, 3) розвиток потреб самостійної навчальної діяльності, 4) спонукання до мовотворчого самовираження [133, с. 253].

Отже, внутрішні та зовнішні мотиви впливають на формування навчальної діяльності студентів. Відповідно до цього відбувається становлення предметної мотивації майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.

Сукупність мотивів, що зумовлює навчальну діяльність, як правило, утворює ієрархічну структуру з домінуючими і допоміжними мотивами. Зокрема домінуючими мотивами майбутнього вчителя української мови виступають любов до дітей, інтерес до мови, прагнення пізнати світ професії вчителя, бажання отримати вищу освіту. На думку Б.Г. Ананьєва, важливим є етичний, естетичний (будується на основі взаємодії гностичних і етичних мотивів) мотиви, які розглядаються в якості чинника, що впливає на відчуття досягнутих успіхів від результатів навчання [5, с.136].

Зі значущості мотивації виходить, що закономірним є врахування особистісно-мотиваційного принципу організації навчання, дотримання якого забезпечує сталий інтерес до навчання, прагнення до пізнання нового, індивідуальний розвиток навчально-предметних досягнень, збагачення інформаційного та духовного досвіду учнів [133, с. 253].

Враховуючи вищевикладене, зазначимо, що у процесі професійної підготовки особливу увагу слід приділяти психологічним та психолінгвістичним засадам формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання. Це вимагає від викладача врахування взаємозв'язку навчального процесу і психофізіологічних можливостей та потреб студентів (пам'яті, уваги, мислення,

здібностей тощо), а також їх пізнавальної активності. Крім того, великого значення при становленні мовної і мовленнєвої особистості майбутніх учителів набуває формування у них внутрішніх та зовнішніх мотивів.

1.2. Стан проблеми формування лінгводидактичної компетентності в теорії та практиці дидактики вищої школи

Досить важливим напрямком вищої професійної освіти є формування та розвиток студентів, їх становлення як фахівців, які опанували глибокими професійними знаннями та готові до їх використання у власній діяльності. Крім того, увагу слід приділяти формуванню та розвитку у майбутніх учителів оцінювально-аналітичних навичок, збагаченню їх лінгводидактичного досвіду, знайомству з інноваційними методиками мовної освіти, вмінню працювати з різними інформаційними джерелами тощо. Значну роль при цьому відіграють ключові компетентності, вивченню проблем формування яких присвячено низку наукових досліджень у галузі професійної педагогіки.

Ретроспективний аналіз становлення і розвитку ключових компетентностей в освіті знаходимо у дослідженнях Л.Є. Петухової, яка умовно виділяє три етапи. На першому етапі – 1960-1970 р.р. – вводяться поняття «компетенція», «компетентність». Другий етап припадає на 1970-1990 р.р. і характеризується розробками змісту понять, компонентів, видів компетентностей (Дж. Равен). Проблема сутності і формування професійної компетентності у цей час активно досліджується в Україні і Росії. Зокрема, Н.В. Кузьміна трактує компетентність як інтегративну якість особистості. У 1990 р. починається третій етап і триває до сьогодні. Цей етап відзначився дослідженнями І.П. Гудзик, Р.В. Лопатич, А.К. Маркової, Л.Є. Петухової, О.І. Пометун, О.В. Овчарук, А.В. Хуторського та інших [186, с. 195].

Підготовка конкурентоспроможного спеціаліста на сьогодні є пріоритетним завданням професійної вищої освіти. Найбільшої актуальності у

цьому контексті набуває компетентнісний підхід, який посів чільне місце у науці на рубежі XX-XXI століть.

В Європі цей підхід активно розвивається з 2000 р., коли Європейська комісія розпочала проект «Налаштування освітніх структур у Європі» (англ. *Tuning Educational Structures in Europe*), який триває до цього часу й охопив багато європейських країн, залучивши й Україну. У наступних роках компетентнісний підхід у Європі набув подальшого розвитку та практичного застосування. У 2005 р. за Болонським процесом прийнята Рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО). Згодом, у 2008 р. схвалена Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ) [145, с. 8].

Останніми десятиліттями проблемами компетентнісно-орієнтованого навчання займаються відомі міжнародні організації, серед яких ЮНЕСКО, Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення освіти та ін.

Із реалізацією компетентнісного підходу невід’ємно пов’язана якість професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Науковцями Н.М. Бібік, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.О. Скворцовою розкрито сутність компетентнісного підходу, що полягає у спрямуванні навчального процесу на формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

Крім того, необхідність компетентнісного підходу в лінгводидактичній підготовці студентів спеціальності «Початкова освіта» продиктована вимогами сучасного Держстандарту мовної освіти України та Програмою загальної середньої освіти, де чітко позначені базові лінії формування мовної особистості учнів.

Дослідження показують, що у вітчизняній та зарубіжній дидактиці сформувалася компетентнісна теорія змісту освіти, яка відображає інтегральний прояв професіоналізму, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості. Ці компоненти, на думку Н.В. Якси, конкретизуються у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності [268, с. 28]. Проте проблема формування лінгводидактичної компетентності майбутніх

учителів початкової школи в умовах полікультурного середовища до сьогодні залишається маловивченою.

Аналізуючи трансформаційні явища, що відбуваються у сучасній освіті, О.В. Глузман відзначає, що компетентнісно орієнтований підхід став «новим концептуальним орієнтиром вищої школи зарубіжжя та породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і національному рівнях різних країн» [59, с. 4].

Фаховій підготовці вчителів початкових класів присвячено численні роботи Є.С. Барбіної (педагогічна майстерність у контексті професійної підготовки вчителя), Н.М. Бібік (дослідження системи формування пізнавальних інтересів молодших школярів), О.О. Заболотської (формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці), Л.В. Коваль (питання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій; інноваційна підготовка майбутніх фахівців з початкової освіти), Л.Є. Петухової (формування інформатичних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів; загальнопедагогічна підготовка вчителів початкових класів та формування їх професійних компетенцій), О.Я. Савченко (загальна педагогіка і дидактика початкової школи) та ін.

Останнім часом з'являється все більше нових проектів щодо впровадження компетентнісного підходу в українській лінгводидактиці (І.В. Варнавська, М.С. Вашуленко, І.П. Гудзик, О.А. Кучерук, В.А. Нищета, Н.М. Остапенко, М.І. Пентилюк, А.В. Нікітіна та ін.).

Однак, попри, здавалося б, очевидну активність у дослідженні різних аспектів компетентнісного навчання, досі ще не розглядалося питання підготовки майбутніх учителів української мови у початковій школі в полілінгвальному середовищі у контексті компетентнісного підходу. Отже, аналіз наукового фонду дозволяє констатувати, що проблема професійної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» з лінгводидактичної

точки зору вимагає подальшого наукового обґрунтування. Результати представимо у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Підходи науковців до визначення поняття «компетентнісний підхід»

Автор	Визначення поняття «компетентнісний підхід»
О.Л. Андреев [7]	<i>Компетентнісний підхід</i> – поступова переорієнтація домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань на створення умов для опанування комплексом ключових, загальногалузових та предметних компетенцій.
С.Н. Макеева [148]	<i>Компетентнісний підхід</i> – єдина система визначення цілей, відбору змісту, оцінювання результатів, організаційного та технологічного забезпечення навчального процесу на основі виділення компетенцій.
О.І. Пометун [197]	<i>Компетентнісний підхід в освіті</i> – спрямованість навчально-виховного процесу на формування і розвиток компетентностей того, хто навчається – учня чи студента.
О.О. Пермяков, В.В. Морозов, Е.Р. Заредінова [181]	<i>Компетентнісний підхід в освіті</i> є підсиленням прикладного, практичного характеру всієї шкільної освіти (у тому числі і галузевого навчання).
Н.О. Селезньова [218]	<i>Компетентнісний підхід в освіті</i> – подолання традиційних когнітивних орієнтацій вищої освіти; він сприяє новому баченню самого змісту освіти, її методів та технологій.
Л.В. Коваль [114]	<i>Компетентнісний підхід</i> – це застосування в процесі засвоєння кожним студентом комплексу дій щодо безпосереднього упровадження загально навчальних технологій в початковій школі.
Л.В. Худаківа [254]	<i>Компетентнісний підхід</i> – це сукупність загальних принципів визначення мети освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього простору та оцінки освітніх результатів.

Найбільш обґрунтовану концепцію компетентнісного підходу знаходимо у розробленому українськими вченими міжнародному проекті «Освітня політика та освіта «рівний-рівному», де є розмежування понять *компетентність* і *компетенція*.

Незважаючи на широке використання зазначених термінів, у науці склалася неоднозначність їх визначення. На сьогодні вони або ототожнюються, або диференціюються [214, с. 68]. Зокрема українські вчені Н.М. Бібік, Н.А. Глузман, Л.В. Коваль, О.В. Овчарук, Л.Є. Петухова, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.О. Скворцова та ін. розмежовують ці поняття.

Аналіз наукових джерел дозволяє виявити, що дослідження компетентності як наукового феномену особливо стрімко почали з'являтися з середини ХХ століття. Цей термін вивчався в аспекті моделювання педагогічного процесу (І.Д. Бех [28], В.А. Болотов [37] Р. Барнет, О.В. Пискунова, Е.П. Зеєр [102] та ін.), значущості у професійній діяльності особистості (В.В. Краєвський [128], І.Д. Лаптева [136]), а також шляхів фахової (філологічної та лінгводидактичної) підготовки майбутніх учителів (Р.Р. Девлетов, Г.Р. Гаврищак [57], О.О. Заболотська [96], О.Н. Семенов та ін.).

Терміни „компетентність” та „компетенція” з етимологічної точки зору утворені від латинського слова «*compete*» – прагнути, співпадати, бути готовим; «*competentia*» – відповідний, симетричний, законний [39].

Говорячи про визначення терміну *компетенція*, виділяють два основних підходи: американський та європейський. Згідно з першим підходом, *компетенцію* розуміють як опис поведінки, з другим – як опис робочих завдань або очікуваних результатів діяльності.

Сучасне бачення концепту «компетентний» представлено у дослідженні Л.Є. Петухової. Дану якість науковець трактує у контексті професійної праці педагога як сукупність об'єктивних і суб'єктивних передумов до виконання діяльності, сам процес її здійснення і одержаних результатів, що перебувають у різних ступенях відповідності з установленими нормами [184].

Нижче представлено результат аналізу науково-педагогічних джерел щодо визначення сутності понять «компетенція» та «компетентність».

Таблиця 1.2

Підходи науковців до визначення поняття «компетенція»

<i>Компетенція</i>
<i>Компетенція</i> – володіння суб'єктом пріоритетною інформацією [235].
<i>Компетенція</i> – це: 1. Коло питань, явищ, в яких дана особистість володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом. 2. Коло повноважень, які підлягають перегляду питань, явищ у чому-небудь [237].
<i>Компетенція</i> – освітній результат, що виражається в підготовленості, «відособленості» випускника, в реальному володінні методами, засобами діяльності, у можливості впоратися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мету з перетворення навколишнього середовища [217].
<i>Компетенція</i> – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них [255].
<i>Компетенція</i> включає сукупність взаємозалежних якостей особистості, що задаються відносно певного кола предметів і процесів [66].
<i>Компетенція</i> – результат виконання фіксованих завдань та їх відповідність стандартам [206].
<i>Компетенція</i> – сукупність знань, умінь та навичок, засобів діяльності, необхідних для продуктивної взаємодії з певним колом предметів [230].
<i>Компетенція</i> – володіння певними знаннями, вміннями, навичками, що характеризують рівень сформованості однієї з ключових компетенцій [80].
<i>Компетенція</i> – це сукупність об'єктивних умов, що визначають можливості та межі реалізації компетентності індивіда [49].

Таблиця 1.3

Підходи науковців до визначення поняття «компетентність»

<i>Компетентність</i>
<i>Компетентність</i> – набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або діяльності [289].
<i>Компетентність</i> – володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності [255].

Компетентність – особистісна характеристика людини, що відображає рівень її професіоналізму [75].
Компетентність – володінням людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмета діяльності [70].
Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, враховуючи її особистісне ставлення до неї та до предмету діяльності [230].
Компетентність – характеристика настанови субекта на ефективне виконання діяльності [206].
Компетентність – володіння відповідною властивістю, обізнаність, ступінь відповідності діяльності суспільно значущим завданням; це особистісний ресурс, що дозволяє ефективно взаємодіяти з навколишнім світом (порівняймо: «психологічна компетенція» і «професійна компетентність конкретної людини») [225].
Компетентність – сукупність знань, умінь, навичок, які дозволяють суб'єкту ефективно вирішувати питання та здійснювати необхідні дії у будь-якій галузі життєдіяльності [49].
Компетентність – здатність і усвідомлена готовність особистості до реалізації набутих ними знань, умінь, навичок і прагнення розв'язання завдань у конкретних умовах з передбачуваними можливими наслідками та відповідальністю за свої дії [184].

Аналіз наукових джерел дозволив зробити висновки про те, що розмежування понять *компетенція* та *компетентність* пов'язують із необхідністю враховувати в освіті не лише окремі вміння з певної галузі, а й світогляд на особистісному та соціокультурному рівнях.

У багатьох визначеннях *компетентність* співвідносять зі знаннями, вміннями та навичками. Її представляють у вигляді айсберга, де знання та навички, яким порівняно легко навчити, складають видиму частину, тоді як особистісні риси, мотиви і Я-концепція приховані «під рівнем моря», їх розвиток у процесі навчання є складним, але необхідним завданням. При цьому слід зауважити, що конкретизація складників готовності до професійної діяльності передбачає доцільне використання необхідних знань та умінь у реальних життєвих ситуаціях.

В аспекті нашого дослідження ми користуємося визначеннями Р.Р. Девлетова, де *компетенція* – це «володіння певними знаннями, вміннями та навичками, які характеризують рівень сформованості однієї з ключових

компетенцій» [78, с. 326]. *Компетентність*, у свою чергу, виступає особистісною характеристикою людини, що відображає рівень її професіоналізму. Під *компетентнісним підходом* розуміємо сам процес формування ключових компетенцій у майбутніх учителів і учнів початкової (середньої) школи в навчальній діяльності.

Щодо структури компетентності, то у сучасній науці це питання досі залишається нерозв'язаним. Не визначено основні складники компетентності. Зокрема, Дж. Равен терміном «компоненти компетентності» позначає ті характеристики і здібності людей, які дають їм змогу досягати особистісно важливих цілей [206]. Як справедливо зазначає Н.Б. Голуб, «у лінгводидактиці досі ще складниками компетентності є інші компетентності, наприклад, складниками комунікативної компетентності є мовна, мовленнєва, соціокультурна та ін., відповідно, складниками мовної прийнято вважати орфоепічну, орфографічну, лексичну та ін., тоді як, очевидно, потрібно говорити про обізнаність у питаннях теорії мови, усвідомлення її як системи правил і загальних приписів, що регулюють використання засобів мови у процесі комунікації; володіння критеріями добору лексичних одиниць; уміння налагоджувати контакт зі співрозмовником; здатність переконувати тощо» [61, С. 219-220].

Дискусійним залишається визначення ієрархії компетентностей. Так, у працях зарубіжних і вітчизняних авторів виявляємо «власне компетентності» (Равен Дж.), «просто компетентності» (О.В. Овчарук), «освітні компетентності» (А.В. Хуторський), «загальна компетентність», «суперкомпетентність», «ключові суперкомпетентності» (Г.К. Селевко), «професійні компетентності», «ключові», «ключові освітні компетентності», «життєві», «галузеві», «базові», «універсальні», «надпредметні», «загальнопредметні», «спеціальнопредметні», «предметні» тощо [61, С.219-220].

Чільне місце посідають базові (ключові, універсальні) компетентності індивідуальності, що є чинниками успішного розв'язання особистісних та професійних проблем. Поняття ключових компетентностей, на думку

О.В. Глузман, застосовується для визначення таких, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові [59, с. 4]. Відтак зростає значущість моніторингу наявних рівнів компетентностей, тому що вони є показником ефективності освітньої системи [274, с.8].

Відомо також, що на сучасному етапі науковцями пропонуються різні класифікації компетенцій та компетентностей. Серед них, на наш погляд, варто виділити визначення І.О. Зимньої ключових (або надпредметних) компетенцій як нової парадигми результату сучасної освіти. Відтак, і освіта набуває метапредметного (для усіх предметів), міжпредметного (для циклу предметів або освітніх галузей) предметного (для конкретного предмету або дисципліни) характеру [105, с. 24]. А.В. Хуторський пропонує трирівневу ієрархію компетенцій: ключові компетенції, що відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти; загальнопредметні (належать до певного кола предметів або дисциплін, які вивчаються) та предметні – приватні по відношенню до двох попередніх рівнів компетенцій; вони можуть формуватися у рамках окремих навчальних дисциплін [255, С. 58–64.]

Крім ключових (провідних) компетенцій виділяють також метапредметні. Існуючий у практиці освітньої діяльності метапредметний підхід має забезпечити перехід від традиційного розподілу знань на дисципліни до цілісного сприйняття світу професійних знань, тобто сприяє метадіяльності.

Щодо проблеми визначення *метапредметної* компетентності, то вона трактується як здатність виконувати самостійно надпредметні (універсальні) навчальні дії в умовах, що змінюються [165].

На особливу увагу, на наш погляд, це питання заслуговує при підготовці майбутніх учителів до роботи у бі- та трилінгвальному режимі.

В аспекті нашого дослідження під *метапредметними компетенціями* розуміються міждисциплінарні знання й уміння, що дозволяють майбутньому вчителю знаходити та застосовувати варіанти рішення дидактичних завдань під час викладання як предметів мовного, так і немовного циклу.

Термін «лінгводидактика» І.Б. Ворожцова трактує як загальну теорію навчання мовам. Дослідниця підкреслює, що лінгводидактика досліджує загальні засади навчання мовам, специфіку змісту, методів та засобів навчання мови у залежності від мети, завдань, характеру матеріалу, що вивчається, умов монолінгвізму чи білінгвізму та індивідуальних особливостей учнів [56, с. 29].

Пов'язуючи це визначення із концепцією компетентнісного підходу, звернемося до розгляду визначення лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя.

За О.Ю. Варламовою, *лінгводидактична компетентність* є цілісним та інтегративним утворенням, що включає мовну, мовленнєву, соціокультурну, дидактичну, особистісну компетенції, які дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність [43]. Однак, ключове для нашого дослідження поняття розглянуто науковцем з позицій підготовки магістрів спеціальності «Лінгвістика», у той час, коли досить актуальною є проблема формування ЛДК майбутніх учителів початкової школи, тому вважаємо за необхідне уточнення структури цього феномену як чинника, що впливає на ефективність педагогічної діяльності.

Визначення ЛДК ми зустрічаємо також у роботах О.А. Копусь: «це багатокомпонентне утворення, формування якого можливо за умови впровадження комплексних змістових та організаційних заходів, врахування сутнісних характеристик кожної з компетенцій, функцій провідних видів професійно-педагогічної діяльності, сукупності особистих якостей майбутніх фахівців» [122].

У розумінні С.Н. Макеевої *лінгводидактичну компетенцію* можна визначити як «інтегративну якість учителя, яка передбачає його готовність та здатність реалізовувати мету навчання другої (нерідної) мови на основі знання лінгводидактичних категорій, закономірностей засвоєння другої мови у навчальних умовах». На думку дослідниці, важливим є також уміння вчителя застосовувати ці знання при аналізі мови, дослідженні особливостей

викладання мови у контексті багатомовності, індивідуальних та культурологічних особливостей учнів тощо [148, с. 94].

«Лінгводидактична компетентність учителів початкової школи має забезпечувати власну професійну адаптацію, конкурентоспроможність, фахову самореалізацію, а також сприяти практичному втіленню соціокультурної змістової лінії навчання мови й мовлення у плані урізноманітнення форм і засобів професійного спілкування», – наголошує І.А. Хижняк, розглядаючи професійну підготовку у руслі соціокультурних тенденцій сучасності [247, с. 421].

Ми визначаємо *лінгводидактичну компетентність майбутнього вчителя української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання* як інтегративну якість особистості, яка включає сукупність базових та метапредметних компетенцій, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність в умовах навчального контактування української та кримськотатарської мов.

Таким чином, у контексті становлення нової освітньої парадигми в українській лінгводидактиці провідним напрямком виступає компетентнісно орієнтоване навчання, в рамках якого оперуємо поняттями *компетентність, компетенція, компетентнісний підхід*.

Зазначимо, що підготовка майбутніх учителів української мови у початковій школі неможлива без формування у них лінгводидактичної компетентності. Проте нерозв'язаною досі залишається проблема змісту цієї категорії.

Структуру лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі і класах з кримськотатарською мовою навчання та особливості її формування розглянемо у наступному підрозділі нашого дослідження.

1.3. Особливості формування структури лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання

Як було зазначено у попередньому підрозділі, професійна готовність майбутніх учителів української мови у початковій школі передбачає наявність у своїй структурі лінгводидактичної компетентності.

Сьогодні майбутнього фахівця складно уявити без уміння керувати процесом формування і розвитку мовної і мовленнєвої особистості учня. Поряд із цим, майбутнім учителям української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання треба розуміти, які компетенції у них мають бути сформовані, аби у подальшому успішно здійснювати педагогічну діяльність.

Говорячи про професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів у мультилінгвальному Криму, не можна не враховувати регіональний компонент, орієнтований на підготовку спеціалістів до викладання української мови у школах і класах національних меншин.

Сучасна світова тенденція до інтеграції в освітню, економічну, культурну та політичну галузі обумовлює актуальність навчання на основі рідної та другої мов. Зокрема, у поліетнічному Криму гостро постає проблема вивчення української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання [86].

У науково-методичній літературі запропоновано й окреслено різноманітні типології компетенцій, які відрізняються кількісною та якісною характеристикою і різними підходами у дослідженні даної проблеми. Так, якщо Державний стандарт освіти України виділяє три компетенції (мовну, комунікативну та соціокультурну), то у Р.Р. Девлетова в лінгводидактичному аспекті до них додається і лінгвістична компетенція [86].

Чимало компетенцій, що визначають цілі навчання й змісту відповідного дидактичного матеріалу, висвітлено в науково-методичній літературі. Проте

дані про компетенції, з яких складається лінгводидактична компетентність, до кінця не систематизовані.

Виходячи з того, що здійснення ефективної професійної підготовки майбутніх учителів неможливе без виявлення складових лінгводидактичної компетентності, актуальним стає опис її компонентів і таксономії їх формування у студентів спеціальності «Початкова освіта».

Ми вважаємо, що зміст лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання становить сукупність компетенцій, які, у свою чергу, розділені на базові та метапредметні. Складові лінгводидактичної підготовки схематично представимо на рисунку 1.1.



Рис. 1.1. Складові лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання

Кожен компонент лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання включає в себе ряд знань та умінь, що її визначають.

Отже, до базових компетенцій лінгводидактичної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» ми відносимо комунікативну, мовну, лінгвістичну, соціокультурну, лінгвопедагогічну, текстову та загальнопедагогічну. Серед метапредметних компетенцій виділяємо перекладацьку, бі- і трилінгвальну методичну, крос-культурну, предметну, інформатичну, загальнометодичну та літературознавчу. Охарактеризуємо кожну з них.

Комунікативна компетенція передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, знання особливостей культури усного і писемного мовлення, уміння використовувати ці знання в різних ситуаціях спілкування, враховуючи інтереси і психологічні особливості адресата [225, с. 357]. Майбутні вчителі початкової школи мають бути готовими до спілкування у будь-якому комунікативному просторі і в будь-якій ситуації.

Зазначена компетенція відповідає за сформованість і розвиненість усіх видів мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання, читання і письма.

До цієї компетенції входить не лише комплекс мовних знань, а й формування умінь у сфері практичного використання мови в процесі мовленнєвої діяльності. Комунікативна компетенція веде до підвищення загальної гуманітарної культури особистості, формування у неї творчих і світоглядних якостей, необхідних для включення її до різноманітних видів мовної діяльності [77].

Задля ефективного формування комунікативної компетенції студентів варто залучати до публічної мови, ораторського мистецтва, що передбачає участь у діалозі, дискусіях, диспутах, виступах у ролі доповідача тощо. Така мовленнєва діяльність сприяє оволодінню публіцистичним і офіційно-діловим стилями, культурою мовлення, ораторським мистецтвом, мистецтвом дискутувати, вмінням діалогічного мовлення.

Майбутні вчителі української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання мають вміти вирішувати комунікативно-ситуативні завдання, які дозволяють наблизити навчання до природних умов

спілкування в конкретних життєвих ситуаціях, уміти орієнтуватися в них, добирати мовні засоби, що відповідають особливостям мовної ситуації (навіщо, кому, в яких умовах щось має бути сказано). Поряд з цим, широко використовувати інтерактивні прийоми навчання (мозковий штурм, мікрофон, кошик ідей тощо).

Формування комунікативної компетенції студентів спеціальності «Початкова освіта» проходитиме ефективніше за умови залучення їх до активної комунікативної діяльності в усіх сферах життя.

Однією з базових у лінгводидактичній підготовці вчителів української мови початкової школи є *мовна компетенція*. Саме ця компетенція забезпечує розвиток здібностей учнів до аналізу та оцінки різних мовних явищ, умінь і навичок мовного спілкування, оволодіння основними нормами літературної мови [175, с. 91].

Термін «мовна компетенція» вперше було запропоновано Н. Хомським у середині ХХ ст. Існують різні підходи до визначення цього поняття. Найчастіше під *мовною компетенцією* розуміють сукупність конкретних умінь, необхідних члену мовного співтовариства для мовних контактів з іншими і оволодіння мовою як навчальною дисципліною. І.П. Гудзик вважає, що слід використовувати те тлумачення, відповідно до якого до мовної компетенції відносять знання мовних одиниць і правил їх вживання, тобто лексико-граматичні вміння, а не весь комплекс проблем, що визначають якість висловлювання, в тому числі і соціолінгвістичний, комунікативний аспекти. Отже, до мовної компетенції вона відносить розуміння значень великої кількості слів і знання правил їх поєднання й деривації, вміння формувати речення різних семантичних і структурних типів. Ці знання та вміння роблять можливою побудову, принаймні, найпростіших дискурсів і текстів. Аналогічний підхід до визначення цього поняття запропонований у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти – там йдеться про «лінгвістичні компетенції», пов'язані з різними мовними рівнями тощо [66, С. 49-50]. У словнику термінів міжкультурної комунікації Ф.С. Бацевич,

Г.Ю. Богданович *мовна компетенція* виступає як «знання учасниками міжкультурної комунікації мови (мовного коду), якою здійснюється спілкування, передусім володіння всіма рівнями мови, стилістикою мови і мовлення, правилами, за якими створюються коректні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їхня трансформація» [238, с.103].

Зупинимося на визначенні *мовної компетенції* як сукупності знань та вмінь використовувати лексику української мови, впізнавати і використовувати на практиці правила, вміщені у програмі з української мови для початкової школи, підручниках та навчальних посібниках.

Це означає, що мовна компетенція передбачає засвоєння необхідних знань про мову як знакову систему, її устрій, розвиток і функціонування; оволодіння основними нормами української літературної мови; збагачення словникового запасу і граматичної будови мовлення; формування здатності до аналізу й оцінки мовних явищ і фактів.

До структури мовної компетенції входять такі компоненти, як: фонетичний, орфоепічний, словотвірний, морфологічний, синтаксичний, лексичний.

Кінцевою метою мовної компетенції є володіння багатством мови як умова успішної мовленнєвої діяльності. Формування цієї компетенції необхідно будувати на основі дотримання певної ієрархії: мовні дії – комунікативні дії – текстові дії [77, с. 27].

Серед базових компетенцій, якими мають оволодіти майбутні учителі початкової школи, чільне місце посідає *лінгвістична компетенція*. У методиці вона трактується неоднозначно. Дуже часто цей термін вживається як синонім до мовної компетенції. Однак, ми вважаємо, що їх необхідно розмежовувати.

М.М. Шанський до лінгвістичної компетенції включав формування уявлень «про те, як влаштована мова, що в ній змінюється, які онтологічні аспекти в ній є найгострішими» [77, с. 52]. Вона може включати в себе і елементи історії науки про мову, відомості про методи лінгвістичного аналізу, про біографію видатних лінгвістів. «Про математику, фізику, хімію, біологію як

науки, – пише Шанський М.М., – учні, виходячи зі школи, мають відоме уявлення, знайомі з видатними вченими у відповідній галузі, їх відкриттями і роботами, русистика (у нашому випадку – україністика) ж для них суцільна *терра інкогніта*» [77, с. 52].

Лінгвістична компетенція представляє собою результат осмислення мовного досвіду учнями, знання основ науки про мову, засвоєння комплексу лінгвістичних понять, устрій мови, засвоєння відомостей про роль мови в житті суспільства й людини, почуття поваги й любові до мови, елементи історії науки про мову, про її видатних представників.

Отже, *лінгвістична компетенція* – це комплекс знань знаходження та використання теоретичної інформації з проблем мовознавства, пов'язаних з історією мови, іменами вчених-лінгвістів. Одним із показників сформованості лінгвістичної компетенції також є знання про диференціацію стилістичних засобів української мови.

Важливим завданням, що вирішує лінгвістична компетенція є робота з лексикографічними працями. Використання словників вносить в освітній процес важливі прийоми опрацювання мовного матеріалу. Словники важливо залучати до різних видів та етапів навчання мови, адже це формує вміння вирішувати будь-які мовленнєві завдання, пов'язані з відображенням мовної картини світу.

О.А. Бистрова вважає, що лінгвістична компетенція включає в себе знання основ науки про мову, відомостей про мову, засвоєння комплексу понять (про одиниці та категорії мови: фонему, графему, морфему, словосполучення, речення, члени речення, лексичні та граматичні мовні одиниці і тощо).

На нашу думку, однією з головних цілей формування лінгвістичної компетенції мають стати знання типів словників та їх призначення, авторів-укладачів лінгвістичних словників, їх біографічні дані, основні принципи побудови словників; сформовані вміння та навички роботи зі словниками [77, с. 55].

Соціокультурна компетенція є обов'язковою складовою лінгводидактичної підготовки вчителя початкової школи у полілінгвальному мовному середовищі. Під цією компетенцією ми розуміємо сукупність знань з використання у мовленні слів, висловлювань, які специфічні для носіїв мови, і відображають їхню культуру і ментальність.

У словнику Ф.С. Бацевич, Г.Ю. Богданович знаходимо: «Соціокультурна компетенція – це знання учасниками міжкультурної комунікації національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки і уміння користуватися тими елементами соціокультурного контексту, котрі релевантні для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв певної національної лінгвокультурної спільноти: звичаїв, правил, норм, соціальних умовностей, ритуалів, соціальних стереотипів тощо [238, с. 104].

Головною ідеєю початкової мовної освіти є формування в учнів знань, уявлень, цінностей, які у результаті вивчення мови формують специфічний аутентичний образ думок.

В умовах поліетнічного Криму слід говорити про залучення школярів не лише до рідної національної культури, але і до культури народів-сусідів, виховання толерантності, поваги національної культурної самобутності інших народів, розуміння й усвідомлення учнями національно-культурних відмінностей між народами.

Таким чином, при формуванні соціокультурної компетенції поряд з освітньою метою досягаються виховна і розвивальна, вирішуються важливі психолого-педагогічні завдання. Вчитель і учень – рівноправні партнери у дослідженні культурних особливостей носіїв мови, що вивчається. Створюється атмосфера довіри, терпимості, поваги не лише до національно-культурних, а й до індивідуальних відмінностей.

Учні вивчають і порівнюють мовні явища, звичаї, традиції, мистецтво, спосіб життя носіїв мов. Учитель української мови через відповідний мовний матеріал вправ, текстів може включати слово, вислів з етикету українців, росіян та кримських татар, назви свят, традицій тощо. Кінцевим результатом навчання

має бути адекватна поведінка як в українському, російському, так і в кримськотатарському національному середовищі.

Слід зазначити, що вивчення української мови в контексті мовної освіти здійснюється через включення відомостей про національну культуру за допомогою навчальних аутентичних текстів. У цілому тексти такого роду відтворюють національно-культурний фон країни. Соціокультурний матеріал дає вчителю реальну можливість зробити культуру предметом вивчення при навчанні мови, розширити культурний кругозір учнів, поєднати навчання з емоційно-моральним вихованням, пробудити в учнів повагу і любов до свого народу і народів-сусідів.

При формуванні соціокультурної компетенції особливого значення необхідно надавати використанню регіонального і лінгвокраїнознавчого матеріалу. Особливо ефективним, на думку методистів і лінгвістів, є використання місцевої топонімії в процесі лінгвокраїнознавчої роботи. Топонімічна лексика відображає найважливіші етапи історії й культури носіїв мови; у ній з'являються мовні закономірності, у зв'язку з чим, даний лексичний пласт становить інтерес і як історико-географічний матеріал, і як лінгвістичне джерело. А.І. Попов зазначає, що «вивчення місцевої топоніміки та антропоніміки важливо починати з початкових класів. У цьому віці діти проявляють непідробний інтерес до рідного слова, до місцевої історії, до народних легенд, пов'язаних з походженням тієї чи іншої географічної назви, із задоволенням беруть участь у топонімічних експедиціях» [198, с. 19].

Поряд з топонімами рідного краю важливо використовувати у процесі навчання матеріал про національні свята, музичні інструменти, пісні, танці, страви різних народів Криму.

Формування соціокультурної компетенції неможливе без знань мовного етикету мови, яка вивчається, та мов народів-сусідів. Беручи до уваги мовну культуру українців та кримських татар, можна багато чого навчитися і навчити. Мовний етикет має особливе значення для виховання особистості в цілому.

Це передбачає вміння користуватися мовним матеріалом відповідно до соціокультурного контексту. Соціокультурна компетенція включає в себе також уміння вести діалог культур, знання власної культури та культури інших народів, які проживають в одній країні.

Серед базових компонентів лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи ми також виділяємо *лінгвопедагогічну компетенцію* як сукупність знань з виховання моральних якостей особистості в процесі вивчення лексики мови.

Проблема формування лінгвопедагогічної компетенції є малодослідженою. Окремі її аспекти зустрічаємо у М.Д. Рибаківа [211, с. 61], який, зокрема, особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя вбачав у формуванні в нього лінгвопедагогічної культури.

На лінгвопедагогічну методику навчання мов вперше звернено увагу у дослідженні Р.Р. Девлетова [81, С. 63-66].

У центрі уваги лінгвопедагогіки постають проблеми комунікативного розвитку особистості та формування ціннісних якостей особистості (моральних, естетичних, духовних тощо). Засвоєння лексичних одиниць тісно пов'язане з формуванням специфічної ментальної свідомості особистості, де концентрується суспільно й індивідуально значущі цінності носіїв мови та мовлення [81, с. 65].

При формуванні лінгвопедагогічної компетенції учнів необхідно враховувати досягнення й інтереси педагогічної, психолінгвістичної, лінгвістичної, лінгводидактичної наук. Кінцевим освітнім і виховним результатом вивчення мови має стати оволодіння мовною системою з вихованням конкретних якостей особистості.

Формування лінгвопедагогічної компетенції передбачає вибудову і відпрацювання позитивних та негативних моделей поведінки, спілкування, оцінки та самооцінки. Наприклад, у процесі проведення лексичної роботи з моральними поняттями вчитель не тільки збагачує, активізує, уточнює

словниковий запас учня, а й синхронно створює умови для формування в учня моральних якостей.

Таким чином, до лінгвопедагогічної компетенції входить не лише комплекс мовних знань, а й формування моральних якостей учня. А отже, вивчення мови співвідноситься з реалізацією виховних завдань щодо формування порядної, духовно, морально розвиненої й соціально активної особистості.

Говорячи про формування лінгвопедагогічної компетенції слід звернути увагу на те, що предметом навчання на уроках української мови стає не інформація з теми, а всебічний розвиток учнів. Методичне мислення розширюється, збагачується новим понятійним апаратом, новою цільовою спрямованістю.

Виходячи з того, що до числа вищих, базових цінностей культури належить толерантність, можна стверджувати, що вона є обов'язковим компонентом лінгвопедагогічної компетенції. Інакше кажучи, лінгвопедагогічна компетенція передбачає формування на уроках української мови такого типу особистості, яка була б носієм розвиненої культури толерантності, готовою приймати в іншій людині свободу думки, вибір мови.

Серед базових компетенцій лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми також виділяємо текстову та загальнопедагогічну компетенції.

Текстова компетенція передбачає комплекс знань і вмінь сприймати, породжувати й інтерпретувати тексти різних типів у навчальних цілях. Формуючи зазначену компетенцію, слід особливої уваги надавати текстовим умінням, серед яких: впізнавати текст за істотними ознаками, озаглавлювати текст, розташовувати речення в логічній послідовності і пов'язувати їх між собою, виділяти структурні частини тексту, виразно читати текст, створювати власний текст, виділяти основну думку тексту, складати план тексту, ділити текст на абзаци. Важливо також на заняттях вести активну роботу з переказу текстів, визначення типів тексту (опис, розповідь, міркування) тощо.

Щодо *загальнопедагогічної компетенції* майбутніх учителів української мови у початковій школі, то вона включає в себе комплекс знань, умінь і навичок використовувати систему методів, принципів, форм, засобів навчання і виховання в урочній та позаурочній діяльності.

Розглянемо сутність *метапредметних компетенцій*, як міждисциплінарних знань та умінь, що дозволяють майбутньому вчителю знаходити та застосовувати варіанти рішення дидактичних завдань під час викладання як предметів мовного, так і предметів немовного циклу.

Перекладацька компетенція набуває особливого значення в умовах співвивчення різносистемних мов – української та кримськотатарської. Отже, у полікультурному Криму архіактуальною стає проблема формування перекладацької компетенції в системі загальної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у білінгвальному навчальному середовищі, де неможливо обійтися без перекладацьких знань та умінь, необхідних для будь-якого виду перекладу незалежно від його жанру [19].

Проблема формування перекладацької компетенції є предметом розгляду багатьох учених, серед яких: Л.С. Бархударов, Н.В. Імедадзе, Р.Р. Девлетов, А.Б. Супрун, Л.Н. Синельникова, І.П. Гудзик та ін. Методична доцільність застосування перекладу в школах з українською мовою навчання при вивченні окремих розділів і тем шкільного курсу російської мови висвітлена в експериментальній частині дисертації В.Я. Мельничайко [154, с. 55]. Р.Р. Девлетовим створено посібник, який передбачає виконання комплексу вправ з формування трилінгвальної предметної компетенції майбутніх учителів початкової школи [76]. Проте дана система спрямована на комунікацію в ситуації професійного спілкування трьома мовами і включає автентичний методичний текст.

Перед майбутніми вчителями української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання стоять завдання оволодіння вміннями та навичками мовного спілкування в межах традиційних сфер комунікативної діяльності, а також вміннями пошуку і читання літератури за фахом, навичками

мовного спілкування в рамках професійної діяльності, вміннями реферування та анотування літератури за фахом, вміннями вибудовувати іншомовну комунікацію в рамках професійного дискурсу, бути повноправними його учасниками. Тому важливість формування у студентів необхідної для майбутньої професійної діяльності перекладацької компетенції є очевидною [193].

Отже, перекладацька компетенція вчителя – це здатність розуміння вихідного тексту і здатність створення тексту мовою оригіналу [236].

Формування перекладацької компетенції студентів є процес зі створення уявлень про предмет перекладу, формуванню спеціальних предметних знань, навичок і умінь, що забезпечують готовність до виконання перекладацької діяльності в ситуації міжкультурної комунікації [240, с. 47].

Організація навчального процесу з формування перекладацької компетенції забезпечується за допомогою дотримання багатьох умов. Найефективнішим, на наш погляд, є використання навчального перекладу як методичного прийому, який являє собою імпліцитно виражений облік рідної мови. На думку А.Н. Леонтьєва, навчальний переклад – це специфічна форма активності, заснована на установці, яка може призвести до дії поперемінно або одночасно будь-які мовні засоби, що знаходяться в розпорядженні суб'єкта, відповідно до завдань, що стоять перед ним [139, с. 10].

Важливою є роль навчального перекладу у формуванні механізму переключення з однієї мови на іншу. Його використання сприяє усвідомленому, а значить міцному засвоєнню мовного матеріалу, активізує розумову діяльність.

Отже, перекладацька компетенція вчителя початкових класів – це уміння ним використовувати в урочному процесі навчальний переклад як методичний прийом; пояснення і засвоєння вивченого мовного матеріалу.

Слід зазначити, що формування перекладацької компетенції значно впливає на збагачення словникового запасу майбутніх учителів, на підвищення якості створюваних самотійних висловлювань як кримськотатарською, так і

українською мовами. Використання прийому навчального перекладу підвищує інтерес до вивчення мов, активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє оволодінню нормами мов, розвиває їх лінгводидактичну компетентність. Активне використання перекладу в навчальному процесі сприяє попередженню вживання неправильних форм, конструкцій, властивих рідній мові. Крім того, навчальний переклад як методичний прийом сприяє зміцненню навички перемикавання з однієї мови на іншу, що має велике практичне значення.

Важливе місце у системі метапредметних компетенцій посідає *бі- і трилінгвальна методична компетенція*, під якою розуміємо сукупність умінь МУПШ використовувати одну з мов (українську, кримськотатарську) для поповнення власних методичних знань.

В умовах тісного навчального контактування української та кримськотатарської мов методичну компетенцію слід формувати в контексті білінгвального навчання, в результаті якого, поряд із засвоєнням певного предмета, досягається високий рівень володіння мовами.

Розглядаючи формування методичної компетентності майбутніх учителів-словесників, О.М. Горошкіна виділяє групи вмінь, серед яких: уміння, пов'язані з визначенням цілей і завдань навчання; вміння, що забезпечують відбір змісту навчання; вміння, пов'язані з формуванням у школярів мотивів навчально-пізнавальної діяльності; вміння, пов'язані з організацією навчального процесу; вміння, що забезпечують контроль за навчанням; уміння, пов'язані з аналізом результатів навчання тощо [64, С. 7-8].

Поряд із виділеними дослідницею вміннями, сформованість бі- і трилінгвальної методичної компетенції майбутніх учителів української мови в початковій школі з кримськотатарською мовою навчання визначається наступними вимогами:

- знання і вміння реалізовувати порівняльну методику навчання української та кримськотатарської мов;
- знання і вміння формувати позитивну мотивацію до синхронного вивчення української та кримськотатарської мов;

- знання та вміння застосовувати на уроках відкрите і закрите зіставлення;
- знання та вміння використовувати в урочному процесі етнопедагогічну лексику;
- знання та вміння працювати з дво- і тримовними перекладними, тлумачними і термінологічними словниками;
- знання та вміння застосовувати формули мовного етикету українського та кримськотатарського народів;
- знання та вміння працювати з двомовною навчальною, методичною літературою, посібниками та використовувати її на уроках української мови та українського читання;
- знання та вміння працювати з автентичним перекладним текстовим матеріалом;
- знання та вміння, пов'язані з оволодінням усіма видами мовленнєвої діяльності на білінгвальній основі;
- знання та вміння застосовувати у навчальному процесі білінгвальні мовні ігри;
- знання та вміння попереджати і долати інтерференційні помилки;
- знання та вміння самостійно розробляти плани-конспекти уроків української мови різних типів на двомовній основі, дидактичні матеріали, засоби наочності для них тощо.

Крос-культурна компетенція передбачає володіння майбутніми вчителями української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання певною інформацією про етикет, традиції, звичаї носіїв іншої мови, культури та використання її у мовленнєвих ситуаціях.

Сутність даної компетенції полягає в тому, що, наприклад, після прочитання певного твору діти запитують один в одного про певні явища, чи так само у їх культурі, вони зіставляють, порівнюють традиції, звичаї, норми поведінки тощо; в результаті вчаться адекватно поводитися в іншому національному середовищі, наприклад, під час відвідування гостей –

представників іншої культури. Важливою тут виступає здатність учителя української мови у білінгвальному навчальному середовищі залучати молодших школярів до культурної спадщини і засвоєння елементів різних культур. Л.Н. Синельникова зазначає, що «міжкультурно-компетентна особистість розглядається в єдності комунікативної та пізнавальної сфер, а також діяльності із самовдосконалення, спрямованої на формування інформаційного запасу про інший народ, його культуру та мову [225, с. 359]. При цьому передбачається позитивне ставлення до української культури у різних її проявах. Дана компетенція також визначає рівень мовної та загальної культури, що перевершує національні рамки і формується в результаті засвоєння мови та культури через подолання культурної замкненості, поділу на «нас» та «їх».

Для успішного здійснення професійної діяльності у майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання мають бути також сформовані *предметна та загальнометодична компетенції*. Під *предметною компетенцією* студентів спеціальності «Початкова освіта» розуміємо знання з необхідних для вчителя початкової школи предметних галузей і вміння ними оперувати. У свою чергу, предметна компетенція учнів визначається як сукупність знань та умінь, що дають змогу автономно виконувати певні дії у межах конкретного предмета для розв'язання навчальної проблеми (завдання, ситуації) [214, с. 43]. Щодо *загальнометодичної компетенції*, то вона передбачає врахування майбутніми вчителям лінгвістичних та психологічних основ викладання української мови, ставлення до мови як інструменту пізнання і до власного мовлення як засобу впливу; здатність до забезпечення високої якості освіти через організацію цілеспрямованих навчальних дій; наявність управлінських якостей та постійне знаходження у пошуку ресурсів удосконалення власної діяльності і діяльності своїх учнів.

Необхідністю сьогодення є сформованість у майбутніх фахівців *інформатичної компетенції*. Вчитель української мови має володіти інтернет-

технологіями, уміннями пошуку інформації в Мережі, а також застосування електронних засобів навчання, адже в сучасних умовах використання інформаційних технологій є нормою (відбір методичного матеріалу у мережі Інтернет, презентація навчального матеріалу, контроль знань, дистанційне навчання тощо). Слушними вважаємо твердження Л.Є. Петухової, яка розглядає інформатичну компетентність учителя початкових класів «як системний обсяг знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та використання інформації у різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій; як особливий тип організації теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності в умовах сучасної інноваційної політики» [186, С.195-196].

Отже, володіння даною компетенцією забезпечує опанування майбутніми фахівцями уміннями, необхідними в умовах швидкого оновлення наукової інформації.

Важливою складовою лінгводидактичної компетентності МУПШ, на нашу думку, виступає *літературознавча компетенція*. Л.О. Базиль зазначає, що саме вчителі-мовники на початковій ланці освіти формують в учнів «основи усвідомлення мистецьких зразків художньої літератури. Від учителя передусім залежить, чи стане художній твір «життєдайною криницею», з якої школяр черпатиме основи моралі, життєвої мудрості, чи сприятиме формуванню в учня загальнолюдських цінностей, естетичних ідеалів» [24, с. 221]. Добираючи матеріал до кожного уроку, вчитель має «бачити» в ньому високохудожні зразки слова, що безумовно, є однією з найважливіших складових літературознавчої компетенції. Вона формується головним чином у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови.

Таким чином, професійна підготовка вчителів української мови у початкових класах і школах з кримськотатарською мовою навчання ґрунтується на компетентнісному підході, де компетентність виступає як головний показник професіоналізму. Вона передбачає сформованість у них базових та

метапредметних компетенцій, які дозволяють успішно здійснювати викладання української мови в умовах полікультурного середовища.

Висновки до розділу 1

Аналіз психолого-педагогічної, філософської літератури, а також наукових праць з теорії та практики формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі підтвердив актуальність обраної теми дослідження.

До теоретичних основ досліджуваної проблеми належить вивчення психолінгвістичних та психологічних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи у бі- та трилінгвальному режимі, розкрито стан розробленості проблеми формування ЛДК студентів та особливості цього феномену. Крім того, проаналізовано підходи науковців до вивчення понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «лінгводидактична компетентність», обґрунтовано власні позиції щодо визначення цих термінів, а також охарактеризовано структуру ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.

Ефективне формування ЛДК студентів спеціальності «Початкова освіта» у процесі професійної підготовки передбачає врахування психологічних та психолінгвістичних засад, що передбачає вивчення психофізіологічних можливостей та потреб, особливостей їх інтелектуального потенціалу тощо.

Крім того, особливого значення набуває опанування студентами мовного і мовленнєвого досвіду, тобто практичне оволодіння мовою та емпіричне узагальнення спостережень за нею. Відповідно, виникає потреба у створенні сприятливих умов для удосконалення мовних і мовленнєвих здібностей майбутніх учителів.

В умовах тісного контактування української та кримськотатарської мов особливої актуальності набувають білінгвальні мовні та мовленнєві здібності як індивідуально-психологічні і психофізіологічні особливості, що забезпечують швидке та якісне оволодіння комунікативними навичками.

Специфіка підготовки майбутніх учителів української мови у полікультурному середовищі робить акцент на розвитку та удосконаленні кількох видів комунікативних здібностей, серед яких: гностичні, дидактичні, конструктивні, організаторські, перцептивні, прогностичні та експресивні.

До структури пізнавальної активності МУПШ включаються такі компоненти, як репродуктивна, інтерпретаційна та продуктивна активність. Найважливіші умови формування ЛДК студентів – врахування внутрішніх та зовнішніх мотивів, що впливають на кінцевий результат їх навчальної діяльності.

Важливими для нашого дослідження є окреслення стану проблеми формування лінгводидактичної компетентності в теорії та практиці дидактики вищої школи. Це пов'язано з тим, що досі немає усталеного термінологічного апарату, тобто дискусійним залишається питання щодо визначення понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «лінгводидактична компетентність», а також щодо структури й ієрархії професійних компетенцій.

У нашому дослідженні «компетенція» – це володіння певними знаннями, уміннями та навичками, які характеризують рівень сформованості однієї з ключових компетенцій. «Компетентність» виступає особистісною характеристикою людини, що відображає рівень її професіоналізму. Під «компетентнісним підходом» розуміємо сам процес формування компетенцій у майбутніх учителів і учнів початкової школи у навчальній діяльності. «Лінгводидактичну компетентність майбутнього вчителя української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання» розглядаємо як інтегративну якість особистості, яка включає сукупність базових та метапредметних компетенцій, що дозволяють успішно здійснювати професійну

діяльність в умовах навчального контактування української та кримськотатарської мов.

Зміст лінгводидактичної компетентності студентів спеціальності «Початкова освіта» становить сукупність компетенцій, які, у свою чергу, розділені на базові та метапредметні. Кожна конкретна компетенція включає в себе ряд знань та умінь, що її визначають. До базових компетенцій ми віднесли комунікативну, мовну, лінгвістичну, соціокультурну, лінгвопедагогічну, текстову та загальнопедагогічну. Серед метапредметних компетенцій виділено перекладацьку, бі- і трилінгвальну методичну, крос-культурну, предметну, інформатичну, загальнометодичну та літературознавчу.

Професійна підготовка вчителів української мови у початкових класах і школах з кримськотатарською мовою навчання ґрунтується на компетентнісному підході, де компетентність виступає як головний показник професіоналізму. Вона передбачає сформованість у них базових та метапредметних компетенцій, які дозволяють успішно здійснювати викладання української мови в умовах полікультурного середовища.

Як базові, так і метапредметні компетенції орієнтовані на успішне здійснення МУПШ професійної діяльності в умовах полікультурного навчання й актуальним стає розробка і впровадження моделі підготовки студентів для здійснення урочної та позаурочної роботи у таких умовах.

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

2.1. Проблема моделювання професійної підготовки у сучасному освітньому просторі

Сучасне суспільство висуває до майбутніх педагогів високі вимоги, серед яких провідне місце посідають базові фахові знання та навички постійного вдосконалення власної професійної підготовки.

Професійна підготовка визначається як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь та навичок [147]. Щодо фахової підготовки вчителів, то дослідниця Л.П. Пуховська розглядає її як самостійний феномен зі специфічними характеристиками й особливостями, що базується на певній системі цінностей та завданнях навчити, розвинути й виховувати учня. У Західній Європі метою педагогічної освіти виступає підготовка до передання знань, сприяння розвитку та підготовки до роботи щодо соціалізації учнів [205].

На виняткову важливість опанування певним фахом звернено увагу дослідника І.Д. Бега, який стверджує, що, «виступаючи способом самоактуалізації особистості у соціально-схвалюваних видах діяльності, професійна діяльність водночас служить і одним із основних способів життєвого самовизначення. Але для того, щоб трудова діяльність посіла належне місце в ієрархії особистих цінностей, вкрай важливо, щоб з ранніх етапів допрофесійного становлення студенти почали рефлексію свого смислового простору, побачили його зв'язки з цілями і завданнями майбутньої професії, а також були включені до спеціально організованої роботи з розвитку своїх смислових орієнтирів» [27].

Ефективне формування особистості фахівця можливе за умови цілісної і системної організації процесу навчання, що досягається за допомогою застосування прийому моделювання.

Крім того, до моделювання професійної підготовки звертаються для: розширення існуючих теорій організації навчально-виховного процесу; регулювання процесу особистісно-професійного розвитку та саморозвитку; діагностики стану та динаміки професійного розвитку, визначення умов формування конкурентоспроможного фахівця тощо [157, с. 83].

Проблему моделювання змісту професійної підготовки не можна вважати новою. Її активно досліджували І.А. Зязюн, Г.П. Васянович, М.П. Лещенко, Є. О. Лодатко, С.О. Сисоєва та інші. Теоретичним основам моделювання педагогічних ситуацій у процесі навчання англійської мови присвячено роботи О.В. Бернацької; моделювання діяльності викладача вузу ґрунтовно розроблялося О.М. Борисовою та Л.А. Карасьовою; методиці розробки професійної діяльності у процесі навчання присвячено роботи О.С. Ткачової; особливості моделювання в педагогіці у контексті розвитку інформаційних відносин є предметом досліджень Є.О. Лодатко. Крім того, О.С. Пономарьов і С.О. Завєтний аналізують соціальну складову в моделюванні діяльності фахівця. Інші аспекти проблеми моделювання професійної діяльності спеціалістів висвітлено у наукових доробках А.А. Вербицького, Л.Г. Семушиної, А.Н. Дахіна, В.І. Загвязинського, В.В. Корнещук та багатьох інших [111].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що моделювання педагогічних систем набуває все більшої актуальності і стає ефективним напрямом педагогічної науки, адже він відкриває широкі можливості для дослідження, починаючи з постановки цілей і проектування експерименту, та закінчуючи аналізом його результатів.

Останнім часом категорії *моделювання* і *моделі* набули статусу міжнауковості. Це пояснюється їхньою здатністю до цілісного подання

інформації, розгляду об'єкта моделювання як системи, узагальнених даних і, на їх основі, розвитку нових системних досліджень.

У «Філософському енциклопедичному словнику» поняття *моделювання* визначається як «(англ. modelling, simulation) – метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів та явищ і об'єктів, що конструюються для визначення або покращення їхніх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними [245, с. 373].

У «Сучасному словнику іншомовних слів» знаходимо два значення: «*Моделювання* [від франц. modeler – ліпити, формувати] – 1) метод дослідження, за якого відбувається заміна конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю); 2) виготовлення моделі» [234, с. 461].

Сутність моделювання, на думку О.А. Артем'євої, полягає в побудові та вивченні особливих об'єктів – педагогічних систем.

О.Н. Борисова та Л.А. Карасьова у *моделюванні* діяльності фахівця вбачають «необхідні випускнику компетентності, види діяльності, зміст професійної освіти, освітні технології, засоби і форми організації навчального процесу». На їх думку, процес моделювання – це «відтворення характеристик одного об'єкта на іншому, обумовлене раніше визначеною метою та орієнтоване на практичне застосування результатів. Цей процес враховує сутність явища, яке моделюється, а також поставлену мету, яка визначає засоби та впливає на результат. Важливе значення має послідовність етапів моделювання [41, с. 2].

В.А. Кушнір під *моделюванням* розуміє теоретичне чи практичне дослідження педагогічного об'єкта, при якому безпосередньо вивчається штучна система, яка «перебуває в деякій об'єктивній відповідності до об'єкта пізнання; здатна заміщати його у певних відношеннях; в підсумку при дослідженні об'єкта дає інформацію про сам об'єкт моделювання» [135, с. 53].

О.В. Федотов трактує це поняття як «науковий метод дослідження, опосередкованого оперування не самим об'єктом, а допоміжною системою, що знаходиться в об'єктивній відповідності до нього» [243, с. 4].

Педагогічне моделювання як «наближення до ідеального способу підготовки фахівця, стратегічного кінцевого результату; як педагогічна діяльність, яку моделюють», виступає предметом досліджень Н.П. Волкової [53, с. 9].

В.С. Пікельна називає *моделюванням* «метод наукового дослідження, який може слугувати основою розробки нової форми; механізм визначення перспективи розвитку» [191, с. 348].

У різних аспектах розглядає дане поняття О.Я. Савченко: «метод дослідження об'єктів на їх моделях-аналогах; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ та навмисне сконструйованих; у навчанні модель розуміють як зміст, що треба засвоїти, і, одночасно, як засіб засвоєння» [213, с. 6].

Досліджуючи можливості застосування методу моделювання в дидактиці, В.П. Мізинцев, приходять до висновку про те, що воно «є найбільш перспективним при побудові загальних схем, що відображають шляхи розвитку освіти, адже моделювання вільно абстрагує об'єкт від подробиць і деталей, які поки ще не становлять практичного інтересу» [158]. Поряд із цим, дослідник вказує на те, що це явище слід застосовувати до предметів, які «стосуються навчально-виховного процесу, навчання, освіти взагалі» [158]. Елементи змісту освіти, окремі методи і засоби навчання, діяльність учня і викладача, окремі навчальні дисципліни можуть бути об'єктами дидактичного моделювання [87, с. 201].

Т.М.Шкваріна характеризує категорію *моделювання* «як заміну вихідного об'єкта дослідження його «образом» – моделлю з подальшим дослідженням створеної моделі аналітичними методами» [263, с. 102]. Дослідниця виділяє наступні його етапи: 1) на основі певного кола знань про реальний об'єкт будується модель – заміслювач об'єкта з урахуванням завдань дослідження; 2)

дослідження моделі, виконання «модельних» експериментів та формулювання певної множини здобутих знань; 3) перенесення здобутих знань з моделі на оригінал і, як результат, формулювання вже множини знань про сам об'єкт; 4) практична перевірка одержаних за допомогою моделювання знань і їх використання для узагальненої теорії об'єкта чи управління ним [263, с. 103].

Моделювання забезпечує «стискання інформації, при якому відкидаються багато несуттєвих факторів, завдяки чому проявляється можливість сконцентрувати увагу на найсуттєвіших елементах і способах їх взаємодії, тобто на ті складові системи і на ті зв'язки і відношення, від яких залежить її якісний стан і перспективи розвитку» [110, с. 4].

«Широке розповсюдження моделювання в педагогічних дослідженнях пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу», – зауважує В.І. Михеєв [159, с. 5].

Освітнім результатом моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи є створення конкретної моделі, яка пов'язана з одним із аспектів спеціальної підготовки для роботи у певних педагогічних, дидактичних, соціокультурних умовах. Розглянемо визначення цього поняття у різних науково-методичних джерелах.

Вказуючи на різницю між моделюванням та моделлю професійної підготовки, ми можемо спиратися на формулювання поняття *модель* у «Філософському словнику» В.І. Шинкарука. У словнику *модель* характеризується як «речова, знакова або уявна система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне, і може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього [246, С. 13-14].

Як «схема, зображення чи опис якогось явища та процесу у природі та суспільстві» це поняття визначено у «Словнику іншомовних слів» [226, с. 318].

«Психолого-педагогічний словник» трактує *модель* як «уявну або матеріально реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження, а отже здатна замінити його так, що її вивчення дасть нам нову інформацію про об'єкт» [204, с. 19].

Модель, на думку В.В. Корнещук, характеризують як «спрощений аналіз об'єкта, функціонування якого подібне до функціонування реального об'єкта. Модель реального об'єкта використовують тоді, коли проведення експериментів на реальних об'єктах неможливе чи пов'язане з великими матеріальними витратами. Зауважимо, що в процесі моделювання іноді доводиться відкидати ряд параметрів, які потрібно враховувати на практиці» [123, с. 114].

О.В. Глузман, В.О. Кудін, М.М. Моїсєєв, О.М. Пехота, В.С. Шило у *моделі* вбачають теоретичний взірець-еталон; водночас моделі є засобом існування знань, носієм знань, – це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи. Модель як штучна система відображає з певною точністю основні властивості досліджуваного об'єкта оригіналу і може заміняти його у дослідженні, а також дозволяє отримати інформацію про цей об'єкт [202, с. 50].

«Узагальненим відображенням явища, результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесенням теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричних знань про нього, тим, що слугує для прогнозування розвитку процесу і розробки цілей» представлено *модель* у дослідженні Н.П. Волкової [55, с. 156].

Н.М. Вознюк зазначає, що «*модель* – це найповніша форма концентрації знань, яка дає можливість відтворити цілісність вивченого об'єкта, його структуру, функціонування, слугує засобом його виміру, дає можливість врешті-решт створити опорні схеми діяльності» [52, с. 102].

У психолого-педагогічному словнику *модель* схарактеризовано як «уявну або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [264].

На думку В.В. Краєвського та М.В. Блінової, існують два типи моделей у педагогіці: у першій групі можна уявити модель проєктованого процесу в тому вигляді, яким він має бути за нашими уявленнями, а в другій у абстрагованому вигляді можна представити зв'язки, що вже існують у навчальному процесі [129, С. 3-12].

У науковій праці «Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні» О.П. Мещанінов наголошує на тому, що студентам і викладачам слід надати можливість досліджувати модель навчального процесу. Автор вважає, що це створює ситуацію прогнозування та свідомого, мотивованого ставлення, планування свого майбутнього [157, с. 78]. Вважаємо це зауваження слухним, адже це відкриває нові перспективи перед професійною педагогікою, дозволяючи повністю переглянути систему вищої педагогічної освіти. Крім того, важливим є той факт, що в останні роки в Україні активно розробляється цілісна концепція моделювання сучасної професійної підготовки вчителя і його педагогічної діяльності.

Як справедливо зазначає О.А. Дубасенюк, модель дозволяє органічно поєднувати нові вимоги до підготовки вчителя і вибудовувати новий зміст педагогічної освіти. Якісна підготовка майбутніх учителів потребує вирішення ряду дидактичних проблем неперервної освіти, серед яких чільне місце посідають визначення цілей, змісту, форм, методів і засобів освіти; взаємозв'язок і наступність змісту навчального процесу на всіх етапах освіти; а також педагогічні основи взаємозв'язку початкової, середньої та професійної освіти [202, С. 13-14].

Н.О. Яковлева виділяє чотири чинники, які впливають на моделювання у вищому навчальному закладі і визначають його розвиток [267, с. 33]:

- оточуюче середовище (національна система освіти, соціально-економічні умови, соціальні замовлення тощо);
- організаційна система (об'єднує викладачів, визначає структуру управління, розподіл обов'язків, підсистемні угруповання і т. д.);
- система навчання (включає цілі навчання, навчальні плани та програми, методи навчання та оцінювання тощо);
- людські ресурси (характерні групи людей, що задіяні у навчально-виховному процесі, тобто студенти, професорсько-викладацький склад та адміністративно-управлінський персонал).

В аспекті нашого дослідження важливо зазначити, що *модель* – це система, яка відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями особистості та властивостями цієї особистості як об'єкта професійної підготовки та процесом її розвитку, а також організацію тієї освітньої педагогічної галузі, в межах якої він відбувається.

Отже, модель професійної діяльності майбутнього фахівця є головним джерелом змісту окремих сторін професійної підготовки і має принципове значення для ефективної організації та реалізації всього навчально-виховного процесу, що і зумовлює в аспекті нашого дослідження необхідність розробки, апробації та впровадження експериментальної моделі формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початкових школах, класах з кримськотатарською мовою навчання.

Таким чином, *модель лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів* розглядаємо у вигляді системи, що відтворює існуючі структури, які проєктуватимуться, склад і зміст навчання спеціалістів, організацію навчального процесу, що забезпечує їх успішну реалізацію у ході професіоналізації студентів педагогічних вузів.

2.2. Теоретичне обґрунтування моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання

На основі проаналізованих у попередньому підрозділі положень можемо стверджувати, що для ефективного процесу формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання необхідне створення моделі, а також її теоретичне обґрунтування та впровадження у навчальний процес.

Отже, спираючись на погляди таких науковців, як В.Г. Кремінь, О.В. Глузман, О.Я. Савченко, Є.О. Лодатко, Ю.К. Бабанський та Г.А. Побєдоносцев про «синергетичність» у вирішенні питань організації освітнього процесу та визначальну роль навчальної мети та освітнього результату щодо інших складників педагогічної діяльності, ми розробили модель формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання [22].

Запропонована модель традиційно складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: цільового, теоретико-методологічного, змістового та блоку оцінки результатів освітньої діяльності (Рис. 2.1.).



Рис. 2.1. Модель формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання

Цільовий блок представлено метою і завданнями педагогічного процесу. Відповідно до предмета нашого дослідження *метою* моделювання виступає формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання. Це висуває вирішення наступних *завдань*:

- сформувати мотивацію студентів до проведення уроків української мови у білінгвальному режимі;
- сформувати базові та метапредметні компетенції майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання;
- сформувати основи професійного українсько-кримськотатарського білінгвізму;
- розвинути у студентів уміння оцінювати й аналізувати власні досягнення у навчанні.

Результатом реалізації даної моделі у професійній підготовці студентів спеціальності «Початкової освіти» має стати сформованість лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у школах і класах з кримськотатарською мовою навчання.

Раціональність формування ЛДК визначається системою підходів і принципів, які становлять **теоретико-методологічний блок** моделі.

На думку сучасних науковців, в організації і реалізації педагогічного процесу необхідно спиратися на систематизовану низку підходів. Вони зазначають, що «опора на який-небудь окремий методологічний підхід до педагогічного процесу, тобто відсутність системності, створює небезпеку побудови абстрактних, нежиттєздатних, часто «однобоких» педагогічних моделей, які не можуть бути по-справжньому реалізовані в педагогічній практиці». Такі моделі залишатимуться або недосяжними у своїй реалізації, або сприятимуть розриву між педагогічною теорією і практикою [199].

З огляду на це, а також методична доцільність дозволили нам обрати комплекс методологічних підходів для реалізації даної моделі професійної підготовки.

Як відомо, в педагогіці та дидактиці до сьогодні немає єдиного визначення до поняття «підхід», прийнятого більшістю вчених. Найпоширенішим є тлумачення **підходу** як сукупності прийомів та засобів, що використовують для впливу на кого-небудь, вивчення чого-небудь. Дослідницький підхід визначається як вихідний принцип, вихідна позиція дослідника [9].

Методологічний підхід науковці І.В. Блауберг та Е.Г. Юдін розглядають як «принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення, як поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження» [32, с. 74]. А.Ю. Петров у методологічному підході вбачає загальнонаукову категорію і наділяє цей термін двома значеннями: 1) вихідний принцип, вихідна позиція, основне положення або переконання, що становить основу дослідницької діяльності; 2) напрям вивчення об'єкта (предмета) дослідження [182, с. 54]. Н.А. Стефанов, у свою чергу, трактує методологічний підхід як «сукупність (систему) принципів, що визначають загальну мету і стратегію відповідної діяльності» [232, с. 27].

Ми керуватимемося визначенням Н.В. Іпполітової, яка розглядає методологічний підхід як «принципово методологічну орієнтацію дослідження, яка ґрунтується на сукупності принципів, що визначають загальну мету і стратегію відповідної діяльності» [107, с. 13].

Аналіз сучасних підходів висвітлено у роботах В. І. Блауберг [31], В.А. Карташова [109], Ю. О. Петрова [183], Л.Н. Попова [199] та ін. У педагогічній теорії та практиці існують різні методологічні підходи, проте концептуальними для нашого дослідження виступають наступні: компетентнісний, системний, особистісно-орієнтований, комунікативно-діяльнісний, полікультурний та білінгвальний.

При побудові моделі формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання провідним, на нашу думку, виступає *компетентнісний підхід*.

Наукове обґрунтування цього підходу у підготовці фахівців відображено

у дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних вчених (Д. Мертенса, Б. Оскарсона, Самона Шо, А. Шелтена, Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, Є.П. Голобородько, Н.Б. Голуб, І.П. Гудзик, Р.Р. Девлетова, Т.В. Добудько, Л.В. Коваль, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, Л.М. Синельникової та ін.). Зокрема науковці О.Я. Савченко, Н.М. Бібік, О.І. Пометун сутність компетентнісного підходу вбачають у спрямуванні навчального процесу на формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

Справедливим вважаємо твердження В.Д. Кондратюка про те, що «головною метою підготовки фахівця у нових соціально-економічних умовах виступає не здобуття ним кваліфікації у вибраній вузько спеціальній сфері, а набуття та розвиток певних компетентностей (або компетенцій), які мають забезпечити йому можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасного суспільства» [118, с. 8]. Н.С. Побірченко зазначає, що компетентнісний підхід гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціалістів, орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти [192, с. 25]. Т.В. Добудько компетентнісний підхід трактує як «метод моделювання результатів навчання та їх подання, як норму якості вищої освіти (система забезпечення якості)» [91, с. 127]. У свою чергу Л.В. Коваль наголошує на тому, що навчальна діяльність студентів при реалізації компетентнісного підходу «набуває практико-перетворювального дослідницького характеру, що спрямовує цей процес на співпрацю, діалогічне навчання та самовдосконалення тих, хто вчить, і тих, хто навчається» [114, с. 7].

Ми під компетентнісним підходом відповідно до предмету дослідження розуміємо процес формування ключових та метапредметних компетенцій у майбутніх учителів і учнів початкової школи в навчальній діяльності. Слід наголосити на тому, що сутність компетентнісного підходу полягає не лише у набутті студентами/учнями знань, умінь та навичок, а у використанні їх у практичній діяльності. Крім того, необхідність компетентнісного підходу в лінгводидактичній підготовці студентів спеціальності «Початкова освіта»

продиктована вимогами сучасного Державного стандарту мовної освіти України та Програмою загальної середньої освіти, де чітко визначено базові лінії формування мовної особистості учнів.

Спираючись на ідеї О.Є. Лебедева, де компетентнісний підхід – це «сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів» [137], у рамках нашого дослідження вважаємо доцільним виділення наступних положень професійної підготовки:

- 1) Мета лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання полягає в оволодінні ними сукупністю базових та метапредметних компетенцій, що дозволяє успішно здійснювати професійну діяльність в умовах навчального контактування декількох мов.
- 2) Зміст освіти представлено використанням у навчальній, а згодом й у професійній діяльності, відповідних методів, прийомів, засобів, технологій та принципів навчання української мови у початковій школі.
- 3) Під організацією освітнього процесу ми розуміємо створення умов для формування і розвитку у студентів базових та метапредметних компетенцій, що становлять зміст лінгводидактичної компетентності.
- 4) Оцінка освітніх результатів ґрунтується на виявленні критеріїв, показників та рівнів сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання.

Зазначимо, що для реалізації компетентнісного підходу у навчанні української мови у початковій кримській школі лінгводидактичну компетентність майбутніх учителів слід формувати у контексті білінгвального навчання, в результаті якого, поряд із засвоєнням певного предмета, досягається володіння мовами на професійному рівні.

Отже, у контексті становлення нової освітньої парадигми в українській лінгводидактиці провідним підходом виступає компетентнісний, в рамках якого

пріоритетною вважається та діяльність, яка формує і розвиває компетенції як уміння використовувати набуті знання у навчальній і професійній діяльності, що в результаті сприяє становленню висококваліфікованої особистості фахівця.

На підставі аналізу наукових праць Ю.К. Бабанського, С.У. Гончаренко, А.І. Жиліної, В.П. Кузьміна, Р.В. Лопатич та інших, в основу розробки і реалізації моделі нами покладено також *системний підхід*, орієнтований на створення логічної схеми педагогічного процесу, структури педагогічного явища на підставі наявних складників та тісних зв'язків між ними [144; 64]. В.П. Кузьмін розуміє **систему** як об'єкт, що розглядається і як єдине ціле, і як сукупність різнорідних об'єктів, об'єднаних в одне ціле для досягнення певного результату. **Системний підхід** він розглядає як «напрямок методології наукового дослідження, в основі якого лежить розгляд складного об'єкту як цілісної кількості елементів в сукупності стосунків і зв'язків між ними» [132, с. 8].

А.І. Жиліна даний підхід визначає як систему зі створення систем, і його реальний ефект вбачає у проникненні нових ідей і принципів у сучасне наукове мислення [95, с. 20].

У нашому дослідженні системний підхід дозволяє інтерпретувати процес формування лінгводидактичної компетентності як певну систему, інтегруючи всі методологічні підходи в єдине ціле. Ми розглядаємо цей підхід з двох позицій: як систему формування знань, умінь і навичок здійснювати навчальну, а згодом і професійну діяльність майбутніми учителями при викладанні української мови у початковій школі в білінгвальному режимі та як структуру педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців, яка складається з мети, змісту, способів і результату практичної підготовки студентів.

Крім того, за допомогою системного підходу ми визначаємо структурні елементи моделі професійної підготовки, здійснюємо їх аналіз, визначаємо систему принципів, зміст і вибір дидактико-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів.

Вибір *особистісно-орієнтованого підходу* зумовило ґрунтовне вивчення концептуальних положень цього підходу у дослідженнях М.О. Алексєєва, Б.Г. Ананьєва, Є.В. Бондаревської, О.М. Пехоти, В.А. Семиченка, В.В. Серікова, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського та ін. [3; 40; 189; 221; 222; 233; 239].

Даний підхід до формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає зосередження уваги на індивідуальних особливостях студентів, їхніх здібностях, інтересах, мотивах. Методи, засоби, прийоми і форми організації процесу професійної підготовки згідно з цим підходом орієнтовано на особистість майбутнього фахівця, його пізнавальні можливості, ціннісні орієнтації та особистісний досвід.

Спираючись на дослідження О.М. Пехоти, особистісно-орієнтований підхід у нашому дослідженні реалізується також шляхом створення навчально-методичних матеріалів, що надало майбутнім учителям можливість вибору індивідуального спрямування навчання, створило умови для розвитку їх творчих здібностей як у самотійній індивідуальній, так і в колективній діяльності, а також активно стимулювало їх до рефлексії [187, с. 139].

Припущення щодо ефективності *комунікативно-діяльнісного підходу* базуються на дослідженнях Є.П. Кужакової, О.А. Кучерук, С.І. Львова, Л.Д. Малі та інших [131; 145].

Даний підхід у центр навчання ставить суб'єктно-суб'єктні відносини: студент тут – активний творчий суб'єкт як навчальної діяльності, так і професійної само- і взаємопідготовки підготовки, модератором якої виступає викладач з дисциплін лінгводидактичного циклу.

При формуванні лінгводидактичної компетентності студентів комунікативно-діяльнісний підхід сприяє розвитку їх ініціативності, здатності до наукового пошуку.

Слід підкреслити, що процес підготовки майбутніх фахівців орієнтований на їхню безпосередню діяльність, інтереси, почуття, досвід, які реалізуються в комунікації. Це, у свою чергу, спрямовує наповнення змісту занять не готовими

темами або текстами, а спілкуванням і обговоренням актуальних проблем сучасної лінгводидактичної науки, практики проведення уроків як у моно-, так і білінгвальному режимі, методичному аналізу фрагментів уроків української мови в умовах тісного контактування з кримськотатарською мовою.

У своєму лінгводидактичному дослідженні С.І. Львова зазначає, що «комунікативно-діяльнісний підхід при навчанні мови виражається насамперед в орієнтації на задоволення найважливіших практичних потреб людини в області мовної діяльності – основи духовного, інтелектуального і комунікативного розвитку особистості» [146, С. 3-4]. Це дає нам підстави стверджувати, що на заняттях необхідно створювати такі ситуації, при вирішенні яких у студентів мають вироблятися не тільки предметні знання, а й уміння застосовувати отримані знання як в урочній, так і в позаурочній діяльності. Поряд із цим встановлюється тісний взаємозв'язок між процесами засвоєння програмного матеріалу, формуванням мовленнєвих знань, умінь та навичок і готовністю до активного використання набутих знань у конкретних навчальних та життєвих ситуаціях.

Важливим для нашого дослідження є те, що комунікативно-діяльнісний підхід дозволяє успішно вирішувати завдання формування як базових, так і метапредметних компетенцій майбутніх учителів української мови початкової школи, адже робота над кожною з них в основі своїй має спілкування і реалізується через безпосередню діяльність.

Сам процес формування ЛДК у студентів носить комунікативний характер, де мова виступає як засіб пізнання: майбутнім фахівцям необхідно вміти слухати і розуміти лекції, брати активну участь у семінарських заняттях, виступати у ролі доповідача тощо. При цьому студенти мають вільно володіти мовленням у різних ситуаціях спілкування.

Крім того, майбутнім учителям варто навчитися створювати сприятливі для спілкування умови на уроках української мови в початковій школі, де наявне контактування кількох мов, а саме: української, кримськотатарської та російської.

Вирішенню цих завдань, на наш погляд, сприятиме застосування комунікативно-діяльнісного підходу. Сучасні вимоги до освітніх результатів на перший план висувають мовне спілкування або комунікацію. Аналізуючи різні наукові дослідження, досвід практиків та наші дослідження за навчальним процесом студентів дозволило дійти до висновку висновку, що саме комунікативно-діяльнісний підхід дозволяє ефективно формувати мовну і мовленнєву особистість майбутнього фахівця у різних видах професійної діяльності. Це передбачає вдосконалення у студентів усіх видів мовлення (говоріння, аудіювання, читання, письма) при здійсненні навчальної, а у подальшому і професійної діяльності в якості вчителя мовного циклу.

Основна мета *полікультурного підходу* у формуванні лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі продиктована специфікою навчального середовища, де тісно контактують кримськотатарська, українська, російська та інші культури.

Категорія «полікультурність» у науковій літературі виступає у вигляді мультиетнічної освіти (Дж. Бенкс), мультикультурної освіти (Я. Пей, Р. Лісієр), полікультурної освіти (В.В. Борисенков, О.В. Гукаленко, Р.Р. Девлетов та ін.), полікультурного виховання (Е.В. Бондаревська, А.А. Реан).

У світовій педагогіці з 80-х років ХХ ст. активно розвивається процес становлення теорій і моделей полікультурної освіти: етнічна концепція (К. Муулі, М. Стоун), концепція культурної депривації (С. Берайтер), мовна концепція (Б.П. Кенпеун) тощо [101, с. 195].

Концепція полілогу культур, ідеї полікультурної освіти і виховання висвітлено у роботах М.М. Бахтіна, Г.Ю. Богданович, Н.Д. Гальскової, Г.Д. Дмитрієва, А. Н. Джуринського, М.Н.Певзнер, В.В. Сафонові, Н.В. Якси та ін. У рамках соціалізації особистості полікультурний підхід обґрунтовано у дослідженнях В.Г. Бочарової, М.А. Галагузова, Р.А. Литвак, С.В. Сальцева та ін.

В.І. Матіс полікультурний підхід трактує як «сукупність ідей і принципів педагогічної діяльності, що визначають мету, зміст, позиції і способи взаємодії

вихователів і вихованців в педагогічному процесі» [152, с. 168].

Дослідниця Є.В. Бондаревська під **полікультурністю** розуміє «створення різних культурних середовищ, де має здійснюватися розвиток людини, де вона набуватиме досвіду культурної поведінки і їй буде надана допомога у культурній самоідентифікації і самореалізації творчих задатків і здібностей» [171].

На вирішення проблем професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у полікультурному регіоні через створення оптимальних умов реалізації професійної діяльності вчителя на уроках мовного циклу звертає пильну увагу Р.Р. Девлетов [78]. Дослідник зазначає, що при полілінгвальному навчанні у студента, «з'являється можливість порівнювати, аналізувати, зіставляти освітлення одного й того самого предметного змісту в різних навчальних культурах, що дозволяє успішно інтегруватися та адаптуватися до умов світової освітньої системи [84, с. 39]. Крім того, реалізація ідей полі культурності сприяє більш високому рівню розвитку міжкультурної та міжмовної комунікації, дозволяє знайомитися з передовим досвідом у сфері професійної діяльності, що представляє широкі можливості для коригування змісту досліджуваного кількома мовами методичного матеріалу, реалізації нових технологій і прийомів навчання, для розвитку мовної особистості [2, С. 61-62.].

Згідно з вищезазначеним, полікультурний підхід до формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови дозволив нам визначити та створити ефективні організаційно-педагогічні умови через розробку і впровадження Програми спецсемінару на спеціальності «Початкова освіта». Провідною метою лінгводидактичної підготовки виступило формування висококваліфікованої особистості, здатної до активної та ефективної професійної діяльності в умовах тісного навчального контактування кримськотатарської та української мов і культур, вчителя, який володіє розвиненим почуттям поваги і розуміння різних культур.

У рамках нашого дослідження було визначено шляхи реалізації

полікультурного підходу до професійної підготовки через:

- відбір і структурування змісту лінгводидактичної підготовки майбутніх фахівців;
- впровадження спецсемінару «Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів української мови початкової школи»;
- створення мотивації та сприятливих умов до міжкультурної комунікації як на заняттях, так і в позанавчальний час;
- формування у студентів культури міжнаціонального спілкування і навичок міжкультурної комунікації шляхом виконання, аналізу та складання бі- і трилінгвальних вправ та завдань з формування й розвитку базових і метапредметних компетенцій;
- залучення майбутніх учителів до інноваційних освітніх технологій полікультурної спрямованості.

Білінгвальний підхід виступає у нашому дослідженні у якості методологічної основи формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.

Складні та актуальні проблеми двомовності знайшли відображення у дослідженнях таких вчених, як Т.О. Бертагаєв, Е.М. Верещагін, Р.Р. Девлетов, І.Г. Кабардов, Ф.П. Філін, Л.В. Щерба та ін.

Провідні ідеї навчальної діяльності в умовах контактування української та кримськотатарської мов належать Р.Р. Девлетову [72; 73; 74; 88].

У полікультурному Криму білінгвальний підхід до опанування як предметного, так і метапредметного матеріалу, є визначальним, адже оволодіння українською мовою відбувається синхронно з рідною (кримськотатарською) вже на початковому етапі навчання школярів. Білінгвальний підхід передбачає вільне користування майбутнім вчителем початкової школи термінологічним апаратом лінгвістики та методики як українською, так і кримськотатарською мовами; за необхідності методично необхідний перехід з однієї мови на іншу, вибір відповідного дидактичного

матеріалу двома мовами, який раціонально використовувати для роз'яснення складного лінгвістичного матеріалу. Цей матеріал може бути використаний при засвоєнні орфоепічних, фонетичних, синтаксичних норм. Все це можливе за умови формування кожної із компетенцій засобами двох мов – української та кримськотатарської, в результаті чого формується білінгвальна предметна (лінгводидактична) особистість студента.

Таким чином, вважаємо, що модель формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання раціонально будувати шляхом оптимального поєднання компетентнісного, системного, особистісно-орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, полікультурного та білінгвального підходів.

Для успішної реалізації моделі, необхідно виділити основні положення, які визначали б зміст, засоби, організаційні форми, методи і принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідно до загальнопедагогічних цілей і закономірностей.

Як відомо, будь-який педагогічний підхід будується на специфічних принципах, які відображають особливості реалізації конкретного підходу.

Погоджуємось із визначенням Н.П. Волкової, де під **принципами** вона розуміє «певну систему основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність» [54, с. 315]. Таким чином, принципи, виступаючи у якості дидактичної категорії, характеризують навчання відповідно до визначених цілей.

З урахуванням наукових досліджень Ю.К. Бабанського, Г.Г. Ващенко, І.П. Підласого, П.І. Підкасистого, В.О. Сластьоніна та інших до моделі нашого дослідження закладено наступні загальнопедагогічні принципи: науковості, доступності, наочності, систематичності і послідовності, наступності і перспективності, зв'язку теорії з практикою. Характеристика загальнопедагогічних принципів є достатньо розробленою.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до викладання української мови у класах з кримськотатарською мовою буде ефективною за умови врахування, поряд із загальнопедагогічними, специфічних – лінгводидактичних принципів, серед яких: принцип синергетичності, принцип засвоєння мовної картини етносу, принцип білінгвальної комунікативності, принцип розвитку чуття мови, принцип врахування філологічного досвіду, професійної спрямованості навчання, принцип врахування рідної мови, принцип контрастивності, принцип врахування мови-посередника, принцип бінарності подання і засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу, принцип мажорності, принцип врахування регіональних умов, принцип врахування синхронності вивчення мов, принцип крос-культурності навчання та виховання та принцип формування вторинної мовної особистості.

Проблема визначення загальних лінгводидактичних принципів знайшла відображення в працях К.В. Архіпової, В.І. Бадер, А.М. Богуш, М.С. Вашуленка, І.П. Гудзик, Р.Р. Девлетова, Т.К. Донченко, І.К. Кучеренко, В.Я. Мельничайка, С.А. Омельчук, М.І. Пентиліук, Л.В. Скуратівського, М.Г. Стельмаховича, Л.П. Федоренко, О.Н. Хорошковської та ін.

Як справедливо зазначають Л.П. Федоренко та К.В.Архіпова, знання принципів побудови системи мовної освіти забезпечує ефективність процесу формування ціннісного ставлення до рідної мови як у студентів, так у молодших школярів [12].

Реалізація моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів буде ефективнішою при дотриманні *принципу синергетичності*, який об'єднує знання, вміння та навички навчально-дослідницької діяльності з різних дисциплін та використання цих знань у процесі підготовки та проведення уроків української мови.

Даний принцип підвищує якість та інтенсивність засвоєння знань, пізнавальну активність, самостійність студентів. Крім того, сприяє розвитку логічного і варіативного мислення, дозволяє майбутнім учителям застосовувати набуті знання в реальних умовах. Важливим атрибутом принципу

синергетичности є також сприяння у формуванні у майбутнього вчителя координувати мовну та мовленнєву роботу з учителями предметів позамовного циклу.

Продуктивне оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для викладання української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання як інтегрована діяльність студентів проявляється не лише на заняттях зі спецсемінару і самостійного виконання завдань, а й у процесі вивчення дисциплін «Методика викладання української мови», «Методика викладання української літератури», «Методика викладання кримськотатарської мови», «Методика викладання російської мови», «Методика навчального перекладу (українська/російська)», «Методика навчального перекладу (кримськотатарська /російська)», «Основи білінгвального навчання мовам (українська, російська)», «Основи білінгвального навчання мовам (кримськотатарська, російська)».

Слід зазначити, що принцип синергетичности дає можливість збагачувати навчальну і комунікативну компетенцію студентів на основі тісного контактування предметів методичного циклу, наприклад, МВРМ, МВУМ і МВКТМ та іншими дисциплінами. Відповідно, відбувається дидактичне зрощення дисциплін лінгводидактичного циклу.

Опора на принцип синергетичності дозволяє студентам застосовувати отримані знання під час вивчення та навчання предметам мовного циклу, тобто «використовувати одну з мов як інструмент пізнання і навчання другої. А міждисциплінарні зв'язки у даному випадку реалізуються у білінгвальному навчальному середовищі [87].

Принцип засвоєння мовної картини етносу ґрунтується на тому, що мова як інструмент і як предмет навчання є знаковою системою, що кодує позамовну дійсність. У процесі навчання студенти мають опанувати лінгводидактичним мовленням, що передбачає розуміння й уміння застосовувати під час викладання української мови поняття і терміни двома мовами, а також

специфічний аутентичний український та кримськотатарський лінгвістичний і культурологічний матеріал.

Процес формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі побудований також на *принципі білінгвальної комунікативності*. Опора на цей принцип сприяє розвиткові комунікативних умінь та навичок, стимулює творчу активність студентів, що дозволяє зробити ефективнішим процес формування кожної з компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності. Він також передбачає побудову навчання як моделі процесу реальної комунікації українською та кримськотатарською мовами.

Реалізація принципу білінгвальної комунікативності в аспекті нашого дослідження передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, що полягає не лише у досягненні поставленої мети – формування ЛДК майбутніх учителів, але й у тому, що шлях до цієї мети – це використання на практиці двох мов – української, як мови, що вивчається, та кримськотатарської як рідної мови. Слід зазначити, що при навчальному контактуванні української та кримськотатарської мов у деяких випадках доводиться звертатися до російської мови як до мови-посередника.

Опора на даний принцип передбачає створення на заняттях комунікативних ситуацій, що відповідають професійній сфері спілкування майбутніх учителів (наприклад, під час презентації самостійно складених вправ та завдань для молодших школярів; виступів студентів з фрагментами або планами-конспектами уроків української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання тощо). А також при доборі мовного та мовленнєвого матеріалу, характеру вправ, методів та прийомів навчання.

Опора на цей принцип дозволяє успішно формувати перекладацьку компетенцію МУПШ та активно, методично доцільно використовувати різноманітні види навчального перекладу в урочній діяльності.

Принцип розвитку чуття мови дає можливості: а) усвідомити у лексиці свого та спільного; б) розуміння ролі слова, словосполучення та речення в

оформленні і передачі думки; в) засвоєння основ синтагматики і парадигматики у зіставленні українського та кримськотатарського синтаксису.

Підготовка майбутнього вчителя мовного циклу у початковій школі неможлива без *принципу врахування філологічного досвіду*. Р.Р. Девлетов зазначає, що даний принцип заснований на перенесенні лінгвістичних компетенцій з раніше засвоєних мов [87, с. 78]. На важливості урахування лінгвістичного досвіду при навчанні другої мови акцентує увагу також М.В. Баришніков [25, с. 78].

Специфіка професійної підготовки майбутніх учителів до викладання української мови у початковій школі вимагає врахування знань, набутих у процесі вивчення інших мов (наприклад, кримськотатарської та російської), а також умінь і навичок застосовувати їх у навчальній та майбутній професійній діяльності.

Підготовка майбутніх учителів вимагає опору на *принцип професійної спрямованості навчання*, який ґрунтується на відборі та використанні термінологічного і понятійного лінгвістичного, психолінгвістичного, методичного матеріалу, який тісно пов'язаний з реалізацією мовної освіти у початковій школі. Це також визначається відбором матеріалу з підручників, навчальних посібників, застосуванням прийомів і методів, універсальних для викладання як української, так і кримськотатарської мов.

Принцип врахування рідної мови є архіважливим при підготовці студентів до викладання української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання. Він виявляється у впливі рідної (у нашому випадку – кримськотатарської) мови на мову, що вивчається (українську). Його як основний у навчанні другої мови називають українські (О.М. Беляєв, М.І. Пентилюк, Н.А. Пашковська) та білоруські вчені (А.Є. Супрун, О.І. Катонова) [249, с. 28].

Обґрунтовуючи цей принцип в умовах реалізації навчання української мови як другої, О.Н. Хорошковська вказує на те, що «він реалізується через врахування спільного і відмінного у навчальному матеріалі рідної й української

мов під час визначення змісту і способів презентації навчального матеріалу, окресленні навчальних завдань та систем вправ. Крім того, враховуються знання, вміння та навички з рідної мови під час визначення мети заняття і способів навчання» [249, с. 29].

Беручи до уваги ґрунтовні дослідження принципу врахування рідної мови В.Г. Костомарова та О.Д. Мітрофанової [126], окреслимо основні положення його реалізації в аспекті нашої роботи: а) відкриті та скриті зіставлення фактів і явищ української й кримськотатарської мов у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з метою прогнозування та подолання негативної інтерференції та ефективного використання можливостей транспозиції; врахування рідної мови (кримськотатарської) у процесі створення навчально-методичного посібника, програми спецсемінару тощо; застосування рідної мови у процесі фахової підготовки студентів для її оптимізації, вирішення організаційних завдань, пояснення граматичного матеріалу, при виконанні, аналізі та складанні вправ і завдань для учнів початкової школи, а також побудові фрагментів і планів-конспектів уроків з української мови для національної школи; орієнтація на рідну мову студентів при адаптації типових мовних матеріалів.

Близьким до принципу врахування рідної мови у контексті нашого дослідження є *принцип контрастивності*, який полягає у міжмовних порівняннях фактів і явищ при засвоєнні різносистемних мов. Сутність даного принципу полягає в тому, що порівнюються неподібні, безеквівалентні лінгвістичні та комунікативні одиниці.

При реалізації моделі підготовки майбутніх учителів української мови даний принцип сприяє кращому усвідомленню мовних явищ як української, так і кримськотатарської мов на основі зіставного аналізу; визначенню можливостей позитивного міжмовного переносу та попередженню інтерферуючого впливу рідної (кримськотатарської) мови; а також попередженню і подоланню труднощів у навчанні української мови. Також, на думку деяких вчених, дозволяє попереджувати культурно-мовленнєвий шок

при порівняльному знайомстві з мовною картиною носіїв мови, що вивчається [260].

Реалізація моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою буде успішною за умови опори на *принцип врахування мови-посередника*, якою у нашому випадку виступає російська.

В «Українсько-російському словнику термінів міжкультурної комунікації» мова-посередник розглядається як така, «яка використовується у міжетнічному або міжнаціональному спілкуванні. У викладанні її як іноземної мовою-посередником може бути якась третя, якою володіють викладач і студенти» [238, с. 156].

В аспекті нашого дослідження цей принцип втілюється завдяки введенню російської як мови-провідника між рідною – кримськотатарською та мовою вивчення – українською з метою полегшення засвоєння навчального матеріалу. Слід враховувати той чинник, що в умовах кримського регіону російська мова виступає як засіб спілкування у суспільстві, що так чи інакше відображається і у навчальному процесі при опануванні мовами.

Процес професійної підготовки студентів до викладання української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання спирається на *принцип бінарності подання і засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу*.

У «Сучасному словнику іншомовних слів» знаходимо: бінарний (лат. *binaries* – двоїстий) – подвійний, двоїстий, той, що складається з двох частин [234, с. 106].

У нашому дослідженні принцип бінарності подання і засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу реалізується за рахунок введення бінаправлених вправ та завдань – окремо для учнів початкових класів і окремо для студентів (майбутніх учителів).

Даний принцип спрямований, головним чином, на те, що у процесі формування ЛДК майбутні вчителі аналізують та виконують не тільки призначений для них комплекс вправ та завдань з формування базових та

метапредметних компетенцій, а й для учнів початкової школи, поряд із цим вчать скласти власні вправи та завдання для молодших школярів на формування окремої компетенції.

Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності буде ефективнішою за умови опори на *принцип мажорності*, який передбачає створення особливої навчальної атмосфери, де має панувати бажання до засвоєння нових знань, до самовдосконалення. Провідним положенням цього принципу є створення ситуації успіху та подолання культурно-мовленнєвого шоку.

Принцип врахування регіональних умов у нашому дослідженні є достатньо специфічним. Він ґрунтується на тому, що при підготовці студентів спеціальності «Початкова освіта» увага акцентується на особливостях середовища, які слід враховувати при здійсненні професійної діяльності (національних особливостей учнів-кримських татар, кримськотатарської мови, а також мови-посередника).

Опора на *принцип врахування синхронності вивчення мов* набуває особливого значення в аспекті співвивчення української, кримськотатарської, російської та іноземної мов. Згідно з цим принципом оволодіння предметними професійними знаннями може відбуватися за допомогою усіх контактуючих у навчальному середовищі мов, тобто навчальним інструментом може виступати, в першу чергу, українська, а також кримськотатарська, російська та іноземна мови.

Принцип крос-культурності в аспекті нашого дослідження характеризується включенням до змісту професійної підготовки майбутніх учителів української мови міжкультурної інформації, що полегшує входження майбутнього фахівця до світу української культури. Це, в першу чергу, виражається у включенні до навчального процесу мовного матеріалу про спільні та відмінні культурні цінності кримськотатарського та українського народів; вивчення мовних засобів, наприклад, у прислів'ях та приказках,

фразеологізмах; засобів мовного етикету, необхідних для здійснення гармонійної комунікації.

Важливим при формуванні ЛДК майбутніх учителів початкової школи є врахування *принципу формування вторинної мовної особистості*. І.І. Халєєва вторинну мовну особистість визначає як «здатність людини до спілкування на міжкультурному рівні. Ця здатність складається з оволодіння вербально-семантичним кодом мови, яка вивчається, тобто «мовною картиною світу» носіїв цієї мови (формування вторинної мовної свідомості) і концептуальною картиною світу» [58, с. 68]. Професійна підготовка студентів спеціальності «Початкова освіта» передбачає оволодіння прийомами переходу з однієї мови на іншу в залежності виконання конкретних навчальних завдань.

Слід зазначити, що розглянуті принципи тісно взаємопов'язані між собою. Виключення хоча б одного принципу з системи підготовки призводитиме до руйнування загальної системи формування ЛДК майбутнього вчителя української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.

Розглядаючи модель як систему формування ЛДК необхідно раціонально описати її і як ефективну методику становлення, розвитку й удосконалення професійних навичок проведення мовної роботи у початковій школі. Якщо виходити з основних завдань лінгводидактики, які вона покликана вирішувати («чого навчати?», «як навчати?», «чому так, а не інакше навчати?», «навіщо навчати?»), то модель підготовки майбутніх учителів української мови у кримськотатарській початковій школі можна визначити і як методичну підсистему.

Підготовленість студента до проведення уроків української мови ідентифікується, головним чином, через сформованість у нього знань, умінь та навичок використання комплексу методичних прийомів, форм, засобів мовного навчання на полікультурній та полілінгвальній основах.

Запропонована модель професійної підготовки побудована в основі своїй на принципі методичної раціональності та доцільності. У процесі її реалізації на

кожному етапі вирішуються як теоретичні, так і методичні цілі та завдання. Таким чином, у широкому розумінні розроблена та впроваджена у навчальний процес модель може бути розглянута як система формування ЛДК, а у вузькому, практичному аспекті, як методика становлення, розвитку та вдосконалення лінгводидактичної підготовки до проведення уроків української мови у початковій кримськотатарській школі на білінгвальній основі.

Рациональність формування ЛДК майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання залежить від організаційно-педагогічних умов, у яких воно відбувається.

У філософському аспекті «умова» – це сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), необхідних для виникнення, існування або зміни даного об'єкту [244, с. 286].

Педагогіка визначає цей термін як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості [194, с. 36].

Щодо поняття «педагогічна умова», то А.В. Семенова розуміє його як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [228, с. 243].

Виявлення сутності поняття «умова» у психолого-педагогічній літературі представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Підходи науковців до визначення сутності поняття «умова»

Автор	Визначення поняття
В.І. Андреев [9]	Умова – це підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей.

В.М. Манько [149]	Умова – це взаємозв’язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності.
А.А. Найн [163]	Умова – це сукупність об’єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань.
С.І. Ожегов [174]	Умова – це сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених обставин процесу певної діяльності.
О.М. Пехота [188]	Умова – це категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об’єктивно склалися чи суб’єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети.
Н.О. Яковлева [267]	Умова – це єдність об’єктивного і суб’єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища.

Реалізуючи модель професійної підготовки майбутніх учителів української мови у кримськотатарській початковій школі, ми визначили наступні ефективні *організаційно-педагогічні умови*:

- створення мотиваційного середовища, що сприяє формуванню ЛДК;
- забезпечення теоретико-методичної підготовки студентів до формування лінгводидактичної компетентності;
- залучення майбутніх учителів до оцінювальної діяльності;
- забезпечення лекційних і практичних занять з ДЛЦ навчально-методичними матеріалами.

Створення мотиваційного середовища сприяє самовизначенню майбутніх учителів, є рушійною силою їх діяльності у досягненні освітньої мети – формуванні ЛДК, та забезпечує її якість. Адже саме мотивація впливає на поведінку особистості студента та його професійну діяльність.

Ця умова передбачає формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до викладання на високому рівні та досягається шляхом створення позитивної мотивації на основі актуалізації необхідності формування ЛДК, визначення цілей і формування мотивів щодо набуття знань, умінь та навичок для їх використання у професійній діяльності.

Виконання другої організаційно-педагогічної умови передбачає розкриття теоретичних засад лінгводидактичної компетентності та методик її формування шляхом впровадження у навчальний процес комплексу бінаправлених бі- і трилінгвальних вправ та завдань; створенню ситуацій, наближених до майбутньої професійної діяльності; аналізу, виконанню і складанню вправ та завдань з формування кожної із зазначених компетенцій.

Слід зазначити, що теоретико-методологічна підготовка суттєво впливає на процес професійної підготовки майбутніх фахівців та формування їх лінгводидактичної компетентності зокрема.

Обов'язковою організаційно-педагогічною умовою моделі формування ЛДК є залучення майбутніх учителів до оцінювальної діяльності як власної роботи, роботи однокласників, а також роботи учнів. Дотримання зазначеної умови сприяє актуалізації в студентів необхідності у самопізнанні та самоаналізі, формуванню адекватної самооцінки та вміння застосовувати знання про себе, про свої досягнення з метою вдосконалення власних знань, умінь та навичок зі здійснення професійної діяльності.

Не менш важливою умовою є забезпечення лекційних і практичних занять з дисциплін лінгводидактичного циклу навчально-методичними матеріалами.

Наступною складовою моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання є **змістовий блок**, до якого ми включили компоненти та етапи формування ЛДК.

Як зазначалося вище, лінгводидактичну компетентність у своєму дослідженні ми розглядаємо як складне особистісне утворення, у структурі

якого виділяємо наступні компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний.

Охарактеризуємо кожен з цих компонентів.

Мотиваційний компонент процесу формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі характеризується, перш за все, позитивним ставленням студентів до навчання, до опанування майбутньою професійною діяльністю, а також виражає їх цільові установки. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що мотивація до навчання й опанування фахом як свідомої діяльності людини ґрунтується на формуванні ставлення до цього виду діяльності і пов'язана з життєвими установками та інтересами людини (О.О. Бодальов [34], О.М. Леонтьєв [140]). На необхідності формування позитивного ставлення до навчання акцентували увагу у своїх дослідженнях також А.К. Маркова [150; 151] та В.О. Сластьонін [226].

О.А. Дубасенюк наголошує на тому, що мотиваційна сфера водночас відображає потреби особистості, які є основою задоволеності вчительською професією, і характеризує силу емоційного ставлення до неї майбутніх педагогів. Дослідник підкреслює важливість розвитку мотивації як чинника розвитку стійкого інтересу студента в оволодінні професійними знаннями та навичками [92]. Визначальними з цієї позиції є навчально-пізнавальні (безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю, що відображають ставлення студентів до процесу пізнання), професійні (вища педагогічна освіта розглядається як підґрунтя для набуття високої професійної кваліфікації) та аксіологічні мотиви (розуміння студентом престижності обраної професії та можливість самореалізації).

Виходячи з цього, до мотиваційного компоненту формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми включили наступні мотиви:

- навчально-пізнавальні;
- мотиви професійної діяльності;

- аксіологічні мотиви.

Таким чином, у мотиваційній сфері особистості студента виділяються мотиви, які мають єдину спрямованість – теоретичну і практичну діяльність.

Мотиваційний компонент процесу формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови є важливим, але тільки першим кроком до науково обґрунтованої організації зазначеного процесу, за ним слідує не менш значущий – *когнітивний компонент*.

Він передбачає опанування студентами знаннями теоретичного і технологічного характеру: усвідомлення сутності лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи та її структури, розуміння і використання ключових понять, формування спеціальних знань. Когнітивний компонент відбиває також методику формування кожної з компетенцій ЛДК на основі бінаправлених вправ та завдань.

Отже, когнітивний компонент передбачає усвідомлення і прийняття комплексу професійних знань, необхідних для здійснення викладацької діяльності, і включає в себе знання:

- сутності і структури лінгводидактичної компетентності, а також значущості кожного з її компонентів для успішного викладання української мови в початковій школі з кримськотатарською мовою навчання;
- термінологічного апарату та його використання у професійній діяльності;
- психолінгвістичних і лінгводидактичних засад навчання української мови в початковій школі;
- характеристики вправ та завдань з формування базових та метапредметних компетенцій;
- мети і завдань бінаправлених вправ та завдань, а також прийомів зіставлення, порівняння та навчального перекладу в процесі викладання української мови в білінгвальному режимі.

Вважаємо, що у структурі лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови когнітивний компонент є домінуючим. Його реалізація забезпечується впровадженням до навчального процесу спецсемінару «Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів української мови початкової школи», мета якого полягає у формуванні в студентів базових і метапредметних компетенцій лінгводидактичної компетентності, необхідних для якісного викладання української мови в початковій школі з кримськотатарською мовою навчання. Спецсемінар охоплює питання теоретичного характеру і практичні завдання, спрямовані на формування ЛДК студентів [80].

Діяльнісний компонент процесу формування лінгводидактичної компетентності студентів забезпечує взаємозв'язок теорії і практики і передбачає практичне використання професійно-педагогічних знань та умінь. Він включає формування у студентів умінь, які ми об'єднали у групи: 1) уміння використовувати термінологічну лексику; 2) уміння аналізувати, добирати, виконувати та складати вправи і завдання з формування базових та метапредметних компетенцій, а також фрагменти і плани-конспекти уроків з української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання з їх використанням; 3) уміння активно використовувати прийоми зіставлення, порівняння та навчального перекладу.

Зазначимо також, що діяльнісний компонент відображає здатність студентів до здійснення майбутньої професійної діяльності та охоплює необхідні для цього практичні навички. Важливими тут виступають знання студентами прийомів попередження та подолання інтерференції, яка завжди має місце при співвживченні української та кримськотатарської мов, адже вони є різносистемними; а також використання комплексу вправ та завдань, спрямованих на формування базових і метапредметних компетенцій при побудові уроків української мови в початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.

Отже, студентів необхідно озброїти стратегією, тактикою, методичним алгоритмом виконання завдань і формування у них уміння аналізувати та

синтезувати нову лінгвістичну інформацію, вміння застосовувати знання як в урочній, так і в позаурочній діяльності.

У структурі професійної підготовки майбутніх учителів до викладання української мови важливе місце займає *рефлексивний компонент*, який відповідає за рівень становлення їх самооцінки.

У «Філософській енциклопедії» зазначено, що «рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад) – звернення уваги суб'єкта на самого себе і на свою свідомість, зокрема, на продукти власної активності, а також будь-яке їх переосмислення» [244, с. 520]. З педагогічної позиції цей термін трактується як «роздуми, самоспостереження, бажання розуміти власні почуття і вчинки».

А також зазначається, що рефлексія є важливою професійно значущою рисою особистості викладача [170, с. 312].

Робота з формування рефлексивного компоненту здійснювалася нами у процесі викладання спецсемінару, де на кожному із занять було організоване оцінювання і самооцінювання студентами власного рівня засвоєння навчального матеріалу, а також, у результаті, – заповнення лінгводидактичного реноме, що сприяло формуванню адекватної самооцінки й удосконаленню їх підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Отже, рефлексивний компонент процесу формування ЛДК студентів передбачає уміння студентами регулярно свідомо аналізувати та оцінювати власні навчальні досягнення, знаходити протиріччя і недоліки, бачити способи їх подолання, здатність до взаємооцінювальної діяльності, а також прагнути до аналізу власної діяльності.

Таким чином, структурними компонентами процесу формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання є мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Кожен із них формується не ізольовано один від одного, а в комплексі (Рис. 2.2).

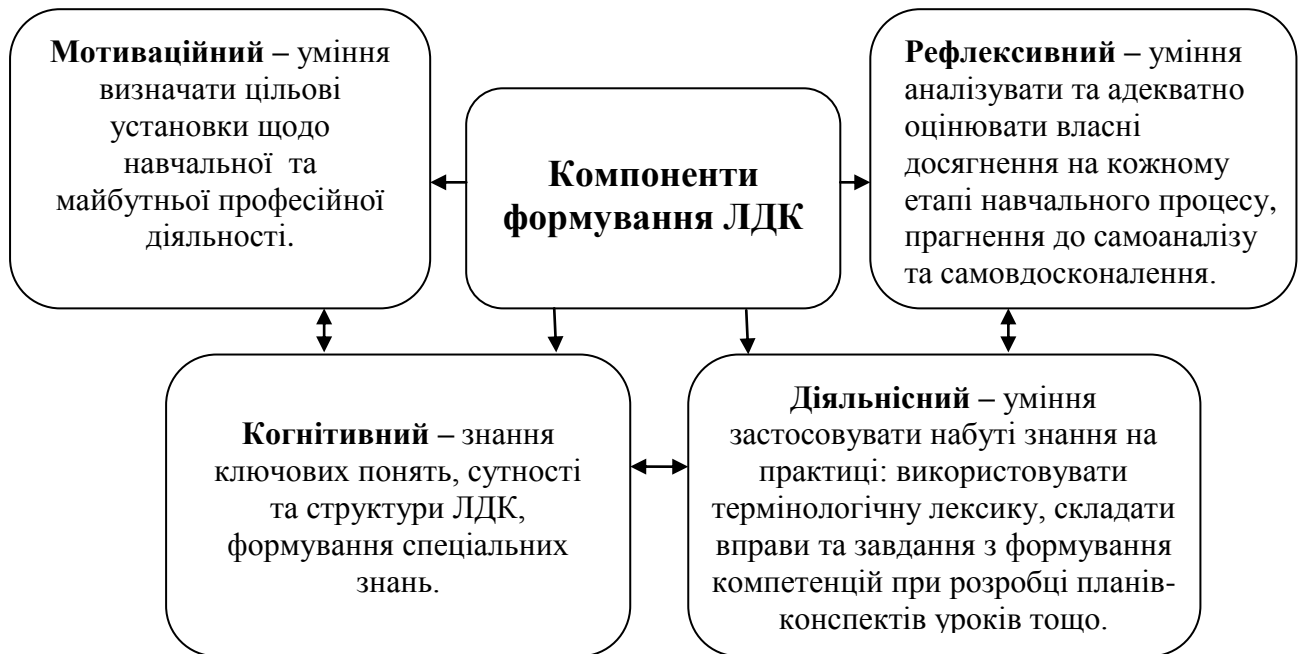


Рис. 2.2. Компоненти формування ЛДК

Технологію професійної підготовки у нашому дослідженні умовно розділено на три етапи: мотиваційний, процесуальний та оцінювально-результативний.

Оцінка стану сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання має відображати інтегральну характеристику зазначених вище компонентів.

Отже, до **блоку оцінки результатів освітньої діяльності** ми включили критерії, показники та рівні сформованості ЛДК майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання.

Виявлення рівнів сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів неможливе без визначення критеріїв та показників.

Критерій (від грец. *kriterion* – засіб судження) – одна з основних ознак, мірило для визначення, оцінки, класифікації чого-небудь [234, с. 390].

Показник – це оцінена відповідним чином характеристика явища (предмета, ситуації, проблеми, процесу тощо), яка виконує три функції: є формою представлення інформації, засобом аналізу цілей, ситуацій, проблем, рішень, засобом стимулювання та ефективності діяльності [125].

Слід зазначити, що система формування ЛДК майбутніх учителів української мови будується саме на показниках і чим точніше вони відображатимуть її зміст та завдання, тим ефективніше результат її сформованості.

Отже, визначимо критерії та показники, за якими оцінка рівня формування ЛДК майбутніх фахівців буде об'єктивною.

Відповідно до визначених структурних компонентів процесу формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного) та результатів педагогічних досліджень, ми виділили наступні критерії: особистісно-мотиваційний, знаннєвий, пізнавально-операційний та аналітико-оцінювальний.

Сформованість мотиваційного компонента характеризує *особистісно-мотиваційний критерій*. Його показниками виступають: навчально-пізнавальні мотиви (уміння визначати мету власної діяльності); мотиви професійної діяльності (прагнення до особистісного розвитку і встановлення соціального статусу); аксіологічні мотиви (розуміння студентом престижності обраної професії та прагнення до самореалізації, самоактуалізації).

Критерієм сформованості когнітивного компонента виступає *знаннєвий*, який включає наступні показники: знання сутності і структури лінгводидактичної компетентності; знання термінологічного апарату; знання характеристики вправ та завдань з формування базових та метапредметних компетенцій; усвідомлення мети і завдань бінаправлених вправ та завдань, а також прийомів зіставлення, порівняння та навчального перекладу в процесі викладання української мови в білінгвальному режимі.

Пізнавально-операційний критерій виявляє рівень сформованості діяльнісного компонента ЛДК майбутнього вчителя української мови у початковій школі. Його характеризують такі показники, як: володіння лінгводидактичною термінологічною лексикою; уміння аналізувати, виконувати та складати вправи і завдання з формування базових та

метапредметних компетенцій, а також фрагменти і плани-конспекти уроків з української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання з їх використанням; уміння використовувати прийоми зіставлення, порівняння та навчального перекладу.

Рефлексивний компонент характеризується *аналітико-оцінювальним критерієм*, показниками якого є уміння адекватно оцінювати власні навчальні досягнення, а також здатність до самоаналізу та самовдосконалення.

Отже, показниками рівня сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання виступають: сформованість внутрішньої та зовнішньої мотивації до формування ЛДК; термінологічна обізнаність із сутністю та структурою ЛДК, а також знання основних прийомів і методів формування базових та метапредметних компетенцій; уміння застосовувати набуті знання у практичній діяльності; здатність до адекватної оцінки власних досягнень, самоаналізу та самовдосконалення.

На основі визначених критеріїв та їх показників нами було виявлено чотири рівні сформованості ЛДК майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання: високий, достатній, середній та початковий, де кожен із компонентів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний) розглядалися у різному ступені розвиненості. Рівні сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання

Рівні Компоненти	Високий	Достатній	Середній	Початковий
Мотиваційний	Студент уміє визначати мету власної	Уміє визначати мету власної діяльності;	Мету діяльності визначає не	Не завжди правильно визначає мету

	діяльності, виражає стійкий пізнавальний інтерес, прагне до саморозвитку та самореалізації.	готовий до особистісного розвитку, але за умови постійного стимулювання, прагнення до самореалізації і самоактуалізації на належному рівні.	завжди на належному рівні. Інтереси до навчання та саморозвитку нестабільні. Готовність до самореалізації знаходиться на середньому рівні.	діяльності, не зацікавлений у самостійному набутті знань. Бажання саморозвитку носить несистемний характер. Не розуміє престижності обраної професії.
Когнітивний	Студент впевнено володіє термінологічними апаратом, розуміє сутність ЛДК та її структуру, вільно орієнтується в основних прийомах і методах формування базових та метапредметних компетенцій, знає мету, завдання і може охарактеризувати	Знає сутність і структуру ЛДК, термінологічну лексику. Знання вправ та завдань з формування базових та метапредметних компетенцій частково систематизовані. Розуміє мету і завдання прийомів і методів навчання української мови в початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.	Сутність і структуру ЛДК розуміє на належному рівні, не завжди правильно характеризує вправи та завдання з формування компетенцій, відчувається потреба у вдосконаленні спеціальних навичок.	Не орієнтується у термінологічному апараті, має нечітке уявлення про сутність і структуру ЛДК або відсутність знань. Спеціальні знання неглибокі і уривчасті.

	ти бінаправлені вправи та завдання з формування цих компетенцій.			
<i>Діяльнісний</i>	Студент вільно оперує термінологічно ю лексикою; може аналізувати, добирати, виконувати та складати вправи і завдання з формування базових та метапредметни х компетенцій, а також фрагменти і плани- конспекти уроків з української мови у початковій школі з кримськотатарс ькою мовою навчання з їх використанням;	Володіє лінгводидактично ю лексикою; уміє аналізувати, добирати, виконувати та складати вправи і завдання з формування базових та метапредметних компетенцій, а також фрагменти і плани-конспекти уроків з деякими недоліками, володіє алгоритмом використання на уроці системи вправ та завдань; професійні знання та уміння застосовує у практичній діяльності на належному рівні.	Відчуває труднощі при використанні термінологічн ої лексики, аналізує, добирає та виконує бінаправлені вправи та завдання, але не завжди здатен до складання власних; відчуває труднощі при використанні на уроці системи вправ та завдань. Професійні знання та уміння сформовані на репродуктивн ому рівні і потребують	Не оперує ключовими поняттями, не вміє застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності; не може аналізувати, добирати, виконувати та складати вправи і завдання. Професійні знання, уміння та навички розвинені слабо і потребують подальшого розвитку.

	на професійному рівні використовує прийоми зіставлення, порівняння та навчального перекладу; вільно володіє алгоритмом використання на уроці системи вправ та завдань.		корекції.	
Рефлексивний	Студент здатний до об'єктивної оцінки власних навчальних результатів, самоаналізу та самовдосконалення. Свідомо здійснює рефлексивну діяльність; може об'єктивно оцінювати навчальну діяльність однокласників та учнів; може	Здатен до завищення оцінки власних досягнень, здійснення самоаналізу та самовдосконалення потребує постійного стимулювання. Свідомо, але не регулярно здійснює рефлексивну діяльність; на належному рівні вміє оцінювати навчальну діяльність	Уміє оцінювати чужу діяльність, але самооцінка є не об'єктивною. Рефлексивну діяльність здійснює не регулярно. Здатний до оцінювання навчальної діяльності однокласників та учнів, але результати є	Самооцінка діяльності неадекватна, не вміє давати оцінку власним та чужим досягненням. Не систематично здійснює рефлексію. Навчальну діяльність однокласників та учнів оцінює не об'єктивно; власні резюме та рецензії не відповідають вимогам.

	створити власне резюме та реноме.	одногорупників та учнів. Створює резюме та реноме.	не завжди об'єктивними ; створені власні резюме та реноме є неповними.	
--	---	--	---	--

Таким чином, дослідивши рівні визначених компонентів процесу формування ЛДК у майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання за виділеними критеріями, охарактеризуємо рівні сформованості їх лінгводидактичної компетентності.

Отже, **високий рівень** сформованості ЛДК у студентів характеризується:

- умінням визначати мету власної діяльності; проявом стійкого пізнавального інтересу; прагненням до саморозвитку та самореалізації;
- впевненим володінням термінологічним апаратом; розумінням сутності ЛДК та її структури; вільною орієнтацією в основних прийомах і методах формування базових та метапредметних компетенцій; знанні мети, завдань і здатності характеризувати бінаправлені вправи та завдання з формування цих компетенцій;
- вільним і доцільним використанням термінологічної лексики; умінням аналізувати, добирати, виконувати та складати вправи і завдання з формування базових та метапредметних компетенцій, а також фрагменти і плани-конспекти уроків з української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання з їх використанням; умінням на професійному рівні застосовувати прийоми зіставлення, порівняння та навчального перекладу; вільним володінням алгоритмом використання на уроці системи вправ та завдань;
- готовністю до об'єктивної оцінки навчальних результатів, самоаналізу та самовдосконалення; свідомим здійсненням рефлексивної діяльності; об'єктивним оцінюванням навчальної діяльності одногорупників та учнів; створенням власних резюме та реноме.

Достатній рівень сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови виражається:

- умінням визначати мету власної діяльності; готовністю до особистісного розвитку, але за умови постійного стимулювання, прагненням до самореалізації і самоактуалізації на належному рівні;
- знанням сутності та структури ЛДК, термінологічної лексики; частково систематизованими знаннями вправ та завдань з формування базових і метапредметних компетенцій; розумінням мети і завдань прийомів і методів навчання української мови в початковій школі з кримськотатарською мовою навчання;
- володінням лінгводидактичною лексикою; умінням аналізувати, виконувати та складати вправи і завдання з формування базових та метапредметних компетенцій, а також фрагменти і плани-конспекти уроків з деякими недоліками; здатністю застосовувати професійні знання та уміння на належному рівні; володінням алгоритмом використання на уроці системи вправ та завдань;
- періодичним завищенням оцінки власних досягнень, потребі у постійному стимулюванні процесу самоаналізу та самовдосконалення; свідомим, але не регулярним здійсненням рефлексивної діяльності; умінням на належному рівні оцінювати навчальну діяльність однокласників та учнів; створенням резюме та реноме.

Середній рівень сформованості ЛДК студентів знаходить свій прояв у:

- визначенні ними мети діяльності не завжди на належному рівні; не стабільних інтересах до навчання та саморозвитку; середньому рівні готовності до самореалізації;
- розумінні на належному рівні сутності і структури ЛДК, не завжди правильній характеристиці вправ та завдань з формування компетенцій; потребі у вдосконаленні спеціальних навичок;
- виникненні труднощів при використанні термінологічної лексики, здатності аналізувати, добирати та виконувати бінаправлені вправи та завдання,

але труднощах при складанні власних; репродуктивному рівні професійних знань та умінь і потребі у їх корекції;

- умінні оцінювати чужу діяльність, але не об'єктивно – власну; не регулярне здійснення рефлексивної діяльності; здатності до оцінювання навчальної діяльності однокласників та учнів, результати якого не завжди об'єктивні; створенні неповних резюме та реноме.

Про **початковий рівень** сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх фахів свідчать:

- складнощі визначення мети діяльності; незацікавленість у самостійному набутті знань; несистемний характер саморозвитку; нерозуміння престижності обраної професії;

- слабка орієнтація у термінологічному апараті, нечітке уявлення про сутність і структуру ЛДК або відсутність знань; поверхові й уривчасті спеціальні знання;

- невміння вживати ключові поняття, застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності; нездатності до аналізу, добору, виконання та складання вправ і завдань; професійні знання, слабо розвинені уміння та навички, що потребують подальшого розвитку;

- неадекватна самооцінка діяльності; невміння аналізувати та оцінювати власні та чужі досягнення; несистематичний характер рефлексії; необ'єктивна оцінка навчальної діяльності однокласників та учнів; невідповідність вимогам резюме та реноме.

Таким чином, структурний аналіз розробленої моделі формування ЛДК майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання дозволив нам впроваджувати її у навчальний процес для виявлення її ефективності. Цьому буде присвячено наступний розділ нашого дисертаційного дослідження.

2.3. Змістовий аспект формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання

З огляду на завдання дисертації, необхідно докладно описати зміст поетапної роботи з формування кожної зі складових лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах українсько-кримськотатарського навчального білінгвізму, проаналізувавши перебіг кожного з етапів дослідження.

Мета першого – мотиваційного – етапу полягала у пробудженні інтересу студентів до засвоєння специфічних лінгводидактичних знань, умінь та навичок, до викладання української мови у початковій школі в білінгвальному режимі, до усвідомлення методичної важливості та доцільності підготовки до викладання української мови як нерідної, тобто у школах з кримськотатарською мовою навчання, до формування кожної зі складових ЛДК. На цьому етапі реалізовувалася така педагогічна умова, як створення мотиваційного середовища, що сприяє формуванню лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів.

Мотиваційний етап передбачав організацію та проведення методичного семінару на тему «Проблеми формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в полікультурному середовищі», у якому взяли участь студенти і магістранти психолого-педагогічного та історико-філологічного факультетів, а також викладачі ДЛЦ, вчителі-практики та методисти шкіл. На ньому відбувалося обговорення проблем викладання української мови на білінгвальній основі, ознайомлення з сутністю та структурою ЛДК як основою професійної підготовки майбутніх учителів, аналіз навчально-методичного забезпечення ДЛЦ та уроків української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання.

У рамках зазначеного етапу також було проведено майстер-клас на тему «Формування соціокультурної компетенції у білінгвальному навчальному

середовищі». Він передбачав підвищення мотивації учасників шляхом їх ознайомлення з розробленим навчально-методичним посібником з формування ЛДК майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання через опрацювання конкретної компетенції – соціокультурної.

Крім того, у ході зазначеного етапу відбувалося залучення студентів до видання тримовної газети «Початок Плюс – Ильк адым Плюс – Начало Плюс» в рамках роботи гуртка юного журналіста «Початок Плюс», організованого при кафедрі початкової освіти. Воно орієнтоване на виховання толерантного ставлення до учнів, а також на формування окремих компетенцій: мовної, текстової, соціокультурної (рубрики «Календарні свята», «Відкриваємо нове ім'я», «Наші таланти», «Про це цікаво дізнатися»), перекладацької (рубрики «Календарні свята/ Такъвим байрамлар/ Календарные праздники», «Відкриваємо нове ім'я», «Наші таланти», «Кладезь мудрости»), комунікативної (реалізовується через уміння брати інтерв'ю, знаходити та обробляти інформацію), крос-культурної (рубрика «Календарні свята», «Наші таланти») та літературознавчої (рубрики «Відкриваємо нове ім'я» і «Наші таланти»).

Пробудження інтересу до опанування базовими та метапредметними компетенціями у студентів відбувалося також на вступних лекційних і семінарських заняттях.

Розробка та впровадження до навчального процесу програми спецсемінару «Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів української мови початкової школи» охоплюють другий – процесуальний – етап формування ЛДК у студентів спеціальності «Початкова освіта». Становлення структурних компонентів ЛДК – базових та метапредметних компетенцій – реалізовувалося через використання навчально-методичного посібника «Навчально-методичні матеріали з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в початковій школі (у школах з кримськотатарською мовою навчання)». На заняттях студенти опрацьовували вміщені у посібнику бінаправлені бі- і трилінгвальні вправи та

завдання, спрямовані на формування конкретних компетенцій, а також аналізували та складали фрагменти і плани-конспекти уроків української мови для початкової школи, заповнювали лінгводидактичне резюме.

Наведемо приклади формування кожної конкретної компетенції ЛДК у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.

Бінапрвлені бі- та трилінгвальні вправи і завдання з формування **комунікативної компетенції** спрямовані на оволодіння студентами спеціальності «Початкова освіта» всіма видами мовленнєвої діяльності, знання особливостей культури усного і писемного мовлення, уміння використовувати ці знання в різних ситуаціях спілкування, враховуючи інтереси і психологічні особливості учнів.

Вправа 1.

План:

1. Подорож Кримом.
2. Біла скеля.
3. Парк левів «Тайган».
4. Незабутні враження.

Д.У. 1) Складіть усний твір за планом.

2) Складіть план за аналогією з іншої подорожі. Запишіть твір за цим планом.

Д.С. 1) Які знання й уміння формуються у молодших школярів під час виконання вправи?

2) Які опорні слова можете запропонувати учням для роботи над твором?

3) Запропонуйте варіанти плану: а) для стислого переказу; б) для розгорнутого переказу.

Вправа 2.

Квіти – постійні супутники нашого життя. Вони і в лісі, і в полі, і в кімнаті. Вони й на вишитих рушниках, скатертинах. Колись дуже давно їх

малювали на печах і на стінах хати. Квіти вишивали на рушниках. А ще є квіти в національному українському одязі.

Квіти здавна приваблювали око людини. Про них складають вірші, пісні, загадки, оповідання.

Д.У. 1) Послухайте текст.

2) Де можна побачити квіти?

3) Як ви думаєте, чому квіти завжди приваблювали людей?

4) Назвіть відомі вам квіти. Перекладіть кримськотатарською мовою.

Д.С. 1) На формування яких знань та вмінь спрямована подана вправа?

2) Запропонуйте власний варіант завдань.

Формування **мовної компетенції**, на наш погляд, буде ефективним за умови спрямованості вправ та завдань на опрацювання фонетичного, орфоепічного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного та лексичного її компонентів.

Вправа 3.

ИДОВ, ИМОЛ, АПРАТ, АШЛОК, РАИКБ, БОЛС.

Д.У. 1) Букви перемішалися. «Розплутайте» слова.

2) Перекладіть кримськотатарською мовою.

Д.С. 1) Які знання та вміння формуються у молодших школярів у результаті виконання запропонованої вправи?

2) Як Ви вважаєте, який із компонентів мовної компетенції формується в результаті виконання цієї вправи?

Вправа 4.

Книжки! Вони несуть у собі прекрасний, чарівний світ. Людина, яка любить і вміє читати, – щаслива людина. Вона оточена розумними й вірними друзями. Друзі ті – книжки.

Д.У. 1) Прочитайте текст. Випишіть слова, що починаються з м'якого приголосного.

2) З якого звуку починаються ці слова кримськотатарською мовою?

Д.С. 1) Які знання формуються в учнів у результаті виконання запропонованої вправи?

2) На формування якого компонента мовної компетенції спрямована ця вправа?

Лінгвістична компетенція як базова у структурі ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій кримськотатарській школі формується за рахунок їх виконання вправ та завдань наступного типу.

Вправа 5.

Читання, аркуш, завдання, перекладач, діалог, монолог, каталог, кілометр, міліметр, сімдесят, вісімдесят, дошка, бесіда, кімната, подруга, приятель, середина, шкільний.

Д.У. 1) Прочитайте слова.

2) Перевірте за орфоепічним словником, чи правильно Ви наголошуєте?

3) Спишіть слова, проставивши знак наголосу.

4) Користуючись перекладним словником, перекладіть п'ять слів (на вибір) кримськотатарською мовою.

Д.С. 1) Які словники Ви порекомендуєте для виконання поданої вправи?

2) Які лінгвістичні знання формуються в результаті її виконання?

Вправа 6.

*Д.У. 1) Дослідіть у тлумачному словнику значення слова **півники**. Зробіть висновок.*

*2) Перекладіть слово **півники** кримськотатарською мовою, скориставшись перекладним словником.*

3) Складіть кілька речень, у яких це слово мало б різні значення.

4) Поясніть, для чого людині потрібні тлумачні словники?

Д.С. 1) На формування яких знань та вмінь лінгвістичної компетенції спрямована ця вправа?

2) Запропонуйте власні приклади слів до поданої вправи?

3) Які тлумачні словники української мови Вам відомі?

4) Підготуйте повідомлення про один з тлумачних словників української мови.

В умовах контактування української, кримськотатарської та російської мов особливого значення набуває соціокультурна компетенція, яка, як зазначалося вище, передбачає сукупність знань з використання у мовленні слів, висловлювань, специфічних для носіїв мови, і відображають їхню культуру і ментальність.

Через відповідний мовний матеріал вправ, текстів учителі української мови можуть включати до навчального процесу слово, вислів з етикету українців, росіян та кримських татар, назви свят, традицій тощо. Так, в учнів є можливість вивчати і порівнювати мовні явища, звичаї, традиції, мистецтво, спосіб життя носіїв мов. Кінцевим результатом сформованості соціокультурної компетенції є адекватна поведінка як в українському, російському, так і в кримськотатарському національному середовищі. Наведемо приклади бі- і трилінгвальних бінаправлених вправ та завдань з формування соціокультурної компетенції.

Вправа 7.

Вітаю вас щирими словами

Ці слова української весільної пісні відразу ж дають настанову про те, як саме потрібно вітатися: щирими словами і душею. До щирості у вітаннях закликає і давній звичай потискувати один одному руки: руки вільні, зброї немає. Але, знаючи все це, чи вміємо ми вітатись? Як правило, обмінюємось при зустрічі фразами: «Доброго дня!» або просто «Здрастуйте», вважаємо, що цього досить.

Між тим наші предки розрізняли численні варіанти вітань.

«Помагай Бог», – так говорили, проходячи повз людей, котрі працюють. «З неділею будьте здорові!» – вітались у неділю, «Христос воскрес!» – на Великдень, «Мир дому цьому!» – казали, входячи в хату. Навіть коли сусідка, прийшовши до сусідки, заставала її при пранні білизни, вона знаходила що

сказати: «Щоб у воду – як вовк, а з води – як шовк», «перись та білим лебедем білись».

За звичаєм молодші мали першими вітатись із старшим за віком, чоловіки – із жінками. Дитину в півтора року вже вчили «бити чолом» – цілувати руку того, з ким вона вітається.

Д.У. 1) Прочитайте уважно текст.

2) Випишіть формули вітання. Поясніть їх значення.

3) Як віталися українці у неділю? А що казали, заходячи в хату?

4) Чи знаєте Ви, як вітаються кримські татари, проходячи повз людей, які працюють?

5) Як Ви розумієте фразу «бити чолом»? Чи зустрічали Ви цю форму вітання в інших культурах? В яких саме?

Д.С. 1) Виділіть формули вітання. Доберіть до них відповідники у російській та кримськотатарській мовах.

2) Які знання та вміння соціокультурної компетенції формуються в результаті виконання цієї вправи?

3) Яка навчальна мета досягається? Відповідь обґрунтуйте.

Вправа 8.

Приходьте! Усім привіт! Заходьте! Пишіть! Не забувайте! Телефонуйте! Буде час, заходьте!

Довідка: Даа кирынъыз! Эр кеске селям! Приходите! Унутманъыз! Даа келинъыз! Будет время, заходите! Заходите! Звоните! Пишите! Не забывайте! Язынъыз! Телефон этинъыз! Вакътынъыз олса, кирынъыз! Всем привет!

Д.У. 1) Прочитайте українські вислови, що супроводжують прощання.

2) Користуючись довідкою, доберіть до них відповідники в російській та кримськотатарській мовах.

Д.С. 1) Прочитайте українські вислови, що супроводжують прощання.

2) Доберіть до них відповідники в російській та кримськотатарській мовах.

3) Запишіть вислови, що супроводжують прощання, трьома мовами.

4) Чи формуються знання й уміння соціокультурної компетенції в результаті виконання цієї вправи? Які саме? Відповідь обґрунтуйте.

Формування **лінгвопедагогічної компетенції** як сукупності знань з виховання моральних якостей особистості у процесі вивчення лексики мови передбачає вибудову і відпрацювання позитивних та негативних моделей поведінки, спілкування, оцінки та самооцінки. Наприклад, у процесі проведення лексичної роботи з моральними поняттями вчитель не тільки збагачує, активізує, уточнює словниковий запас учня, а й синхронно створює умови для формування в учня моральних якостей.

Вправа 9.

Жадібність, безстрашність, апатичність, гостинність, нечуйність, ввічливість, гуманність, пихатість, охайність, чемність, буркотливість.

Д.У. 1) Згрупуйте подані слова у два стовпчика:

а) на позначення позитивних якостей людини;

б) на позначення негативних якостей людини.

2) Які з цих слів є синонімами?

3) Користуючись словником, перекладіть слова кримськотатарською мовою.

Д.С. 1) Чи формується в учнів лінгвопедагогічна компетенція?

2) Під час вивчення якого розділу мови можна запропонувати подану вправу? Відповідь обґрунтуйте.

3) Який прийом співвивчення мов використано у вправі?

Вправа 10.

Д.У. 1) Зробіть словотвірний аналіз слів **дружний і дружній**.

2) Складіть з ними словосполучення.

3) Перекладіть російською (кримськотатарською) мовами.

Д.С. 1) На формування якої компетенції спрямована подана вправа?

2) Під час вивчення якого розділу мови можна її запропонувати?

Вправа 11.

*Д.У., Д.С. 1) Користуючись словником моральних цінностей Девлетова Р.Р., до слова **добрий** доберіть однокореневі слова і перекладіть їх кримськотатарською мовою.*

Д.С. 2) На формування якої компетенції спрямована подана вправа?

Робота над формуванням **текстової компетенції** передбачає опанування студентами знань та умінь сприймати, породжувати й інтерпретувати тексти різних типів в навчальних цілях. Вправи та завдання з її формування спрямовані на набуття майбутніми учителями текстовими вміннями, серед яких: впізнавати текст за істотними ознаками, озаглавлювати текст, розташовувати речення в логічній послідовності і пов'язувати їх між собою, виділяти структурні частини тексту, виразно читати текст, створювати власний текст, виділяти основну думку тексту, складати план тексту, ділити текст на абзаци. Важливо також на заняттях вести активну роботу з переказу текстів, визначення типів тексту (опис, розповідь, міркування) тощо.

Вправа 12.

Дивовижні це були птахи!

Високі, майже людського зросту, на тонких струнких ногах і з гнучкими довгими шиями. Дзьоб також довгий і гострий, мов кинджал. На голові біля дзьоба червона пляма, помітна здалеку. Пір'я біле, наче сніг, лише кінчики пір'їн – чорні.

Ось вони які, білі журавлі – стерхи!

За В. Флінтом

3) *Доберіть до тексту назву.*

4) *До якого типу належить цей текст? Чому?*

Д.С. 1) Поясніть учням до якого типу належить текст за допомогою схеми. Які запитання можна поставити до цього типу?

2) *У якому класі доцільно пропонувати виконання поданої вправи?*

3) *Запропонуйте варіанти заголовків до цього тексту.*

4) *Поясніть, які саме знання та вміння формуються в учнів.*

5) Які творчі завдання можна запропонувати учням для формування в них текстової компетенції, використовуючи поряд із українською російську та кримськотатарську мови?

Вправа 13.

Д.У. 1) Послухайте текст.

Ораза Байрам

Святу Ораза Байрам передуює піст. Він є обов'язковою умовою, якої має дотримуватися кожен мусульманин. Піст починається у місяць Рамазан і триває протягом тридцяти днів. Слово *Рамазан* означає «горіти», тобто при дотриманні посту «згорають» усі гріхи, відчиняються двері раю, зачиняються двері пекла. Після закінчення посту починається Ораза Байрам.

Перед святом мусульмани прибирають на кладовищі, де захоронені їх рідні. За день до Ораза Байрам або у день свята, після святкового намазу, кримські татари подають бідним, сиротам, самотнім старим милостиню.

Ораза Байрам святкується протягом чотирьох днів. Молодші відвідують старших. Святковий стіл накривають солодощами: хурабіє, хатлама, цукерками, фруктами, різним варенням. Гостей обов'язково пригощають святковою кавою.

2) *Про яке свято в ньому розповідається?*

3) *Перекажіть близько до тексту.*

Д.С. 1) Яка компетенція формується в результаті виконання поданої вправи?

2) *Як Ви думаєте, чи правильно сформульовано завдання до тексту?*

3) *Запропонуйте свій варіант.*

4) *У якому класі доречно пропонувати подібні вправи?*

Загальнопедагогічна компетенція майбутніх учителів української мови формується через набуття ними знань, умінь і навичок використовувати систему методів, принципів, форм, засобів навчання і виховання в урочній та позаурочній діяльності. Наприклад, виконуючи вправу наступного типу, поряд із предметними знаннями та вміннями, студенти опановують вміннями реалізовувати навчальне співробітництво, враховувати індивідуальні особливості учнів; набувають знання засад педагогіки.

Вправа 14.

Заїхати	найсильніший	співає
залетів	найкращій	сфотографувати
зайшли	найцікавіша	сказала
заграла	найулюбленіші	схаменіться
заспівав	найважча	створити

Д.У. 1) Відшукайте спільне у словах кожної колонки.

2) Разом із сусідом по парті доберіть по п'ять слів до кожної колонки.

Д.С. 1) Які знання й уміння формуються в учнів у результаті виконання поданої вправи?

2) На формування яких компетенцій вона спрямована?

3) У якому класі методично доцільно пропонувати такого типу вправи?

Відповідь обґрунтуйте.

Робота над формуванням **перекладацької компетенції** набуває особливого значення в умовах співвивчення української та кримськотатарської мов. На наш погляд, перекладацькі знання та уміння необхідно формувати під час опрацювання кожної теми, максимально включаючи до мовного матеріалу.

Вправа 15.

виверткий	нероба
кілкий	самостійний
лобуряка	винахідливий
незалежний	глузливий
нечемний	неввічливий

Д.У. 1) Знайдіть слова, близькі за значенням, з'єднайте їх у пари. Як називаються ці слова?

2) Перекладіть кримськотатарською та російською мовами.

3) Як ви розумієте їхнє значення?

Д.С. 1) Чи формується перекладацька компетенція в результаті виконання поданої вправи?

2) У якому класі та під час вивчення якої теми можна її запропонувати?

3) Поясніть, з якою метою використано прийом навчального перекладу.

У процесі формування бі- і трилінгвальної методичної компетенції майбутніх учителів української мови, на наш погляд, доцільним є використання завдань та вправ, спрямованих на формування і розвиток сукупності вмінь здійснювати викладання української мови в початковій школі в умовах співвивчення двох (трьох) мов. Наведемо приклад вправи з формування даної компетенції.

Вправа 16.

Крейда, парта, школа, олівець, книга, зошит, словник, підручник, ручка, клей, обложка.

Д.У. 1) Перекладіть подані слова кримськотатарською мовою.

2) Складіть з ними словосполучення українською мовою, перекладіть кримськотатарською.

Наприклад: крейда – бор;

біла крейда – беяз бор.

Д.С. Доберіть завдання на зіставлення української та кримськотатарської мов при вивченні теми «Іменник» у 2 класі. Наприклад, вправа на закріплення знань про слова- назви предметів.

Вправи та завдання з формування **крос-культурної компетенції** спрямовані на оволодіння майбутніми вчителями української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання певною інформацією про етикет, традиції, звичаї носіїв іншої мови, культури та використання її у мовленнєвих ситуаціях. Важливою тут виступає здатність вчителя української мови у білінгвальному навчальному середовищі залучати молодших школярів до культурної спадщини і засвоєння елементів різних культур.

Вправа 17.

Як п'ють каву в кримськотатарських сім'ях

Кава заслуговує на особливу увагу, тому що є традиційним напоєм, обов'язковим для частування гостей. Зустрівши гостей, привітний господар

спочатку запрошує їх на кавову церемонію. Цього неписаного закону гостинності дотримуються в усіх кримськотатарських сім'ях. Спочатку заводять бесіду. Потім у процесі спілкування з гостем каву найвищого гатунку перемелюють і засипають у джезве «турку», заливають холодною водою, розмішують і варять на повільному вогні до того часу, поки не підніметься кавова пінка. Пінку рівномірно розкладають по фільджанах (кавових чашечках), в які потім акуратно доливають кави.

Кримські татари п'ють чорну каву «къара къаве», з вершками «къаймакълы къаве» або з молоком «сютлю къаве». Зазвичай каву подають у маленьких фільджанах. Як правило, п'ють її з цукром вприкуску. До кави також подають звичайний цукор, цукор-рафінад, солодоші. П'ють її гарячою, повільно, підтримуючи бесіду.

Д.У. 1) Прочитайте уважно текст.

2) Як у кримських татар називається чорна кава? А як кава з вершками та кава з молоком?

3) З якого посуду прийнято пригощати кавою?

4) З чим подають каву гостям?

Д.С. 1) Запропонуйте власні варіанти питань до тексту.

2) Які знання й уміння формуються в результаті виконання завдання?

Відповідь обґрунтуйте.

Інформатична компетенція у структурі ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання формується шляхом виконання студентами вправ та завдань наступного типу.

Вправа 18.

Д.У. 1) Користуючись двома-трьома джерелами, підготуйте невеличку доповідь про святкування Хидирлезу у кримських татар.

2) Доберіть до неї ілюстрацію.

Д.С. 1) Які знання й уміння формуються в результаті виконання завдання?

2) Підготуйте презентацію про святкування Хидирлезу.

3) Запропонуйте власний варіант завдання.

4) Користуючись мережею Інтернет, доберіть творчі завдання до поданої вправи.

Добираючи матеріал до кожного уроку, вчитель має «бачити» в ньому високохудожні зразки слова, що є однією з найважливіших складових **літературознавчої компетенції**, яка формується за рахунок виконання завдань і вправ із використанням текстів художніх творів.

Вправа 19.

Д.У. 1) Перекладіть уривок з улюбленої української народної казки кримськотатарською мовою.

2) Хто є автором казки?

Д.С. 1) Які знання й уміння формуються в результаті виконання завдання?

2) Запропонуйте варіанти уривків з казок для цього завдання.

Формування **загальнометодичної компетенції** передбачає виконання майбутніми вчителями вправ і завдань наступного типу.

Вправа 20.

Важкі чорні хмари пливли по небу. Сердитий вітер гойдав гілки дерев. Наступила холодна дощова осінь.

Д.У. 1) Перекладіть текст російською та кримськотатарською мовами.

Д.С. 1) Відредагуйте текст, перекладений учнем.

Важкі чорні хмари пливли по небу. Сердитий вітер гойдав гілки дерев. Наступила холодна дощова осінь.	Тяжелые темные тучи плыли по небу. Сердитый ветер шевелил ветки дерев. Пришла холодная дождливая осень.	Авада учалар агъыр къара булутлар. Кучьлю ель тереклер пытакъларыны къыбырдаталар. Сувукъ ягъмурлы кельди кузь.
--	---	---

Вправи і завдання з формування *предметної компетенції* студентів спеціальності «Початкова освіта» спрямовані на набуття знань з необхідних для вчителя початкової школи предметних галузей і вміння ними оперувати.

Вправа 21.

Д.У. 1) Складіть звукову схему слова ЧИЖ. Підкресліть «небезпечне» місце в слові.

Д.С. 1) Терміном «орфограма» сьогодні оперує кожен учитель-мовник. Ознайомтеся з деякими відповідями вчителів на питання про те, що таке орфограма, і вирішіть, чи можна, спираючись на ці визначення, навчити дітей правильно і досить повно знаходити орфограми в тексті. Чому? Яке з визначень містить вказівку на істотні ознаки орфограм.

Орфограма - це місце в слові: а) де можлива помилка, б) де при письмі виникає трудність; в) де потрібне застосування правила; г) де звук чується неясно; д) де пишеться не так, як чується.

Орфограмма – бу: а) хата япмакъ мумкюн ариф; б) язылувда къыйынчылыкъ пейда ола; в) къаиде къулланыладжакъ вазиет; г) сеснинъ айтылувы аныкъ дегиль; д) эшитильген киби язылмагъан ер.

Слід зазначити, що формування базових та метапредметних компетенцій ЛДК закріплюється складанням студентами власних варіантів вправ та завдань, аналізом та складанням фрагментів і планів-конспектів уроків з кожної конкретної компетенції.

На третьому – оцінювально-результативному – етапі відбувалося формування у майбутніх фахівців оцінно-аналітичних умінь та усвідомлення й аналіз результатів навчальної діяльності. Тут студенти заповнювали лінгводидактичне резюме та лінгводидактичне реноме, оцінювали результати власної діяльності та навчальну діяльність однокласників під час аналізу виконання вправ з формування компетенцій-складових ЛДК, а також аналізуючи фрагменти та плани-конспекти уроків української мови.

Таким чином, формування базових та метапредметних компетенцій як компонентів ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання відбувалося у три етапи: мотиваційний, процесуальний та оцінювально-результативний, які реалізовувалися за допомогою застосування різних засобів та шляхів.

Висновки до розділу 2

Педагогічна модель формування ЛДК майбутніх фахівців розроблена з урахуванням досягнень компетентнісного, системного, особистісно-орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, полікультурного і білінгвального підходів. В основу закладено такі принципи: загальнопедагогічні (науковості, доступності, наочності, систематичності і послідовності, наступності і перспективності, зв'язку теорії з практикою) і лінгводидактичні (синергетичності, засвоєння мовної картини етносу, білінгвальної комунікативності, розвитку чуття мови, врахування філологічного досвіду, професійної спрямованості навчання, врахування рідної мови, контрастивності, врахування мови-посередника, бінарності подання і засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу, мажорності, врахування регіональних умов, врахування синхронності вивчення мов, крос-культурності навчання і виховання та формування вторинної мовної особистості).

Модель складається з цільового (забезпечення сформованості ЛДК у майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання в процесі фахової підготовки), теоретико-методологічного (підходи, принципи), змістового (компоненти та етапи формування ЛДК) і блоку оцінки результатів освітньої діяльності (критерії, показники та рівні сформованості ЛДК майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання).

Ефективність реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів залежить від дотримання таких організаційно-педагогічних умов, як створення мотиваційного середовища, що сприяє формуванню ЛДК; забезпечення теоретико-методичної підготовки студентів до формування лінгводидактичної компетентності; залучення майбутніх учителів до оцінювальної діяльності; забезпечення лекційних і практичних занять з ДЛЦ навчально-методичними матеріалами.

Розроблена та теоретично обґрунтована модель спрямована на формування всіх компонентів ЛДК майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання, серед яких: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Їх успішне становлення розділено на три етапи: мотиваційний (формування у студентів внутрішніх і зовнішніх мотивів до навчальної та майбутньої професійної діяльності), процесуальний (набуття фахових знань та умінь) й оцінювально-результативний (формування оцінно-аналітичних умінь і ціннісного ставлення до виконуваної діяльності та її результатів).

Відповідно до визначених компонентів виділено критерії та показники процесу формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання: особистісно-мотиваційний (уміння визначати мету власної викладацької діяльності, прагнення до особистісного розвитку і становлення соціального статусу, розуміння студентом престижності обраної професії та прагнення до самореалізації, самоактуалізації), знаннєвий (знання сутності і структури ЛДК, термінологічного апарату, характеристики вправ і завдань з формування базових та метапредметних компетенцій, усвідомлення мети і завдань бінаправлених вправ та завдань, а також прийомів зіставлення, порівняння та навчального перекладу в процесі викладання української мови в білінгвальному режимі), пізнавально-операційний (володіння лінгводидактичною мовою та мовленням, уміння аналізувати, виконувати та складати вправи і завдання з формування базових та метапредметних компетенцій, а також фрагменти і

плани-конспекти уроків з української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання з їх використанням, уміння відбирати завдання і вправи, спрямовані на подолання й попередження інтерференційних помилок) та аналітико-оцінювальний (уміння адекватно оцінювати власні навчальні досягнення, а також досягнення однокласників та учнів, здатність до самоаналізу і самовдосконалення).

На основі комплексного врахування визначених критеріїв та їх показників виділено й охарактеризовано чотири рівні сформованості ЛДК майбутніх фахівців: високий, достатній, середній та початковий, де кожен із компонентів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний) описується у різному ступені розвиненості.

Розробка та впровадження моделі формування ЛДК спрямовані на оволодіння високим рівнем сформованості ЛДК майбутніми вчителями української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання, який характеризується умінням визначати мету власної діяльності; проявом стійкого пізнавального інтересу; прагненням до саморозвитку та самореалізації; впевненим володінням термінологічним апаратом; розумінням сутності ЛДК та її структури; вільною орієнтацією в основних прийомах і методах формування базових та метапредметних компетенцій; умінням аналізувати, добирати, виконувати та складати вправи і завдання з формування базових та метапредметних компетенцій, а також фрагменти і плани-конспекти уроків з української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання з їх використанням; умінням на професійному рівні застосовувати прийоми зіставлення, порівняння та навчального перекладу; готовністю до об'єктивної оцінки навчальних результатів, самоаналізу та самовдосконалення; створенням власних резюме та реноме; свідомим здійсненням рефлексивної діяльності.

Кожен з етапів передбачає застосування різних засобів та шляхів формування складових компетенцій ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання. Так, на мотиваційному етапі проводяться методичний семінар та майстер-клас,

впроваджується видання тримовної газети «Початок Плюс – Ільк адим Плюс – Начало Плюс» у рамках роботи гуртка юного журналіста, а також вступні лекційні та семінарські заняття.

На процесуальному етапі формування базових та метапредметних компетенцій відбувається за рахунок розробки та впровадження програми спецсемінару «Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів української мови початкової школи» та навчально-методичного посібника «Навчально-методичні матеріали з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в початковій школі (у школах з кримськотатарською мовою навчання)», наповнення лінгводидактичного резюме у процесі опанування спецсемінару.

Оцінювально-результативний етап включає поступове заповнення лінгводидактичного резюме та лінгводидактичного реноме, самооцінку і взаємооцінку навчальної діяльності. Таким чином, з'являється можливість об'єктивно контролювати та оцінювати рівні сформованості ЛДК, а отже, й методичну доцільність використання моделі.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З КРИМСЬКОТАТАРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

3.1. Діагностика сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови

Аналіз теоретичних і практичних положень проблеми формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання обумовив програму експериментального дослідження. Матеріали, одержані в результаті наукового пошуку, дали можливість уточнити сутність ключових понять, описати складові ЛДК студентів спеціальності «Початкова освіта», теоретично обґрунтувати модель її формування та розробити критеріальний апарат діагностики мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Згідно з логікою дисертаційного дослідження та для досвідченої перевірки гіпотези було організовано й проведено педагогічний експеримент, який складався з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

Метою констатувального етапу було виявлення рівнів сформованості компонентів ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання. Перед нами постала необхідність вирішення наступних завдань:

- проаналізувати нормативно-правові документи і навчально-методичні матеріали, пов'язані з викладанням української мови в школах національних меншин;
- виявити підготовленість учителів української мови до формування базових та метапредметних компетенцій учнів початкових класів з кримськотатарською мовою навчання;

- виявити наявність у вищому навчальному закладі цілеспрямованої роботи з формування у студентів ЛДК у процесі професійної підготовки;
- провести діагностику вихідних рівнів сформованості ЛДК майбутніх учителів української мови у школах національних меншин;
- проаналізувати й узагальнити отримані кількісні та якісні показники сформованості ЛДК.

Для досягнення мети і вирішення завдань констатувального етапу експерименту використовувався комплекс теоретичних, емпіричних і статистичних методів (вивчення й аналіз документів, навчально-методичної літератури, порівняння; бесіда, тестування, опитування, анкетування, спостереження; методи математичної статистики та їх інтерпретація).

З метою виявлення стану досліджуваної проблеми нами було проаналізовано ОПП та ОКХ напряму підготовки 6.010102 спеціальності «Початкова освіта» РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет» (Протокол № 3 від 09 жовтня 2013 р.). Оволодіння змістом дисциплін сприяє засвоєнню випускниками вищих навчальних закладів необхідними знаннями, логічним мисленням, опануванням методами аналізу, аналогії, моделювання тощо. У результаті вивчення навчальних курсів майбутні вчителі мають оволодіти специфікою обраної професії, навичками самостійної роботи, сучасними методами наукового пошуку та умінням використовувати набуті знання для вирішення професійних завдань.

Згідно з ОКХ, бакалавр педагогічної освіти повинен мати розвинені аналітичні здібності, широку ерудицію, відповідний рівень професійної підготовки, емоційну стійкість, бути ініціативним та наполегливим, безперервно поповнювати свої знання, підвищувати загальнокультурний рівень, уміти на практиці застосовувати набуті знання та навички. Загальними кваліфікаційними вимогами до особистості випускника є психолого-педагогічна підготовленість до роботи у поліетнічному та полікультурному середовищі.

Комплексне формування ЛДК майбутніх учителів початкових класів вимагає розгляду змістового наповнення кожної з дисципліни.

Проаналізувавши ОПП, у таблиці 3.1 ми навели перелік дисциплін з навчального плану, які несуть у собі значний потенціал для формування ЛДК студентів спеціальності «Початкова освіта».

Таблиця 3.1

План навчального процесу

Шифр	Назва дисциплін	Загальна кількість годин / кредитів	Семестр
1. НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ			
1.1. Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни (ГС)			
ГС.02	Українська мова (за професійним спрямуванням)	108/3	4,5
ГС.04	Філософія	108/3	3
І.3. Дисципліни загально-професійної підготовки (ЗП)			
ЗП.01	Психологія	162/72	1,2
ЗП.05	Загальні основи педагогіки	108/54	1,2
ЗП.08	Вступ до спеціальності	54/26	1
ЗП.09	Дидактика	162/70	5,6
І.4. Дисципліни професійної і практичної підготовки (ПП)			
ПП.02	Педагогічні технології в початковій школі	108/3	7,8
ПП.04	Методика викладання української мови	252/7	4,5,6
ПП.05	Методика викладання російської мови	108/3	6,7
ПП.17	Сучасна українська мова	360/10	1,2,3,4,5
2.3. Дисципліни за напрямом підготовки за вибором студента (НП) мова та література			
НП.03	Методика викладання кримськотатарської мови у початкових класах	180/5	1,2,3,4
1. ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ			
2.2. Дисципліни вільного вибору студента Мова та література (українська)			
ВС.03	Основи білінгвального навчання мовам (українська, російська) / (кримськотатарська, російська)	90/2,5	2
ВС.04	Методика викладання української літератури	162/ 4,5	2
ВС.06	Методика навчального перекладу (українська, російська) / (кримськотатарська, російська)	90 / 2,5	2

Перераховані дисципліни у поєднанні з методиками викладання спеціальних предметів закладають основу професійного проведення майбутніми вчителями роботи з формування базових та метапредметних компетенцій молодших школярів.

Так, наприклад, вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» має на меті підготувати грамотних і висококваліфікованих фахівців з методики початкової освіти, які добре володіють українською мовою і вільно користуються нею в різних сферах, особливо у професійній, діловій і науковій; ознайомити студентів зі специфікою мови ділових документів; поновити і поглибити знання з української мови, здобуті ними в середніх навчальних закладах, дати лінгвістичну освіту; піднести рівень культури усного й писемного мовлення, сформувати професійний словник та збагатити знання студентів відомостями з різних галузей науки, особливо з педагогіки, психології, галузевих методик.

Засвоєння студентами змісту дисципліни «Філософія» сприяє формуванню основ філософського розуміння ролі освіти в суспільстві, вивченню етапів становлення та розвитку суто професійних функцій у механізмі наукової підготовки вчителя початкових класів.

Враховуючи психолінгвістичні основи формування ЛДК студентів спеціальності «Початкова освіта», правомірним вважаємо твердження щодо взаємообумовленості успішності професійної підготовки та психологічних особливостей особистості, що враховуються при опануванні дисципліни «Психологія (загальна)». Важливим в аспекті нашого дослідження є оволодіння студентами знаннями з мотиваційного забезпечення навчального процесу, особливості когнітивно-емоційної сфери учнів, специфіки їх психофізіологічного розвитку, закономірностей сприйняття та мислення.

У межах засвоєння курсу «Загальні основи педагогіки» забезпечуються як предметні так і міжпредметні зв'язки, створюється резерв для посилення науковості професійної підготовки; студенти ознайомлюються з новими теоріями й технологіями виховання та навчання, з інноваціями в педагогіці.

Мета викладання дисципліни «Вступ до спеціальності» – розкрити питання про сутність професійної підготовки студентів у педагогічному вищому навчальному закладі, сформувати у студентів потребу до безперервного самовдосконалення; сформувати теоретичні та практичні уміння і навички через організацію практичної діяльності (у рамках практичних і семінарських занять); розвинути інтерес до педагогічної спеціальності та діяльності, потребу до постійної самоосвіти й педагогічної галузі; сформувати систему наукових знань про викладацький труд і його вплив на вихованців; впливати формуванню творчого потенціалу в організації та підготовці до практичних занять.

Програма з «Дидактики» передбачає формування у майбутніх учителів початкових класів професійного мислення й компетентності на базі загальнонавчальних умінь, педагогічної майстерності, оволодіння методами й формами навчальної роботи. А також формування професійних умінь з планування навчального процесу, з використання сучасних технологій навчання, з комплексного застосування методів, прийомів, форм та засобів навчання.

Дисципліна «Педагогічні технології в початковій школі» покликана забезпечити оволодіння студентами знаннями про професійну майстерність та педагогічні технології вчителя початкових класів, а також уміннями та навичками, необхідними для конструювання й здійснення педагогічного процесу у початковій школі; авторськими технологіями навчання та виховання у початковій школі.

Реалізація принципу синергетичності потребує поглибленого засвоєння студентами спеціальності «Початкова освіта» змісту курсів «Методика викладання української мови», «Методика викладання російської мови», «Методика викладання кримськотатарської мови у початкових класах». Їх мета полягає в ознайомленні з основними досягненнями сучасної методики викладання української мови в початковій школі, умовами і шляхами їх реалізації в діяльності вчителя початкової ланки освіти з урахуванням

інноваційних підходів до організації навчального процесу; способами підготовки вчителя до здійснення навчально-виховного процесу на уроці; забезпеченні самостійної розробки студентами змісту уроків різних типів, виготовлення дидактичних матеріалів, засобів унаочнення для них. У контексті нашого дослідження важливим стало використання умінь та навичок, набутих у процесі засвоєння зазначених дисциплін, а саме: уміння добирати та використовувати систему вправ у процесі вивчення певних мовних і мовленнєвих явищ, здійснюючи аналіз порівняльної ефективності вправ на різних етапах навчання та обґрунтовуючи їх доцільність на відповідному етапі засвоєння знань, формування умінь, навичок здійснювати спостереження й аналіз фрагментів та планів-конспектів уроків.

Мета дисципліни «Сучасна українська мова» полягає в теоретичному усвідомленні й практичному засвоєнні визначеного програмою матеріалу, і тим самим піднесенні рівня усного й писемного мовлення студентів; їх ознайомленні з основними мовними розділами.

До вибіркових навчальних дисциплін належить курс «Основи білінгвального навчання мовам (українська, російська) / (кримськотатарська, російська)», в межах якого студенти опановують теоретичними знаннями і практичними навичками, необхідними для успішного здійснення мовного посередництва в актах міжкультурної комунікації. Дисципліна також передбачає визначення тенденцій та перспектив розвитку білінгвальної освіти і на цій базі засвоєння науково-методичних засад моделювання та реалізації сучасної методики білінгвального навчання в початковій школі. У студентів формується бі- і трилінгвальна методична та перекладацька компетенції студентів з позиції компетентнісного підходу до результатів професійної освіти; формування знань, умінь та навичок конструювати, апробувати та реалізовувати основи двомовного навчання в школах Криму.

Дисципліна «Методика викладання української літератури» покликана навчити студентів використовувати методичну інформацію, необхідну в організації літературної освіти учнів початкових класів, правильно добирати

цілі методичного впливу на школярів, скласти план проведення уроків літературного читання, визначати та контролювати ефективність виконання зазначеного плану. Курс спрямований на розуміння студентами добору, аналізу й методики опрацювання художніх творів, що є важливим в аспекті формування у них літературознавчої компетенції.

Активне формування перекладацької компетенції як складової ЛДК студентів спеціальності «Початкова освіта» відбувається під час вивчення курсу «Методика навчального перекладу (українська, російська) / (кримськотатарська, російська)», метою якого є формування основ теоретичних знань і набуття студентами практичних навичок, необхідних для успішного використання усного та письмового перекладів на професійному рівні. До головних завдань дисципліни належить формування вміння студентів визначати стратегію перекладацької діяльності і відбирати техніку перекладу відповідно до цієї стратегії; ознайомлення з основами методики навчального перекладу у навчальних цілях, а також удосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання і письма).

До проаналізованих нормативно-правових документів належить також Державний стандарт початкової загальної освіти України [90], у якому зазначено, що провідною метою навчання є формування ключових, предметних та міжпредметних компетенцій. Вивчення змісту освітньої галузі «Мови та літератури» передбачає оволодіння мовою навчання не тільки як навчальним предметом, а і «найважливішим засобом навчання, виховання та розвитку особистості у процесі опанування всіх інших предметів початкової загальної освіти» [90]. У нормативно-правовому документі зазначено наступні змістові лінії мовного компонента: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна; а також окреслено достатньо високі, на нашу думку, вимоги до рівнів загальноосвітньої підготовки учнів.

Грунтуючись на положеннях Держстандарту, у Програмі з української мови для шкіл національних меншин (1-4 класи) представлено сукупність вимог до рівня володіння українською мовою як другою, що передбачає

формування ключових компетентностей (комунікативної, соціокультурної, компетентності уміння вчитися). Пріоритетними завданнями виступають також становлення в учнів мотивації, розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності та уміння вчитися [162].

Якісне формування вищезазначених компетенцій учнів мають забезпечувати шкільні підручники, а також слугувати головним засобом навчання і викладання української мови у полілінгвальному навчальному середовищі. Проте, фактичний матеріал, представлений у них, не повною мірою відповідає меті комплексного формування повноцінної мовної і мовленнєвої особистості учня [249; 250; 251; 252].

Разом з тим, слід зазначити, що у підручниках мовного циклу для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів не враховано оптимального поєднання при використанні прийомів навчального перекладу, порівняння та зіставлення, що є важливим фактором реалізації регіонального компоненту.

Проаналізувавши підручники з української, російської та кримськотатарської мов, ми виявили, що у них більшою мірою представлені вправи та завдання на використання прийомів порівняння та навчального перекладу. Однак особливості трилінгвального навчального середовища вимагають використання прийому зіставлення як інструменту пізнання іншомовних явищ та фактів.

Так, специфіка підручника «Українська мова» О.Н. Хорошковської, Г.І. Охоти для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання полягає в усному засвоєнні учнями навчального матеріалу та містить завдання на розвиток зв'язного мовлення у монологічному режимі.

Поряд із цим, у підручнику «Українська мова» О.Н. Хорошковської, Г.І. Охоти для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання використовується прийом відкритого порівняння через систематичне подання перекладу окремих слів або сталих словосполучень, пов'язаних з вивченням нової теми [251, с. 8]:

Час. Годинник.

Наш рідний Київ.

година – час
хвилина – минута
запізнитися – опоздать

навести лад у хаті – прибраться
негайно – немедленно
побиватися – горевать

Щодо вправ із використанням прийому навчального перекладу, то їх кількість є незначною і здебільшого вони спрямовані на попередження орфографічних помилок у білінгвальному режимі. Наприклад [251, с. 105]:

Вправа. Запиши подані слова українською мовою.

Сын, сыр, искра, икра, Эмма, эскаватор, Евпатория, Саенко.

У підручнику «Українська мова» О.Н. Хорошковської, Г.І. Охоти, Н.І. Яновицької для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням російською мовою виявлено 3% (11) вправ, виконання яких потребує застосування прийому навчального перекладу та 4% (15) вправ – прийому порівняння. Також в аналізованому підручнику представлено матеріал, поданий для запам'ятовування та самостійного опрацювання фонетичних, граматичних, орфографічних, лексичних норм української мови у порівнянні з російською мовою.

Вправа 20. Прочитай. Відгадай. Спиши. Підкресли букви, яких немає в російській мові.

1. Їду, їду, нема сліду. 2. В мене ніжка одна, чобітка не маю. І хоч я без голови – шапку одягаю. 3. Я колючий, як будяк, здавна звуть мене... [252, с. 15].

Вправа 108. Перекладіть і запишіть слова українською мовою за поданим зразком. За потребу користуйтеся російсько-українським словником.

Зразок: Задание – завдання.

Поручение, хождение, рождение, задание [252, с. 49].

Аналіз підручника «Українська мова і мовлення. Правопис» О.Н. Хорошковської, Н.О. Воскресенської, А.О. Свашенко для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання засвідчив,

що на застосування прийому порівняння запропоновано 4,4 % (14) вправ; використання навчального перекладу вимагає 2,5 % (8) вправ та завдань. Зазначимо, що цим завданням і вправам не приділяється належної уваги.

Вправа 179. Порівняй російські й українські іменники. В якому відмінку вони вжиті? Які мають закінчення? Який висновок ти можеш зробити?

Снега – сніги, сыновья – сини, братья – брати, друзья – друзі, учителя – учителі, края – краї [250, с. 83].

Вправа 191. Перекладіть і запишіть речення українською мовою. Підкресліть іменники, вжиті в називному й родовому відмінках множини. Доведіть, що не помиляєтеся.

1. Человек без мечты, что птица без крыльев. 2. Нет в мире более гуманных профессий, чем профессии учителей и врачей. 3. Трудно жить без друзей [250, с. 88].

Проаналізувавши підручники М.С. Сеттарової, С.С. Сеттарової «Ана Тили» («Рідна мова») для 2,3,4 класів, з'ясовано, що в них взагалі не має вправ та завдань на зіставлення кримськотатарських та українських мовних одиниць. Натомість зустрічаємо вправи на порівняння написання та перекладу слів кримськотатарської з турецькою та узбецькою мовами. Наприклад [216, с. 6]:

Вправа.

Къырымтатарджа/ на крымскотатарском	Туркче/ на турецком	Озьбекче/ на узбекском
Ана	Анне	Она
Аркъадаш	Аркадаш	Биродар
Бадем	Бадем	Бадем

Аналіз підручника «Російська мова» В.О. Анісімової для 2 класу загальноосвітніх закладів з українською мовою навчання дозволяє констатувати, що у ньому представлено 237 вправ і з них 38 вправ з використанням прийомів навчального перекладу та порівняння, 20 з них пов'язані з перекладом на лексичному рівні, 10 – на синтаксичному та 3 – на

графічному і фонетичному рівнях. Виходячи з цих результатів, бачимо, що зі 100% вправ всього 16% становить використання прийомів навчального перекладу та порівняння.

Отже, підручники більшою мірою орієнтуються на вивчення першої мови, або української у школах з російською мовою навчання; не має жодного підручника, який би враховував співвивчення української та кримськотатарської мов.

Таким чином, необхідність збагачення змісту педагогічної освіти майбутніх учителів шляхом створення лінгводидактичного забезпечення уроків української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання є актуальною проблемою як сучасної професійної педагогічної освіти, так і мовної освіти молодших школярів.

На початку констатувального етапу експериментального дослідження за підсумками аналізу Держстандарту, стану викладання у вищому навчальному закладі, аналізу підручників, науково-методичних матеріалів ми дійшли до наступних висновків та узагальнень: 1) доцільним і актуальним є включення до ОПП спеціальності 6.010102 «Початкова освіта» нових навчальних курсів, що збагачуватимуть цикл лінгвометодичних дисциплін; 2) розробити програму спецсемінару і включити його до навчального плану; 3) скорегувати зміст ОПП та ОКХ спеціальності «Початкова освіта»; 4) здійснити координацію роботи викладачів ДЛЦ, гармонізувати зміст, цілі, завдання нових навчальних курсів «Методика навчального перекладу», «Основи методики білінгвального навчання мовам (українська-кримськотатарська)»; 5) розробити і впровадити універсальний навчально-методичний посібник з підготовки майбутніх учителів до успішної реалізації мовної освіти молодших школярів в умовах формування українсько-кримськотатарського білінгвізму.

На предмет виявлення особливостей підготовки і проведення, а також методичного забезпечення уроків української мови у класах з кримськотатарською мовою навчання було проведено бесіду з учителями-практиками (всього – 48 осіб) (Додаток А). Згідно зі статистикою, у Криму на

даний час чинними є 15 шкіл з кримськотатарською і російською, кримськотатарською і українською мовами навчання, а також 38 класів з кримськотатарською мовою навчання.

На перше питання *«Як Ви розумієте сутність лінгводидактичної компетентності вчителя української мови у початковій школі?»* змогли дати відповідь 4 (8,3 %) респондентів; неповну відповідь дали 8 (16,6 %) учителів; інші 36 (75,0 %) не змогли відповісти на поставлене питання. Таким чином, ми побачили, що вчителі не орієнтуються у ключових поняттях лінгводидактики, що поставило перед нами завдання уточнити категорію «лінгводидактична компетентність МУПШ» та активізувати її вживання.

У результаті відповіді на друге питання *«Які компетенції, на Вашу думку, необхідно формувати у майбутніх учителів української мови початкової школи?»* деякі з учителів – 18 (37,5%) назвали мовну і комунікативну компетентності, але утруднилися у розмежуванні понять «компетентність» і «компетенція», 4 (8,3%) опитуваних звернули увагу на мотивування під час вивчення української мови, інші 26 (54,2%) не змогли дати відповідь. Отже, актуальним у процесі професійної підготовки МУПШ є збагачення їх методичного мовлення лінгводидактичними термінами, а також ознайомлення з програмними вимогами щодо мовної освіти.

На третє питання *«Чи проводите Ви уроки української мови на зіставній основі?»* тільки 7 (14,6 %) дали позитивну відповідь; варіант «інколи, якщо цього вимагає специфіка теми уроку» ми почули від 15 (31,2 %) респондентів; інші 26 (54,2 %) не проводять уроки української мови на зіставній основі. З цього випливає, що у процесі викладання дисциплін ЛДЦ слід більше уваги приділяти специфіці викладання української мови у полілінгвальному навчальному середовищі, а також активізувати у професійній підготовці МУПШ використання таких методичних прийомів, як зіставлення, порівняння та навчальний переклад.

Даючи відповіді на питання *«З якими труднощами Ви стикаєтесь у процесі викладання української мови у класах і школах з кримськотатарською*

мовою навчання?» 10 (20,8 %) вчителів вказали на відсутність навчально-методичного забезпечення уроків, що проводяться в умовах білінгвального середовища; зазнають певних труднощів через недостатню методичну підготовленість до реалізації концепції багатомовного навчання 38 (79,2 %) респондентів. Це вимагає від вищої школи вдосконалення системи підготовки МУПШ в умовах співвживчення української та кримськотатарської мов, а саме: створення відповідного навчально-дидактичного забезпечення; удосконалення методики підготовки і проведення білінгвальних уроків тощо.

На питання *«Чи координуєте Ви свою роботу з іншими вчителями мовного циклу?»* позитивну відповідь ми отримали від 10 (20,8 %) фахівців, відповідь *«іноді, за необхідності проведення інтегрованих уроків»* дали 14 (29,2 %); у той же час, 24 (50,0 %) не бачать у цьому необхідності.

Відповіді учителів на шосте питання *«Як Ви вважаєте, чи достатня забезпеченість навчальними та методичними матеріалами уроків української мови у початковій кримськотатарській школі?»* дозволили стверджувати про відсутність належного забезпечення процесу навчання української мови як другої. Ми отримали наступні відповіді: *«ні, ситуація із навчально-методичним забезпеченням катастрофічна»* – 41 (85,4 %); *«забезпеченість не вважаємо задовільною»* – 7 (14,6 %).

Відповідно, на сьоме питання *«Чи достатньо, на Ваш погляд, приділяється уваги лінгводидактичній підготовці вчителів української мови до роботи у школах з кримськотатарською мовою навчання?»* більшість респондентів – 40 (83,3 %) відзначили, що під час їх професійної підготовки не приділялося належної уваги цій проблемі, а якщо і приділялося, то поверхнево, епізодично. Бажання вдосконалити свої професійні здібності висловили 5 (10,4 %) учителів; інші 3 (6,25 %) вважають свою підготовку задовільною.

З метою виявлення наявності у вищому навчальному закладі цілеспрямованої роботи з формування у студентів ЛДК на аналітико-синтетичному етапі експерименту було проведено опитування викладачів РВНЗ

«КІПУ». 14 респондентам пропонувалося заповнити карту-опитувальник, обравши правильні відповіді на 7 питань (Додаток Б).

У результаті відповідей на перше питання *«На Вашу думку, лінгводидактична компетентність майбутнього вчителя української мови у школі з кримськотатарською мовою навчання – це ...»* можна зробити висновок, що правильно визначають поняття лише 2 (14,3%) викладачів, але не до кінця розуміють різницю між базовими та метапредметними компетенціями; не до розуміють сутності ЛДК 10 (71,4%) респондентів, визначивши її як *«знання та уміння їх застосовувати на уроках української мови»*, *«сукупність знань, умінь та навичок навчання мови в українсько-кримськотатарському середовищі»*, у пункті «свій варіант» 2 викладачів зазначили, що утруднюються дати визначення цьому терміну.

На прохання *«Оберіть серед запропонованих методичних прийомів навчання ті, які, на Ваш погляд, сприяють формуванню лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у багатомовному навчальному середовищі»* тільки 3 (21,4 %) викладачів вказали на прийоми порівняння, зіставлення та навчального перекладу; 7 (50,0 %) опитуваних обрали варіант із вказівкою на прийоми зіставлення та порівняння, що свідчить про незнайомство викладачів із сутністю прийому навчального перекладу; інші 4 (28,6%) респондентів, обравши «свій варіант», назвали такі прийоми, як: аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, спостереження, порівняння, виконання вправ, конструювання, пояснення. З цього випливає, що при підготовці майбутніх учителів української мови специфіці співвивчення мов приділяється недостатньо уваги.

На третє питання *«Як часто Ви використовуєте обрані Вами вище методичні прийоми?»* відповідь «на кожному занятті» ми отримали від 6 (42,9 %) викладачів; «час від часу» – від 8 (57,1 %) опитуваних.

Відповіді на питання *«Чи проводите Ви заняття з дисциплін лінгводидактичного циклу на зіставній основі?»* засвідчили, що 9 (64,3 %) викладачів майже не практикують, або несистемно проводять такий вид занять

(відповіді «майже не провожу», «іноді»); 5 (35,7 %) опитуваних утруднились відповісти, або дали негативну відповідь.

Висновки про реалізацію принципу синергетичності ми зробили з наступних відповідей на питання *«Чи координуєте свою роботу з іншими викладачами дисциплін лінгводидактичного циклу?»*: «так» – 2 (14,3 %) фахівців; «іноді, за необхідності» та «дуже рідко» – 5 (35,7 %) респондентів; «ні, не координую» – 7 (50,0 %) опитуваних.

На шосте питання *«Чи застосовуєте Ви при викладанні своєї дисципліни бінаправлені вправи та завдання?»* лише 3 (21,4 %) викладачів дали позитивну відповідь, але зазначили, що не чітко розуміють їх сутності, вбачаючи під ними вправи та завдання, спрямовані на вивчення мови в білінгвальному режимі; 6 (42,9 %) респондентів дали негативну відповідь; решта – 5 (35,7 %) викладачів – відповіли, що не знайомі з подібним видом вправ та завдань.

Проаналізувавши відповіді викладачів на сьоме питання *«Як Ви оцінюєте рівень сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів?»* можна зробити висновки, що більшість з них (9 (64,3 %) оцінюють його як достатній, 3 (21,4 %) респондентів обрали відповідь «середній рівень», і тільки 2 (14,3 %) опитуваних вважають, що ЛДК студентів сформована на високому рівні.

Таким чином, збір емпіричних даних засвідчив, що викладачі у цілому не орієнтуються у сутності поняття *«лінгводидактична компетентність майбутнього вчителя української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання»* та не до кінця розуміють різницю між базовими та метапредметними компетенціями. На заняттях з дисциплін лінгводидактичного циклу майже не приділяється уваги таким прийомам, як зіставлення, порівняння та навчальний переклад, або їх використання носить несистемний характер. Крім того, фахівці не знайомі з бінаправленими вправами та завданнями, або неправильно розуміють їх сутність, які, на наш погляд, є ефективними у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

На початку констатувального етапу експерименту було також проведено бліц-опитування студентів, мета якого полягала у з'ясуванні їх ставлення до питання доцільності формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови та її структури. Воно включало обговорення особливостей викладання української мови у полілінгвальному навчальному середовищі та виявлення бажання/ небажання підвищення якості професійної підготовки (Додаток В).

На питання *«Як Ви вважаєте, чи необхідно формувати лінгводидактичну компетентність у майбутніх учителів української мови?»* ми отримали наступні відповіді: *«Формувати лінгводидактичну компетентність потрібно, але не знаю яким чином»* – 93 (65,5 %) студента; 49 (34,5 %) респондентів не знали, як відповісти на питання, бо не розуміли сутності поняття *«лінгводидактична компетентність»*.

Вагомими в аспекті нашого дослідження стали відповіді на питання *«Які саме компетенції, на Вашу думку, слід формувати для якісного викладання предметів мовного циклу у полілінгвальному середовищі?»*. Мовну та комунікативну компетенції назвали 58 (40,9 %) опитуваних, 27 (19,0 %) студентів додали до них також соціокультурну компетенцію, у 12 (8,4 %) респондентів значилися також мовленнєва та текстова компетенції, решта 45 (31,7 %) студентів не змогли дати відповідь. У цілому жоден з опитуваних не розуміли різниці між компетентністю та компетенцією, а також не знали, у чому полягає специфіка навчання мови у полілінгвальному середовищі, що викликало утруднення під час їх відповіді на питання.

На питання *«Як часто Ви використовуєте прийоми зіставлення, порівняння та навчального перекладу при побудові планів-конспектів уроків з української мови?»* більшість респондентів зазначило, що використовують не постійно, проте при використанні прийому навчального перекладу виникають певні труднощі.

У результаті відповідей на наступні питання ми дізналися, що студенти не знайомі з бінаправленими вправами та завданнями. Поряд із цим, більшість

опитуваних висловили бажання дізнатися про них, а також підвищити якість власної професійної підготовки до викладання української мови в умовах співвживання української, кримськотатарської та російської мов.

Таким чином, дані опитування засвідчили, що студенти в цілому позитивно налаштовані щодо формування лінгводидактичної компетентності, але не розуміють її сутності та особливостей формування у полілінгвальному середовищі.

Діагностика вихідних рівнів сформованості ЛДК майбутніх учителів української мови та аналіз й узагальнення отриманих кількісних і якісних показників реалізовувалась у дослідно-експериментальній частині, яку умовно можна виділити у констатувальному етапі експерименту. Педагогічний експеримент було проведено на базі РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет», у якому взяли участь 142 студента (із них 94 студента психолого-педагогічного факультету, спеціальності «Початкова освіта» (ПО) і 48 студентів історико-філологічного факультету спеціальності «Кримськотатарська та українська мови і література» (КУ).

З метою виявлення рівня сформованості *мотиваційного компонента* ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання було використано наступні діагностичні методики: «Опитувальник внутрішньої мотивації Р. Раяна», «Опитувальник мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана» та адаптована «Методика визначення мотивації навчання В.Г. Каташева».

Опитувальник внутрішньої мотивації Р. Раяна (адаптований В.О. Климчуком, О.Л. Музикою) застосовувався нами з метою визначення рівня сформованості внутрішньої мотивації, а саме: навчально-пізнавальних мотивів майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання. Студентам пропонувалося відповісти на 14 питань, розподілених по 4-х субшкалах: задоволення від діяльності, докладені зусилля, почуття компетентності, почуття самореалізації (Додаток Г). Основною вимогою до організації дослідження за допомогою даної методики

було її використання одразу після діяльності опитуваних, інакше ті безпосередні почуття, які вони переживали, могли з часом знівелюватися і отримані дані втратили б свою об'єктивність. Отримані результати представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Результати діагностики сформованості внутрішньої мотивації
за методикою Р. Раяна (адаптованою В.О. Климчуком, О.Л. Музикою)**

Рівні	ПО		КУ	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	7	7,4	4	8,3
Достатній	29	30,9	16	33,3
Середній	40	42,6	24	50,0
Початковий	18	19,1	4	8,4

Отже, аналізуючи дані таблиці 3.2, відмітимо, що сформованість внутрішньої мотивації у студентів обох спеціальностей знаходиться переважно на достатньому та середньому рівнях; проте, порівняно зі студентами спеціальності КУ (на високому рівні – 8,3 %; на достатньому – 33,3 %; на середньому – 50,0%; на початковому – 8,4 %), у студентів спеціальності ПО показники значно нижчі (на високому рівні – 7,4 %; на достатньому – 30,9 %; на середньому – 42,6 %; на початковому – 19,1 %).

Графічно результати сформованості внутрішньої мотивації за методикою Р. Раяна (адаптованою В.О. Климчуком, О.Л. Музикою) студентів спеціальностей «Початкова освіта» психолого-педагогічного факультету та «Кримськотатарська та українська мови і література» історико-філологічного факультету представлено на діаграмі (рис. 3.1).

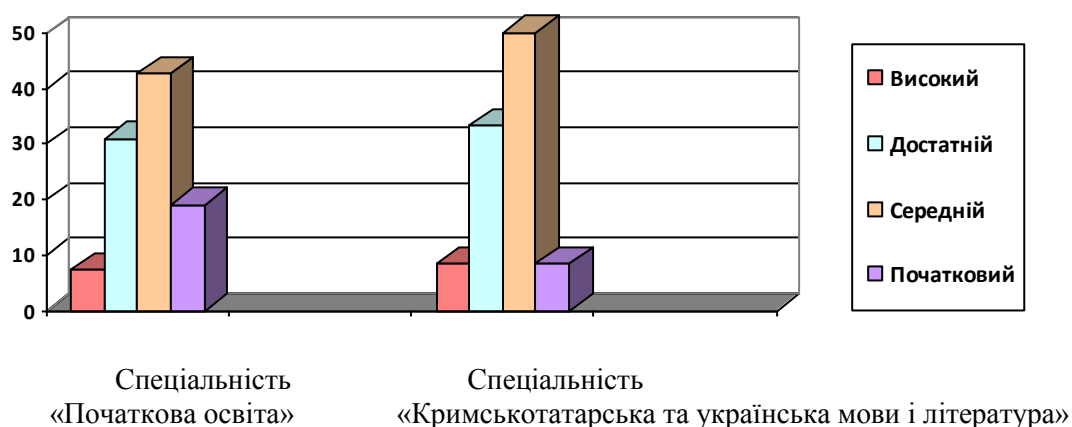


Рис.3.1. Порівняльні показники сформованості внутрішньої мотивації за методикою Р. Раяна (адаптованою В.О. Климчуком, О.Л. Музикою) студентів спеціальностей «Початкова освіта» й «Кримськотатарська та українська мови і література»

Для діагностики таких параметрів професійної мотивації, як внутрішня, зовнішня позитивна та зовнішня негативна мотивації ми запропонували студентам опитувальник за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана (Додаток Г). Майбутнім учителям необхідно було оцінити кожен із 7 мотивів за 4-бальною шкалою. Результати застосованої методики для студентів спеціальностей ПО та КУ наведено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.3

Результати діагностики сформованості мотивації професійної діяльності за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана

Рівні	ПО		КУ	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	11	11,7	7	14,6
Достатній	24	25,5	16	33,3
Середній	32	34,0	14	29,1
Початковий	27	28,8	11	23,0

Отже, діагностика сформованості мотивації професійної діяльності студентів свідчить, що на спеціальності ПО на високому рівні знаходяться 11,7 % опитуваних, на достатньому – 25,5 %, на середньому – 34,0 % і на початковому – 28,8 %; вищі показники було продемонстровано студентами на спеціальності КУ: на високому рівні – 14,6 % студентів; на достатньому – 33,3 %, на середньому – 29,1 % і на початковому – 23,0 %.

Зобразимо порівняльні показники сформованості мотивації професійної діяльності майбутніх учителів української мови за методикою К.Замфір у модифікації А.Реана на наступній діаграмі (рис. 3.2):

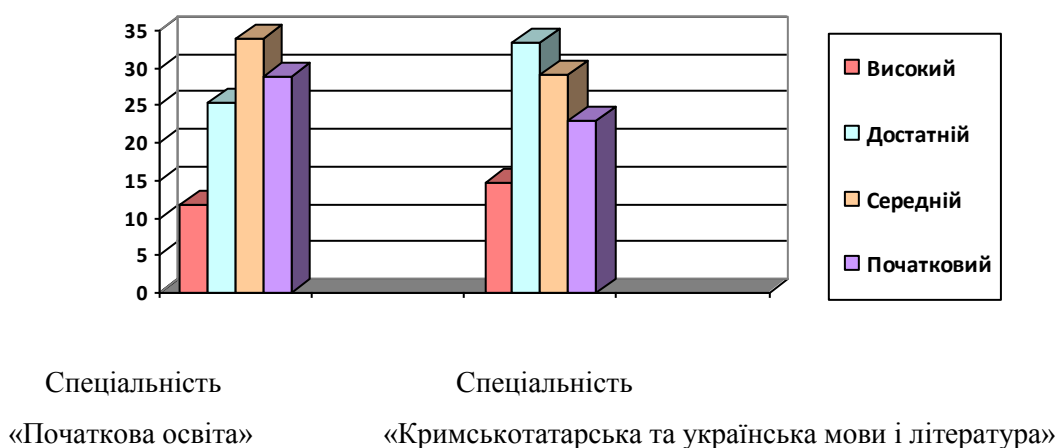


Рис.3.2. Порівняльні показники сформованості мотивації професійної діяльності за методикою К.Замфір у модифікації А.Реана студентів спеціальностей «Початкова освіта» й «Кримськотатарська та українська мови і література»

Діагностична методика В.Г. Каташева застосовувалася з метою визначення рівня сформованості мотивації професійного навчання майбутніх учителів української мови. Виходячи з того, що мотивація особистості складається з вольової та емоційної сфер, студентам було запропоновано комплекс питань, умовно розділений на дві частини: 1) питання щодо виявлення рівня свідомого ставлення до проблем навчання; 2) питання щодо емоційного фізіологічного сприйняття різних видів діяльності в мінливих ситуаціях (Додаток Д).

Результати сформованості мотивації навчання майбутніх учителів, отримані після проведення третьої діагностики подано у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Результати діагностики сформованості мотивації навчання
за методикою В.Г. Каташева (адаптованою пошукачем)**

Рівні	ПО		КУ	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	13	13,8	8	16,7
Достатній	16	17,0	14	29,2
Середній	34	36,2	15	31,2
Початковий	31	33,0	11	22,9

Відповідно до результатів, представлених у таблиці 3.4, на спеціальності ПО високий рівень сформованості мотивації навчання показали 13,8 % студентів, достатній – 17,0 %, середній – 36,2 % і початковий – 33,0%; суттєво відрізняються показники на спеціальності КУ, де на високому рівні знаходяться 16,7 % респондентів, на достатньому – 29,2 %, на середньому – 31,2 %, на початковому – 22,9 %.

Графічно результати діагностики сформованості мотивації навчання за адаптованою методикою В.Г. Каташева представлено на діаграмі (рис. 3.3).

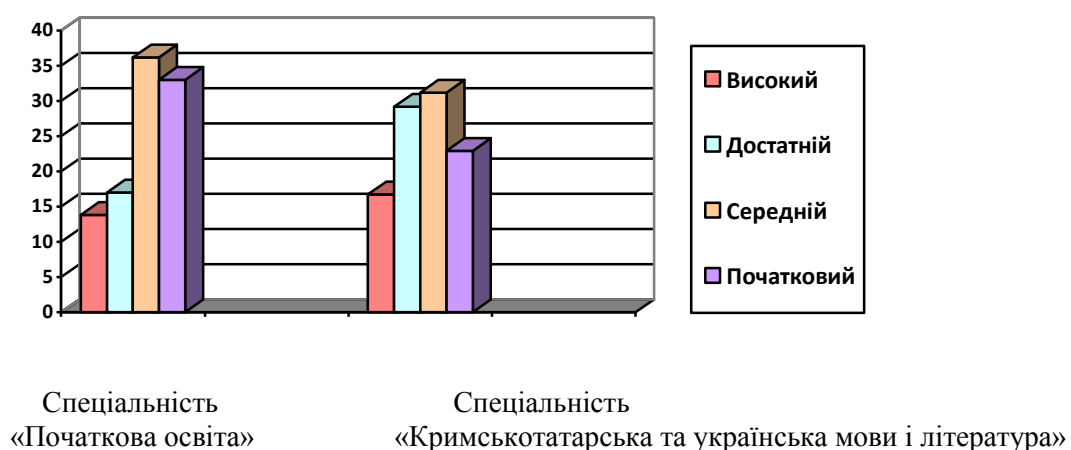


Рис.3.3. Порівняльні показники сформованості мотивації навчання за методикою В.Г. Каташева (адаптованою автором) студентів спеціальностей «Початкова освіта» й «Кримськотатарська та українська мови і література»

Рівні сформованості мотиваційного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови вимірювалися нами за формулою:

$P = \frac{a+b+c}{3}$, де P – рівень сформованості когнітивного компонента;

a, b, c – кількісні показники згідно з результатами методик.

Отримані результати засвідчили, що на спеціальності ПО високий рівень мають 11 % студентів; достатній – 24,4 %; середній – 37,6 %; початковий – 27,0%; на спеціальності КУ високий рівень показали 12,5 % опитуваних; достатній – 31,3 %; середній – 37,5 % і початковий – 18,7 % (таблиця 3.4).

Таблиця 3.5

Результати діагностики сформованості мотиваційного компонента

ЛДК майбутніх учителів початкової школи

Рівні	ПО		КУ	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	11	11,0	6	12,5
Достатній	23	24,4	15	31,3
Середній	35	37,6	18	37,5
Початковий	25	27,0	9	18,7

Виходячи з даних таблиці 3.4, порівняльні результати сформованості мотиваційного компонента ЛДК студентів спеціальностей ПО та КУ зобразимо на діаграмі (рис. 3.4).

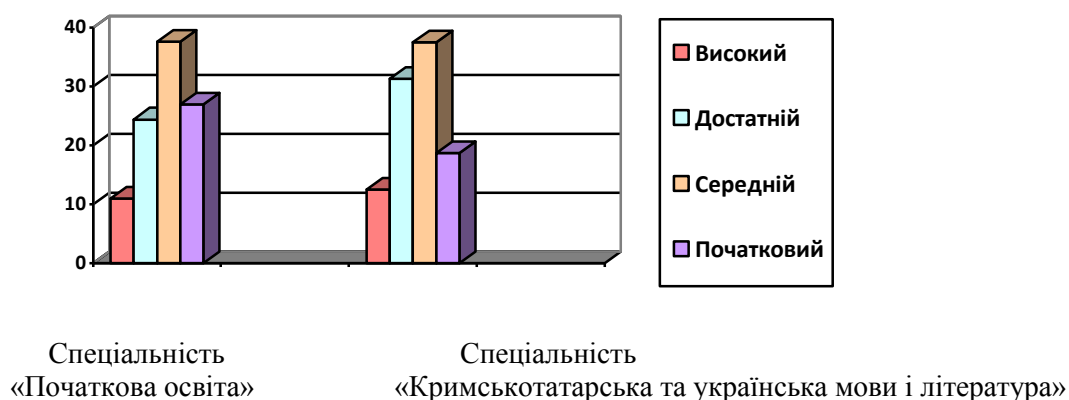


Рис.3.4. Порівняльні показники сформованості мотиваційного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання

Таким чином, результати діагностики сформованості мотиваційного компонента ЛДК майбутніх фахівців дозволили зробити висновок про те, що переважна більшість студентів знаходиться на середньому рівні, що потребує внесення певних змін до педагогічних умов щодо підвищення мотивації у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови у школі з кримськотатарською мовою навчання.

Рівень сформованості *когнітивного компонента* ЛДК студентів спеціальностей ПО та КУ на констатувальному етапі експерименту виявлявся за допомогою проведення анкетування та тестування.

Майбутнім учителям пропонувалося чотири питання, кожне з яких відповідало знаннєвому критерію когнітивного компонента ЛДК (Додаток Е).

На перше питання *«Що Ви розумієте під лінгводидактичною компетентністю вчителя української мови?»* більшість студентів як спеціальності ПО, так і КУ, не змогли дати відповіді (62 (66,0 %) та 29 (60,5 %); невірні відповіді ми отримали від 24 (25,5 %) студентів спеціальності ПО та 10 (20,8 %) – спеціальності КУ; відносно вірні, але нечіткі відповіді на зразок «ЛДК – це знання та уміння викладати мову» дали 8 (8,5 %) респондентів на спеціальності ПО, та 9 (18,7 %) опитуваних на спеціальності КУ. Таким чином, результати відповідей свідчать, що студенти не розуміють сутності ЛДК і не орієнтуються у її структурі.

На питання *«Якими компетенціями, на Вашу думку, має володіти вчитель української мови шкіл з кримськотатарською мовою навчання?»* студенти називали комунікативну, мовну, соціокультурну та текстову компетенції (72 (76,6 %) студентів спеціальності ПО та 38 (79,2 %) студентів спеціальності КУ); решта опитуваних (22 (23,4 %) студентів спеціальності ПО та 10 (20,8 %) – спеціальності КУ) – не визначилися з відповідями. Слід зазначити, що труднощі під час відповідей викликані неумінням майбутніх учителів відрізнити компетентність від компетенції.

Під час відповіді на питання *«Як Ви вважаєте, на формування яких компетенцій майбутнього вчителя української мови у полілінгвальному*

середовищі слід звернути увагу в першу чергу?» у респондентів виникли труднощі, пов'язані з незнанням специфіки навчання мови у полілінгвальному середовищі. Ми отримали наступні результати: мовну, мовленнєву і соціокультурну компетенції назвали лише 35 (37,2 %) МУПШ та 19 (39,6 %) студентів спеціальності КУ; вказали на соціокультурну та комунікативну 34 (36,2 %) опитуваних на спеціальності ПО і 18 (37,5 %) – на спеціальності КУ; інші 25 (26,6 %) та 11 (22,9 %) не змогли дати відповіді.

На четверте питання *«Які шляхи формування цих компетенцій Ви можете запропонувати?»* більшість опитуваних (58 (61,7 %) МУПШ та 30 (62,5 %) студентів спеціальності КУ) вважають, що слід застосовувати традиційні методи і прийоми, з якими вони мають справу на заняттях з дисциплін лінгводидактичного циклу; у відповідях незначної кількості респондентів було вказано на інтерактивні методи навчання (12 (12,8 %) студентів спеціальності ПО та 8 (16,7 %) – спеціальності КУ); решта опитуваних, серед яких 24 (25,5%) – студентів спеціальності ПО і 10 (20,8 %) – спеціальності КУ, не впорались із поставленим завданням. Отримані результати свідчать, що у процесі викладання пильну увагу необхідно приділяти методиці формування ЛДК майбутніх учителів української мови в полілінгвальному середовищі. Крім того, перед нами постала необхідність ознайомити студентів з характеристикою вправ та завдань, спрямованих на формування базових та метапредметних компетенцій ЛДК, а також з прийомами зіставлення, порівняння та навчального перекладу.

Для діагностики рівня сформованості когнітивного компонента нами також було проведено тестування (Додаток Є). Студентам пропонувалося 12 питань із варіантами відповідей. Кожна правильна відповідь оцінювалась в 1 бал. Слід зазначити, що зміст тестових завдань повністю відповідав показникам знаннєвого критерія когнітивного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови, і був спрямований на знання студентами сутності і структури ЛДК; знання термінологічного апарату; знання характеристики вправ та завдань з формування базових та метапредметних компетенцій; усвідомлення

мети і завдань бінаправлених вправ та завдань, а також прийомів зіставлення, порівняння, навчального перекладу у процесі викладання української мови в білінгвальному режимі.

Обробка отриманих даних дозволила нам виділити числове вираження для кожного рівня, тобто співвідношення кількості правильних відповідей зі шкалою рівнів:

12-10 правильних відповідей – високий рівень;

9-7 правильних відповідей – достатній рівень;

6-4 правильних відповідей – середній рівень;

3-0 правильних відповідей – початковий рівень.

Виходячи з цього, на високому рівні знаходяться 7,5 % студентів спеціальності ПО і 12,5 % – спеціальності КУ; на достатньому – 15,9 % МУПШ і 22,9 % опитуваних на спеціальності КУ; на середньому – 41,4 % респондентів спеціальності ПО і 43,8 % другої спеціальності; на початковому – 35,2 % студентів спеціальності ПО та 20,8 % – опитуваних на спеціальності КУ.

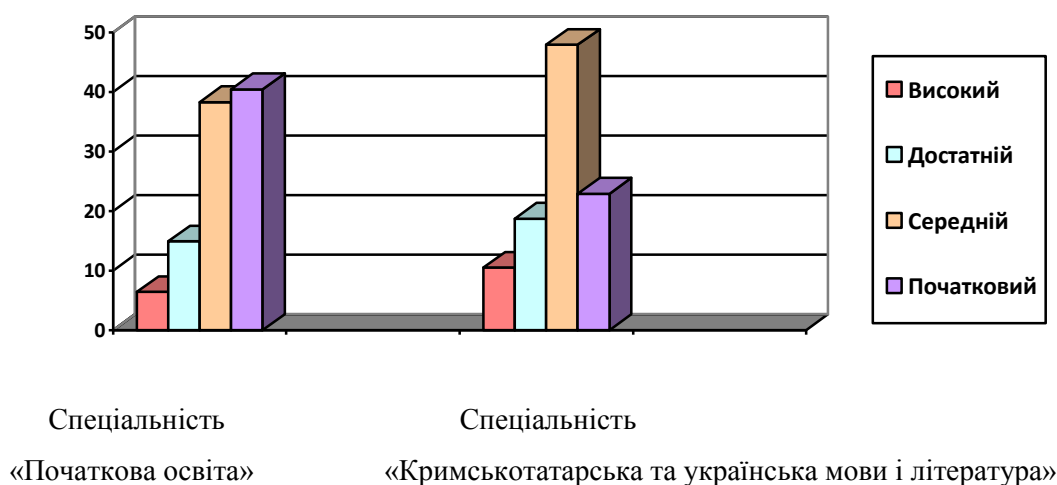
Узагальнюючи результати діагностики сформованості когнітивного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови у школах і класах з кримськотатарською мовою навчання через проведення анкетування та тестування, можна зробити висновок, що високий рівень продемонстрували 6 (6,4 %) опитуваних на спеціальності ПО та 5 (10,5 %) – на спеціальності КУ; достатній – 14 (14,9 %) МУПШ і 9 (18,7 %) студентів спеціальності КУ; середній рівень показали 36 (38,3 %) респондентів на спеціальності ПО і 23 (47,9 %) – спеціальності КУ; на початковому рівні знаходяться 38 (40,4 %) МУПШ і 11 (22,9 %) студентів спеціальності КУ. Представимо отримані результати у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Результати діагностики сформованості когнітивного компонента
ЛДК майбутніх учителів української мови
у школах з кримськотатарською мовою навчання**

Рівні	ПО		КУ	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	6	6,4	5	10,5
Достатній	14	14,9	9	18,7
Середній	36	38,3	23	47,9
Початковий	38	40,4	11	22,9

Порівняльні результати сформованості когнітивного компонента ЛДК студентів спеціальностей ПО та КУ зображено на діаграмі (рис. 3.5).



*Рис.3.5. Порівняльні показники сформованості когнітивного компонента
ЛДК майбутніх учителів української мови у школах
з кримськотатарською мовою навчання*

З діаграми видно, що когнітивний компонент ЛДК у більшості студентів обох спеціальностей сформований на середньому і початковому рівнях, поряд із цим, у МУПШ переважає початковий рівень, а у студентів спеціальності КУ – середній. Таким чином, результати констатувального дослідження дозволили зробити висновок про те, що стан сформованості когнітивного компонента майбутніх учителів української мови не задовольняє сучасних вимог, а тому

потребує удосконалення професійної підготовки, яка б враховувала особливості полілінгвального середовища.

Відповідно до виділеного пізнавально-операційного критерію, сформованість *діяльнісного компонента* ЛДК майбутніх учителів української мови на констатувальному етапі дослідження виявлялася за допомогою виконання студентами відкритих тестових завдань та заповнення бланку контрольних відповідей.

Студентам було запропоновано дати відповіді на 9 відкритих тестових завдань, спрямованих на виявлення рівня володіння лінгводидактичної лексикою; уміння аналізувати, добирати та складати вправи і завдання з формування базових та метапредметних компетенцій; уміння використовувати прийоми зіставлення та навчального перекладу (Додаток Ж).

Кожна правильна відповідь, в залежності від повноти/неповноти, оцінювалась від 4 до 0 балів. Максимальний бал, який можна було отримати складав 36, мінімальний – 9. Відповідно, високий рівень передбачав отримання студентами 36-28 балів; достатній – 27-19; середній – 18-10; початковий – 9-0.

Узагальнюючи відповіді студентів, ми отримали наступні результати: від 28 до 30 балів отримали, продемонструвавши високий рівень, лише 2 (2,1 %) студентів спеціальності ПО, та 3 (6,2 %) опитуваних на спеціальності КУ; на достатньому рівні (19-27 балів) знаходиться 9 (9,6 %) МУПШ та 11 (22,9 %) студентів спеціальності КУ; від 10 до 18 балів отримали 28 (29,8 %) опитуваних на спеціальності ПО, та 26 (54,2 %) – на спеціальності КУ, і, відповідно, показали середній рівень; до 9 балів отримали 55 (58,5 %) респонденти на спеціальності ПО, та 8 (16,7 %) – на спеціальності КУ, показавши початковий рівень сформованості діяльнісного компонента ЛДК.

Для більш об'єктивних результатів щодо виявлення рівня сформованості цього компонента ЛДК майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання ми запропонували студентам заповнити бланк контрольних відповідей (Додаток З), який складався з 7 завдань, повна відповідь на кожне з яких оцінювалась у 4 бали.

Перші три завдання передбачали виконання студентами бінаправлених вправ і відповіді на питання щодо спрямування цих вправ на формування окремих компетенцій. Специфіка цих завдань полягала в тому, що кожна вправа була спрямована на формування комунікативної, мовної та текстової компетенцій, не орієнтуючись у сутності яких, майже неможливо їх розмежувати. Проаналізувавши відповіді студентів, варто зазначити, що складність під час виконання запропонованих завдань полягала в тому, що вони не володіють на належному рівні умінням відрізняти компетенції одну від одної, не орієнтуються у їх структурі, а також відчують серйозні труднощі при доборі та складанні вправ на окремі з компетенцій, або зовсім не вміють здійснювати цю діяльність.

У результаті виконання студентами четвертого, п'ятого та шостого завдань ми змогли виявити сформованість не лише таких показників пізнавально-операційного критерію діяльнісного компонента, як володіння респондентами умінням аналізувати та виконувати вправи на формування базових та метапредметних компетенцій, а й володіння прийомами порівняння, зіставлення та навчального перекладу, як ефективними засобами подолання й попередження інтерференційних помилок.

Сьоме завдання було спрямоване на виявлення уміння студентів аналізувати вправи, а також рівня володіння алгоритмом їх використання на уроці вправ з формування компетенцій учнів.

Таким чином, у результаті заповнення студентами бланку контрольних відповідей, ми отримали наступні дані: на високому рівні знаходяться 6 (6,4 %) студентів спеціальності ПО і 9 (18,7 %) – спеціальності КУ; на достатньому – 13 (13,8 %) МУПШ і 19 (39,6 %) опитуваних на спеціальності КУ; на середньому – 28 (29,8 %) респондентів спеціальності ПО і 14 (29,2 %) другої спеціальності; на початковому – 47 (50,0 %) студентів спеціальності ПО та 6 (12,5 %) опитуваних на спеціальності КУ.

Узагальнюючи результати діагностики сформованості діяльнісного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови у школах з

кримськотатарською мовою навчання шляхом застосування тестування та бланку контрольних відповідей, можна зробити висновок, що високий рівень продемонстрували 4 (4,2 %) опитуваних на спеціальності ПО та 6 (12,5 %) – на спеціальності КУ; достатній – 11 (11,7 %) МУПШ і 15 (31,2 %) студентів спеціальності КУ; середній рівень показали 28 (29,8 %) респондентів на спеціальності ПО і 20 (41,7 %) – спеціальності КУ; на початковому рівні знаходяться 51 (54,3 %) МУПШ і 7 (14,6 %) студентів спеціальності КУ.

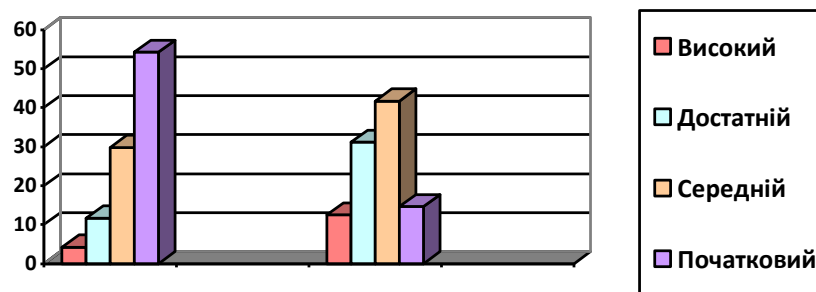
Отримані результати представлено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Результати діагностики сформованості діяльнісного компонента
ЛДК майбутніх учителів української мови
у школах з кримськотатарською мовою навчання**

Рівні	ПО		КУ	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
Високий	4	4,2	6	12,5
Достатній	11	11,7	15	31,2
Середній	28	29,8	20	41,7
Початковий	51	54,3	7	14,6

Порівняльні результати сформованості діяльнісного компонента ЛДК студентів спеціальностей ПО та КУ зображено на діаграмі (рис. 3.6).



Спеціальність
«Початкова освіта»

Спеціальність
«Кримськотатарська та українська мови і література»

*Рис.3.6. Порівняльні показники сформованості діяльнісного компонента
ЛДК майбутніх учителів української мови у школах
з кримськотатарською мовою навчання*

Отже, порівняльні показники рівнів сформованості діяльнісного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови свідчать, що у студентів спеціальності ПО вони набагато нижчі за показники опитуваних на спеціальності КУ. Якщо у студентів КУ переважає середній рівень, то у МУПШ ми спостерігаємо здебільшого початковий рівень сформованості цього компонента. Таким чином, отримані результати вимагають підвищення рівня діяльнісного компонента, а саме: удосконалення умінь студентів оперувати термінологічною лексикою; аналізувати, добирати, виконувати та складати вправи і завдання з формування базових та метапредметних компетенцій, а також розробляти плани-конспекти уроків з української мови у школі з кримськотатарською мовою навчання з їх використанням. Крім того, в умовах співвивчення кількох мов спостерігається необхідність формування у майбутніх учителів уміння використовувати прийоми зіставлення, порівняння та навчального перекладу.

Діагностика рівня сформованості *рефлексивного компонента* ЛДК майбутніх учителів української мови у школах і класах з кримськотатарською мовою навчання передбачала використання методики «Виявлення кількісного вираження рівня самооцінки С.А. Будассі». Студентам необхідно було заповнити бланк самооцінки. Відповідно до виявлених рівнів самооцінки, ми визначили рівні сформованості рефлексивного компонента майбутніх учителів (Додаток І). Результати представлено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Результати діагностики сформованості рефлексивного
компонента ЛДК майбутніх учителів української мови
у школах з кримськотатарською мовою навчання**

Рівень	Рівні самооцінки	ПО	КУ	Характеристика
		Кількість осіб / %	Кількість осіб / %	
Високий	Вище за середній, середній	8 (8,5%)	6 (12,5%)	Студент поважає себе, але знає свої слабкі сторони і

				<p>прагне до самовдосконалення, саморозвитку; здатний до об'єктивної оцінки власних навчальних досягнень. Рефлексивна діяльність здійснюється ним свідомо.</p>
Достатній	Високий	32 (34,0%)	20 (41,6%)	<p>Студент заслужено цінує, поважає себе, задоволений собою, але іноді не згоден з критикою інших. Здатен до завищення оцінки власних досягнень, здійснення самоаналізу та самовдосконалення потребує постійного стимулювання. Свідомо, але не регулярно здійснює рефлексивну діяльність.</p>
Середній	Нижче за середній	34 (36,2%)	12 (25,0%)	<p>Самооцінка студента не завжди є об'єктивною, зазвичай занижена. Рефлексивну діяльність здійснює не регулярно.</p>
Початковий	Неадекватно низький, низький, неадекватно високий	20 (21,3%)	10 (20,9%)	<p>Самооцінка студента неадекватно завищена або занижена. Не вміє давати об'єктивну оцінку власним досягненням. Студенту притаманний ідеалізований образ</p>

				власної особистості і можливостей, цінності для оточуючих, для загальної справи. Або навпаки – студент невпевнений у собі, нездатний до самореалізації. Здатність до рефлексії на низькому рівні.
--	--	--	--	---

Отже, високий рівень сформованості рефлексивного компонента характерний 8 (8,5%) МУПШ та 6 (12,5%) опитуваним на спеціальності КУ; достатній рівень показали 32 (34,0%) студентів спеціальності ПО та 20 (41,6%) – спеціальності КУ; на середньому рівні знаходяться 34 (36,2%) респондентів на спеціальності ПО та 12 (25,0%) – на спеціальності КУ; початковий рівень виявився у 20 (21,2%) студентів спеціальності ПО та 10 (20,8%) опитуваних на спеціальності КУ.

Таким чином, виявлені дані свідчать про необхідність підвищення рівня рефлексивного компонента в процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання.

Узагальнені результати сформованості компонентів ЛДК майбутніх учителів української мови в умовах полілінгвального навчального середовища, отримані під час констатувального експерименту на спеціальностях ПО та КУ, представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Узагальнені результати сформованості компонентів ЛДК
майбутніх учителів української мови у школах
у школах і класах з кримськотатарською мовою навчання**

Рівень	Мотиваційний компонент		Когнітивний компонент		Діяльнісний компонент		Рефлексивний компонент	
	ПО %	КУ %	ПО %	КУ %	ПО %	КУ %	ПО %	КУ %
Високий	11,0	12,5	6,4	10,5	4,2	12,5	8,5	12,5

Достатній	24,4	31,3	14,9	18,7	11,7	31,2	34,0	41,6
Середній	37,6	37,5	38,3	47,9	29,8	41,7	36,2	25,0
Початковий	27,0	18,7	40,4	22,9	54,3	14,6	21,3	20,9

З таблиці 3.9 видно, що на констатувальному етапі експерименту майже всі компоненти ЛДК, а саме: мотиваційний, когнітивний та діяльнісний у студентів обох спеціальностей сформовані переважно на середньому та початковому рівнях; у МУПШ на середньому рівні сформований також рефлексивний компонент, який у більшості студентів спеціальності КУ знаходиться на достатньому рівні.

Результати сформованості ЛДК майбутніх учителів української мови у школах і класах з кримськотатарською мовою навчання у студентів спеціальностей ПО та КУ під час констатувального експерименту зобразимо у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Показники сформованості ЛДК майбутніх учителів української мови у школах і класах з кримськотатарською мовою навчання під час констатувального експерименту

Рівень	ПО	КУ	Різниця
	%	%	%
Високий	7,5	12,0	4,5
Достатній	21,3	30,7	9,4
Середній	35,5	38,0	2,5
Початковий	35,7	19,3	16,4

Графічно узагальнені результати діагностики сформованості ЛДК майбутніх учителів української мови представлено на діаграмі (рис. 3.7).

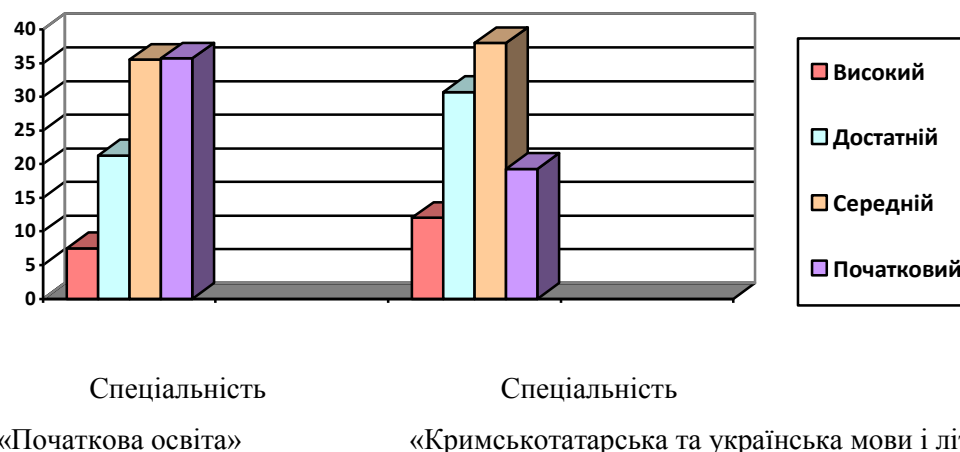


Рис.3.7. Порівняльні показники сформованості ЛДК майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання

На основі аналізу кількісних показників сформованості компонентів ЛДК експериментальною групою визначено студентів спеціальності ПО, контрольною – студентів спеціальності КУ.

Таким чином, результати констатувального етапу дослідження свідчать про недостатню сформованість ЛДК майбутніх учителів української мови у школах і класах з кримськотатарською мовою навчання, що потребує перегляду й удосконалення лінгводидактичної підготовки фахівців шляхом внесення певних змін до педагогічних умов її реалізації.

3.2. Реалізація моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання

Спираючись на теоретичні положення, обґрунтовані у підрозділі 2.2, та отримані на констатувальному етапі діагностичні дані, на *формуальному етапі* експерименту ми апробували розроблену модель формування ЛДК майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання.

На даному етапі експерименту передбачалося вирішення наступних завдань:

- реалізацію у навчально-виховному процесі професійної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» розробленої моделі формування ЛДК;
- розробку та впровадження програми спецсемінару «Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів української мови початкової школи»;
- апробацію навчально-методичного посібника «Навчально-методичні матеріали з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в початковій школі (у школах з кримськотатарською мовою навчання)».

Як зазначалося у підрозділі 3.1, до експерименту були залучені 142 студента спеціальностей «Початкова освіта» (ПО) й «Кримськотатарська та українська мови і література» (КУ) РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет». На підставі даних діагностики рівня сформованості ЛДК, на формувальному етапі експерименту було створено експериментальну групу (ЕГ), до якої увійшли 94 студенти спеціальності ПО, та контрольну групу (КГ), яку склали 48 студентів, відповідно, спеціальності КУ.

Студенти контрольної групи навчалися за традиційною методикою із застосуванням прийнятих раніше форм, методів та засобів навчання.

В експериментальній групі навчально-виховний процес будувався за методикою, спрямованою на підвищення рівня ЛДК майбутніх учителів української мови у класах і школах з кримськотатарською мовою навчання та реалізацію визначеного нами комплексу педагогічних умов.

Експериментально-дослідна робота складалася з двох частин – підготовчої та основної, на кожній з яких виконувались конкретні завдання.

Підготовча частина передбачала проведення методичного семінару та майстер-класу і реалізовувалась на мотиваційному етапі моделі формування ЛДК. Тут вирішувалися завдання первинного ознайомлення студентів, викладачів та вчителів-практиків із сутністю поняття ЛДК майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання; заохочення учасників до оволодіння інноваційними засобами, прийомами та формами

викладання дисциплін мовного циклу в білінгвальному середовищі.

Основна частина включала в себе реалізацію моделі формування ЛДК через розробку і впровадження у процес професійної підготовки програми спецсемінару та навчально-методичного посібника; а також окремих її положень під час викладання дисциплін лінгводидактичного циклу. Поряд із цим, студенти активно залучалися до рефлексивної та аналітико-оцінювальної діяльності. Дана частина охоплює мотиваційний та, головним чином, процесуальний і оцінювально-результативний етапи формування ЛДК студентів.

Для ефективного формування *мотиваційного компонента* ЛДК нами було організовано та проведено методичний семінар на тему «Проблеми формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в полікультурному середовищі». У ньому взяли участь студенти і магістранти психолого-педагогічного та історико-філологічного факультетів, а також викладачі ДЛЦ, вчителі-практики та методисти шкіл.

Попередньо ми провели бесіду з учителями, а також опитування викладачів та студентів, після чого дійшли висновку, що проблема формування ЛДК залишається актуальною. Її нагальність полягає у специфіці співвживання різносистемних української та кримськотатарської мов, посередником між якими виступає російська мова; а також відсутності належного навчально-методичного забезпечення.

Виходячи з цього, проведення методичного семінару передбачало вирішення наступних завдань: а) формування позитивної мотивації до формування ЛДК; б) обговорення проблем викладання української мови на білінгвальній основі; в) ознайомлення слухачів із сутністю та структурою ЛДК як основою професійної підготовки майбутніх учителів; г) аналіз навчально-методичного забезпечення ДЛЦ та уроків української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання.

Під час семінару головний акцент робився на необхідності формування ЛДК як важливого чинника фахової підготовки майбутніх учителів української

мови зокрема. Крім того, обговорювалися проблеми методичної підготовки учителів до викладання у білінгвальному навчальному середовищі і пропонувалися шляхи їх вирішення.

Таким чином, практика проведення семінару показала, що подібні заходи ефективно впливають на підвищення мотивації до формування ЛДК; заохочують до науково-пошукової діяльності; сприяють формуванню інтересу у студентів до майбутньої педагогічної діяльності, а також поширенню досвіду педагогів.

Для практичного усвідомлення майбутніми учителями української мови і викладачами ДЛЦ сутності та методики формування ЛДК, нами було проведено майстер-клас на тему «Формування соціокультурної компетенції у білінгвальному навчальному середовищі». На меті також було формування мотиваційного компонента ЛДК майбутніх учителів.

Під час роботи майстер-класу ми ознайомили студентів та викладачів із розробленим навчально-методичним посібником, спрямованим на формування ЛДК майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання. У процесі активного обговорення розкривався зміст ключових понять: лінгводидактична компетентність майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання, базові та метапредметні компетенції, полікультурне середовище, білінгвальні здібності, соціокультурна компетенція. На прикладі однієї компетенції – соціокультурної – було продемонстровано методику роботи з її формування як на ДЛЦ, так і під час організації та проведення уроків української мови у початковій школі. В активній співпраці з учасниками майстер-класу було апробовано авторські бінаправлені вправи та завдання з формування соціокультурної компетенції, а також окреслено алгоритм їх аналізу і складання. Крім того, присутні мали нагоду ознайомитися з інноваційними методами та прийомами роботи, які сприяють формуванню соціокультурної компетенції в умовах співвживання української та кримськотатарської мов.

Під час проведення майстер-класу увага спрямовувалася передусім на підвищення мотивації студентів до опанування знаннями, необхідними для здійснення майбутньої професійної діяльності. Слід також зазначити, що викладачам пропонувалося апробувати вправи та завдання посібника на практичних заняттях і висловити свою думку щодо ефективності та необхідності їх застосування.

Підвищення позитивної мотивації студентів до формування ЛДК здійснювалось нами також у процесі виховної роботи шляхом їх залучення до видання єдиної у Криму тримовної газети «Початок Плюс – Ильк адым Плюс – Начало Плюс» в рамках роботи гуртка юного журналіста «Початок Плюс», організованого при кафедрі початкової освіти. Слід зазначити, що головним редактором газети є науковий керівник д.пед.н., проф. Р.Р. Девлетов, заступником головного редактора – дисертант А.Е. Асанова.

Періодичне видання орієнтоване на удосконалення міжетнічних і міжконфесійних відносин, а також на формування окремих компетенцій, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності майбутніх фахівців у багатомовному середовищі. Крім того, залучення студентів до подібної діяльності безпосередньо впливає на формування полікультурної толерантної особистості майбутнього педагога і передбачає вирішення наступних завдань:

- розширення функціональних можливостей кримськотатарської культури в українському та російському мовному середовищі (рубрики «Календарні свята», «Про це цікаво дізнатися», «Кладезь мудрости», «Наші таланти» та ін.);
- переклад аутентичних текстів, присвячених кримськотатарській культурі (рубрика «Відкриваємо нове ім'я»);
- налагодження міжконфесійного та міжкультурного діалогу і співпраці між кримськотатарською, українською та російською культурами (рубрики «Календарні свята», «Відкриваємо нове ім'я», «Кладезь мудрости»);
- впровадження кримськотатарсько-українсько-російського трилінгвізму в урочний та позаурочний освітній процес (формування конкретних компетенцій:

соціокультурної, крос-культурної, перекладацької, бі- і трилінгвальної методичної, літературознавчої);

- підготовка толерантних педагогів, здатних працювати з дітьми початкової школи в багатомовному середовищі;
- створення освітніх умов для культурного дозвілля учнівського колективу на основі індивідуальних здібностей та інтересів;
- взаємодія з державними органами влади, мета яких полягає в участі у розробці державної політики в АР Крим щодо полілінгвальної освіти й розширення функціональних можливостей кримськотатарської мови і культури в багатонаціональному регіоні.

Отже, участь студентів у виданні кафедральної газети «Початок Плюс – Ильк адым Плюс – Начало Плюс» сприяє не лише вихованню у них толерантного ставлення до учнів, які вивчають українську мову в умовах полілінгвальної мовної освіти, а й впливає на формування конкретних компетенцій, серед яких: соціокультурна (рубрики «Календарні свята», «Відкриваємо нове ім'я», «Наші таланти», «Про це цікаво дізнатися»), перекладацька (рубрики «Календарні свята/ Такъвим байрамлар/ Календарные праздники», «Відкриваємо нове ім'я», «Наші таланти», «Кладезь мудрости»), комунікативна (реалізовується через уміння брати інтерв'ю), крос-культурна (рубрика «Календарні свята») та літературознавча (рубрики «Відкриваємо нове ім'я» та «Наші таланти»).

Таким чином, діяльність з формування мотиваційного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови передбачала посилення у студентів навчально-пізнавальних мотивів (безпосередньо пов'язаних з навчальною діяльністю, що відображають ставлення студентів до процесу пізнання), мотивів професійної діяльності (вища педагогічна освіта розглядалася як підґрунтя для набуття високої професійної кваліфікації), а також аксіологічних мотивів (розуміння студентами престижності обраної професії та можливість самореалізації).

Реалізація процесуального етапу була спрямована на формування усіх компонентів ЛДК майбутніх учителів української мови у початкових класах і школах з кримськотатарською мовою навчання.

З цією метою до процесу професійної підготовки МУПШ було впроваджено авторську програму спецсемінару «Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів української мови початкової школи», мета якого полягала у формуванні в студентів базових та метапредметних компетенцій ЛДК, необхідних для якісного викладання української мови в початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.

У програмі спецсемінару актуалізовано передусім формування когнітивного та діяльнісного компонентів ЛДК, але поряд із цим, не виключено мотиваційного та рефлексивного.

Спецсемінар було впроваджено у навчання студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за напрямком підготовки 6.010102 Початкова освіта і розраховано на 72 години. Робочу програму спецсемінару подано у додатку Л.

Спецсемінар спрямований на вирішення наступних **завдань**:

- ознайомлення студентів з теоретичними основами формування лінгводидактичної компетентності для викладання української мови в класах і школах з кримськотатарською мовою навчання;
- формування у МУПШ знань про сутність і структуру ЛДК для успішного здійснення професійної діяльності;
- ознайомлення студентів з програмними вимогами мовної підготовки учнів початкових класів;
- формування у майбутніх фахівців базових та метапредметних компетенцій ЛДК;
- набуття МУПШ умінням використовувати таблиці компетенцій при формуванні та розвитку конкретних компетенцій;

- активізація у практичному і методичному досвіді майбутніх учителів української мови використання таких прийомів, як зіставлення, порівняння, навчальний переклад, реалізацію міжпредметних зв'язків;

- формування у студентів умінь і навичок складання та використання у майбутній професійній діяльності системи бі- і трилінгвальних завдань та вправ, спрямованих на формування конкретних компетенцій учнів;

- забезпечення самостійної розробки майбутніми вчителями змісту уроків української мови в білінгвальному навчальному середовищі, а також виготовлення дидактичних матеріалів, засобів наочності для них.

У результаті засвоєння програми спецсемінару студенти мають **знати**:

- мету і завдання лінгводидактичної підготовки;
- термінологічний апарат спецсемінару, а також його використання у навчальній і професійній діяльності;
- програмні вимоги до мовної освіти молодших школярів;
- психолінгвістичні й лінгводидактичні засади навчання української мови у початковій школі;
- короткі історичні відомості щодо становлення й розвитку компетентнісного підходу в мовній освіті;
- сутність і структуру ЛДК, а також значущість кожного з її компонентів для успішного викладання української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання;
- методику формування базових і метапредметних компетенцій мовної особистості;
- методику використання системи бі- та трилінгвальних завдань і вправ на уроках української мови в початковій школі;
- методику складання фрагментів і планів-конспектів уроків української мови для початкових класів з кримськотатарською мовою навчання.

МУПШ мають **уміти**:

- вільно використовувати лінгводидактичні поняття у власному мовленні;

- працювати з таблицями компетенцій при виконанні і розробці завдань та вправ;
- класифікувати види завдань і вправ за їх спрямованістю на формування в учнів конкретних компетенцій;
- розробляти завдання і вправи на їх формування на уроках української мови в білінгвальному навчальному середовищі;
- самостійно й обґрунтовано добирати і правильно застосовувати прийоми та методи навчання української мови в початковій школі з кримськотатарською мовою навчання;
- активно використовувати прийоми зіставлення, порівняння, навчального перекладу, а також реалізовувати міжпредметні зв'язки;
- виділяти критерії та показники сформованості компетенцій учнів початкових класів;
- складати фрагменти і плани-конспекти уроків української мови з використанням завдань та вправ, спрямованих на формування базових і метапредметних компетенцій молодших школярів;
- планувати і проводити уроки української мови в умовах співвивчення української, кримськотатарської та російської мов.

Після вивчення спецсемінару майбутні вчителі мають **володіти**:

- ключовими лінгводидактичними поняттями;
- навичками аналізу, добору, складання та використання завдань і вправ, спрямованих на формування конкретних компетенцій молодших школярів;
- засобами вдосконалення професійних знань та умінь;
- навичками створення позитивної мотивації на уроках української мови у початковій школі;
- навичками попередження і подолання інтерференції при співвивченні української та кримськотатарської мов;
- способами встановлення контактів і підтримання взаємодії з учнями в умовах полікультурного освітнього середовища;

- навичками відбору та використання найефективніших прийомів і методів при складанні фрагментів та планів-конспектів уроків української мови для учнів початкових класів з кримськотатарською мовою навчання.

Впровадження до професійної підготовки програми авторського спецсемінару передбачало формування у студентів усіх компонентів моделі ЛДК майбутніх учителів української мови у початкових класах і школах з кримськотатарською мовою навчання.

Так, на вступному лекційному занятті на тему «Мета і завдання спецсемінару» мотиваційний компонент актуалізувався через застосування проблемних ситуацій. Він реалізовувався шляхом постановки та обговорення з аудиторією актуальних проблем професійної підготовки МУПШ. До студентів ставилися питання проблемного характеру щодо їх думки стосовно образу висококваліфікованого вчителя української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання, а також вимог, які висуває до нього сучасне суспільство. Також учасникам було запропоновано заповнити таблицю якостей фахівця із зазначенням знань та умінь, необхідних для викладання української мови у школах національних меншин, і позначити «+»/ «-» в залежності від наявності/ відсутності у них цих якостей. Крім того, було окреслено мету, завдання, об'єкт і предмет спецсемінару, структуру й особливості побудови курсу. У процесі бесіди зі студентами обговорювався зв'язок спецсемінару з іншими дисциплінами та педагогічною практикою. Особлива увага зосереджувалась на розкритті ключових понять: компетентність, ЛДК, компетенція тощо.

Таким чином, застосування форми проблемної лекції передбачало введення нових знань у процесі вирішення проблемних ситуацій у діалозі зі студентами шляхом організації пошуку рішення проблем. Це сприяло прийняттю майбутніми фахівцями мети навчально-пізнавальної діяльності, включенню їх до системи активних дослідницьких та пізнавальних дій. Результатом обговорення стало усвідомлення студентами важливості формування ЛДК для здійснення майбутньої професійної діяльності, а отже, активно формувалася позитивна мотивація. Дану форму навчання було засновано на використанні

словесних, проблемних та наочних методів навчання. На занятті використовувалися засоби, які включали комп'ютер та медіапроектор.

Під час лекції на тему «Психолінгвістичні та лінгводидактичні засади навчання української мови у початковій школі» студенти ознайомилися зі взаємозв'язком індивідуально-психічних властивостей людини (сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення) і навчання мовам, а також мотивацією та її видами (внутрішньою та зовнішньою). Окремим питанням розглядалися мовленнєві та мовні здібності. Майбутні фахівці дізналися також про систему експериментальних завдань та вправ з формування мовних здібностей білінгва у початковій школі, розроблену Л.Г. Кашкуревичем та Р.Р. Девлетовим. На лекційному занятті поєднувались словесні (розповідь, бесіда, пояснення) та наочні (презентація, рисунок «Звивини Хешла» для кращого усвідомлення білінгвальних здібностей) методи навчання.

Лекція-візуалізація на тему «Сутність і структура лінгводидактичної компетентності» передбачала презентацію матеріалу у вигляді розгорнутого коментування заздалегідь підготовленого наочного матеріалу (таблиці «Ключові поняття ЛДК», «Методичні прийоми співвивчення української та кримськотатарської мов», схема «Структура лінгводидактичної компетентності»), який повністю розкривав заявлену тему. Це дозволило транслювати навчальну інформацію з теми лекційного заняття в логічно-структурованому вигляді у візуальній формі. Слід зазначити, що при певній логіці та ритмі подання наочності структура ЛДК краще сприймалася і запам'ятовувалась студентами, а також дала їм можливість систематизувати отриману інформацію у лекційні зошити. На лекції наочні методи органічно поєднувались зі словесними (пояснення, бесіда, розповідь, інструктаж), інтерактивними («Мозкова атака»), а також методами мотивування навчально-пізнавальної діяльності (метод створення ситуації новизни навчального матеріалу).

Таким чином, на лекції-візуалізації про формування когнітивного та діяльнісного компонентів свідчать отримання студентами знань про сутність

ЛДК майбутнього вчителя української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання та уміння пояснювати значення цього терміну; виділення у її структурі базових та метапредметних компетенцій, і на основі отриманих знань колективно заповнення схеми «Структура лінгводидактичної компетентності»; а також ознайомлення і опрацювання прийомів зіставлення, порівняння та навчального перекладу як засобів ефективного подолання та попередження інтерференції при співвивченні різносистемних мов і залученні мови-посередника.

Мотиваційний та рефлексивний компоненти формувалися через окреслення нових знань та створення атмосфери морального задоволення від інтелектуальної праці. Крім того, розширення лінгводидактичного досвіду спонукало студентів до самовдосконалення та бажання дізнатися більше.

У ході процесуального етапу формування ЛДК студентів до навчального процесу було впроваджено посібник «Навчально-методичні матеріали з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в початковій школі (у школах з кримськотатарською мовою навчання)», розроблений дисертантом у співавторстві з науковим керівником д.пед.н., проф. Р.Р. Девлетовим [78]. У навчально-методичному посібнику представлено авторський комплекс бінаправлених вправ і завдань, де велика увага приділяється формуванню знань та умінь з кожної конкретної компетенції як студентів, так і учнів початкової школи з кримськотатарською мовою навчання. Вправам і завданням з формування та розвитку кожної компетенції передують теоретичні відомості про їх методичну сутність, а також схематично представлено зміст кожної компетенції окремо, що є зручним для усвідомлення їх структури та використання під час виконання вправ і завдань. Окремо варто відзначити подану у посібнику вибірку «Навчальні лінгвістичні словники і довідники української мови» та «Навчальні дво- і тримовні словники» (понад 100 назв), які рекомендуємо знати й використовувати майбутнім учителям української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання.

Комплекс авторських вправ та завдань, включених до посібника, має проблемний характер і передбачає активне використання майбутніми вчителями української мови у класах і школах з кримськотатарською мовою навчання прийомів подолання та попередження інтерференції. Крім того, він враховує як загальнодидактичні (науковості, доступності, наочності, систематичності і послідовності, наступності і перспективності, зв'язку теорії з практикою), так і лінгводидактичні (синергетичності, засвоєння мовної картини етносу, білінгвальної комунікативності, розвитку чуття мови, врахування філологічного досвіду, професійної спрямованості навчання, врахування рідної мови, контрастивності, врахування мови-посередника, бінарності подання і засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу, мажорності, врахування регіональних умов, врахування синхронності вивчення мов, крос-культурності навчання і виховання, формування вторинної мовної особистості) принципи.

Зазначимо, що використання даного навчально-методичного посібника виявилось результативним засобом формування ЛДК майбутніх учителів української мови початкової школи в умовах співвивчення української та кримськотатарської мов.

Ефективне формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів ЛДК МУПШ у полікультурному навчальному середовищі відбувалося на семінарських заняттях. Зауважимо, що даний вид занять представлений інтенсивною роботою студентів, керованою викладачем. Головне призначення семінарських занять полягає у формуванні в майбутніх вчителів умінь застосовувати набуті знання у професійній діяльності. Крім того, вони дозволяють актуалізувати знання й уміння, отримані на лекціях.

Під час формувального етапу експерименту враховувався той факт, що методика навчання в умовах співвивчення неблизькоспоріднених мов передбачає обов'язкове врахування негативної інтерференції та транспозиції. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови неможлива без формування знань, умінь та навичок будувати урок без попередження або подолання негативного впливу рідної мови.

Відомо, що зіставлення мовних фактів у навчальних (методичних) цілях має імпліцитний та експліцитний характер [77]. На думку багатьох лінгводидактів, методично доцільним є застосування прихованого зіставлення. У зв'язку з цим у процесі лінгводидактичної підготовки студентів наша увага була зосереджена на формуванні готовності використовувати вправи та завдання на попередження в учнів молодших класів негативного впливу специфічних для кримськотатарської мови фонетичних, морфологічних та синтаксичних норм. Наприклад, наявність в українській та кримськотатарській фонетичній системі спільного звуку [дж] ініціює апроксимовану вимову українського звуку, оскільки у кримськотатарській мові цей звук вимовляється м'яко: [джерелó – дж'ер'елó]. Варто відмітити і той факт, що на нормовану вимову українських звуків негативно можуть впливати норми російської вимови як мови-посередника у кримському регіоні.

Дуже важливим у лінгводидактичній підготовці студентів є врахування розбіжностей у морфологічній системі контактуючих у навчальному процесі мов. Так, наприклад, до найчастотніших відносяться помилки (на письмі та в усному мовленні) учнів у родових закінченнях та, відповідно, в оформленні синтаксичного зв'язку. Причиною цих помилок у мовленні учнів є відсутність у кримськотатарській мові категорії роду. Таким чином, методика підготовки студентів актуалізувало використання розроблених вправ та завдань.

На занятті «Сутність і структура лінгводидактичної компетентності» на основі отриманих знань з цієї теми на попередньому лекційному занятті студенти розкривали зміст ключових понять (лінгводидактична компетентність, базові компетенції, метапредметні компетенції), а також самостійно заповнювали схему структури ЛДК майбутнього вчителя української мови (Рис.3.8).

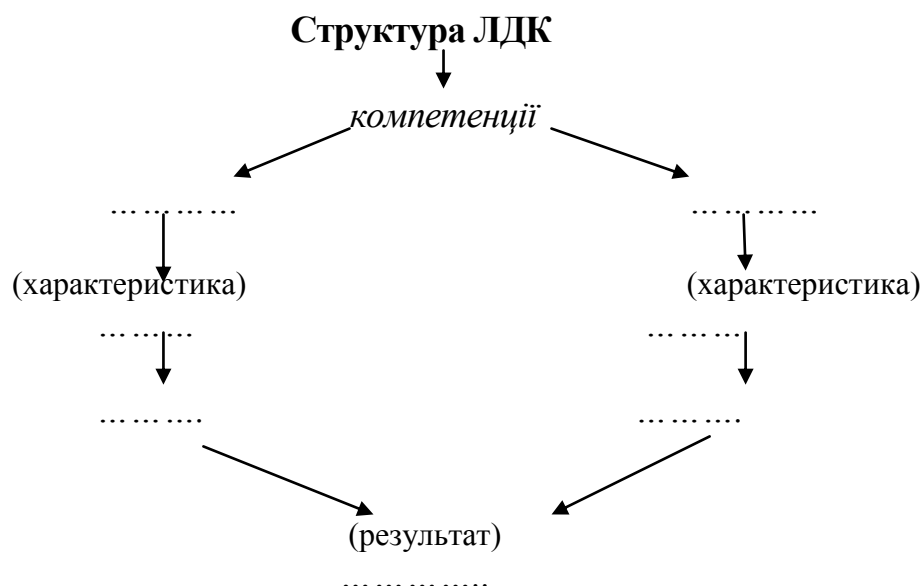


Рис.3.8

У вигляді тез та аргументів майбутні вчителі виступали із заздалегідь підготовленими доповідями, теми і рекомендовану літературу для яких вони отримували по закінченню лекції. Доповідачі послідовно викладали свої думки, аргументуючи їх фактами та ілюструючи прикладами. Під час виступів застосовувався прийом «активного слухання», який активізував увагу студентів: їм давалась установка записувати питання доповідачеві, які ставилися після прослуханої доповіді. Завершувалась ця форма роботи колективним обговоренням та доповненнями одногрупників. Мотиваційний компонент формувался шляхом заохочення у вигляді додаткових балів за кожне поставлене доповідачеві питання, а також безпосередньо за підготовлену та представлену доповідь; на формування рефлексивного компонента впливало взаємооцінювання виступів та оцінювання участі у семінарському занятті.

Під час вивчення теми «Методика формування комунікативної компетенції» на семінарі обговорювався зміст даної базової компетенції, після чого студентам було запропоновано виконання наступних бінаправлених вправ, вміщених у навчально-методичному посібнику:

Вправа 1.

Коли сходить сонце, снігові замети рожеві. Це сонце забарвлює їх своїм промінням. Сонце підіймається, а сніг стає сліпучо-білим. Он в степу на білому килимі пурхає пташка.

Сонечко схилилось до заходу. Сніг стає синюватим, мов небо відбивається в блискучому дзеркалі. А в затінку — він аж фіолетовий.

Сонце зайшло. Відблиск вечірньої заграви ліг і на снігові замети. Ніби їх сонце облило багряними барвами. Гасне заграва — і багрянний відблиск на снігу згасає (В. Сухомлинський).

Стали білими всі дороги, вулиці, дахи, сади. На калачі та пишні короваї не скупиться зима. Швидкі візьму я лижі, долину, наче птах. Глянь, на вікнах візерунки, від Мороза подарунки.

Д.У. 1) Прочитайте дві групи речень, порівняйте їх:

- *У якій з груп говориться про одне й те саме, а у якій – про різне?*
- *У якій групі є спільна думка, а у якій немає?*
- *Зробіть висновок, яка група речень є текстом?*

2) Дайте назву тексту.

Д.С. 1) З якою метою вчитель може запропонувати учням подібне завдання?

2) Як Ви вважаєте, у якому класі варто давати подібного роду вправи?

3) Сформулюйте власне завдання і поясніть його мету.

Виконані завдання обговорювались в аудиторії, після чого колективно визначався зразковий варіант. У процесі з'ясування місця комунікативної компетенції у структурі лінгводидактичної компетентності студентів та мовної освіти молодших школярів застосовувався метод «мозкової атаки».

При виконанні завдань та вправ з формування даної компетенції студентами активно використовувалось унаочнення (таблиця змісту комунікативної компетенції), що давало їм змогу структуровано засвоювати навчальний матеріал, а також сприяло формуванню мотиваційного компонента ЛДК студентів.

Вправа 2.

Д.У. 1) Відредагуйте речення.

- Спав, зиму, клен, цілу.
- Лежав, столі, аркуш, на, списаний.

- Весело, щось, дівчатко, про, розмовляли.
- Затишні, птахи, собі, будують, навесні, гнізда.

2) *Складіть усно з одним із речень твір-мініатюру, додавши 2-3 речення. Запишіть його.*

Д.С. 1) Перерахуйте мовні та мовленнєві знання й уміння, які формуються в учнів при виконанні запропонованої вправи (Користуйтеся таблицею змісту комунікативної компетенції).

Активна робота із запропонованою таблицею сприяла усвідомленому опануванню знаннями та уміннями, що становлять зміст конкретної компетенції. Крім того, подібні таблиці містять бінаправленість, тобто розкривають зміст компетенцій як студентів, так і учнів початкових класів.

Розвиток комунікативної компетенції МУПШ та ознайомлення з методикою її формування реалізовувались також у процесі виконання вправ типу:

Вправа 3.

Д.У. Ти йдеш у гості до подруги. Треба умовити братика залишитися вдома.

Підказка (запис на дошці):

- *пояснити, чому не можна йти з тобою;*
- *пообіцяти щось;*
- *похвалити.*

Д.С. 1) Запропонуйте власну ситуацію діалогу.

2) Які знання й уміння формуються в результаті виконання запропонованої вправи?

Вправа 4.

— А чи не можна мені з тобою, Карлсоне, на дах? Мені так хочеться побачити твій дім. Твої парові машини і твої картини!

— Звичайно, можна, — відповів Карлсон, — само собою зрозуміло. Ти будеш добрим гостем... якимось іншим разом.

*Д.У. 1) Допоможіть Карлсону виправити свою помилку і ввічливіше відмовити Малюкові. Запишіть діалог. Можете використати слова: **на жаль, залюбки, але, з радістю, охоче, вибач, наступного разу...***

*2) Складіть з товаришем власний діалог, у якому присутні прохання і відмова. Запишіть його. Скористайтеся формулами прохання: **будь ласка; чи не міг би ти; можна попросити тебе; сподіваюся на допомогу; та** формулами відмови: **на жаль; залюбки, але; з радістю, але; охоче, але; вибач; наступного разу обов'язково; радий був би допомогти, але; вибач, я зараз зайнятий.***

Д.С. 1) Перерахуйте знання та вміння, що формуються в учнів у процесі виконання запропонованої вправи.

2) Чи вважаєте Ви за необхідне застосовувати формули відмови та прохання? Відповідь обґрунтуйте.

У результаті студенти вчилися вирішувати комунікативно-ситуативні завдання, які дозволяють наблизити навчання до природних умов спілкування в конкретних життєвих ситуаціях, уміти орієнтуватися в них, добирати мовні засоби, які відповідатимуть особливостям мовної ситуації (навіщо, кому, в яких умовах щось має бути сказано). Поряд із цим, використовувались інтерактивні методи навчання (мозковий штурм, кошик ідей). Особлива увага приділялася прийомам подолання та запобігання інтерференції, яка може мати місце в умовах співвживчення української та кримськотатарської мов. Так, наприклад, вправа 5 поряд із комунікативною компетенцією, передбачала опрацювання прийому навчального перекладу.

Вправа 5.

Квіти – постійні супутники нашого життя. Вони і в лісі, і в полі, і в кімнаті. Вони й на вишитих рушниках, скатертинах. Колись дуже давно їх малювали на печах і на стінах хати. Квіти вишивали на рушниках. А ще є квіти в національному українському одязі.

Квіти здавна приваблювали око людини. Про них складають вірші, пісні, загадки, оповідання [23, с. 14].

Д.У. 1) Послухайте текст.

2) Де можна побачити квіти?

3) Як ви думаєте, чому квіти завжди приваблювали людей?

4) Назвіть відомі вам квіти. Як вони називаються кримськотатарською мовою?

Д.С. 1) На формування яких знань та вмінь спрямована подана вправа?

2) Який прийом співвивчення мов у ній використано? З якою метою?

3) Запропонуйте власний варіант завдань із застосуванням цього прийому.

Для комплексного формування ЛДК майбутніх учителів було використано лінгводидактичне резюме. Виходячи з аналізу поняття «резюме» - (фр. *résumé*) – короткий виклад зі сказаного, написаного або прочитаного, який стисло викладає основні положення [237], в аспекті нашого дослідження ми розглядаємо його як засіб накопичувальної системи, який дозволяє фіксувати контроль і оцінку навчальної діяльності студента. Кінцевою метою заповнення лінгводидактичного резюме є демонстрація прогресу у навчанні за результатами, за докладеними зусиллями, за матеріалізованими продуктами навчально-пізнавальної діяльності.

Під час обговорення і безпосередньо заповнення лінгводидактичного резюме реалізовувалась проектна діяльність студентів, спрямована на формування, головним чином, рефлексивного компонента їх ЛДК. Цей компонент формувався також за рахунок набуття та опрацювання знань щодо виявлення майбутніми вчителями української мови критеріїв та показників сформованості комунікативної компетенції в учнів початкових класів, а також щодо уміння оцінювати їх навчальні досягнення.

Про формування комунікативного та діяльнісного компонентів на семінарському занятті з цієї теми свідчить те, що студенти розкривали значення ключових понять з теми (комунікативна компетенція, мовленнєва діяльність, культура мовлення, мовленнєва ситуація, дискусія); опрацювали сутність та зміст комунікативної компетенції; вчилися формувати її у молодших школярів

шляхом аналізу, виконання і складання вправ та завдань в білінгвальних умовах. Майбутні фахівці доходили до висновку, що комунікативна компетенція являє собою систему знань та умінь і передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, знання особливостей культури усного і писемного мовлення, уміння використовувати ці знання в різних ситуаціях спілкування, враховуючи інтереси і психологічні особливості адресата.

Вивчення теми «Методика формування мовної компетенції» відбувалося у формі семінару-практикуму, на якому студенти обговорювали проблемні питання та знаходили вирішення практичних завдань. Так, аудиторії було запропоновано самостійно заповнити таблицю змісту мовної компетенції, визначивши знання та уміння, які, на їх думку, входять до неї. Після цього відбувалося обговорення відповідей та порівняння із таблицею, поданою у посібнику на стор. 25 [80]. У ході заняття за допомогою методу «мікрофон» розкривалися ключові поняття з теми, після чого майбутні учителі з'ясували, що *мовна компетенція* – це сукупність знань та умінь використовувати лексику української мови, впізнавати і використовувати на практиці правила, вміщені у програмі з української мови для початкової школи, підручниках та навчальних посібниках. Студенти у парах відпрацьовували бінаправлені завдання та вправи з навчально-методичного посібника, спрямовані на формування мовної компетенції. Представимо нижче деякі з них.

Вправа 1.

Босий хлопець сіно косить,
роса росить ноги босі.

Д.У. 1) Прочитайте скоромовку. Випишіть у першу колонку – слова зі звуком [с], у другу колонку – слова зі звуком [с'].

Д.С. 1) Користуючись Таблицею 2, проаналізуйте, які знання й уміння формуються у молодших школярів при виконанні подібних вправ?

2) На формування якого компонента мовної компетенції спрямована ця вправа?

3) На якому етапі уроку доцільніше пропонувати її виконання?

4) Складіть дві цікаві вправи на звуковий аналіз та синтез. Спробуйте застосувати прийом зіставлення.

Вправа 2.

Турботлива мама

Якось гуляла квочка з курчатками у дворі. Раптом налетіла чорна хмара, й дощ полив як із відра. Квочка мерщій на землю присіла, пір'ячко розчепірила й завоккала. Це означало: «До мене, мої маленькі! Ховайтеся негайно». І всі курчатка залізли до неї під крила, зарилися в тепле пір'ячко. Хто весь заховався, у кого тільки ніжки видно, у кого голівка стирчить, а в кого саме тільки око виглядає.

Д.У. 1) Прочитайте текст.

2) Випишіть слова, які відповідають на питання хто? що? Визначте рід цих слів.

3) Перекладіть слова «хмара», «курчатка» кримськотатарською мовою. Порівняйте і скажіть, у якому роді будуть тепер стояти ці слова?

Д.С. 1) На формування яких знань спрямована подана вправа?

2) Який компонент мовної компетенції формується в учнів в результаті її виконання?

3) Який прийом співвивчення мов і для чого використано у вправі?

Вправа 3.

Рос.м.	б'	п'	м'	в'	ф'	д'	т'	з'	с'	-	-	л'	н'	р'	г'	к'	х'	ч'	й
Укр.м.	-	-	-	-	-	д'	т'	з'	с'	дз'	ц'	л'	н'	р'	-	-	-	-	й

Д.У. 1) Подивіться на порівняльну таблицю м'яких приголосних російської та української мов. Яких м'яких приголосних немає в українській мові? Яких у російській?

2) Доберіть слова з м'якими приголосними українською мовою, та слова російською мовою.

Д.С. 1) Яка компетенція формується в результаті виконання вправи?

2) Чи спрямована вона на подолання інтерференційних помилок? Яких саме?

Узагальнення та систематизація набутих на семінарському занятті знань відбувалася у процесі виконання наступного типу вправи:

Вправа 4.

Відпливти від берега, заїхати до двору, вилетіти зі столиці, злізти з дерева, вийти зі школи, підійти до крамниці.

Зразок: забігти до класу – вибігти з класу.

Д.У. 1) Прочитайте словосполучення.

2) *Запишіть словосполучення з протилежним значенням за поданим зразком.*

3) *Перекладіть кримськотатарською мовою одну пару словосполучень на вибір. Зверніть увагу на можливу інтерференцію.*

Д.С. 1) Заповніть таблицю, проаналізувавши подану вище вправу.

Аналіз вправи		
№	Параметри	Характеристика
1.	Компетенції, на формування яких спрямована подана вправа.	
2.	Знання та уміння, що формуються в результаті виконання вправи.	
3.	Використані прийоми співвивчення мов.	
4.	Вправа бінаправлена чи ні?	
5.	Тема уроку, під час вивчення якої можна запропонувати вправу.	
6.	Сформулюйте завдання уроку, на якому можна застосувати подану вправу.	
7.	На якому етапі уроку доцільно виконання цієї вправи?	

Вкінці заняття студенти виконували самостійну роботу із засвоєної теми. Після чого обмінювалися бланками відповідей і під керівництвом учителя оцінювали роботи. Письмове опитування включало наступні питання та завдання:

1. Дайте визначення поняттю *мовна компетенція*.
2. Мовна компетенція належить до базових чи до метапредметних компетенцій ЛДК?
3. Наведіть приклад вправи на формування мовної компетенції із застосуванням *прийому зіставлення*.
4. Наведіть приклад вправи на формування мовної компетенції із застосуванням *прийому порівняння*.
5. Наведіть приклад вправи на формування мовної компетенції із застосуванням *прийому навчального перекладу*.
6. Дайте визначення поняттям *синоніми, антоніми та омоніми*.
7. Дайте визначення поняттю *багатозначні слова*.
8. Дайте визначення поняттю *споріднені слова*.
9. Дайте визначення поняттю *орфограма*.
10. Дайте визначення поняттю *фразеологізми*.

Отже, в результаті виконання та аналізу подібних завдань і вправ студенти засвоювали сутність і зміст мовної компетенції, її структуру, до якої входять фонетичний, орфоепічний, словотвірний, морфологічний, синтаксичний та лексичний компоненти. Також вчилися складати подібні для учнів початкових класів і шкіл з кримськотатарською мовою навчання. Крім того, активізувалося уміння впізнавати та використовувати прийоми навчального перекладу, зіставлення та порівняння, необхідні МУПШ для викладання української мови у школах національних меншин. Все це сприяло формуванню у студентів комунікативного і діяльнісного компонентів. У свою чергу, становлення мотиваційного компонента відображалось у використанні на занятті спеціальних форм (семінар-практикум, парні, групові форми роботи), інтерактивних методів (мікрофон, мозкова атака, ситуація успіху), а також

інноваційних методів навчання (бінаправлені вправи та завдання). Рефлексивний компонент на занятті формувався у процесі само- та взаємооцінювання навчальних досягнень, а також під час заповнення Лінгводидактичного резюме.

У результаті семінарського заняття на тему «Методика складання фрагментів і планів-конспектів уроків української мови в початковій школі» студенти оволоділи алгоритмом розробки фрагментів і планів-конспектів уроків української мови із застосуванням дібраних та самостійно складених вправ та завдань, спрямованих на формування в учнів базових та метапредметних компетенцій, а також набули практичних навичок виконання цієї діяльності. В процесі опрацювання теми студенти мали розробити фрагменти та плани-конспекти уроків української мови та презентувати їх дотримуючись певних вимог: 1) уявити себе вчителем початкових класів з кримськотатарською мовою навчання, що виражалось у включенні до фрагментів та планів-конспектів уроків відповідного дидактичного матеріалу; 2) подати матеріал цікаво, викликавши позитивну мотивацію до вивчення певної теми; 3) окреслити критерії оцінювання учнів за вивченою темою. Це носило проблемний характер і було максимально наближено до ситуацій майбутньої професійної діяльності в полікультурному середовищі, що сприяло виникненню та обговоренню різних думок.

Семінарські заняття з цієї теми носили узагальнювальний характер і систематизували знання, отримані на попередніх заняттях. Студенти вже оперували лінгводидактичною термінологією, на практичному рівні розрізняли базові та метапредметні компетенції, удосконалювали вміння аналізувати, виконувати та складати вправи з їх формування та включати до фрагментів і планів-конспектів уроків. Крім того, продовжували заповнення лінгводидактичного резюме.

На семінарському занятті застосовувалися різні методи (бесіда, моделювання, проблемні ситуації, проектна діяльність, унаочнення тощо) та форми (індивідуальна, групова, колективна, самостійна робота; оцінювання

власних досягнень та взаємооцінювання) навчання, що сприяло активізації навчальної діяльності студентів, розвивало їх спеціальні уміння та навички, необхідні для здійснення майбутньої професійної діяльності. Отже, на занятті органічно поєднувалося формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Виходячи з того, що ефективність формування всіх компонентів ЛДК майбутніх учителів української мови у полікультурному середовищі залежить від організації навчального процесу, на формувальному етапі експерименту ми застосовували різноманітні форми семінарських занять (власне семінарські заняття, семінари-практикуми, семінари-дискусії, семінари-доповіді); дотримувались педагогічних умов моделі формування ЛДК МУПШ, а також реалізовували її загальнопедагогічні та лінгводидактичні принципи.

Слід зазначити, що використання бінаправлених бі- і трилінгвальних вправ та завдань є ефективним прийомом формування як базових, так і метапредметних компетенцій МУПШ у білінгвальному навчальному середовищі.

Комплекс вправ з формування кожної конкретної компетенції подано у посібнику «Навчально-методичні матеріали з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в початковій школі (у школах з кримськотатарською мовою навчання)» [80].

Через впровадження окремих положень спецсемінару розширювався зміст дисциплін лінгводидактичного циклу. Це сприяло ефективнішому формуванню ЛДК студентів, об'єднуючи їх знання, вміння та навички навчально-дослідницької діяльності з різних дисциплін та використання цих знань у процесі підготовки та проведення уроків української мови в умовах співвивчення української та кримськотатарської мов, що відповідало реалізації принципу синергетичності.

Так, у процесі вивчення дисциплін «Методика викладання української мови», «Методика викладання української літератури», «Методика викладання кримськотатарської мови», «Методика викладання російської мови»,

«Методика навчального перекладу (українська/російська)», «Методика навчального перекладу (кримськотатарська /російська)», «Основи білінгвального навчання мовам (українська, російська)», «Основи білінгвального навчання мовам (кримськотатарська, російська)» активно відпрацьовувався категоріальний апарат, застосовувалися бінаправлені бі- і трилінгвальні вправи та завдання, спрямовані на формування конкретних компетенцій МУПШ, використовувалися прийоми подолання і попередження інтерференції, що сприяло підвищенню якості та інтенсивності формування ЛДК студентів.

Таким чином, на формувальному етапі експерименту у навчально-виховному процесі професійної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» психолого-педагогічного факультету, які були обрані у якості експериментальної групи, відбувалася реалізація розробленої моделі формування ЛДК майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання.

Експериментально-дослідна робота складалася з двох частин – підготовчої та основної. Під час підготовчої частини ми організували та провели методичний семінар та майстер-клас, які сприяли заохоченню учасників до оволодіння новими знаннями, уміннями та навичками, необхідними для якісного викладання української мови в білінгвальному середовищі. Крім того, на формування всіх компонентів ЛДК МУПШ сприяло їх залучення до видання кафедральної тримовної газети «Початок Плюс – Ильк адым Плюс – Начало Плюс» у рамках роботи гуртка юного журналіста «Початок Плюс».

Основна частина включала в себе впровадження до навчального процесу Програми спецсемінару «Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів української мови початкової школи», а також окремих її положень під час викладання дисциплін лінгводидактичного циклу. Крім того, було апробовано авторський навчально-методичний посібник «Навчально-методичні матеріали з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української

мови в початковій школі (у школах з кримськотатарською мовою навчання)», який включав в себе, крім теоретичної частини, універсальні бінаправлені вправи та завдання з формування та розвитку конкретних компетенцій ЛДК МУПШ, а також схеми та таблиці, що полегшували усвідомлення студентами навчальної інформації.

У процесі професійної підготовки студентів застосовувалися різноманітні види організації навчання, серед яких: лекції (проблемні лекції, лекції-візуалізації), семінари (власне семінари, семінари-практикуми, семінари-дискусії); а також методи (бесіда, пояснення, обговорення, дискусія, моделювання, проблемні ситуації, проектна діяльність, унаочнення, виступи з доповідями та рефератами, презентації фрагментів і планів-конспектів уроків, інтерактивні та інноваційні методи тощо) та форми (індивідуальна, групова, колективна, самостійна робота; оцінювання власних досягнень та взаємооцінювання), за рахунок чого актуалізовувалося формування всіх компонентів ЛДК майбутніх фахівців.

Слід зазначити, що у результаті проведеної на формувальному етапі роботи студенти почали розуміти лінгводидактичні поняття та навчилися вільно оперувати ними; усвідомили роль ЛДК МУПШ та окремих її компетенцій; на практичному рівні оволоділи вмінням розрізнення базових та метапредметних компетенцій, а також навичками аналізу, добору, виконання та складання вправ та завдань з формування конкретних компетенцій і розробки на їх основі фрагментів та планів конспектів уроків української мови для початкових шкіл і класів національних меншин. Крім того, майбутні фахівці навчилися аналізувати та оцінювати результати власної діяльності, та діяльності однокласників та учнів. Усе це свідчить про ефективне формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів ЛДК майбутніх учителів української мови у полікультурному середовищі.

Отже, мотиваційний етап формування ЛДК майбутніх учителів передбачав проведення методичного семінару, майстер-класу, лекційних та семінарських занять, видання тримовної газети. На процесуальному етапі було

розроблено та впроваджено Програму спецсемінару, апробовано навчально-методичний посібник, студенти заповнювали лінгводидактичне резюме. Оцінювально-результативний етап реалізації розробленої моделі включав у себе презентацію лінгводидактичного резюме та заповнення лінгводидактичного реноме. Крім того, на цьому етапі було здійснено поточний і підсумковий контроль.

Результати перевірки ефективності моделі формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання розглянемо у наступному підрозділі.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання

На контрольному етапі педагогічного експерименту передбачалося виявлення ефективності розробленої нами моделі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання у процесі фахової підготовки.

Для цього було здійснено контрольний зріз знань студентів психолого-педагогічного факультету та студентів історико-філологічного факультету; аналіз, узагальнення й порівняння вихідних та прикінцевих результатів експерименту; сформульовано загальні висновки.

Вихідними при оцінюванні сформованості рівнів лінгводидактичної компетентності студентів слугували визначені раніше критерії: особистісно-мотиваційний (мотиваційний компонент), знаннєвий (когнітивний компонент), пізнавально-операційний (діяльнісний компонент) та аналітико-оцінювальний (рефлексивний компонент).

З метою отримання вірогідних даних у процесі дослідно-експериментальної роботи та після формувального етапу експерименту ми простежили динаміку розвитку ЛДК майбутніх учителів української мови та порівняли отримані результати у контрольній та експериментальній групах.

Слід зазначити, що отримання об'єктивних результатів дослідного навчання досягалося за рахунок використання єдиної методики виявлення рівня сформованості ЛДК студентів як під час вихідної, так і при підсумковій діагностиці.

Отже, для виявлення рівня сформованості мотиваційного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови ми використовували наступні діагностичні методики: «Опитувальник внутрішньої мотивації Р. Раяна», «Опитувальник мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана» та адаптовану «Методику визначення мотивації навчання В.Г. Каташева».

Рівень когнітивного компонента визначався за допомогою проведення анкетування та тестування, розроблених автором дослідження.

Для виявлення рівня сформованості діяльнісного компонента ЛДК майбутніх фахівців було використано відкриті тестові завдання та заповнення студентами бланку контрольних відповідей.

Визначення рівня сформованості рефлексивного компонента здійснювалося за методикою «Виявлення кількісного вираження рівня самооцінки С.А. Будассі», а також за розробленими нами «Лінгводидактичним резюме» та «Лінгводидактичним реноме».

Порівняння результатів діагностичного зрізу та констатувального етапу експерименту свідчить про позитивну динаміку сформованості обраних нами критеріїв у експериментальній групі.

Нижче представимо отримані результати.

Таблиця 3.11

**Динаміка рівнів сформованості внутрішньої мотивації студентів
за методикою Р. Раяна (адаптованою В.О. Климчуком, О.Л.Музикою)**

Рівні	ЕГ			КГ		
	Констатув альний етап	Контрольн ий етап	Різниця у показни ках	Констатув альний етап	Контроль ний етап	Різниця у показни ках
	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%
Високий	7 (7,4 %)	26 (27,7 %)	20,3 %	4 (8,3 %)	6 (12,5 %)	4,2 %
Достатній	29 (30,9 %)	46 (48,9 %)	18,0 %	16 (33,3 %)	17 (35,4 %)	2,1 %
Середній	40 (42,6 %)	19 (20,2 %)	22,4 %	24 (50,0 %)	23 (47,9 %)	2,1 %
Початковий	18 (19,1 %)	3 (3,2 %)	15,9 %	4 (8,4 %)	2 (4,1 %)	4,3 %

З таблиці 3.11 видно, що після повторного проведення діагностики в ЕГ відсоток студентів з високим рівнем зріс на 20,3 % (з 7,4 % до 27,7 %), з достатнім – на 18,0 % (30,9 % до 48,9 %); знизилися показники середнього рівня – на 22,4 % (з 42,6 % до 20,2 %), та початкового рівня – на 15,9 % (з 19,1% до 3,2 %). Незначні зміни відбулися й у КГ: порівняно з вихідними даними, високий рівень зріс на 4,2 % (з 8,3 % до 12,5 %), достатній – на 2,1 % (з 33,3 % до 35,4 %); зменшилися середній – на 2,1 % (з 50,0 % до 47,9 %) та низький – на 4,3 % (з 8,4 % до 4,1 %) рівні.

Таблиця 3.12

**Динаміка рівнів сформованості мотивації професійної діяльності
студентів за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана**

Рівні	ЕГ			КГ		
	Констат. етап	Контр. етап	Різниця у показн.	Констат. етап	Контр. етап	Різниця у показн.
	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%
Високий	11 (11,7 %)	29 (30,9 %)	19,2 %	7 (14,6 %)	8 (16,7 %)	2,1 %

Достатній	24 (25,5 %)	35 (37,2 %)	11,7 %	16 (33,3 %)	18 (37,5 %)	4,2 %
Середній	32 (34,0 %)	24 (25,5 %)	8,5 %	14 (29,1 %)	15 (31,2 %)	2,1 %
Початковий	27 (28,8%)	6 (6,4 %)	22,4 %	11 (23,0 %)	7 (14,6 %)	8,4 %

Позитивні зміни спостерігаємо також у результаті діагностики сформованості мотивації професійної діяльності студентів за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана. Так, у студентів ЕГ високий рівень зріс з 11,7 % до 30,9 %, достатній рівень – з 25,5 % до 37,2 %; відповідно зменшилися середній рівень з 34,0 % до 25,5 %, та початковий рівень – з 28,8 % до 6,4 %. Незначні зрушення спостерігаються у студентів КГ: високий рівень зріс з 14,6% до 16,7 %, достатній рівень – з 33,3 % до 37,5 %, середній рівень – з 29,1 % до 31, 2 %; знизився початковий рівень – з 23,0% до 14,6 %.

Таблиця 3.13

**Динаміка рівнів сформованості мотивації навчання
за методикою В.Г. Каташева (адаптованою здобувачем)**

Рівні	ЕГ			КГ		
	Констатув альний етап	Контроль ний етап	Різниця у показни ках	Констатув альний етап	Контроль ний етап	Різниця у показни ках
	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%
Високий	13 (13,8 %)	35 (37,3 %)	23,5 %	8 (16,7 %)	8 (16,7 %)	-
Достатній	16 (17,0 %)	29 (30,8 %)	13,8 %	14 (29,2 %)	11 (22,9 %)	6,3 %
Середній	34 (36,2 %)	19 (20,2 %)	16,0 %	15 (31,2 %)	19 (39,6 %)	8,4 %
Початковий	31 (33,0 %)	11 (11,7 %)	21,3 %	11 (22,9 %)	10 (20,8 %)	2,1 %

Згідно з таблицею 3.13 суттєве покращення показників спостерігаємо в ЕГ: високий рівень зріс на 23,5 % (з 13,8 % до 37,3 %), достатній рівень – на 13,8 % (з 17,0 % до 30,8 %); знизилися середній рівень – на 16,0 % (з 36,2 % до 20,2 %) та початковий рівень – на 21,3 % (з 33,0 % до 11,7 %). У КГ: високий

рівень залишився без змін, у той час, коли початковий рівень знизився на 2,1 % (з 22,9 % до 20,8 %), знизилися на 6,3 % (з 29,2 % до 22,9 %) показники достатнього рівня; зросли на 8,4 % (з 31,2 % до 39,6 %) показники середнього рівня.

Таблиця 3.14

**Динаміка рівнів сформованості мотиваційного компонента
ЛДК майбутніх учителів української мови
у школах з кримськотатарською мовою навчання**

Рівні	ЕГ			КГ		
	Констатув альний етап	Контроль ний етап	Різниця у показни ках	Констатув альний етап	Контрольн ий етап	Різниця у показни ках
	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%
Високий	11 (11,0 %)	30 (31,9%)	20,9%	6 (12,5 %)	7 (14,6%)	2,1 %
Достатній	23 (24,4 %)	36 (39,0%)	14,6%	15 (31,3%)	16 (33,3%)	2,0 %
Середній	35 (37,6 %)	21 (22,0%)	15,6%	18 (37,5%)	19 (39,6%)	2,1 %
Початковий	25 (27,0 %)	7 (7,1%)	19,9%	9 (18,7%)	6 (12,5%)	6,2 %

Результати таблиці 3.14 та аналіз динаміки рівнів сформованості мотиваційного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови засвідчили наявні позитивні зміни: у ЕГ відсоток студентів з високим рівнем зріс на 20,9 % (з 11,0 % до 31,9 %), кількість студентів, які мали початковий рівень зменшилася на 19,9 % (з 27,0 % до 7,1%), а у студентів з середнім рівнем – на 15,6 % (з 37,6 % до 22,0 %). Позитивні зрушення спостерігаються і на достатньому рівні – з 24,4% до 39,0 % (на 14,6 %).

У КГ відбулися наступні зміни: відсоток студентів з високим рівнем зріс на 2,1 % (з 12,5 % до 14,6%), з достатнім – на 2,0 % (з 31,3 % до 33,3 %; з середнім – на 2,1 % (з 37,5 % до 39,6 %), кількість студентів з низьким рівнем зменшилася на 6,2 % (з 18,7 % до 12,5%).

Графічно порівняльні результати діагностики сформованості мотиваційного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови представлено на діаграмі (рис. 3.9).

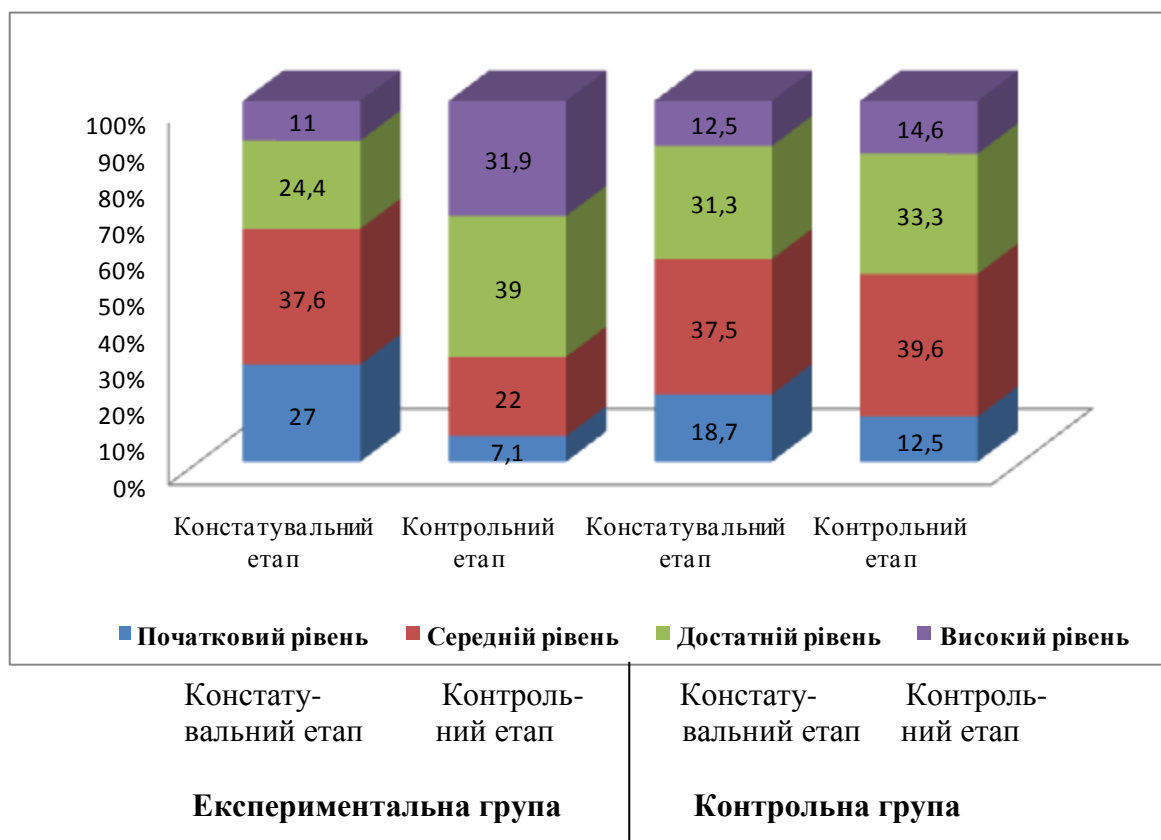


Рис.3.9. Динаміка рівнів сформованості мотиваційного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання

Отже, якщо на констатувальному етапі експерименту на високому рівні знаходилися 11,0 % студентів ЕГ та 12,5 % студентів КГ, то на контрольному етапі показники збільшилися в ЕГ – до 31,9 %, а в КГ – до 14,6 %; на достатньому рівні на початку експерименту в ЕГ знаходилося 24,4 % студентів, у КГ – 31,3 % студентів, в кінці експерименту в ЕГ – 39,0 % студентів, в КГ – 33,3 %; середній рівень показали на констатувальному етапі 37,6 % студентів ЕГ та 37,5 % студентів КГ, на контрольному етапі – 22,0 % студентів ЕГ та 39,6% КГ; показники початкового рівня свідчать, що на констатувальному етапі експерименту в ЕГ на ньому знаходилися 27,0 % студентів, в КГ – 18,7 % студентів, на контрольному етапі – 7,1 % студентів ЕГ та 12,5% студентів КГ.

Таким чином, аналіз динаміки рівнів сформованості мотиваційного компонента ЛДК майбутніх фахівців за результатами педагогічного експерименту свідчить про суттєві позитивні зміни в ЕГ, та незначні позитивні зрушення у КГ, що свідчить про ефективність впровадженої методики.

Про позитивну динаміку сформованості знаннєвого критерію, який ми обрали для виявлення когнітивного компонента, свідчить аналіз результатів повторного проведення анкетування та тестування. Порівняльні результати представимо у таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

**Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента
ЛДК майбутніх учителів української мови
у школах з кримськотатарською мовою навчання**

Рівні	ЕГ			КГ		
	Констатув альний етап	Контроль ний етап	Різниця у показни ках	Констатув альний етап	Контрольн ий етап	Різниця у показни ках
	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%
Високий	6 (6,4%)	28 (29,8)	23,4%	5 (10,5%)	7 (14,6%)	4,1%
Достатній	14 (14,9%)	36 (38,3%)	23,4%	9 (18,7%)	9 (18,7 %)	-
Середній	36 (38,3%)	18 (19,1%)	19,2 %	23 (47,9%)	26 (54,2%)	6,3%
Початковий	38 (40,4%)	12 (12,8%)	27,6%	11 (22,9%)	6 (12,5%)	10,4%

Представлені у таблиці 3.15 порівняльні результати констатувального та контрольного етапів експерименту свідчать про покращення кількісних та якісних показників сформованості когнітивного компонента, а отже, про ефективність впровадженої моделі ЛДК майбутніх учителів початкової школи з кримськотатарською мовою навчання. Можна зробити висновок, що в ЕГ високий рівень зріс на 23,4% (з 6,4% до 29,8%), достатній рівень – на 23,4% (з 14,9% до 38,3%), знизилися показники середнього рівня на 19,2% (з 38,3% до

19,1%) та початкового рівня – на 27,6% (з 40,4% до 12,8%). Слід зазначити, що у КГ значно зменшився відсоток студентів з початковим рівнем – на 10,4% (з 22,9% до 12,5%), незначні зміни спостерігаємо на високому рівні, де показники зросли на 4,1% (з 10,5% до 14,6%), та на середньому рівні – на 6,3% (з 47,9% до 54,2%). Незмінним залишився відсоток студентів на достатньому рівні (рис. 3.10).

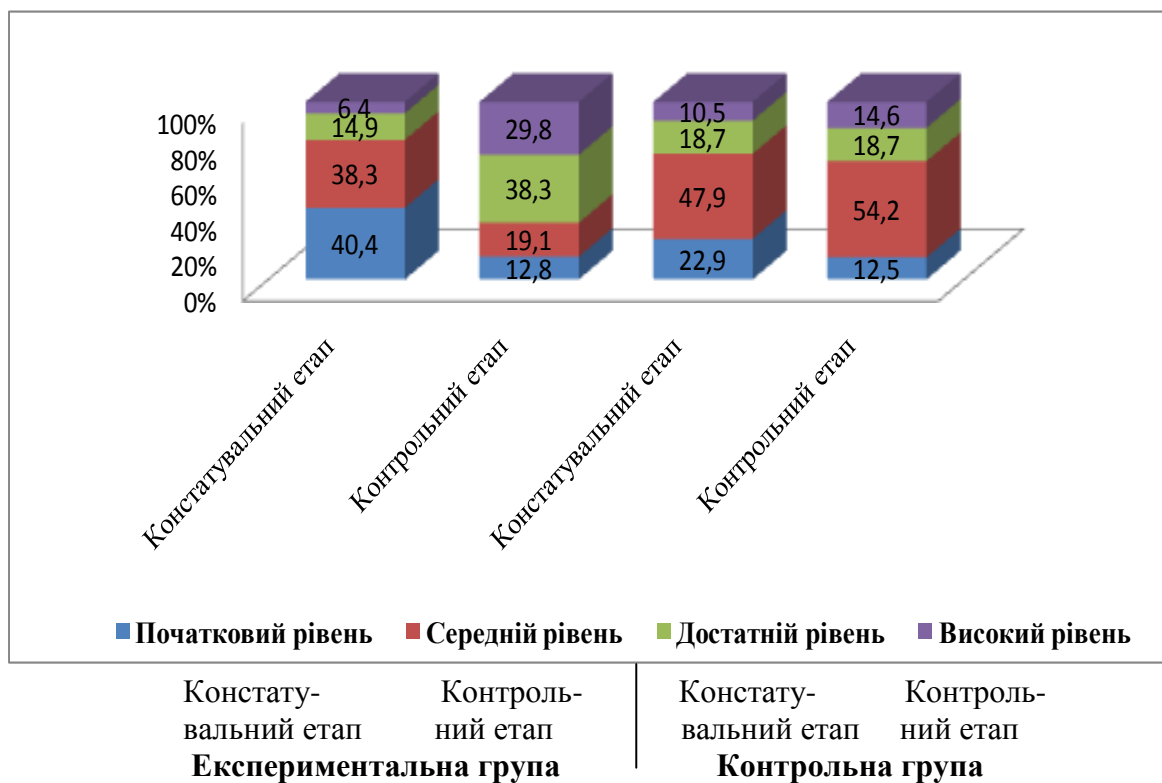


Рис.3.10. Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання

Таким чином, після проведення формувального етапу експерименту в ЕГ показники сформованості когнітивного компонента значно вирости: студенти знаходяться переважно на високому і достатньому рівнях. У КГ, в свою чергу переважають середній і достатній рівні, у той час, коли на початку експерименту більшість студентів ЕГ та КГ знаходилися на середньому та початковому рівнях.

За результатами тестування та бланку контрольних відповідей, які застосовувалися з метою діагностування рівнів сформованості діяльнісного компонента, зафіксовано позитивні зміни в кількісному розподілі студентів у

ЕГ після формувального експерименту, що свідчить про ефективність впровадження запропонованої моделі формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою.

Зобразимо отримані результати в ЕГ та КГ після проведення контрольного етапу експерименту у таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

**Динаміка рівнів сформованості діяльнісного компонента
ЛДК майбутніх учителів української мови
у школах з кримськотатарською мовою навчання**

Рівні	ЕГ			КГ		
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Різниця у показниках	Констатувальний етап	Контрольний етап	Різниця у показниках
	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%
Високий	4 (4,2%)	24 (25,6%)	21,4%	6 (12,5%)	8 (16,7%)	4,2%
Достатній	11 (11,7%)	37 (39,4%)	27,7%	15 (31,2%)	16 (33,3%)	2,1%
Середній	28 (29,8%)	18 (19,1%)	10,7%	20 (41,7%)	21 (43,7%)	2,0%
Початковий	51 (54,3%)	15 (15,9%)	38,4%	7 (14,6%)	3 (6,3%)	8,3%

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості діяльнісного компонента у структурі професійної підготовки майбутніх учителів української мови свідчить про наступні результати: в ЕГ відсоток студентів з високим рівнем зріс на 21,4% (з 4,2% до 25,6%), у КГ – на 4,2% (з 12,5% до 16,7%), достатній рівень в ЕГ збільшився на 27,7% (з 11,7% до 39,4%), у КГ – на 2,1 % (з 31,2% до 33,3%), середній рівень в ЕГ знизився на 10,7% (з 29,8% до 19,1%), у той час, коли у КГ зріс на 2% (з 41,7% до 43,7%), початковий рівень зменшився в ЕГ на 38,4% (з 54,3% до 15,9%), а у КГ – на 8,3% (з 14,6% до 6,3%).

Слід зазначити, що після проведення формувального експерименту в ЕГ рівні сформованості діяльнісного компонента суттєво підвищилися: якщо на

констатувальному етапі в цій групі переважали початковий та середній рівні, то на контрольному – переважають достатній та високий рівні. Поряд із цим, у КГ середній і достатній переважають як на констатувальному, так і на контрольному етапах педагогічного експерименту.

Графічно порівняльні результати сформованості діяльнісного компонента ЛДК студентів ЕГ та КГ представлено на діаграмі (рис. 3.11).

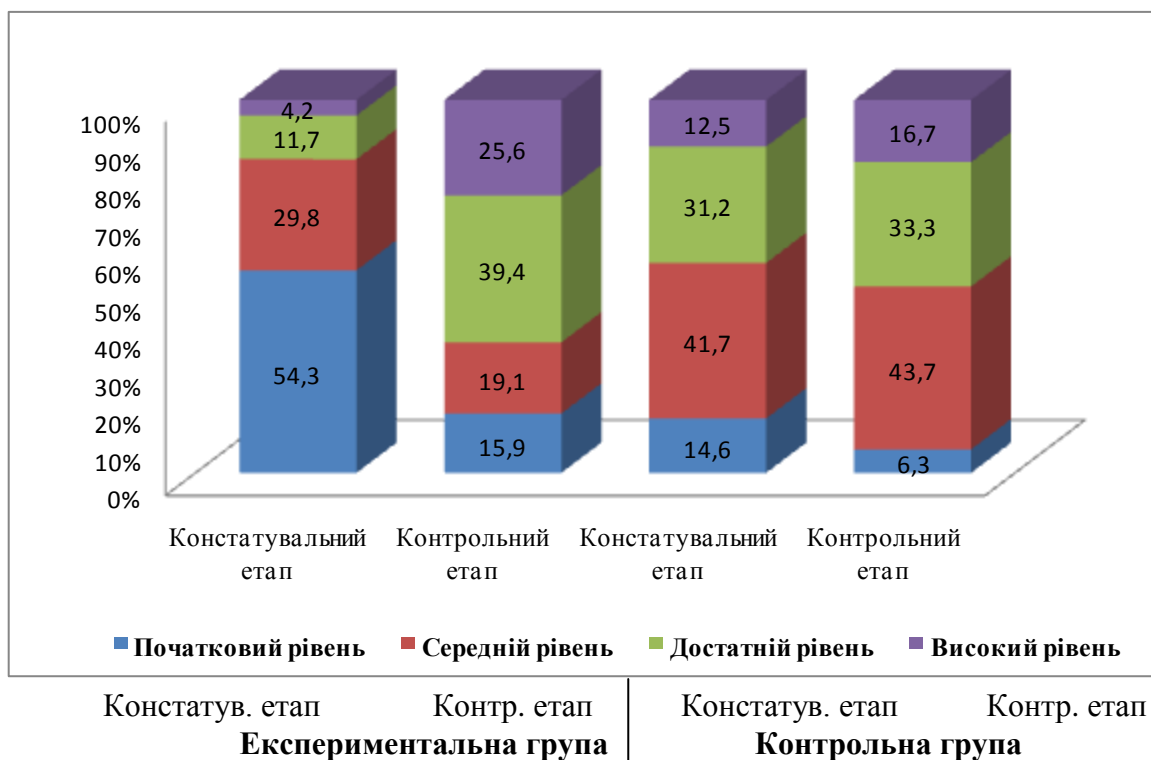


Рис. 3.11. Динаміка рівнів сформованості діяльнісного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання

У ході педагогічного експерименту було проведено роботу з формування у МУПШ рефлексивного компонента. Рівень його сформованості здійснювалося за методикою «Виявлення кількісного вираження рівня самооцінки С.А. Будассі», а також за розробленими нами «Лінгводидактичним резюме» та «Лінгводидактичним реноме».

Порівняльний аналіз результатів сформованості рефлексивного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови в ЕГ та КГ після констатувального етапу експерименту представлено у таблиці 3.17.

Таблиця 3.17

**Динаміка рівнів сформованості рефлексивного компонента
ЛДК майбутніх учителів української мови
у школах з кримськотатарською мовою навчання**

Рівні	ЕГ			КГ		
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Різниця у показниках	Констатувальний етап	Контрольний етап	Різниця у показниках
	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%	К-сть осіб %	К-сть осіб %	%
Високий	8 (8,5%)	27 (28,7%)	22,3%	6 (12,5%)	9 (18,7%)	6,2%
Достатній	32 (34,0%)	43 (45,7%)	11,7%	20 (41,6%)	20 (41,6%)	-
Середній	34 (36,2%)	20 (21,2%)	14,9%	12 (25,0%)	14 (29,1%)	4,2%
Початковий	20 (21,3%)	4 (4,2%)	17,1%	10 (20,9%)	8 (16,7%)	4,2%

Згідно з порівняльним аналізом результатів констатувального та контрольного етапів, в ЕГ відсоток студентів з високим рівнем зріс на 22,3% (з 8,5% до 28,7%), достатній рівень – на 11,7% (з 34% до 45,7%), відповідно знизилися показники середнього рівня на 14,9% (з 36,2% до 21,2%) та початкового рівня – на 17,1% (з 21,3% до 4,2%). Незначна динаміка простежується у КГ: високий рівень зріс на 6,2% (з 12,5 до 18,7%), середній – на 4,2% (з 25% до 29,1%), початковий рівень зменшився на 4,2% (з 20,9% до 16,7%), показники достатнього рівня залишилися незмінними.

Отже, суттєве підвищення рівнів сформованості рефлексивного компонента спостерігається в ЕГ, у якій на констатувальному етапі переважна більшість студентів знаходилася на середньому і достатньому рівнях, а на контрольному – на достатньому і високому, що свідчить про позитивні зміни у професійній підготовці майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.

У КГ зміна кількісних і якісних показників є несуттєвою: як на початку, так і в кінці педагогічного експерименту тут переважали середній та достатній рівні сформованості рефлексивного компонента.

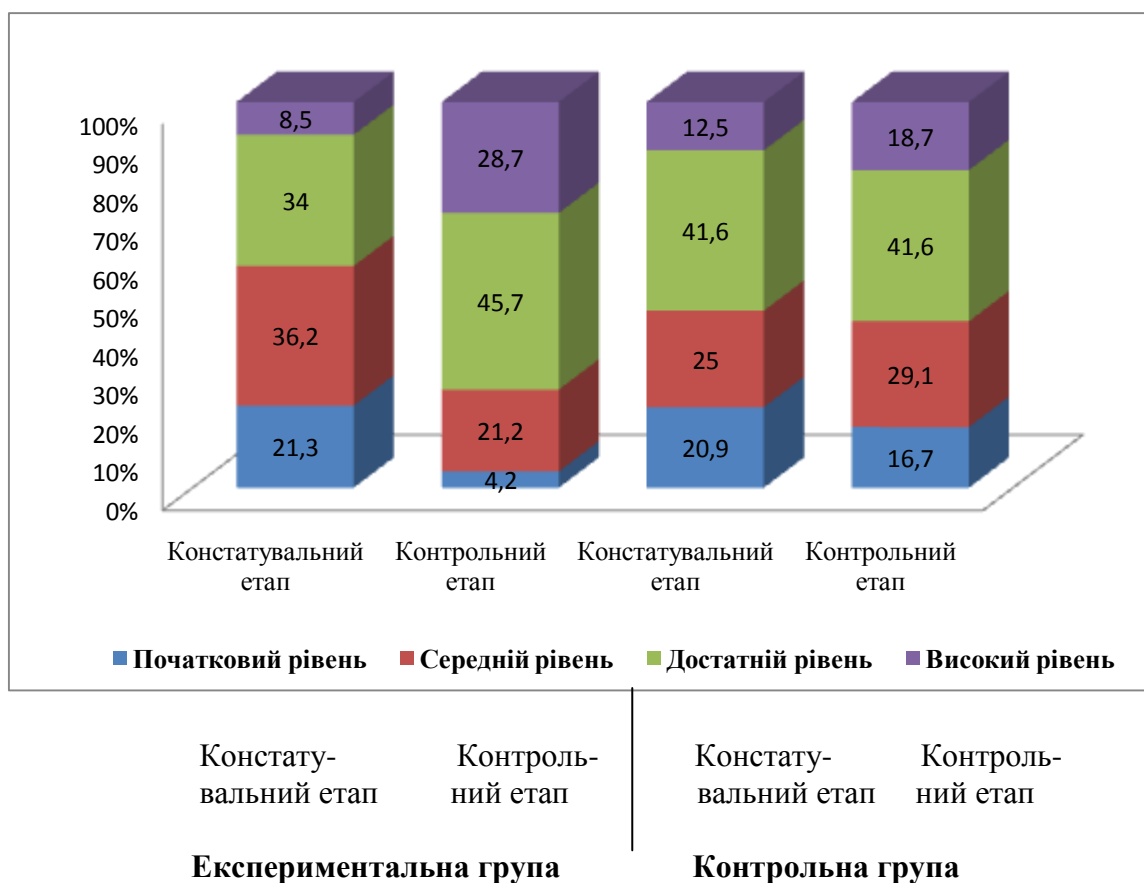


Рис 3.12. Динаміка рівнів сформованості рефлексивного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання

Проведення формувального етапу експерименту дозволило з'ясувати ефективність реалізації на практиці моделі формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання, яке було здійснено завдяки контрольному зрізові.

Представимо узагальнені результати щодо динаміки кількісного розподілу студентів КГ та ЕГ після експерименту у таблиці 3.18.

Таблиця 3.18

Кількісний розподіл студентів експериментальної та контрольної груп після формувального експерименту

Рівні	Групи студентів			
	ЕГ		КГ	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
	К-сть осіб %	К-сть осіб %	К-сть осіб %	К-сть осіб %
Мотиваційний компонент				
Високий	11 (11,0 %)	30 (31,9%)	6 (12,5 %)	7 (14,6%)
Достатній	23 (24,4 %)	36 (39,0%)	15 (31,3%)	16 (33,3%)
Середній	35 (37,6 %)	21 (22,0%)	18 (37,5%)	19 (39,6%)
Початковий	25 (27 %)	7 (7,1%)	9 (18,7%)	6 (12,5%)
Когнітивний компонент				
Високий	6 (6,4%)	28 (29,8%)	5 (10,5%)	7 (14,6%)
Достатній	14 (14,9%)	36 (38,3%)	9 (18,7%)	9 (18,7 %)
Середній	36 (38,3%)	18 (19,1%)	23 (47,9%)	26 (54,2%)
Початковий	38 (40,4%)	12 (12,8%)	11 (22,9%)	6 (12,5%)
Діяльнісний компонент				
Високий	4 (4,2%)	24 (25,6%)	6 (12,5%)	8 (16,7%)
Достатній	11 (11,7%)	37 (39,4%)	15 (31,2%)	16 (33,3%)
Середній	28 (29,8%)	18 (19,1%)	20 (41,7%)	21 (43,7%)
Початковий	51 (54,3%)	15 (15,9%)	7 (14,6%)	3 (6,3%)
Рефлексивний компонент				
Високий	8 (8,5%)	27 (28,7%)	6 (12,5%)	9 (18,7%)
Достатній	32 (34,0%)	43 (45,7%)	20 (41,6%)	20 (41,6%)
Середній	34 (36,2%)	20 (21,2%)	12 (25,0%)	14 (29,1%)
Початковий	20 (21,3%)	4 (4,2%)	10 (20,9%)	8 (16,7%)

Отже, результати формувального етапу експерименту свідчать про позитивну динаміку зростання рівнів сформованості кожного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови в ЕГ, що значно перевищує результати формування ЛДК студентів у КГ.

Встановлену динаміку рівнів сформованості ЛДК у студентів досліджуваних груп зобразимо у таблиці 3.19.

Таблиця 3.19

Динаміка рівнів сформованості ЛДК студентів експериментальної та контрольної груп після формувального експерименту

Рівні	ЕГ			КГ		
	Конст. етап	Контр. етап	Різниця	Конст. етап	Контр. етап	Різниця
	%	%	%	%	%	%
Високий	7,5	29,0	21,5	12,0	16,7	4,7
Достатній	21,3	40,6	19,3	30,7	31,2	0,5
Середній	35,5	20,4	15,1	38,0	41,7	3,7
Початковий	35,7	10,0	25,7	19,3	10,4	8,9

Результати динаміки суттєвих зрушень у зміні рівнів сформованості ЛДК студентів ЕГ та КГ графічно відображено в діаграмі (рис. 3.13).

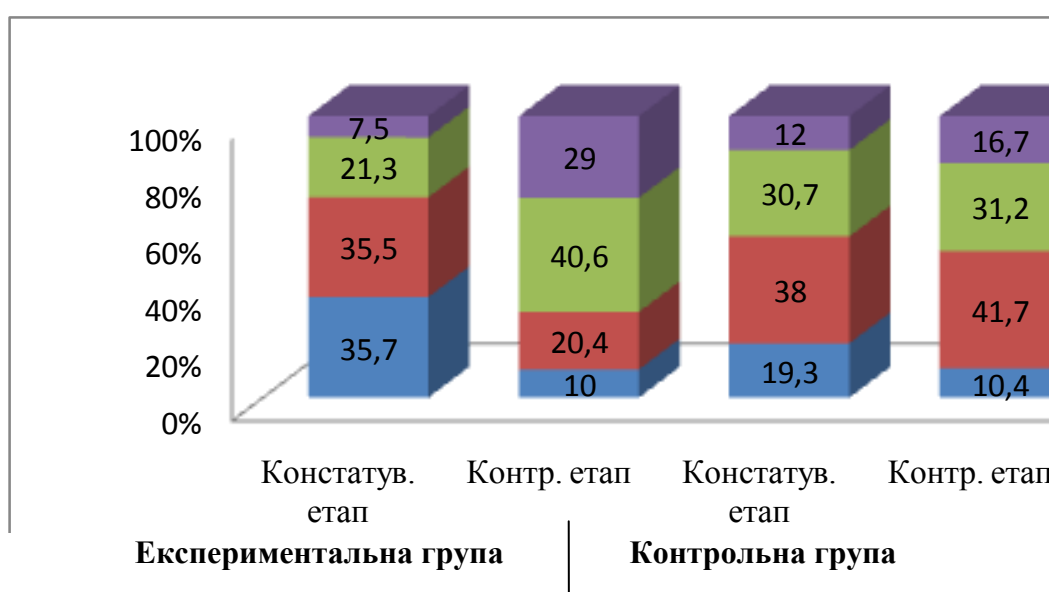


Рис 3.13. Динаміка рівнів сформованості ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання

Узагальнивши кількісні показники обох груп, ми отримали наступні результати: на 21,5 % зросла кількість студентів з високим рівнем ЛДК в ЕГ, у той час, як у КГ зміни виявилися незначними – на 4,7 %. Суттєве зменшення кількості студентів з початковим рівнем зафіксовано в ЕГ – на 25,7 %), а у КГ – на 8,9%. Кількість майбутніх учителів з достатнім рівнем сформованості ЛДК в ЕГ зросла на 19,3%, а в КГ – лише на 0,5%. Відсоток студентів з середнім рівнем в ЕГ знизився на 15,1 %, в той час, коли в КГ він на 3,7 % зріс.

Слід зазначити, що отримані результати пояснюються ефективністю дослідно-експериментальної роботи, а саме: 1) впровадженням до навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання розробленої моделі, яка становить єдність цільового, теоретико-методологічного, змістового та блоку оцінки результатів освітньої діяльності, і включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти; 2) розробкою та впровадженням програми спецсемінару «Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів української мови початкової школи»; 3) апробацією навчально-методичного посібника «Навчально-методичні матеріали з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в початковій школі (у школах з кримськотатарською мовою навчання)».

Таким чином, результати педагогічного експерименту свідчать про суттєві позитивні зміни в ЕГ порівняно з КГ. Статистична обробка отриманих показників підтвердила ефективність розробленої моделі формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання.

Висновки до розділу 3

У першій частині констатувального етапу експерименту проведено аналіз підручників мовного циклу, що використовуються у початкових класах шкіл Криму. У підручниках абсолютно не відображено і не враховано лінгводидактичні особливості навчання мовам в умовах їх синхронного вивчення. Немає жодного підручника української мови для шкіл з кримськотатарською мовою навчання.

З метою виявлення рівнів сформованості компонентів ЛДК майбутніх фахівців проведено констатувальний етап експерименту. Для досягнення мети і вирішення завдань даного етапу проаналізовано документи, навчально-методичну літературу; проведено бесіду з учителями-практиками кримських шкіл і класів з кримськотатарською мовою навчання, опитування викладачів РВНЗ «КІПУ», бліц-опитування студентів психолого-педагогічного та історико-філологічного факультетів навчального закладу.

Діагностика вихідних рівнів сформованості ЛДК майбутніх учителів української мови та аналіз й узагальнення отриманих кількісних і якісних показників реалізовувалась у власне дослідно-експериментальній частині констатувального етапу експерименту. Для цього використано визначені раніше критерії: особистісно-мотиваційний (мотиваційний компонент), знаннєвий (когнітивний компонент), пізнавально-операційний (діяльнісний компонент) та аналітико-оцінювальний (рефлексивний компонент).

З метою виявлення рівня сформованості мотиваційного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови в умовах білінгвального навчання було використано «Опитувальник внутрішньої мотивації Р. Раяна», «Опитувальник мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана» та адаптовану здобувачем «Методику визначення мотивації навчання В.Г. Каташева».

Для діагностики когнітивного компонента ЛДК студентів психолого-педагогічного факультету спеціальності «Початкова освіта» та історико-

філологічного факультету спеціальності «Кримськотатарська та українська мови і література» застосовувалися анкетування та тестування, розроблені автором дослідження.

Виявлення рівня сформованості діяльнісного компонента проводилося за допомогою виконання студентами відкритих тестових завдань та заповнення бланку контрольних відповідей.

При діагностиці рефлексивного компонента ЛДК використано методику «Виявлення кількісного вираження рівня самооцінки С.А. Будассі», а також розроблені лінгводидактичне резюме та лінгводидактичне реноме.

На формувальному етапі експерименту апробовувано розроблену модель формування ЛДК майбутніх учителів української мови у школах з кримськотатарською мовою навчання. На цьому етапі вирішувалися наступні завдання:

- реалізація у навчально-виховному процесі професійної підготовки розробленої моделі в експериментальній групі;
- розробка та впровадження програми спецсемінару «Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів української мови початкової школи»;
- апробація навчально-методичного посібника «Навчально-методичні матеріали з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в початковій школі (у школах з кримськотатарською мовою навчання)».

Експериментально-дослідна робота на формувальному етапі складалася з двох частин – підготовчої та основної, на кожній з яких виконувались конкретні завдання.

На підготовчій частині проводилися методичний семінар та майстер-клас, під час яких відбувалося первинне ознайомлення студентів, викладачів та вчителів-практиків із сутністю поняття «лінгводидактична компетентність майбутнього вчителя української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання»; заохочення учасників до оволодіння

інноваційними засобами, прийомами та формами викладання дисциплін мовного циклу у навчальному білінгвальному середовищі.

Основну частину формувального експерименту присвячено реалізації розробленої моделі формування ЛДК через впровадження у процес професійної підготовки програми спецсемінару «Лінгводидактична підготовка майбутніх учителів української мови початкової школи», та навчально-методичного посібника «Навчально-методичні матеріали з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в початковій школі (у школах з кримськотатарською мовою навчання)», а також окремих їх положень під час викладання дисциплін лінгводидактичного циклу.

Для перевірки об'єктивності та результативності дослідно-експериментальної роботи організовано і проведено контрольний зріз знань респондентів.

Порівняльний аналіз отриманих результатів дозволив простежити динаміку рівнів сформованості мотиваційного компонента ЛДК майбутніх учителів, який засвідчив суттєві позитивні зміни в експериментальній групі (ЕГ), та незначні позитивні зрушення у контрольній групі (КГ). Це підтвердило ефективність реалізації педагогічної умови щодо створення мотиваційного середовища.

Кількісні та якісні зміни у показниках когнітивного компонента засвідчили про наступні результати: студенти ЕГ знаходяться переважно на високому (29,8 %) і достатньому рівнях (38,3 %), у той час, коли у студентів КГ переважають середній (54,2 %) та достатній рівні (18,7 %).

Динаміка рівнів сформованості діяльнісного компонента дозволила зафіксувати позитивні зміни в кількісному розподілі студентів у ЕГ після формувального експерименту: якщо на констатувальному етапі в цій групі переважали початковий (54,3%) та середній (29,8 %) рівні, то на контрольному – достатній (39,4%) та високий (25,6 %) рівні. Поряд із цим, у КГ середній (41,7 %/ 43,7%) і достатній (31,2 %/ 33,3 %) переважають як на констатувальному, так і на контрольному етапах педагогічного експерименту.

Порівняльний аналіз результатів діагностики сформованості рефлексивного компонента ЛДК майбутніх учителів української мови в ЕГ та КГ після констатувального етапу експерименту дозволив простежити суттєві позитивні зміни: якщо на констатувальному етапі переважна більшість студентів ЕГ знаходилася на середньому (36,2 %) і достатньому (34,0 %) рівнях, то на контрольному тут домінували достатній (45,7 %) і високий (28,7 %) рівні. Щодо КГ, то зміна кількісних і якісних показників виявилася несуттєвою: як на початку, так і в кінці педагогічного дослідження в групі переважали середній (25 %/ 29,1 %) та достатній (41,6 %) рівні.

Таким чином, порівняльний аналіз характеристик, покладених в основу формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання в ЕГ та КГ під час констатувального та контрольного етапів експерименту, підтвердив ефективність впровадженої моделі.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання. У результаті науково-методичного пошуку сформульовано низку аргументованих висновків:

1. На основі аналізу науково-методичної, психолого-педагогічної, філософської літератури з'ясовано сутність лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя української мови початкових класів у школах з кримськотатарською мовою навчання, під якою розуміємо інтегративну якість особистості, яка включає сукупність базових та метапредметних компетенцій, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність в умовах навчального контактування української та кримськотатарської мов. Кожна конкретна компетенція включає в себе ряд знань та умінь, що її визначають. До базових компетенцій відносяться комунікативна, мовна, лінгвістична, соціокультурна, лінгвопедагогічна, текстова та загальнопедагогічна; до метапредметних – перекладацька, бі- і трилінгвальна методична, крос-культурна, предметна, інформатична, загальнометодична та літературознавча компетенції.

2. Виходячи з того, що *модель* – це система, штучний об'єкт, схема, освітнім результатом якої є раціональна професійна підготовка майбутніх фахівців, а також враховуючи те, що вона є головним джерелом змісту окремих сторін професійної підготовки, розроблено систему та методику формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання. Запропонована модель та методика її реалізації складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: цільового (формулювання мети та завдання процесу формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання), теоретико-методологічного (врахування підходів, принципів навчання), змістового (компоненти та етапи формування

ЛДК студентів) та блоку оцінки результатів освітньої діяльності (критерії, показники та рівні сформованості ЛДК майбутніх фахівців).

3. Досліджено й конкретизовано структуру ЛДК майбутніх учителів української мови у кримськотатарській школі, яка представлена єдністю мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів. Їх становлення у нашому дослідженні умовно розділено на три етапи: мотиваційний (формування у студентів внутрішніх та зовнішніх мотивів до навчальної та майбутньої професійної діяльності), процесуальний (набуття фахових знань та умінь) та оцінювально-результативний (формування оцінно-аналітичних умінь і ціннісного ставлення до виконуваної діяльності та її результатів).

4. Виявлено критерії та показники рівнів сформованості ЛДК майбутніх учителів початкової школи в умовах навчальної двомовності, а саме: особистісно-мотиваційний (уміння визначати мету власної викладацької діяльності, прагнення до особистісного розвитку і встановлення соціального статусу, розуміння студентом престижності обраної професії та прагнення до самореалізації, самоактуалізації), знаннєвий (знання сутності і структури ЛДК, термінологічного апарату, характеристики вправ та завдань з формування базових та метапредметних компетенцій, усвідомлення мети і завдань бінаправлених вправ та завдань, а також прийомів зіставлення, порівняння та навчального перекладу в процесі викладання української мови в білінгвальному режимі), пізнавально-операційний (володіння лінгводидактичною мовою та мовленням, уміння аналізувати, виконувати та складати вправи і завдання з формування базових та метапредметних компетенцій, а також фрагменти і плани-конспекти уроків з української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання з їх використанням, уміння використовувати прийоми подолання та попередження інтерференційних помилок) та аналітико-оцінювальний (уміння адекватно оцінювати власні навчальні досягнення, а також досягнення однокласників та учнів, здатність до самоаналізу і самовдосконалення) критерії. Відповідно, сформованість ЛДК

студентів діагностувалася за високим, достатнім, середнім та початковим рівнями.

5. Розроблена модель апробована на формувальному етапі педагогічного експерименту і доведено її ефективність та методичну доцільність у формуванні ЛДК майбутніх учителів української мови у кримськотатарській початковій школі.

Дані контрольного етапу експерименту засвідчили, що розроблена та впроваджена модель формування ЛДК майбутніх учителів української мови у школі з кримськотатарською мовою навчання є ефективною та доцільною. Так, зафіксовано якісні та кількісні зміни за всіма показниками. Спостерігаються суттєві позитивні зрушення в експериментальній групі, де на 21,5 % зросла кількість студентів з високим рівнем ЛДК та значно зменшилася кількість з початковим рівнем (на 25,7 %). Незначні позитивні зміни простежуються у контрольній групі: відсоток студентів із високим рівнем збільшився лише на 4,7 %, а початковий рівень знизився на 8,9%. Поряд із цим, кількість майбутніх учителів з достатнім рівнем сформованості ЛДК в експериментальній групі зросла на 19,3%, а у контрольній групі – на 0,5%. Відсоток студентів з середнім рівнем в експериментальній групі знизився на 15,1 %, у той час, коли у контрольній групі він зріс на 3,7 %.

У ході дослідження успішно вирішено завдання:

1) уточнено сутність поняття «лінгводидактична компетентність майбутнього вчителя української мови початкової школи з кримськотатарською мовою навчання», під якою розуміємо інтегративну якість особистості, яка включає сукупність базових та метапредметних компетенцій, що дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність в умовах навчального контактування української та кримськотатарської мов; визначено її структуру (сукупність базових і метапредметних компетенцій) та методику реалізації в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців;

2) розроблено й науково обґрунтовано модель формування лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя української мови

початкових класів у школах з кримськотатарською мовою навчання, яка являє собою єдність мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів; здійснено її експериментальну перевірку в процесі професійної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта»;

3) виявлено критерії (особистісно-мотиваційний, знаннєвий, пізнавально-операційний та аналітико-оцінювальний) та показники рівнів сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах українсько-кримськотатарської та кримськотатарсько-української навчальної двомовності.

4) експериментально перевірено доцільність та ефективність використання системи бі- та трилінгвальних бінаправлених завдань і вправ.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування ЛДК майбутніх учителів української мови у початковій школі з кримськотатарською мовою навчання. Перспективними напрямками залишаються питання, пов'язані з вивченням можливостей застосування запропонованої моделі у контексті неперервної педагогічної освіти, а також на філологічних факультетах педагогічних вищих навчальних закладів. Подальшої розробки потребує проблема навчально-методичного забезпечення, методичних посібників і дидактичних матеріалів для формування ЛДК студентів спеціальності «Початкова освіта» в умовах полікультурного навчального середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврорин В.А. Проблемы двуязычия и многоязычия / В.А. Аврорин // Двуязычие и школа. – 2002. – №6. – С. 49-62.
2. Александрова Г.П. Билингвальное обучение в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка / Г.П. Александрова // Интеграционные процессы в образовании и роль иностранного языка в подготовке учителя: Сборн. ст. – М., 2001. – С. 61-62.
3. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев. – Тюмень: Тюменский университет, 1997. – 215 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти в Україні / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 230 с.
5. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев – Спб.: Питер, 2001. – 272 с
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288с.
7. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С.19-27.
8. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: из-во Казанского ун-та, 1988. – 236 с.
9. Анисимов В.В. Общие основы педагогики: учеб.для вузов./ В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006. – 574 с.
10. Анисимова В.А. Русский язык: учебн. для 2 кл. школ с укр. яз. буч. / В.А. Анисимова. – Изд-во: Перун, 2003. – 152 с.
11. Анненский И.Ф. Избранное. / Сост. И. Подольская. – М.: Правда, 1987. – 592с.
12. Архипова Е.В. Теория принципов речевого развития учащихся и обучение культуре речи / Е.В. Архипова // Русская словесность. – 2004. – № 4. – С. 50-54.

13. Асанова А.Е. Компетентнісний підхід до лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови у початковій школі в полілінгвальному середовищі / А.Е. Асанова // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер.16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб.наук.праць. – Вип.20 (30). – 2013. – С. 3-5.

14. Асанова А.Е. О сущности и содержании лингводидактической подготовки будущих учителей начальных классов / А.Е. Асанова // Материалы науч.-практ.конф. (заочной) с международным участием «Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации». – Ульяновск: SIMJET, 2014. – С. 311-316.

15. Асанова А.Е. Показники сформованості лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови у початковій школі / А.Е. Асанова // Традиции и инновации в педагогике начальной школы: наук.видання. – Вып. 4.– Симферополь: Оджакъ, 2013. – С. 47-52.

16. Асанова А.Е. Система упражнений по формированию переводческой компетенции будущих учителей начальных классов в школах с двумя языками обучения / А.Е. Асанова // Материалы междунар.науч.-практ. конф. «Языковое образование студентов – нефилологов : теория и практика» – Тирасполь: Изд-во Приднестровского ун-та, 2013. – С. 153-158.

17. Асанова А.Е. Формирование билингвальной методической компетенции будущих учителей украинского языка в начальной школе / А.Е. Асанова // Билингвальное (полилингвальное) образование и межкультурная коммуникация в XXI веке: сб. науч.статей. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014.– С. 232-235.

18. Асанова А.Е. Формирование переводческой компетенции будущих учителей украинского языка в школах с русским и украинским языками обучения / А.Е. Асанова // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы модернизации образовательного процесса в школе и вузе. Традиции и инновации в педагогике начальной школы». – Симферополь: Оджакъ, 2013. – С. 80-82.

19. Асанова А.Е. Формування лінгвопедагогічної компетенції майбутніх учителів початкових класів у контексті лінгводидактичної підготовки / А.Е. Асанова // Збірка тез доповідей Міжнар.наук.-практ. конф. «Вища школа: сучасні тенденції розвитку». – Черкаси-Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2015. – С. 8-11.

20. Асанова А.Е. Мовна гра як прийом формування перекладацької компетенції майбутнього вчителя української мови / А.Е. Асанова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Симферополь, 2014. – Т. 27(66), № 1, Ч.1. Филология. Социальные коммуникации. – С. 170-175.
21. Асанова А.Е. Шляхи формування білінгвальної методичної компетенції майбутніх учителів української мови у кримській початковій школі / А.Е. Асанова // Вісник Черкаського університету: зб. статей. Сер.: Педагогічні науки. – Черкаси, 2014.–№ 15 (308). – С. 15-21.
22. Бабанский Ю.К. Комплексный подход к воспитанию учащихся / Ю.К. Бабанский, Г. А. Победоносцев. – К.: Радянська школа, 1985. – 198 с.
23. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. 1-4 класи: Навч.пос./ В.І. Бадер. – Донецьк: ВДБВ «ДОНБАС», 2013. – 160 с.
24. Базиль Л.О. Литературоведческая компетенция в профессиональной подготовке учителя украинского языка и литературы: теоретический аспект / Л.О. Базиль // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки (9). – С. 221-227.
25. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 160 с.
26. Берсенева М.С. Чтение на занятиях по русскому языку: теоретические проблемы обучения инофонов / М.С. Берсенева // Русский язык как неродной: новое в теории и методике: сб. науч. ст. – М., 2008. – 224 с.
27. Бех І.Д. Виховання сучасної вузівської молоді / І.Д. Бех // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: зб. наук, праць. – К.: Знання, 2000. – 520 с.
28. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання – нова освітня технологія / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 1. – С. 16-19.
29. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики). – К.: «К.І.С», 2004. – 112 с.

30. Бігич О. Формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови / О. Бігич // Рідна мова. – 2002. – № 4. – С.60-62.
31. Блауберг В. И. Проблемы методологии системного исследования / В.И. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. – М., 1995. – 154 с.
32. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
33. Богданович Г.Ю. // Мовний етикет: російсько-українсько-кримськотатарські відповідники: навч. посіб. // Г.Ю. Богданович, Т.Ю. Новікова, І.Г. Балашова, Н.В. Буц, Л.С. Селенділі, Р.Р. Девлетов.– Київ: Педагогічна думка, 2012.– 200 с.
34. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
35. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – М., 1997.
36. Болотнова Н.С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе/ Н.С.Болотнова // Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка: Мат-лы научн.-практ. конф.-презентации проекта-номинанта открытого регионального конкурса проектов повышения квалификации в сфере образования в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)» ин-та «Открытое общество» (12 марта 2001г.). – Томск, 2001. – С. 66-76.
37. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
38. Большой толковый словарь современного украинского языка / Голов. ред. В. Т. Бусел, редакторы-лексикографы: В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас, А. В. Дмитриев, Г. В. Латник, Г. В. Степенко. – К.: Ирпень: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
39. Большой электронный словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://radugaslov.ru/abbyu.htm>.
40. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 12 – 17.

41. Борисова О. Н. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета / О. Н. Борисова, Л.А. Карасьева. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eprints.tversu.ru/891>.
42. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 25-60.
43. Варламова Е.Ю. Сущность и содержание лингводидактической компетентности магистров по направлению подготовки «Лингвистика»/ Е.Ю. Варламова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – №12(20). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-soderzhanie-lingvodidakticheskoy-kompetentnosti-magistrov-po-napravleniyu-podgotovki-lingvistika>.
44. Вашуленко М.С. Навчання рідної мови / М.С. Вашуленко // Навчання і виховання учнів 1 кл.– К.: Початкова школа, 2002 – 159 с.
45. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Методичний посібник / М.С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.
46. Великий кримськотатарсько-російсько-український словник / С.М. Усеїнов. – Сімферополь: СОНАТ, 2004. – 448 с.
47. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
48. Величко Н.В. Преподавание русского языка в украинских школах в условиях двуязычия / Н.В. Величко // Международная конференция и VII международный научно-практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века». – Прага, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bilingual-online.net>.
49. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2009.
50. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 160 с.
51. Вовченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. канд.

пед. наук : спец. 13.00.04. – Теорія і методика професійної освіти / О.М. Вовченко. – Київ, 2006. – 261 с.

52. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навч. посіб. / Н.М. Вознюк. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. – 196 с.

53. Волкова Н.П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський ун-т імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.

54. Волкова Н.П. Педагогіка: навч. пос. Вид.2-ге, перероб., доп. / Н.П. Волкова // – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.

55. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації.: дис. доктора пед.наук: 13.00.04 / Н. П. Волкова. – Л., 2006. – 432 с.

56. Ворожцова И.Б. Основы лингводидактики / И.Б. Ворожцова // Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Филология», «Теория и методика преподавания иностранных языков и литератур». – Ижевск: Удмуртский гос.унив., 2007. – 113 с.

57. Гавришак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г.Р. Гавришак // Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіон. наук.-практ. семінару (28 – 29 листоп. 2006 р.). – Т.: Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка, 2006. – С. 31-32.

58. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и фак.ин.яз. высш.пед.учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336с.

59. Глузман О.В. Базові компетентності: сутність та значення у життєвому успіху особистості // Январские педагогические чтения. Вып.9. – Симферополь: НИЦ КИПУ, 2011.

60. Гоголь О.В. Формування мовлення майбутніх вчителів активними методами навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 19.00.07. – Педагогіка та вікова психологія. / О.В. Гоголь. – К., 1997. – 24 с.

61. Голуб Н.Б. Проблеми і перспективи компетентнісного навчання української мови в загальноосвітній школі / Н.Б. Голуб // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації. – Ч.1. – Нац. акад.пед. наук України – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – С.217-225.
62. Гончаренко С.У. Методика як наука / С.У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С.2-6.
63. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь. – 1997. – 376 с.
64. Горошкіна О.М. Етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови / О.М. Горошкіна // Лінгводидактика: теорія, методика, досвід: збірник наукових праць.– Вип. 3. – Слов'янськ: Вид-во ДВНЗ «ДДПУ», 2013. – 177 с.
65. Григорян В.А. Влияние билингвального образования на развитие профессиональных компетенций у студентов-армян / В.А. Григорян. – Прага, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1092%3Akongress-bilingual-bilium&catid=35%3Atema-mesyaca&Itemid=6&lang=ru.
66. Гудзик И.Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И.Ф. Гудзик. – Чернівці: «Букрек», 2007. – 496 с.
67. Гудзик І. П. Лінгводидактичні засади відбору змісту та методів навчання мов етнічних меншин / І.П. Гудзик // Зміст і технології шкільної освіти: Матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогіки АПН України. – К.: Пед. думка, 2005. – 100 с – С. 78-79.
68. Гудзик І. П. Проблема багатомовності в початковому навчанні / І.П. Гудзик // Початкова школа. – № 9-10.– 1992. – С 15-18.
69. Гудзик І.П. Навчання мов у полікультурному освітньому просторі України / І.П. Гудзик // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Вин. 72. – Черкаси, 2005. – 168 с. – С. 85-90.
70. Гудзик І.П. Полікультурне спрямування навчання мови / І.П. Гудзик // Матеріали круглого стола научно-педагогического журнала «Педагогика» «Поликультурное образование и национальная школа. – Симферополь, 2004. – 116 с.

71. Гусак Т. Дискусія як метод оптимізації при вивченні іноземних мов у в нз / Т.Гусак // Рідна мова. – №4.– 2002. – С. 62-63.
72. Девлетов Р.Р. Математика. [Пособие по развитию речи на русском, крымскотатарском, украинском языках в начальных классах] / Р.Р. Девлетов, И.Ф. Гудзик. – Симферополь: Доля, 2003.
73. Девлетов Р. Р. Музыка. [Пособие по развитию речи на русском, крымскотатарском, украинском языках в начальных классах] / Р.Р. Девлетов, Э.Р. Анафиева, Ю.Ю. Мытникова. – Симферополь: Доля, 2003.
74. Девлетов Р. Р. Природоведение. [Пособие по развитию речи на русском, крымскотатарском, украинском языках в начальных классах] / Р.Р. Девлетов, Т.К. Яхно. – Симферополь: Доля, 2004. – 144 с.
75. Девлетов Р. Р. Трилингвальное обучение в педагогических учебных заведениях Украины: монография / Р. Р. Девлетов – Симферополь: Оджакъ, 2011. – 340 с.
76. Девлетов Р.Р. Практический курс трилингвального обучения дисциплинам лингводидактического цикла: Уч. пос. [для студ. спец-ти «Начальное образование»] / Р. Р. Девлетов – Симферополь: Оджакъ, 2011. – 356 с.
77. Девлетов Р.Р. Комплекс лингводидактических материалов по методике преподавания русского языка (компетентностный подход в обучении) / Р.Р. Девлетов, Э.З. Топчук. – С.: «ДИАЙПИ», 2011. – 72 с.
78. Девлетов Р.Р. Лингводидактическая подготовка будущих учителей начальных классов в контексте компетентностного подхода / Р.Р. Девлетов // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2010 – Т.23 (62). – №2. Часть 2.
79. Девлетов Р.Р. Мотиваційні складові освітнього процесу в умовах трилінгвального навчання / Р.Р. Девлетов // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – № 15 (308). – 2014. – С. 21-28.
80. Девлетов Р.Р. Навчально-методичні матеріали з формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови в початковій школі (у школах з кримськотатарською мовою навчання)/ Р.Р. Девлетов, А.Е. Асанова – Сімферополь: Оджакъ, 2014. – 144 с.

81. Девлетов Р.Р. Нанолингводидактический поход к преподаванию филологических дисциплин: становление, содержание и перспективы/ Р.Р.Девлетов // Вектор науки. Серия: Педагогика и психология. – Тольятти, 2014. – № 1(16).

82. Девлетов Р.Р. Предметно ориентированное многоязычное образование и обучение в контексте поликультурных ценностей социума / Р.Р. Девлетов // Цінності сучасної освіти в інформаційному вимірі сьогодення.– Артемівськ – Ульяновськ: Изд-во Б.И. Маторина, 2013. – 308 с., С. 132-140.

83. Девлетов Р.Р. Сборник задач, упражнений и тестов по методике преподавания родного языка в начальных классах 4.І. – Симферополь. – Доля, 2000.

84. Девлетов Р.Р. Сопоставление как методический прием при обучении русскому языку учащихся национальной школы в условиях формирования национально-русского двуязычия / Р.Р. Девлетов// Дисс.на соиск.научн.степ. к.п.н. по спец-ти 13.00.02 – теория и методика обучения. – М., 1991–156 с.

85. Девлетов Р.Р. Теоретико-методические основы обучения будущих учителей начальных классов крымскотатарскому языку в условиях трилингвальной речевой среды: дис. д.пед.н.: 13.00.04 / Р.Р. Девлетов. – Симферополь, 2012. – 376 с.

86. Девлетов Р.Р. Теоретико-методичні засади навчання майбутніх учителів початкових класів кримськотатарської мови в умовах трилінгвального мовленнєвого середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. Наук: спец. 13.00.02. – Теорія та методика навчання (кримськотатарська мова)»/ Р.Р. Девлетов – К., 2012. – 41 с.

87. Девлетов Р.Р. Трилингвальное обучение в педагогических учебных заведениях Украины: монография / Р.Р. Девлетов – Симферополь: Оджакъ, 2011. – 340 с.

88. Девлетов Р.Р. Я и Украина. [Пособие по развитию речи на русском, крымскотатарском, украинском языках в начальных классах] / Р.Р. Девлетов, Т. М. Долгошапко – Симферополь: Доля, 2003.

89. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Постанова № 896 (03.11.1993). [Електронний ресурс]. Режим доступа:

<http://www.yur-info.org.ua/doc/1608234/Derzhavna-natsionalna-programa-Osvita-Ukraina-XXI-stolittia>.

90. Державний стандарт початкової загальної освіти [Наказ МОП від 20.06. 2006 р. № 469 згідно з рішенням колегії МОН від 24 травня 2006 року] // Початкова школа. – 2006. – №2 (338). – С. 8-31.
91. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования: автореф. дис. д-ра пед. наук / Т. В. Добудько. – СПб., 1999. – 36 с.
92. Дубасенюк О.А. Дослідження професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів / О.А. Дубасенюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (6). – 2000 р. – С. 12-14.
93. Євтух М.Б Дидактичні проблеми проектування навчальних занять в умовах вищої школи [Текст] / М.Б. Євтух, О.П. Сердюк // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. праць. – К.: КДЛУ, 2000. – Вип. 9. – С. 23-30.
94. Євтух М.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя [Текст]: збірник наук. праць / М.Б. Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі / Ред. кол. А.С. Дем'янчук, відп. за вип. Ю.В. Пелех. – Рівне: Волинські обереги, 2002. – Вип. 3. – С. 170-175 .
95. Жилина А.И. Системный подход как методология педагогического исследования / А.И. Жилина. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/journal/n/chelovek-i-obrazovanie>.
96. Заболотська О.О. Теоретико-методологічні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: автореф. дис. докт. пед. наук : спец. 13.00.04. –Теорія і методика професійної освіти. / О. О. Заболотська – О., 2007. – 44 с.
97. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання д.пед.наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
98. Закон «Про освіту» // Офіційний вісник України. – Київ, – 2002. – № 8. – С. 522.
99. Закон України «Про вищу освіту». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>

100. Закон України про засади державної мовної політики : за станом на 5 вересня 2012 р. / Верховна Рада: офіційне (Із змінами, внесеними згідно із Законом № 5475-VI від 06.11.2012). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.kherson.ua/ru-zakon-ukraini-pro-zasadi-derzhavnoi-movnoi-politiki.htm>.

101. Звягинцева Е.П. Поликультурный компонент профессионально-ориентированного иноязычного образования студентов в аспекте социально-педагогического подхода / Е.П. Звягинцева // Мир науки, культуры, образования. № 2. – Горно-Алтайск, 2012. – С.195-197.

102. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23 – 30.

103. Зимня І.О. Ключові компетентності як результативно-цільова основа компетентнісного підходу в освіті / І.О. Зимня – М.: ІЦПКПС, 2004. - 155 с.

104. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результатов образования / И. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

105. Зимняя И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке/ И.А. Зимняя. – М.: МИСИС, 2008. – 24 с.

106. Ибрагимова А.С. Методические аспекты формирования русско-крымскотатарских билингвальных языковых способностей / А.С. Ибрагимова // Билингвальное (полилингвальное) образование и межкультурная коммуникация в XXI веке: Сб.науч.статей. – Чебоксары, 2014. – С.59-62.

107. Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» / Н.В. Ипполитова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-yuzhno-uralskogo-gosudarstvennogo-universiteta-seriya-obrazovanie-pedagogicheskie-nauki>.

108. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд.. пед. наук: спец. 13.00.04 – Терія та методика професійної освіти. / В.О. Калінін. – Житомир, 2005, – 20 с.

109. Карташев В.А. Система систем: очерки общей теории и методологии / В.А. Карташев. – М.: Прогресс-Академия, 1995. – 325 с.

110. Катаева М.Л. Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М.Л. Катаева – Пермь, 2007. – 26, с.: іл. – Библиогр.: с. 24-25.

111. Катаева М.Л. Оценка уровня профессиональной компетентности преподавателей колледжа к использованию моделирования профессиональной деятельности в подготовке будущих педагогов/ М.Л. Катаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5828/Itemid,11.

112. Коваль Л.В. Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи / Л.В. Коваль // Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – Одеса, 2007. – № 6–7. – С. 82–87.

113. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія / Л.В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.

114. Коваль Л.В. Система підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загально навчальних технологій : автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.04. / Л.В. Коваль. – Київ, 2010. – 45 с.

115. Ковальова О.А. Компетентнісний підхід як парадигма сучасної освіти. Основні поняття і категорії компетентнісного підходу Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації. // О.А. Ковальова // Нац. акад. пед. наук України. – Ч.1. – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – С.196-202.

116. Ковлев Е.В. Комплексное моделирование высшего учебного заведения / Е.В. Ковлев // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 32-36.

117. Компетентностный подход в педагогическом образовании : кол. моногр. / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Родионовой и проф. А.П. Тряпициной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.– 392 с.

118. Кондратюк В.Д. Формування професійних знань та умінь майбутніх учителів трудового навчання засобами інформаційних технологій: автореф. дис. канд. пед. наук / В.Д. Кондратюк. – Вінниця, 2007. – 20 с.

119. Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа) // Інформ. зб. Міносвіти України. – 1996. – № 6. – С. 2 – 11.
120. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ru/diyalnist/osvita/vishcha/4683-rozvitok-osviti>.
121. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. – 20 с.
122. Копусь О.А. Содержательные характеристики профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии / О.А. Копусь // Концепт. – № 12. – 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.covenok.ru/koncept>.
123. Корнещук В.В. Моделювання в системі підготовки професійно надійного спеціаліста: теоретичний аспект / В. В. Корнещук // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: [науково-теоретичний збірник]. – Переяслав-Хмельницький, 2008.– Вип. 14. – 354 с. – С. 14 – 16.
124. Коротаева Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся: Учебное пособие / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995.
125. Коротков Э. М. Исследование систем управления: учебник / Э.М. Коротков – М.: Издательско-консалтинговая компания «ДеКА», 2003.– 336 с.
126. Костомаров В.Г. Методика как наука. Ст.2.: Методическая проблематика двуязычья / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – №6.– 1979. – С.67-73.
127. Кошечкина Т. В. Формирование текстовой компетенции учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы: автореф. дисс. на соискание уч.степ. канд. пед.наук специальность 13.00.01. – Общая педагогики, история педагогики и образования. / Т.В. Кошечкина.– Москва, 2008.
128. Краевский В.В. Методологическая компетентность педагогов-исследователей как условие научного обеспечения модернизации образования / В.В. Краевский. // Соискатель-педагог. – № 1. – 2008. – С. 31-35.

129. Краевский В.В. Содержание образования – бег на месте / В.В. Краевский // Педагогика. – 2000. – № 7. – с. 3-12
130. Кудрявцева Е.Л. Естественный билингвизм как образовательный и научный потенциал. / Е.Л. Кудрявцева. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http:// dialog.extech.ru/kongress/present. php-mplevel](http://dialog.extech.ru/kongress/present.php-mplevel).
131. Кужакова Е.П. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку в национальной школе / Е.П. Кужакова [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [/http://elibrary.ru/author_items.asp](http://elibrary.ru/author_items.asp).
132. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода / В. П. Кузьмин // Психологический журнал. – 1992. – № 13. – С. 3-14.
133. Кучерук О.А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія / О.А. Кучерук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2011. – 420 с.
134. Кучерук О.А.Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: Навч.посіб. – Житомир: ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 182 с.
135. Кушнір В.А. Теоретико–методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.04.– «Теорія та методика професійної освіти» / В. А. Кушнір. – К., 2003. – 482 с.
136. Лаптева И. Д. К вопросу о педагогической компетентности / И.Д. Лаптева // Пед. образование и наука. – 2007. – № 4. – С. 35-38.
137. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
138. Леонтьев А. Н. Слово в речевой деятельности. / А.Н. Леонтьев // Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
139. Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке / А.Н. Леонтьев // Вопросы прихилингвистики и преподавания русского языка как иностранного. – М.: Политиздат, 1971. – С. 8-14.
140. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: Курс лекций / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 62 с.

141. Лингвокультурологический словарь на русском и украинском языках «Полуостров Крым от А до Я» / И.Г. Балашова, Г.Ю. Богданович, Т.Ю. Новикова. – С.: мпс «Ната», 2007 – 274 с.
142. Лобчук О.Г. Навчання мовленнєвої діяльності на уроках мови / О.Г. Лобчук. – 2008. – 88 с.
143. Лопатич Р.В. Компетентнісний підхід в системі підготовки вчителя / Р.В. Лопатич, О.Є. Мархева // Теоретичні основи підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до творчої професійної діяльності в умовах педагогічного вищого навчального закладу: збірник наукових статей. – Кривий Ріг: КДПУ, 2007. – С. 65-72.
144. Лопатич Р.В. Підходи до формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови / Р.В. Лопатич // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія / редкол.: Д.О. Мельничук (відп. ред.) [та ін.]. – К., 2013. – Вип. 192. – Ч. 1. – С. 297-300.
145. Луговий В.І. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації. – Ч.1.– К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014.
146. Львова С.И. Коммуникативно-деятельностный подход как достижение современной методики преподавания русского языка / С.И. Львова // Русский язык в школе. – 2013. – № 7. – С. 3-8.
147. Ляшенко І.В. Концептуальні засади професійного становлення майбутніх фахівців / І.В. Ляшенко // Сьома Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Україна наукова». – 2010. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://intkonf.org/kand-pedagog-nauk-lyashenko-iv-kontseptualni-zasadi-profesiynogo-stanovlennya-maybutnih-fahivtsiv-prava>.
148. Макеева С.Н. К разграничению понятий «лингводидактическая компетенция» и «методическая компетенция» учителя иностранного языка / С.Н. Макеева // Вестник Московского городского пед.университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2012.– № 1. –С.91-96.
149. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В.М. Манько //

Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного ун-ту ім. М. Драгоманова. – К.: Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153-161.

150. Маркова А.К. Мотивация учебной деятельности школьников / А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 136-142.
151. Маркова А.К. Формирование мотивации обучения: кн. для учителя / А.К. Маркова, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
152. Матис В.И. Направления формирования поликультурной личности / В.И. Матис // Образование и взаимодействие культур: сборник научных трудов. – Вып.3. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. – С.162-172.
153. Мельничайко В.Я. Лінгвістичні основи викладання української мови в школі / В.Я. Мельничайко // Мовознавство і школа. – К., 1981.
154. Мельничайко В.Я. Перевод как учебное упражнение в условиях украинско-русского билингвизма: Тезисы Всесоюзной научной конференции по проблемам обучения русскому языку в условиях билингвизма / В.Я. Мельничайко. – Минск, 1975. – С.335-337.
155. Методика викладання української мови у початкових класах/ За ред. С.І. Дорошенка. – Вища школа. – 1992. – 421 с.
156. Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів: аналітичний звіт за результатами дослідження [Текст] / за наук. ред. Н.М. Бібік. – К., 2010. – 128 с.
157. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія / О.П. Мещанінов – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
158. Мизинцев В. П. Применение моделей и методов моделирования в дидактике / В. П. Мизинцев – М.: Знание, 1977. – 52 с.
159. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике: - 3-е изд., стереотип./ В.И. Михеев – М.: КомКнига, 2006. – 200 с.
160. Міхеєнко О.І. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини на засадах компетентнісного підходу / О.І. Міхеєнко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка та психологія. – Вип.45 (Ч.4), 2014. – С.201-210.

161. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес// Освіта України, 2004. – №60 – 61. – С.7-11.
162. Навчальні програми початкової школи (1-4 класи) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.ua/school/materials/program/8793/>.
163. Найн А. Я. Инновации в образовании: монография / А.Я. Найн. – Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. – 288 с.
164. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України, 2002. – № 16. – С. 3-9.
165. Недогреева Н.Г. О метапредметной компетентности учащихся в условиях современного образования / Н.Г. Недогреева, И.С. Козлова // Вектор науки тольяттинского государственного университета. – Вып. № 4 (30) / 2014. – С.259-262. с.260. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-metapredmetnoy-kompetentnosti-uchaschihsya-v-usloviyah-sovremennogo-obrazovaniya>.
166. Новикова Т.Ю. Компетентностно ориентированное обучение языку в контексте полилингвального образования / Т.Ю. Новикова // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия “Филология. Социальные коммуникации”. Том 25 (64) № 4. Части 1-2. – 2012.
167. Новикова Т.Ю. Обучение межкультурной коммуникации и современный образовательный контекст / Т.Ю. Новикова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия “Филология. Социальные коммуникации”. Том 24 (63). № 2. Части 1-2. – 2011.
168. Новикова Т.Ю. Преподавание русского языка в условиях полиэтнического Крыма: пути решения проблемы / Т.Ю. Новикова (в соавт. с И.Г. Балашовой). [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.ugr.es
169. Новікова Т.Ю. Компетентнісний підхід у Кримському контексті: багатомовна освіта/ Т.Ю. Новікова //Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації. – Ч.1 / Нац. акад.пед. наук України – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С.241-248.
170. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР. 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://methodological_terms.academic.ru/1487.c.190.

171. Образование в поисках человеческих смыслов / под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д., 1995.
172. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С», 2004. – 112 с. – С. 6-15.
173. Овчинникова О.И. Формирование текстовой компетенции на родном (русском) и иностранном (английском) языках у учащихся старшей ступени обучения: автореф. дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук. Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык). / О.И. Овчинникова. – Орел, 2011.
174. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 60 000 слов / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. – М. : Мир и образование, 2006. – 976 с.
175. Орлова Г.А. Формирование языковой компетенции младших школьников / Г.А. Орлова // Начальная школа. – 2004. – № 3. – С. 91-95.
176. Остапенко Н.М. До питання комунікативної компетенції учня загальноосвітньої школи / Н. Остапенко // Мовне обличчя міста. – Черкаси – 2012.
177. Павленко О.О. Компетенція і компетентність: сутність, функції, структура / О.О. Павленко // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Вип. № 19. – К. ВІКНУ, 2009. – С.231-236.
178. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. / Л.М. Паламар – К., 1997.-468 с.
179. Пашковская Н.А. Лингводидактические основы обучения русскому языку./ Н.А. Пашковская– К.: Рад. Школа, 1990. – 192 с.
180. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – № 2. – 2010. – С. 2-5.

181. Пермяков А. А. Краткий словарь педагогических понятий: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. А. Пермяков, В. В. Морозов, Э. Р. Зарединова. – 2-е изд., испр. и доп. – Кривой Рог; Симферополь: Видавничий дім, 2010. – 144 с.
182. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров // Alma mater. – 2005. – № 2. – с. 54.
183. Петров Ю. А. Культура мышления: методологические проблемы: научно-педагогические работы / Ю. А. Петров. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 190 с.
184. Петухова Л.Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис.доктора пед. наук / Л.Є. Петухова. – Одеса, 2009. – 564 с.
185. Петухова Л.Є. Дидактико-процесуальне забезпечення формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів./ Петухова Л.Є. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/cont.html>.
186. Петухова Л.Є. Становлення поняття «інформатичні компетентності» та рівні їх діагностики у майбутніх учителів початкової школи / Л.Є. Петухова // Наука і освіта. – 2008. – № 8/9. – С. 193-198.
187. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессиональной подготовки учителя: дисс. докт.пед.наук: 13.00.04/ Е.Н. Пехота– К., 1997. – 430 с.
188. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / О.М. Пехота та інші. – К.: В-во А.С.К., 2003. – 240 с.
189. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О.М. Пехота // Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / За ред. І.Я.Зязюна. – Київ: Вид-во «Віпол», 2000. – 636 с.
190. Пидкасистый П.И. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения / П.И. Пидкасистый, О.Б. Тищенко // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 44-45.
191. Пикельная В.С. Педагогика и процессы гуманизации в образовании: Учебное пособие для студентов педвузов / В.С. Пикельная. – Кривой Рог: МО Украины, Криворожский пед. ин-т, 1996. – 91 с.

192. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н.С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – Вип.152. – 2012. – № 3. – С. 24–31.
193. Подольская И.А. О проблеме формирования переводческой компетенции у студентов нефилологического профиля обучения/ И.А. Подольская, А.В. Литвинов [Электронный ресурс]. Режим доступа – <http://www.nop-dipo.ru/node/271>.
194. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
195. Пометун О.І. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. - № 3. – С.10-15.
196. Пометун О.І. Компетентності та компетенції: до визначення понять в українському педагогічному контексті / О.І. Пометун // Відкритий урок. – 2004. – № 17-18. – С.13-17.
197. Пометун О.І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи / О.І. Пометун // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України. – К.: Педагогічна думка, 2009 – С. 332-343.
198. Попов А.І. Географічні назви / А.І. Попов. – Л. – М.: Наука, 1965. – 181с.
199. Попов Л.Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики/ Л. Н. Попов // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 15-20.
200. Привалова Т.С. Неделя многоязычия как технология мультилингвального образования / Т.С. Привалова // Международная конференция и VII международный научно-практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века». – Прага, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bilingual-online.net>.
201. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Каб. Мін. України від 23лист.2011р. № 1341. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
202. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова,

С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спирін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 316 с. – С.13-14.

203. Психологія: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. / За ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 2003. – 558 с.

204. Психолого–педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. / Под ред. П.И Пидкасистого. автор–составитель В.А.Мижериков. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.

205. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. / Л.П. Пуховська. – К.: Вища шк., 1997. – 179 с.

206. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002.

207. Рибалка В.В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Наук.-метод. посібник / За ред. В.В.Рибалки. –К.;Тернопіль: Підручники і посібники, 2002.– С.80-89.

208. Румянцева И.М. Психолінгвістические механизмы формирования речи при обучении иностранным языкам по модели онтогенеза / И.М. Румянцева // Психолінгвістика. – 2008. – Вип. 2. – С. 57-65. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psling_2008_2_8.pdf.

209. Русско-украинский словарь. 250 тыс. слов и словосочетаний / под ред. В. Бусела. – М.: Перун, 2008.

210. Русско-украинско-крымскотатарский лингводидактический словарь. / Р.Р. Девлетов. – Симферополь: Оджакъ, 2010. – 178с.

211. Рыбаков М.Д. Лингвопедагогическая культура и духовное развитие будущего специалиста-преподавателя / М.Д. Рыбаков // Научно-практич. журн. «Акмеология». – № 1 (9) – М., 2014.

212. Савченко О.Я. Складові реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі / О.Я. Савченко // Компетентніший підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики). – К.: "К.І.С", 2004. –112С. – С.34-46.

213. Савченко О.Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти / О.Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 1999. – №4. – С. 6-17.
214. Савченко О.Я. Упровадження компетентнісного підходу в початковій освіті: здобутки і нерозв'язані проблеми / О.Я. Савченко // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації реалізації. – Ч.1 / Нац. акад.пед. наук України – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – С.41-50.
215. Савченко О.Я. Читанка: Підруч. для 4 кл. / О.Я. Савченко – К.: Освіта, 2004. – Ч.2. – 175 с.: іл.
216. Саттарова М.С., Саттарова С.С. Кримськотатарська мова: Підр. для 2 кл. загальноосв. навч. закл. / М.С. Саттарова, С.С. Саттарова. – Сімферополь: КРП «Видавництво «Кримнавчпеддержвидав», 2012. — 176 с.: кол. іл.
217. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное издание, 1998. – 250 с.
218. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: междунар.аспект / Н.А. Селезнева // Высшее образование сегодня. – № 4. – 2004.
219. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутнього вчителя на основі поліпарадигмального підходу / О. М. Семенов // Вища освіта України. – № 3 (додаток 2) – 2014 . – С.77-82.
220. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навчальний посібник. / В.А. Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
221. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід / В.А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 176-203.
222. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издат. Корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
223. Сидорчук Н.Г. Деякі підходи до вивчення феномену науково-дослідної діяльності майбутніх учителів / Н.Г. Сидорчук // Вісник Житомирського педагогічного університету.-Житомир: Редакційно-

видавничий відділ Житомирського держ. пед. ун-ту імені Івана Франка, 2003. – Випуск 12. – С.74-78.

224. Симоненко Т.В. Професійна комунікативна компетенція вчителя-словесника: сутність, структура, критерії поняття / Т.В. Симоненко // Рідна школа. – 2004. – № 9. – С. 12-15.

225. Синельникова Л.Н. Компетенции как критерии идентичности языковой личности / Л.Н. Синельникова // Ученые записки Таврического національного университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». –Т.23 (62). – №2. Часть 2. – 2010. – С. 354-364.

226. Сластенин В.А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы / В.А. Сластенин // Советская педагогіка, 1973. – №5. – С. 72-80.

227. Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 608 с.

228. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А.В. Семенова. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.

229. Собаєва О.В. Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання: автореф. к.пед.н. 13.00.09 – теорія навчання / О.В. Собаєва. – Харків, 2001, 17 с.

230. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2006. – 321 с.

231. Співаковський О.В. Нові інформаційні технології і початкова освіта/ О.В. Співаковський, М. С. Львов // Початкова школа. – 1997. – №4. – С. 48-49.

232. Стефанов Н.А. Мультипликационный подход и эффективность / Н.А. Стефанов. – М.: Прогресс, 1976.– 251 с.

233. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. в 5-ти т. Т.1.: Проблеми виховання в історії розвитку особистості. Духовний світ. Методика виховання. / В.О. Сухомлинський.– К.: Радянська школа, 1976. – 654 с.

234. Сучасний словник іншомовних слів / О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк// Під ред. Г.П. Півторака. – К.: Довіра, 2006. – 789 с. (Словники України).

235. Титов В.М. Понятійне співвідношення компетентності та психологічної логіки / В.М. Титов// Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 67-84.
236. Толковый переводческий словарь / Л.Л. Нелюбин – М.: Флинта: Наука, 2008. – 320 с.
237. Толковый словарь / Д.Н. Ушаков. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ushakovdictionary.ru/word.php>.
238. Українсько-російський словник термінів міжкультурної комунікації Ф.С. Бацевич / Ф. С. Бацевич, Г. Ю. Богданович. – Сімферополь; [Саки]: Підприємство «Фенікс», 2011. – 281 с. – Бібліогр. – С.258-259.
239. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 556 с.
240. Фалькович Ю.В. Организационно-педагогические условия формирования переводческой компетенции студентов: дисс. канд.пед.наук: 13.00.08 / Ю.В. Фалькович. – Томск, 2010. – 225 с.
241. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / МОН РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
242. Федоренко, Л.П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку / Л.П. Федоренко. – Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 1994. –206 с.
243. Федотов А.В. Моделирование в управлении вузом / А.В. Федотов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 120 с.
244. Философская энциклопедия: В 5т. / [науч. ред. Ф. В. Константинов]. – М.: Советская энциклопедия», 1964. –Т. 5. – 1964. – 740 с.
245. Философский энциклопедический словарь / Ред.кол: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.
246. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доповн. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
247. Хижняк І.А. Лінгводидактична підготовка вчителя початкових класів у руслі соціокультурних тенденцій сучасності / І.А. Хижняк

// Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 3. – С. 421-430. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pednauk_2014_3_54.pdf.

248. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання./ О.Н. Хорошковська – К., 1999.-306с.

249. Хорошковська О.Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання./ О.Н. Хорошковська. – К.: Промінь, 2006. – 256 с.

250. Хорошковська О.Н. Українська мова: Мова і мовлення. Правопис: Підр. для 4 кл. загальноосв.шк.з рос.мовою навчання / О.Н. Хорошковська, Н.О. Воскресенська, А.О. Свашенко. – К.: Промінь, 2004. – 144 с.

251. Хорошковська О.Н. Українська мова: підр. для 2 кл. загальноосв. навч. закл. / О.Н. Хорошковська, Г.І. Охота. – К.: Освіта, 2007.

252. Хорошковська О.Н. Українська мова: Підр. для 3 кл. загальноосв. навч. закл. із навч. рос. мовою. / О.Н. Хорошковська, Г.І. Охота, Н.І. Яновицька. – К.: Освіта, 2013. – 160 с.

253. Хорошковська О.Н. Українська мова: Усний курс: Підр. для 1 кл. загальноосв. навч. закл. з рос. мовою навч. / О.Н. Хорошковська, Г.І. Охота. – К.: Освіта, 2007. – 159 с.

254. Худакова Л.В. Подходы к формированию компетентности будущих специалистов индустрии питания и гостеприимства в системе профессионального образования /Л.В. Худакова // Вестник ЧГПУ 10'2012. – С.196- 203.

255. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Эйдос, 2002. – № 2. – С. 58–64.

256. Хуторський А.В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої освіти. / А.В. Хуторской // Народна освіта. – 2003. – № 2.

257. Чудакова В.І. Психологічний супровід здійснення інноваційних освітніх проєктів: мотиваційний компонент / В.І. Чудакова. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://festival21.org/stati-i-publikacii/psixologichnij-suprovid-zdijsnennya-innovacijnix-osvitnix-proektiv-motivacijnij-komponent>.

258. Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность: Учеб. Пособие / В.М. Шаклеин. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.
259. Шеремет О. В. Лингводидактические условия билингвального обучения иностранному языку в начальной школе / О. В. Шеремет // Учёные записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2010. – Т. 23 (62), № 2. – С. 370-373.
260. Шеремет О.В. Новационные подходы к формированию орфоэпической компетентности учащихся начальных классов в условиях учебного русско-украинско-английского трехязычия / О.В. Шеремет // Проблемы модернизации образовательного процесса в школе и вузе. Традиции и инновации в педагогике начальной школы. Материалы Междунар. научно-практ. конф. – Симферополь: Издательство «Оджакъ», 2013. – С.140-142.
261. Шиман О.И. Подготовка будущих учителей начальной школы к созданию и использованию учебных презентаций / О. И. Шиман // Научная газета НПУ им. М.П. Драгоманова. Сер. 17, Теория и практика обучения и воспитание: сб. науч. работ. – К.: НПУ, 2004. – Вып. 1. – С. 144–152.
262. Шиянов Є.Н. О сущности формирования мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности и устойчивых профессиональных намерений у студекнтов педвуза / Є.Н. Шиянов, Є.Г. Буланова // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : межвуз. сб. научн. тр. – М.: МГПИ, 1982. – С. 102-111.
263. Шкваріна Т.М. Модель змісту підготовки вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників / Т.М. Шкваріна. – Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Випуск 40. Педагогічні науки. – С. 102-105.
264. Штофф В. А. Введение в методологию научного познания / В.А. Штофф. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 192 с.
265. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина – М.: Педагогика, 1988. – 351с.
266. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 22-29.

267. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н.О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8-14.
268. Якса Н.В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: монографія. – Житомир: ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 568 с.
269. Ярошенко А.О. Поняття «компетентність» та «компетенція» в підготовці до професійної діяльності фахівців до соціальної сфери у ВНЗ України / А.О. Ярошенко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Київ-Кіровоград: Вища освіта, 2014.
270. Biemans Harm, Nieuwenhuis Loek, Poell Rob, Mulder Martin and Wesselink Renate. Competence-based VET in the Netherlands; Background and pitfalls // Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. – Issue 7, April 2005. P. 1-14 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.bwpat.de/7eu/biemans_etal_nl_bwpat7.shtml.
271. Byram M. and Zaraf G. Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence / M. Byram, G. Zaraf // A Common European Framework for Language Teaching and Learning. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1994. – P. 19.
272. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) // Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
273. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Report/ Uri Peter Trier – University of Neuchatel, October 2001. – P. 255-260.
274. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Programm – OECD (Draft).
275. Earl H. Cheek, Jr. Rona F. Flippo, Jimmy D. Lindsey «Reading for success in elementary school [Чтение в удовольствие в начальной школе] – Printed in USA of America by Times Mirror Higher Education Group. Brown & Benchmark publishers, 1997. – 520 p.
276. Ervin S. M., Osgood C.E. Second Language Learning and Bilingualism in Osgood C.E. and Sebek T.A./ S. M. Ervin, C.E. Osgood. – 1954.

277. EU. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework – Brussels: European Commission, 2005.
278. Hutmacher Walo. Key competencies in Europe // Report. DECS/SE/Sec- (96)- 43 of the Symposium (Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996). A Secondary Education for Europe Project. – Council for Cultural Co-operation, Strasbourg, France, 1997. – 72 p.
279. Judy Van Scoter & other. Technology in Early Childhood Education: Finding the Balance / Judy Van Scoter & other // Northwest Regional Educational Laboratory. – 2001. – 51 p.
280. Klyukanov I.A. Communication Universe: Manifestations of Meaning: Statings of Significance. / I.A. Klyukanov. – Chicago: Lexington Books, 2011. – 240 p.
281. Klyukanov I.A. Principles of Intercultural Communication. / I.A. Klyukanov. // Pearson Education, Inc. – Boston, 2005. – 290 p.
282. Learning and teaching modern languages for communication. – Strasbou-rg: Council of Europe Press, 1988.
283. Little D., Perclova R. The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers / D. Little , R. Perclova. – 2002. – 124 p.
284. Mackey W. A typology of bilingual education / W.Mackey // Bilingual schooling in the United States: a coursebook for educational personnel. – 1976. – P.72-79.
285. Quality education and competence for life / Workshop 3 / Background Paper – 2004. – P. 6.
286. Routledge Encyclopedia of Teaching and Learning / Ed.by Michael Byram. – London, New York: Routledge, 2004. – XXIII. – 714 p.
287. Schratz M. What is a “European Teacher?” A discussion Paper– ENTEP. / M. Schratz. [Електроний ресурс]. Режим доступу: [http: //www.pa-feldkirch.ac.at/entep/](http://www.pafeldkirch.ac.at/entep/)
288. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education // Journal of Teacher Education. – 1985. Vol. 36. – № 2. – P.5.

289. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification.

290. Turman E. Bilingualen Lernen. Wege zur Mehrsprachigkeit / E. Turman // Neue deutsche Schule. – № 46. – 1994. – P. 34-36.

291. What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board– National Board offers National Board Certification [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>.