

**РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи

УДК: 378: 378.09:371.13:81'246.3(043.5)

ШЕРЕМЕТ ОЛЬГА ВИТАЛЬЕВНА

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
К ОРФОЭПИЧЕСКОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ
ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ**

13.00.04 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Девлетов Ремзи Рефикович

Симферополь – 2015 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
РАЗДЕЛ 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ОРФОЭПИЧЕСКОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ	16
1.1. Психолого-педагогические предпосылки подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды	16
1.2. Лингвистические и психолингвистические особенности подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды.....	32
1.3. Лингводидактические основы подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды.....	51
Выводы по первому разделу.....	71
РАЗДЕЛ 2. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОРФОЭПИЧЕСКОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ	
2.1. Модель подготовки будущих учителей начальных классов к реализации орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды.....	74
2.2. Критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды.....	106
Выводы по второму разделу.....	117
РАЗДЕЛ 3. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОРФОЭПИЧЕСКОЙ	

РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ	120
3.1. Диагностика готовности будущих учителей начальных классов к проведению орфоэпической работы в условиях учебного трилингвизма.....	120
3.2. Система работы по реализации модели подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды.....	146
3.3. Анализ эффективности работы по формированию готовности студентов к проведению орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной среды	180
Выводы по третьему разделу	295
ВЫВОДЫ.....	199
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	206
ПРИЛОЖЕНИЯ	

СПИСОК УСЛОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ

БУНК – будущие учителя начальных классов

ВСТ – визуальные сопоставительные таблицы

ВСУ – визуальные сопоставительные упражнения

ДЛЦ – дисциплины лингводидактического цикла

КРШ – культурно-речевой шок

МПРЯ – Методика преподавания русского языка

МПУЯ – Методика преподавания украинского языка

МПИЯ – Методика преподавания иностранного языка

ОР – орфоэпическая работа

ТУС – трилингвальная учебная среда

УМКД – учебно-методический комплекс дисциплины

ВВЕДЕНИЕ

В свете модернизации системы языкового профессионального обучения особую актуальность приобретает полилингвальное образование, которое от традиционного отличается тем, что язык преподавания сам по себе является не только целью изучения иноязычных фактов, но и его инструментом. Многоязычное обучение требует появления и внедрения методик, которые способствуют получению учащимися академического образования на нескольких языках. При этом качество образования повышается, что обеспечивает формирование и развитие конкурентоспособной личности выпускника высшего учебного заведения.

Модернизация языкового образования в условиях полилингвизма предполагает выделение приоритетных целей и задач, среди которых – повышение качества обучения, стимулирование профессиональной активности студентов, готовых к реализации концепции многоязычного образования. Актуальным направлением в развитии образовательной политики, согласно «Национальній доктрині розвитку освіти у ХХ ст.» является создание педагогических условий для профессиональной самореализации педагогических работников, повышение их социального статуса. Кроме этого, в четвертом разделе документа подчеркивается важность непрерывного языкового образования, обеспечивающего обязательное овладение гражданами Украины государственным языком, возможность овладения родным (национальным) и практически овладеть хотя бы одним иностранным языком.

Формирование профессиональной компетентности учителя-практика, его способности соответствовать требованиям, выдвигаемым современным обществом становится приоритетной целью высшего образования. Эти положения отмечены в Законе Украины «Про освіту», «Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.), Общеευропейских рекомендациях по языковому образованию. Изменения в содержании языкового образования младших школьников, определенных Госстандартом и

Программой начальной школы (2011) сделали обязательным изучение иностранного (английского) языка уже с первого класса.

Социальным заказом общества остается подготовка будущих учителей, способных к формированию вторичной языковой и речевой личности обучаемых. Актуальной в этом аспекте является разработка методики формирования и развития орфоэпических навыков в аспекте синхронного обучения и изучения английского, русского и украинского языков. Поскольку ценность правильного произношения очень велика – это своеобразное зеркало, которое ярко отображает уровень общего интеллектуального и культурного развития человека (Д.Н.Богоявленский). Однако, во-первых, современная высшая школа не располагает методическими ресурсами для реализации многоязычного обучения, а во-вторых, большинство учителей начальных классов являются психологически, лингвистически и методически не подготовленными к осуществлению профессиональной деятельности в условиях синхронного контактирования двух, трех и более языков.

Проблема профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов рассматривается в научно-методических исследованиях ряда отечественных ученых, таких как: Л.Э. Акпинар, Б.М.Андриевский, О.Б. Бигич, Р.Р. Девлетов, В.В. Денисенко, Е.К.Дворянкина, О.А.Заболотская, Л.П.Кадченко, Л.В.Коваль, И.Коцан, К.Л.Крутий, В.В.Крыжко, В.Г. Кремень, Е.А. Лодатко, Р.В. Лопатич, К.С.Матвеева, Л.И. Мацько, Е.М.Павлютенков, Л.Е.Петухова, С.А. Скворцова.

Однако вопрос о методической подготовке студентов к преподаванию второго языка как в начальной школе, так и в вузе на би- и трилингвальной основе не получил должного освещения. Стоит также отметить недостаточную исследованность проблемы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к работе в условиях учебного англо-русско-украинского трилингвизма. Этот факт требует пересмотра стратегии профессиональной подготовки студентов специальности „Начальное образование”; возникает

также необходимость в создании новационного учебно-методического обеспечения дисциплин лингводидактического цикла.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют научно-методические исследования, в которых исследуются:

- проблемы модернизации образовательного процесса в современной начальной и высшей школах: С.С. Витивицкая, А.В. Глузман, В.И. Звягинский, А.Ф. Закирова, В.Г.Кремень, М.И. Лукьянова, М.Ю.Прокофьева, В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, Н.Г. Ничкало, Е.Н.Семенов, В.А. Слостенин, Л.С. Подымова, С.А. Скворцова;

- вопросы подготовки будущих учителей начальных классов к применению педагогических технологий в практической деятельности: Л.П.Кадченко, Г.И.Коберник, Л.В. Коваль, О.А. Кучерук, М.И. Лукьянова, Е.И. Пассов, Е.И. Пометун, Г.К. Селевко, Н.Г. Скоробогатова;

- психологические, психолингвистические основы лингводидактической подготовки студентов: Ф.С. Бацевич, В.К. Вилюнас, П.Я. Гальперин, О.А. Заболотская, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Н.И. Жинкин, К.Л. Крутий, А.М. Богуш, А.А. Леонтьев, Е.И.Негневицкая, И.М.Никольская, Р.М. Грановская, И.В.Румянцева, А.А. Реформатский, Л.Л. Салехова, Е.А. Сиденко, Т.Т. Черкашина, Н.М. Шанский, С.Н. Цейтлин, П.М. Якобсон;

- особенности реализации научных подходов в языковом образовании: О.Б.Бигич, В.А. Болтов, В.В. Сериков, Н.Б. Голуб, И.Ф. Гудзик, Р.Р. Девлетов, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, Л.Д. Мали, А.Э. Асанова, С.Н. Макеева;

- вопросы обучения родному и иностранному языкам в начальной школе и вузе: А.А. Бузовский, В.И. Бадер, Н.Д. Гальскова, И.П. Гладилина, Р.Р. Девлетов, О.Е. Демьяненко, Г.А. Китайгородская, Т.С. Кудрявцева, Д.Литтл, И.А. Лукницкий, А.Ф. Матвеев, Медисон, Висконсин, С.В. Роман, П.Стреверс, С.Н. Савинов, Н.И. Тоцкая, О.Н. Хорошкова.

Теоретический анализ теоретико-методологических основ и обобщение практического опыта профессиональной подготовки студентов специальности

«Начальное образование» подчеркивают необходимость решения ряда **противоречий** между:

- потребностями общества в высококвалифицированных учителях начальной школы, способных осуществлять профессиональную деятельность в би- и трилингвальном режиме и возможностями современной системы языкового образования обеспечить качественную подготовку такого специалиста;

- актуальностью вопросов формирования готовности будущих учителей начальной школы к орфоэпической работе в би- и трилингвальной учебной среде и недостаточным уровнем научно-методического обеспечения процесса профессиональной подготовки;

- возростанием требований к уровням компетентности учителей начальных классов и фактическим уровнем готовности студентов к реализации орфоэпической работы в условиях трилингвальной (англо-русско-украинской) учебной среды.

Таким образом, актуальность проблемы, ее практическое значение для современной системы образования и недостаточная изученность ее теоретического и методического аспектов обусловили выбор темы исследования **«Подготовка будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды»**.

Связь работы с научными программами, планами, темами. Диссертационное исследование проводилось в рамках темы научно-исследовательской работы кафедры теории и практики начального образования Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет» (РК № 0111U009853). Тема диссертации утверждена ученым советом Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет» (протокол № 8 от 03.03.2014 г.) и согласована в Межведомственном Совете по координации научных исследований по педагогическим и психологическим наукам в Украине (протокол № 8 от 25.11.2014 г.).

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить модель подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды.

В соответствии с целью были определены **задачи** исследования:

1) проанализировать проблему подготовки студентов специальности «Начальное образование» к реализации орфоэпической работы в условиях учебного би- и трилингвизма;

2) уточнить сущность понятий «орфоэпическая работа в условиях трилингвальной учебной среды», «культурно-речевой шок», «готовность будущего учителя к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды», выделить ее компоненты;

3) выявить и описать критерии, показатели, уровни сформированности готовности студентов специальности «Начальное образование» к орфоэпической работе в условиях учебного (англо-русско-украинского) трилингвизма;

4) разработать гипотетическую модель подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях учебной трилингвальной среды и экспериментально проверить ее эффективность;

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Предмет исследования – организационно-педагогические условия формирования готовности будущих учителей начальных классов к проведению орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной среды.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что процесс подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе будет эффективным при таких организационно-педагогических условиях: повышение мотивации студентов к овладению системой орфоэпической работы как показателя профессиональной компетентности, способа предупреждения культурно-речевого шока и интерференции; внедрение учебно-методического комплекса и интеграция работы

преподавателей дисциплин лингводидактического цикла (далее – ДЛЦ); включение студентов в рефлексивно-оценочную деятельность собственных учебных достижений и учебных достижений учащихся.

Для достижения цели и решения поставленных задач, проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие **методы** исследования:

- *теоретические*: анализ нормативно-правовых документов, рабочих учебных планов и программ, изучение и обобщение психолого-педагогической, лингвистической и учебно-методической литературы с целью выявления разработанности проблемы исследования; сравнение – для изучения различных научных точек зрения, уточнения и определения терминологического аппарата; сопоставительный анализ орфоэпических явлений в английском, русском, украинском языках в учебных целях; описательно-аналитический метод – с целью дать характеристику исследуемым явлениям и научно-категориальному аппарату исследования, моделирование – для разработки модели подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды, определения и обоснования организационно-педагогических условий;

- *эмпирические*: педагогическое наблюдение за ходом образовательного процесса и учебной деятельности студентов; анкетирование, опрос студентов и преподавателей, тестирование, анализ продуктов образовательной деятельности, лингводидактическое портфолио, педагогический эксперимент (с целью определения уровней готовности будущих учителей к реализации орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной среды и экспериментальной проверке эффективности предложенной модели);

- *методы математической статистики*: статистическая обработка результатов, графическое изображение данных – для качественной и количественной интерпретации результатов.

С целью проверки обоснованной в начале исследования гипотезы и подтверждения эффективности разработанной модели подготовки будущих учителей начальных классов к реализации орфоэпической работы в условиях

учебного англо-русско-украинского трилингвизма был проведен педагогический эксперимент. Опытнo-экспериментальное обучение осуществлялось на протяжении 2010-2015 гг. и состояло из нескольких этапов:

2010-2011 гг. – историко-педагогический, поисковый этап. На данном этапе была определена актуальность темы исследования, на основе анализа широкого спектра научно-методических источников сформулирована цель и направления орфоэпической работы в условиях трилингвальной среды, критерии, показатели сформированности акустической и артикуляционной компетенций младших школьников; выявлены противоречия, определены базовые дефиниции исследования.

2011 гг. – аналитико-синтетический. На этом этапе проведено пилотажное исследование на базе общеобразовательных школ; определены теоретико-методологические основы подготовки будущих учителей начальных классов, выявлены критерии и показатели их готовности к проведению орфоэпической работы в монолингвальном режиме; начата разработка модели подготовки будущих учителей к реализации орфоэпической работы в условиях ТУС, сформулирована ее цель, выделены блоки, компоненты, этапы и организационно-педагогические условия реализации, обозначен конечный образовательный результат. Был составлен план проведения опытнo-экспериментального обучения и определена экспериментальная база.

2012-2015 гг. – опытнo-экспериментальный этап. Данный этап предполагал окончательную разработку, апробацию, внедрение и проверку эффективности предложенной модели. Также был проведен педагогический эксперимент, состоявший из констатирующего, формирующего, контрольного этапов; обобщены результаты исследования.

Научная новизна полученных результатов заключается в том, что:

- *впервые* на основе теоретических положений научных подходов разработана и апробирована модель подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды, состоящая из четырех блоков: целевого (формулировка цели и задач

профессиональной подготовки), теоретико-методологического (обоснование научных подходов, общедидактических и специфических принципов подготовки студентов специальности «Начальное образование» к формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности), содержательного (определение структурных компонентов готовности, этапов и организационно-педагогических условий подготовки), блока оценки образовательного результата (диагностика критериев, уровней готовности будущих учителей начальных классов по уточненным критериям).

- *конкретизирована и уточнена сущность* понятий «готовность будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды», «модель подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды», «культурно-речевой шок»;

- *дальнейшее развитие* получили приемы, средства, методы и формы подготовки студентов специальности «Начальное образование» к проведению орфоэпической работы в условиях англо-русско-украинского речевой учебной среды.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и внедрении в процесс профессиональной подготовки студентов специальности «Начальное образование» программы спецкурса «Методика орфоэпической работы в начальных классах в условиях учебного трилингвизма», создании учебно-методического пособия «Система работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма», в котором представлена система визуальных би- и трилингвальных визуальных сопоставительных таблиц, упражнений и методика их применения. Материалы исследования могут быть использованы преподавателями дисциплин языкового и лингводидактического циклов в профессиональном и последипломном педагогическом образовании.

Личный вклад соискателя в публикациях, выполненных в соавторстве, заключается в разработке двуязычного материала для физминуток и описании

закономерностей их использования в билингвальном (русско-украинском) режиме; разработке комплекса упражнений на предупреждение и преодоление орфографических ошибок, вызванных интерференционными явлениями в условиях синхронного изучения русского и украинского языков в начальной крымской школе; отборе примеров оформления курсовых работ, предложении рекомендаций по подготовке и проведению педагогического эксперимента для студентов специальности „Начальное образование”; осуществлении сопоставительной характеристики орфоэпических систем английского, русского и украинского языков в учебных целях, составлении визуальных сопоставительных таблиц, предложении инновационного дидактического материала по подготовке будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях учебного трилингвизма.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечено соблюдением требований методологии педагогической науки, логикой исходных теоретических положений, опорой на фундаментальные научные педагогические, психологические, методические труды, исследования в области билингвизма и трилингвального обучения; длительностью опытно-экспериментальной работы; применением широкого спектра методов исследования, соответствующих предмету, объекту, задачам диссертации; экспериментальным подтверждением эффективности предложенной модели и организационно-педагогических условий ее реализации.

Результаты исследования внедрены в учебный процесс Тернопольского национального педагогического университета имени В.Гнатюка (справка о внедрении № 1371-33/03 от 08.10.2014 г.), Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии (справка о внедрении № 590 от 14.10.2014 г.), Николаевского национального университета имени В.А.Сухомлинского (справка о внедрении № 251/1318 от 22.10.2014 г.), Кировоградского государственного педагогического университета имени В.Винниченка (справка о внедрении № 233-н от 25.06.2015 г.).

Апробация и внедрение результатов исследования. Теоретические и практические положения диссертации публично представлены на научно-методических, научно-практических конференциях, семинарах, симпозиумах различного уровня:

- *тринадцати международных научных конференциях и симпозиумах*: I Международная школа-симпозиум «Филология без границ» (24-26 сентября 2010 г., Алушта, Крым, Украина); «Январские педагогические чтения. Стратегия развития педагогической науки и образования в XXI веке: проблемы, перспективы» (27 января 2011 г., г.Симферополь, Крым, Украина); «Диалог культур у полиэтничном мире» (26-27 апреля 2011 г., Симферополь, Крым, Украина); «Межкультурные коммуникации: компетентностно ориентированное языковое обучение» (24-27 мая 2011 г., Алушта, Крым, Украина); «Теоретична та дидактична філологія: здобутки, проблеми, перспективи розвитку» (17–18 мая 2012 г., Переяслав-Хмельницький, Украина), «Крымская школа»: перспективы и модели многоязычного образования » (9-10 октября 2012, Симферополь, Крым, Украина); «Проблемы модернизации образовательного процесса в школе и вузе. Традиции и инновации в педагогике начальной школы» (27 сентября 2013г., Симферополь, Украина); «Языковое образование студентов-нефилологов: теория и практика (2-5 октября 2013 г. Тирасполь, Молдова), «Викладач і студент: умови особистісно-професійного зростання» (24–25 апреля 2014 г., Черкассы, Украина); «Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы» (27 марта 2014 г., Уфа, Республика Башкортостан); «Билингвальное (полилингвальное) образование и межкультурная коммуникация в XXI веке» (20 февраля 2014 г., Чебоксары, Россия); «Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации» (27 ноября 2014 г, Тольятти, Россия); Международный вебинар «Современные педагогические концепции: возможности внедрения и реализации» (5-6 марта 2015 г., Ардахан, Республика Турция).

- *четырех всеукраинских научных конференциях*: «Проблемы преподавания русского языка и литературы в учебных заведениях Западноукраинского

региона» (2-3 декабря 2010 г., Луцк, Украина); «Традиции и инновации в педагогике начальной школы» (22-23 сентября 2011 г., Симферополь, АР Крым, Украина); «Традиции и инновации в педагогике начальной школы» (27 сентября 2012 г., Симферополь, АР Крым, Украина); «Проблеми освітнього і наукового контентів професійної підготовки вчителів-філологів» (16-17 мая 2013 г., г.Глухов, Украина).

- *четырёх межвузовских научных конференциях и семинарах*: «Традиции и инновации в педагогике начальной школы» (14-15 октября 2010 г., Симферополь, АР Крым, Украина); «Dialogue of Cultures in the Globalized World» (13 апреля 2012 г., Симферополь, АР Крым, Украина), «Актуальные проблемы современного начального образования в условиях реализации ФГОС» (18 декабря 2014 г.), «Педагогический эксперимент: подходы и проблемы» (19 марта 2015 г., Симферополь, Республика Крым), «Традиции и инновации в педагогике начальной школы» (26 марта 2015 г., Симферополь, Республика Крым).

Публикации. По результатам исследования опубликованы 24 научные публикации (4 – в соавторстве). Из них – 9 статей в специализированных изданиях Украины, 1 – в зарубежном специализированном издании; 12 – в прочих научных изданиях; 2 учебно-методических пособия, подготовленных в соавторстве.

Структура и объем диссертации. Диссертационная работа состоит из списка условных сокращений, введения, трех разделов, выводов, списка использованных источников, приложений. Общий объем диссертации – 233 страницы, основной текст – 206 страниц, список использованных источников (246 наименования, из них 19 на иностранном языке) – 26 страниц. Работа содержит 12 приложений на 93 страницах, 15 рисунков, 27 таблиц.

РАЗДЕЛ 1

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ОРФОЭПИЧЕСКОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

1.1. Психолого-педагогические предпосылки подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды

Подготовка высококвалифицированного учителя на сегодняшний день является важной задачей профессионального высшего образования. Концептуальные положения, отраженные в таких нормативно-правовых актах, как Закон Украины «Про освіту» (2014), Государственной национальной программе «Освіта» (Украина XXI в.), Национальной доктрине развития образования в XXI в., «Общеввропейских рекомендациях по языковому образованию: изучение, преподавание, оценивание» (2003), документе «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» ставят перед высшей школой цель формирования активной, коммуникабельной, мобильной личности выпускника, готового и способного к профессиональной самореализации [78; 64; 136; 230; 92].

Анализ научно-методической литературы показал, что понятие «готовность к профессиональной деятельности» является дискуссионным, особенно актуальным остается вопрос определения показателей, компонентов и средств ее формирования. Профессиональная готовность преподавателя к педагогической деятельности стала предметом психологических, педагогических исследований Б.М.Андриевского [5], С.М. Вишняковой [33], А.В. Глузмана [46], Р.Р.Девлетова [56], Н.И.Дьяченко [69], Л.П.Кадченко [86], В.В.Крижко [97], Г.И.Коберник [89], Л.В. Коваль [90], Р.И. Пеньковой [151], С.А.Скворцовой [180], Л.А.Чередниченко [207] и др.

Так, например, Н.И. Дьяченко понятие «готовность» трактует с точки зрения личностного подхода как целенаправленное проявление личности, содержащее в себе убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, умения, навыки, установки, направленность на определенное поведение [69, с.4].

В аспекте функционального подхода готовность понимается как предстартовая активизация психических функций [109, с.221]. Р.И.Пенькова рассматривает готовность как профессионально-педагогическое качество, интегративное свойство личности [150, с.20]. В понимании А.В. Зыряновой готовность к профессиональной деятельности интерпретируется как как цель и результат подготовки специалиста к выполнению профессиональных функций, овладение профессиональными компетентностями [76, С.4-5].

Готовность к педагогической деятельности, с точки зрения Л.П. Кадченко, – это сложное личностное образование, которое обеспечивает высокие результаты педагогической работы и включает в себя профессионально-моральные взгляды и убеждения, профессиональную направленность психических процессов, профессиональные знания, умения и навыки, направленность на педагогическую деятельность, способность к преодолению трудностей, самооценку результатов этой работы, потребность в профессиональном самосовершенствовании [85, С.13-14].

Как мы видим, в педагогической и психологической науке существует множество определений понятия «готовность». В связи с этим готовность к профессиональной деятельности будем рассматривать как мотивированное овладение будущим учителем теоретико-методологическими и практическими знаниями, умениями, навыками, а также способность их эффективно использовать как в урочной, так и во внеурочной работе. В структуре готовности будущих учителей начальных классов как личностного поликомпонентного образования выделяются мотивационная, когнитивная, коммуникативно-деятельностная, рефлексивная составляющая.

Соответственно, возникает необходимость, во-первых, мотивационной обеспеченности процесса профессиональной подготовки студентов, во-вторых, формирования у них определенных знаний, связанных с усвоением и использованием психологических, психолингвистических, онтолингвистических, лингводидактических закономерностей языковой и речевой деятельности, в-третьих, становление умения применять эти знания в процессе орфоэпической работы, в-четвертых, оценивать свои учебные достижения.

Поскольку формирование готовности БУНК к ОР в условиях ТУС мы рассматриваем как подсистему процесса профессиональной педагогической подготовки, актуальным становится изучение вопросов ее теоретических и практических основ.

Современными исследованиями по педагогике высшей школы являются работы В.В. Егорова [147], Г.И. Коберник (инновации в педагогическом профессиональном высшем образовании) [88], В.В. Кременя (теоретическая парадигма образовательного пространства) [96], Н.Г. Ничкало (вопросы профессионального усовершенствования в педагогическом вузе) [141], Н.Б.Евтуха (модернизация высшего образования в условиях евроинтеграции) [70]. Вопросы общепрофессиональной и отраслевой подготовки будущих учителей освещены в работе Е.Н. Семенов (профессиональная подготовка будущего учителя на основе полипарадигмального подхода) [175], Г.И. Ибрагимова (теоретические и историко-педагогические предпосылки реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании) [80].

Особый интерес для представляют работы Р.Р. Девлетова, которым рассмотрены и экспериментально обоснованы концептуальные основы формирования трилингвальной предметной компетентности будущих учителей начальных классов [53, с. 103]. Уточнению лингводидактических ключевых для нашей работы терминов способствовал анализ исследований И.Ф. Гудзик (компетентностный подход в обучении языку в условиях украинско-русского

двуязычия) [47]; Я.М. Колкера (переосмысление традиционных отечественных методических подходов к обучению языкам) [90].

В основу разработки и реализации модели подготовки БУНК к ОР в условиях ТУС были положены теоретические изыскания исследований Е.А. Лодатка (составляющие педагогического эксперимента и его обобщенная модель) [113], научно-методические разработки А.А. Георгиади [41], лингводидактическое моделирование О.Е. Демьяненко [62]. Работы по вопросам сопоставительного изучения языков в условиях общеобразовательных и высших заведений: М.К. Ибрагимов (обучение английскому произношению учащихся среднего звена) [81], О.Н. Хорошковая (теория и практика двуязычного образования) [202], К.Л. Крутий [67], К.Ю. Протасова (современные методики билингвального обучения) [158].

Обобщение отечественного и зарубежного опыта би- и трилингвального обучения представлены в работах Р.Р. Девлетова [54], Е.А. Дробот [68], А.В. Бузовского [23], О.Б. Бигич [13], Стревенса (Strevens P.) [244], Е. Тюрмана (Turman E.) [245] и пр. В работе Е.А. Дробот, Н.Б. Иванюшиной находим показатели эффективной двуязычной учебной среды: это среда, где удовлетворяются личные и коллективные потребности учащихся; создается благоприятный климат, применяются различные методы обучения; поддерживается связь с предыдущими знаниями и опытом; имеется доступ к широкому использованию моделей языка; подчеркивается функциональное использование двух языков; для использования рекомендуются качественные мультимедийные, печатные и другие ресурсы и с целевым назначением разъяснения содержания, понимание учебного материала [68, с.34].

Однако, как видим, учебная среда рассматривается в общепедагогическом и билингвальном аспекте обучения, в то время как для нашего исследования интерес представляет профессиональная подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях соизучения

трех языков. Следовательно, выявление актуальной задачей является выявление дидактико-организационных условий решения данной проблемы.

Становление готовности студентов специальности «Начальное образование» к ОР в условиях ТУС является многоуровневым процессом, который начинается с появления профессиональной потребности студента в овладении инновационной методикой формирования навыков произношения английской речи в условиях англо-русско-украинского учебного трилингвизма и реализуется в умении применять эту систему на практике, анализировать и оценивать свои достижения в учебной деятельности.

Однако, поскольку активное становление вторичной языковой и речевой личности ученика происходит именно в начальной школе, будущему специалисту необходимо учитывать некоторые психологические и онтолингвистические особенности данной работы. Остановимся на психологических предпосылках подготовки БУНК к формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности учащихся.

Целесообразность формирования навыков нормированной речи на раннем этапе обучения второму языку, по мнению А.А. Леонтьева, определяется пластичностью психических процессов в младшем школьном возрасте. Именно он наиболее благоприятен для изучения иностранного языка, так как в этом возрасте ребенку присуща образность мышления, восприятия, эмоциональность [110].

Отмечая сензитивность младшего школьного возраста, Л.С. Выготский писал, что это – наиболее благоприятный для развития речи период, когда происходит овладение речевыми и языковыми средствами языка-посредника: «Обучение только тогда хорошо, – писал психолог, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития» [34, с. 46].

Проблемой развития речи в психологическом и нейропсихологическом аспектах занимались П.Я. Гальперин [39], С.Т. Григорян [44],

Н.И. Жинкин [72], А.В. Запорожец [39], И.А. Зимняя [79], Е.П. Ильин [82], Л.Ф. Обухова [143], И.М. Румянцева [168], А.М. Прихожан [156], Л.Л. Салехова [173] и другие.

В психологии общепринятым к исследованию речи является коммуникативный подход, так как речь возникает в процессе общения, и выступает как его средство (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). О закономерностях речевого развития в своих исследованиях писали Г.В. Рогова [164], Л.Ю. Кулиш [103], Г. Лозанов [116], Н.Д. Левитов [110] и др.

С.Н. Цейтлин, изучая онтолингвистические особенности овладения языком, подчеркивает необходимость систематизации в обучении: «чтоб узнать эти правила (усвоения языка), нужно постоянно совершать сознательную и бессознательную работу по анализу, систематизации языковых фактов. Именно коммуникация между ребенком и взрослым является стержневым в его речевом развитии [205, с.10]. Этим обуславливается целесообразность работы по формированию произносительных навыков английской речи и необходимость подготовки БУНК к оперированию онтолингвистическими знаниями в профессиональной деятельности.

Работа по формированию вторичной языковой личности на начальном этапе обучения связана с сензитивностью младшего школьного возраста. В исследованиях по психологии речи И.А. Зимней подчеркивается особое внимание ученика к языковым и речевым явлениям: «Они проявляют интерес к осмыслению своего речевого опыта, легко и прочно запоминают небольшой по объему материал и хорошо его воспроизводят» [79, с. 58].

Особый интерес в плане изучения, усвоения и овладения закономерностями и механизмами речи представляют исследования Н.Д. Бабич [9], М.К. Кабардова [85], Л.Л. Салеховой [173], Н.И. Тоцкой [193], Л.П. Федоренко [198], М.Ф. Фомичевой [199] и др. Необходимость формирования у учащихся навыков произношения, языковых автоматизмов, языкового чутья указывают в своих работах Н.И. Жинкин [71], И.С. Просвирина [158], А.А. Реформатский [163].

Л.С. Панова отмечает, что среди всех психических процессов наибольшее влияние на качество овладения иностранным произношением оказывают мышление, память, восприятие [127, с. 29]. С учетом этого будущему учителю начальных классов необходимо обращать особое внимание на развитие слуховых и речевых ощущений учеников, поскольку они играют основную роль в первичном восприятии фонетического материала и овладении орфоэпическими нормами изучаемого языка.

Процесс профессиональной подготовки студентов к формированию би- и трилингвальной акустической и артикуляционной компетенций в условиях русско-украинского учебного двуязычия включает овладение знаниями о психологических условиях, среди которых выделяют создание мотивационной сферы, то есть таких факторов обучения и изучения, при которых у учащихся возникает потребность использовать приобретенные знания, умения, навыки, развивать свои базовые и ключевые компетенции (языковую, речевую, лингвистическую и коммуникативную) как на родном, так и иностранном языках.

Однако выпускнику специальности «Начальное образование» необходимо быть готовым к тому, что в процессе соизучения орфоэпических норм разносистемных (английский-украинский, английский-русский) языков может возникать такое негативное явление, как культурно-речевой шок (далее – КРШ).

При изучении природы этого стрессового состояния мы основывались на исследованиях Г.Ю. Богданович [196], И.Ю. Голуб [43], А.М. Прихожан [156], И.С. Просвириной [158], К. Оберга (K.Oberg) [240] и др. Так, И.С. Просвирина в своей работе «Обучение фонетике русского языка» указывает, что КРШ при изучении иностранного языка «вызывается, в первую очередь, отсутствием навыков аудирования, которые прямо связаны с освоением чужой фонетической системы» [158, с.48].

Суть данного явления – конфликт лингвистических (чаще произносительных) норм второго (иностранного) и родного языков. Результаты

опытно-экспериментального обучения помогли выявить причины проявления КРШ: это неподготовленность аппарата артикуляции обучаемых, несформированность их фонематического слуха, отсутствие филологического опыта в изучаемом языке.

И поскольку проявление КРШ носит индивидуальный характер и зависит от объема лингвистического опыта учащихся, учителю необходимо учитывать тот факт, что при формировании орфоэпической компетентности в условиях англо-русско-украинского учебного трилингвизма важную роль играет наличие звуков «дальней», «подобной» и «ближней» групп, о которых писал И.А.Лукницкий [118, с.6]. Наши наблюдения показали, что наиболее «стрессовыми» являются звуки «подобной» и «дальней» групп. Различия и сходства в акустико-артикуляционных характеристиках данных звуков может в одних случаях вызывать аффект, в других – фрустрацию.

Закономерно, что у учащихся на презентацию таких звуков обычно возникает специфическая эмоциональная реакция, а просьба учителя повторить эти звуки (звукосочетания) сопровождается произвольными репликами «Я не смогу повторить этот звук!», «Это сложно!» и т.д.

Например, когда учащиеся, для которых русский язык является родным, изучают английский звук [ə], они могут испытывать трудности в его произношении (этап презентации иноязычного материала) из-за отсутствия аналога такого звука в своем языковом сознании. Неподготовленность речевого аппарата ребенка к артикуляции этого звука может выражаться, прежде всего, в боязни учащегося допустить ошибку и ненормированно воспроизвести чужой звук. Подобное состояние усиливается, когда обучаемый знакомится с правилами обозначения звука на письме (буквосочетание -ir- может быть прочитано как [айр], [ир], например, в словах bird (птица), skirt (юбка).

Анализ психологической и психолингвистической литературы указывает на то, что понятие КРШ как стрессового состояния связано с понятием аффекта (от лат. affectus – душевное волнение, страсть), характеризующегося Б.Г.Мещеряковым, В.П. Зинченко как сильное и относительно кратковременное

эмоциональное переживание, сопровождаемое резко выраженными двигательными и висцеральными (органическими) проявлениями [132, с.57]. Понятие аффекта также может трактоваться как негативная реакция, связанная с резким снижением мотивации к обучению.

Известно также, что результатом систематического столкновения в языковом плане с несходными с системой родного языка явлениями становятся аффективные следы (аффективные комплексы), учет которых в дальнейшем позволяет избегать возможного повторения аффективного состояния [132, с.57]. Однако аффективные следы можно не только нейтрализовать, но и вытеснить из языкового сознания обучаемого посредством использования специфических методик.

Игнорирование учителем трудностей психолингвистического характера, которые испытывает учащийся при изучении и усвоении «чужих» звуков, отсутствие алгоритма объяснения работы органов речевого аппарата в сопоставлении с артикуляцией звуков родного языка может привести к такому психическому состоянию тревожности, как фрустрация (от лат. *frustratio* — обман, тщетное ожидание), которое в психологической науке определяется как психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности, желания [132, с.708].

Так, например, изучая дифтонг [aiə], учащийся в силу ряда причин (несформированность фонематического слуха, отсутствие эквивалента звука в родном языке, ненормированная артикуляция чужого звука) затрудняется в произношении звука, допуская фонетические ошибки при чтении слогов, слов с данным звуком (например, слово *fire* [faɪə] – огонь / вогонь, может быть прочтено как [фире], [файр]. Очень важно знание основ сопоставительной методики и умение учителя объяснить, что этот звук отдаленно напоминает произношение гласных в слове «ноябрь» [н~~Δ~~jaбр'] или заява [з~~Δ~~jaва]. Важно, чтобы второй элемент [i] не произносился как [j]: *iron* ['aɪən] – железо / залізо [211, с. 312]. Следует отметить, что появление КРШ является объективной

реальностью учебного процесса. В связи с этим актуализируется проблема предупреждения и преодоления негативных психических состояний.

Профессиональный подход к природе КРШ (стресса, аффекта, фрустрации) заключается в изучении его источников, которыми являются «не события сами по себе, а восприятие человеком этих событий, и, следовательно, именно с восприятием и следует работать» [218, с.212]. В методике многоязычного обучения эта цель реализуется благодаря разработке и внедрению новационных подходов.

Таким образом, овладение иноязычной произносительной культурой на начальном этапе характеризуется возникновением ряда психологических барьеров, к которым можно отнести так называемое «чувство крушения», неудачи, которое испытывает ребенок, сталкиваясь с различиями в акустической и артикуляционной системах неродственных языков.

Переносив вышерассмотренное в область нашего исследования, мы можем подытожить, что **КРШ** – это психическое состояние, проявляющееся в результате столкновения резко различающихся лингвистических явлений и фактов в языковом и культурологическом сознании обучаемого. В произносительном плане он возникает из-за акустических и артикуляционных различий в деятельности органов речевого аппарата.

Профессиональная подготовка БУНК подразумевает также учет того факта, что процесс формирования орфоэпической компетентности учащихся начальных классов в условиях тесного контактирования учебных предметов языкового цикла (русский, украинский, английский языки) делает необходимым знание методики преодоления состояния тревожности, возникающей, прежде всего, из-за несформированности фонматического слуха. В качестве такой методики выступает функциональная копинг-стратегия в обучении предметам языкового цикла.

Особо ценными в научном плане по исследованию данного вопроса нам представляются психологические труды Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко [132], заслуживают внимания также психолингвистические аспекты изучаемой

проблемы, раскрытые И.Ю.Голуб [43, с.42], И. М. Никольской, Р.М.Грановской [141], Л.И.Дементием [65, с.30], Р.Лазаруса (Lazarus R.S.) [234], Е.А.Сиденко [177] и др.

Понятие копинг-стратегии (от англ. cope – справляться, преодолевать) было описано в психологических трудах Р.Лазаруса [233]. Функция копинга, по мнению Вебера, состоит в том, чтобы благоприятствовать адаптации личности к различным социальным условиям, Приоритетной задачей копинга выступает способствование гармоничному, физическому и психическому здоровью и удовлетворение социальным отношениям [247].

Особенности копинг-стратегии при формировании коммуникативной компетентности в обучении иностранному языку в условиях погружения в новую языковую среду изучены Е.А. Сиденко. Проанализировав научно-теоретические основы в современных источниках, мы пришли к выводу о том, что существуют различные классификации копинг-стратегий: поведенческие, когнитивные и эмоциональные. Отмечено также, что различают продуктивную (функциональную) и дисфункциональную («избегающий копинг») копинг-стратегии [177, с.70]. Однако возможности функциональной копинг-стратегии как условия предупреждения и преодоления КРШ в процессе соизучения русского, украинского и английского языков еще не рассматривались.

В нашем исследовании попытаемся дать определение и раскрыть возможности функциональной копинг-стратегии обучения языкам в предупреждении и преодолении КРШ у младших школьников в условиях учебного трилингвизма, а также выявить значимость овладения приемами ее реализации в процессе подготовки студентов специальности «Начальное образование» к профессиональной деятельности. Методическую сущность данного понятия мы видим в определении функциональной копинг-стратегии как интегрированного качества учителя, которое отражается в умении предупреждать и преодолевать КРШ при изучении и обучении интерференционных явлений в контактирующих языках и культурах. Иными словами, это тот комплекс методических приемов, упражнений, заданий,

использование которых способствует преодолению стрессогенного состояния учащегося, возникновению положительного мотивационного поля для овладения иноязычной произносительной культурой и прочного овладения акустико-артикуляционной системой неродного языка.

Методически целесообразным в аспекте применения функциональной копинг-стратегии как условия успешного формирования орфоэпической компетентности является активная работа с би- и трилингвальными сопоставительными таблицами, которые содержат фонетические и артикуляционные характеристики, а также схемы сагиттальных разрезов органов речевого аппарата при усвоении соизучаемых звуков (английский звук – русский звук; английский звук – украинский звук).

Реализация учителем начальных классов функциональной копинг-стратегии служит приемом соизучения нескольких языков в условиях отсутствия естественного языкового и речевого окружения.

Однако успешное овладение совокупностью необходимых знаний, умений, навыков в процессе профессиональной подготовки зависит от учета познавательных потенций и ценностных установок студента как субъекта и объекта образовательного процесса. Важным становится формирование характеристик личности обучаемого, определение приоритетов, целей, системы мотивов обучения. Создание таких условий позволит организовать целенаправленный процесс профессиональной подготовки, в ходе которого актуализируется мотивационно-ценностная сфера обучаемых.

Являясь достаточно разносторонне исследованным, понятие мотивации интерпретируется как совокупность взаимосвязанных и соподчиненных мотивов деятельности личности, которые определяют поведение [67, с.108]. Л.И. Божович мотивацию представляет как многокомпонентное образование, иерархизированные, осознанные мотивы, отражающиеся в поведении и деятельности [19]. Е.А. Ларина изучает динамику мотивационной сферы личности студента в контексте ее разнонаправленности. Ученой выделена мотивация профессионального выбора студентов, мотивация обучения,

мотивация развития профессиональных способностей, мотивацию уровня профессиональной подготовки, мотивацию профессиональной ориентации и самосовершенствования [109, с.29]. Специфичность мотивационной сферы в структуре личности будущего учителя рассматривает И.Р. Абрамович. Центральными исследователь считает потребности в социальном одобрении, а также возникающие на их основе профессиональные и познавательные мотивы [1, с.12]. Соглашаемся с мнением О.А. Заболотской, которая считает, что значимыми являются такие составляющие мотивационной сферы, как познавательная, интеллектуальная потребность, потребность в достижении успеха и общении [76, с.63].

Содержание профессиональной подготовки будущего учителя включает создание «двусторонней мотивации»: а) как состояния студента; и б) как комплекса мер, организующих и направляющих деятельность студента со стороны преподавателя, который руководит деятельностью и мотивацией [52, с.26]. Такая психологическая закономерность отображает взаимосвязь внутренних и внешних мотивов. Создание позитивной мотивации студента к овладению лингводидактическими знаниями обуславливается, по мнению Р.Р.Девлетова, влиянием поликультурной и полилингвальной личности преподавателя, его профессиональными качествами, знаниями структуры мотивации, а также ощущением самим обучаемым профессиональной, социальной и личностной значимости изучаемых в вузе дисциплин [58, с.119].

Несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных обсуждению проблемы педагогического образования, нельзя не учитывать тот факт, что формирование внешних мотивов обеспечивается благодаря реализации определенных факторов: социальному заказу современного общества на подготовку высококвалифицированного специалиста, который будет востребован в профессиональной среде; осознанию студентом престижности получаемой профессии; формированию его личного интереса в овладении приемами, средствами, методами реализации педагогической деятельности в условиях многоязычной учебной среды.

Поскольку готовность БУНК к успешному овладению системой ОР в условиях учебного трилингвизма является полимотивированным процессом, правомерно утверждение, что в результате этого формируются следующие виды мотивации: а) лингвопознавательная (способствует формированию личностной потребности студента в овладении английским, русским, украинским языками как инструментом межличностного и межкультурного общения, желанию освоить особенности фонетических систем трех языков для компетентной реализации ОР); б) лингводидактическая мотивация, сущность которой сводится к стремлению будущего учителя овладеть системой визуальных сопоставительных упражнений, алгоритмом работы с визуальными сопоставительными би- и трилингвальными таблицами; в) коммуникативная мотивация (представляет систему побудительных причин, стимулирующих развитие лингводидактической речи, методического мышления и формирует потребности студентов в решении коммуникативных задач на профессиональном уровне); г) социокультурная мотивация, заключающаяся в эмоционально-личностном отношении к стране, язык которой изучается, народу-носителю этого языка, воспитанию поликультурной речевой и языковой личности.

Внутренние мотивы, которые формируются в процессе подготовки БУНК связаны с возникновением интереса к изучению психолого-педагогических, лингводидактических, методических основ как фактора собственного профессионального становления и саморазвития, умений их компетентного применения в процессе педагогической деятельности. Таким образом, наряду с вышерассмотренными видами мотиваций, мы говорим о *профессиональной* мотивации, тесно связанной с индивидуальным познавательным интересом студента.

Будущему специалисту необходимо учитывать, что формирующиеся в процессе соизучения трех языков внутренние мотивы связывают с чувством достигнутых успехов, которые, в свою очередь, влияют на создание ассертивной би- или трилингвальной учебной среды.

Анализ научно-методических источников позволил сделать вывод о том, что понятие «ассертивность» [лат. assertorius – утверждаю] является относительно новым в лингводидактике – сначала оно появляется в психологических трудах, где трактуется как «способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не пренебрегая при этом правами других. Ассертивностью называется прямое, открытое поведение, которое не имеет целью причинить вред другим людям [17, с. 4].

Общеизвестно, что реализация метапредметных связей фундаментальных для высшего образования наук способствуют методическому лизингу (термин Р.Р.Девлетова), в результате чего ассертивность становится лингводидактическим понятием, которое является одновременно требованием, целью, способом, результатом и основной предпосылкой успешного формирования и развития вторичной языковой и речевой личности.

Концептуальные основы ассертивного билингвального обучения языкам рассмотрели в своих научно-методических разработках Г.Ю. Богданович, С.Н. Бурлай. Они трактуют ассертивность как качество личности, имеющей высокую самооценку, уверенность в себе, низкую тревожность и агрессивность, а также стремление к самореализации. Ассертивность, по мнению ученых, выступает важным личностным качеством, позволяющим «честно и решительно отстаивать собственные позиции, желания, чувства, но при этом никогда не пытаться затрагивать интересы других людей, относясь с уважением к их позиции» [17, с.7].

Идею создания образовательного пространства, лишённого «штампа обучения» развивал еще Г. Лозанов. Ценным для нашего исследования в работе ученого является тезис о том, что именно «боязнь обучения в совокупности с традиционной точкой зрения об ограниченности человеческих возможностей порождает неверие людей в собственные силы и так называемый «школьный невроз» [168, с.126].

Обобщение научных точек зрения относительно определения ассертивности позволило нам рассматривать это понятие с позиций структуры

личности как преподавателя, так и обучаемого. Так, под ассертивностью личности учителя мы понимаем качество, выражающееся в умении предупреждать и преодолевать психологические барьеры при обучении иноязычному речевому учебному материалу. Сущность понятия «ассертивность личности обучаемого» сводим к качеству, которое свидетельствует о психологической и культурологической подготовленности толерантно воспринимать и усваивать учебный языковой и речевой материал, не испытывая затруднений психологического и регулятивного характеров.

Успешность при изучении неродного языка зависит от преподавателя, функция которого, по мнению О.А. Заболотской, заключается в том, чтобы «помочь студентам преодолеть психологический барьер» и реализовать закон «иррадиации успеха», нарушение которого на начальной стадии обучения приводит к неверию в возможность усвоить язык [76, с.64].

Учитывая вышеизложенное, т.е. важность формирования положительной мотивации и необходимость создания ассертивной среды обучения, подчеркнем, что закономерным в процессе профессиональной подготовки к реализации ОР в условиях ТУС является опора на специфический принцип мажорности. Данный принцип считаем одним из важнейших при разработке и реализации модели подготовки будущих учителей к ОР в условиях ТУС. Раскрыть методическую сущность данной основополагающей идеи мы попытались в п.п. 2.1 данного исследования.

Преподавателю необходимо знать, что мотивационную сферу составляют потребности, мотивы и интересы, а формирование положительной мотивации способствует преодолению трудностей: 1) психологического плана, который предусматривает учет мотивационной сферы учащихся, работу по предупреждению и преодолению состояния тревожности во время усвоения иноязычного орфоэпического материала; 2) лингвистического характера, что предполагает учет общего и различного в орфоэпических системах английского, русского, украинского языков (например, правил транскрипции); 3) методического плана, предусматривающего активное использование на

уроках языкового цикла ряда специфических методических приемов, средств, форм обучения (сравнения, сопоставления, учебного перевода) [212, с. 371].

Таким образом, подготовка будущих учителей к педагогической деятельности является многогранным процессом, истоком которого считаем возникновение личностной потребности в формировании профессиональных внутренних и внешних мотивов.

Немаловажным условием подготовки БУНК к реализации ОР в условиях синхронного учебного контактирования английского, русского, украинского языков является формирование знаний о возможных трудностях и негативных психических явлениях, которые могут возникать у учащихся в процессе знакомства с иноязычной орфоэпической системой (например, проявление КРШ, фрустрации, аффективных следов). Это делает необходимым обогащение содержания профессиональной подготовки студентов специальности «Начальное образование», в ходе которой у них формируются представления о сущности использования функциональной копинг-стратегии и приемах реализации принципа мажорности би- и трилингвального обучения. Учет этого феномена позволит будущему педагогу формировать положительную мотивационную сферу обучаемых, что в итоге будет выступать благоприятным фактором становления ассертивной личности младшего школьника.

1.2. Лингвистические и психолингвистические особенности подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды

Изучение проблемы подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности на сегодняшний день является важной задачей современных исследований в области психологии и дидактики высшей школы: исследуется мотивационная обеспеченность учебного процесса (Л.И. Божович [19], В.К. Вилюнас [31], Р.Р. Девлетов [51], Е.А. Ларина [109], Е.Г. Шевченко [210], П.М. Якобсон [226]), теоретико-методологические основы становления профессиональной компетентности студентов (О.Б. Бигич [14],

И.В. Блауберг [16], Т.М. Демиденко [60], М.Б. Евтух [70], Е.Е. Маринич [124], Е.Н. Семенов [176], Н.Г. Скоробогатова [182], В.И. Юрченко [134]), сформированность их знаний, умений, навыков использования педагогических технологий (Л.Э. Акпинар [3], Е.И. Пометун [155], В.А. Слостенин [183]), уровни развития рефлексии (Д.Г. Трунов [192], Н.П. Фетискин [197], М.Х. Шхапацева [224]) и пр., что в итоге указывает на эффективность обучения в вузе.

Для нашего исследования необходимым является изучение лингвистических и психолингвистических основ подготовки БУНК к реализации работы по овладению орфоэпическими нормами иностранного языка с учетом сложившегося функционального учебного трилингвизма.

Анализ научной литературы показал, что наряду с «орфоэпическим» чаще всего используется понятие «произносительный» навык. Их разграничение основано на том, что и в первом и во втором случаях продуцирование звуков речи является результатом работы акустико-артикуляционной базы. Тем не менее, тождество между этими понятиями относительное [2, с.60]. Е.И. Пассов под произносительными навыками понимает способность осуществлять синтезированное действие, которое обеспечивает адекватное звуковое оформление речевой единицы [144, с.165].

Мы придерживаемся трактовки Р.И. Аванесова, который рассматривал произносительные навыки как совокупность акустических и артикуляционных умений в определенном языке [2]. Однако считаем необходимым дополнить, что в нашем исследовании овладение данными навыками происходит в процессе ОР в условиях учебного контактирования английского, русского, украинского языков.

Фундаментальными в аспекте определения дефиниций и теоретических положений данной работы стали труды А.М. Богуш [67], У. Вайнрайха [27], С.Н. Григоряна [44], И.И. Гез [40], Р.Р. Девлетова [57], О.Е. Демьяненко [62], Г.А. Китайгородской [88], О.А. Кучерук [107], Р.К. Миньяр-Белоручева [133], Е.И. Негневицкой [137], К.Ю. Протасовой [159], А.А. Реформатского [163]

А.Е. Супруна [187], О.Н. Хорошковой [204], Л.В. Щербы [225], В.М. Ярцевой [228]. Учеными доказано, что во время взаимосвязанного обучения учащихся нескольким языкам (родному, второму и иностранному) нельзя игнорировать знания одного из них. Поскольку соблюдение норм орфоэпического произношения является одним из важнейших показателей культуры личности, на начальном этапе возникает необходимость формирования слухопроизносительных навыков, отвечающих нормам каждого из языков.

Являясь лингвистическим понятием, «орфоэпия» трактуется как совокупность произносительных норм и ударения. Изучение орфоэпических норм позволяет наиболее эффективно решать задачи формирования и развития акустико-артикуляционных знаний, умений и навыков обучаемых.

По мнению В.М. Русановского, А.А. Тараненко, под орфоэпией следует понимать раздел языкознания, который изучает нормы литературного произношения [194, с. 411]. Обучение литературному произношению в таком случае строится с учетом комплекса артикуляционных правил, звуков, звукосочетаний в языковом потоке в совокупности с суперсегментными явлениями (например, интонацией, ритмомелодикой).

Анализ лингвистической литературы позволил рассматривать понятие «речевой нормы» как многогранного явления, которое выступает в качестве образца коммуникации в определенный период развития языка и общества [194, с.387]. В работе Н.Д. Бабич нормативной считается речь, которая соответствует системе конкретного языка и не противоречит ее законам [9, с.69].

В.М. Бухаров трактует норму как выбор языковых манифестантов, отвечающих заданным условиям осуществления коммуникативной деятельности в соответствии с требованиями того или иного типа коммуникативных событий [26, с.49].

Лингвистические исследования указывают также на взаимосвязь понятий «фонема» и «звук»: первое трактуется как наименьшая звуковая единица языка, которая служит для создания и различения слов и их форм, а звук – это

наименьшая акустико-артикуляционная единица речи, конкретный вариант фонемы как звукового инварианта в системе языка [194, с.186]. О главных лингвистических функциях звуков писал еще А.А.Реформатский. Он выделял перцептивную (помогает воспринимать речь) и сигнификативную (морфемо- и словоразличительную) функции, подчеркивая тем самым значимость овладения звуковой стороной речи как успешного условия коммуникативной деятельности [163, с.158].

Звук участвует в процессе перцепции (восприятия) и порождении речи – произношении. В работах фонетистов (А.В. Васильев, Т.А. Передерий, Н.И. Тоцкая) термин «произношение» рассматривается в широком (произношение как система сегментных фонем) и узком (звуковые способы выражения содержания характерного для конкретного языка системы) значении [191]. Е.И. Пассов презентует свое видение феномена произношения – это способность совершать синтезированную деятельность, которая используется в автоматизированных параметрах и обеспечивает адекватное звуковое восприятие и оформление речевой единицы [145, с.164]. В нашем исследовании мы опираемся на определение Р.И. Аванесова, который под произносительными навыками понимает «совокупность акустических и артикуляционных умений в определенном языке» [2].

Осваивая эти понятия в ходе профессиональной подготовки, у студента формируется представление об орфоэпической работе как многоаспектной задаче, включающей частные микрозадачи, связанные с развитием восприятия звуков соизучаемых языков и собственно произношения посредством применения методических приемов сравнения, сопоставления и учебного перевода. Соответственно, актуализируется проблема формирования и развития речевого и фонематического слуха обучаемых.

Анализ исследований показал, что речевой слух формируется и развивается на базе слухо-артикуляционных автоматизмов и играет значительную роль в становлении произносительных навыков. Под речевым слухом следует понимать психолингвистическую способность человека

воспринимать и одновременно воспроизводить во внутренней речи все сегментные и суперсегментные единицы языка, артикулируя и интонируя слышимую речь. Обучаемый с развитым речевым слухом может различать звуки, слова, предложения, соотносить их с соответствующими структурами [173, с.24].

В аспекте подготовки к работе в би- и трилингвальном режиме знания студентов педагогических специальностей о лингвистической роли речевого слуха поможет развивать в дальнейшем языковые и речевые особенности когнитивной сферы обучаемых, своевременно обращать внимание на возникающие перцептивные следы, лежащие в основе становления артикуляторного комплекса.

Такие требования делают необходимым знание студентом степени сформированности собственного фонематического и речевого слуха, а также поиск путей его развития. Здесь следует обратиться к научным исследованиям, посвященным проблеме исследования перцептивной базы студентов в процессе вузовской подготовки.

На однонаправленность языковой и речевой профессиональной подготовки указывает в своей работе Е.В. Сорокина. Результаты ее наблюдений подтверждают, что в высшей школе при формировании произносительных навыков чаще уделяется внимание только овладению определенными артикуляторными движениями в отрыве от акустического эквивалента. Это является причиной менее успешной автоматизации произношения, т.к. контроль слухового анализатора из-за отсутствия адекватных перцептивных эталонов не точен [184, с.23]. Составляющей речевого слуха является фонематический слух. В лингвистических и психолингвистических исследованиях толкование этих понятий находим у В.И. Бельтюкова, А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина, Н.Х. Швачкина.

Психолингвистическая природа фонематического слуха свидетельствует о сущности этого феномена как умения слышать и различать фонемы не только родного языка, но и другие звуки, которые произносятся в родном и изучаемом

языках [62, с.201]. И поскольку, согласно этой точке зрения, звуки служат речевыми индикаторами конкретного языка, важно, чтоб произношение было нормированным, т.к. в противном случае оно будет оцениваться фонематическим слухом как неверное. Учет этого факта в контексте профессиональной подготовки будущего учителя подтверждается результатами лингвистических исследований. Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович доказывают, что становление фонематического слуха происходит в раннем детстве (1,5-3 года) [137, с.20]. Онтолингвист А.М. Гвоздев подчеркивает, что фонематический слух у нормально развитого ребенка продолжает формироваться до 6-8 лет [205, с.75]. Однако, обобщив мнения ученых, мы приходим к выводу, что от уровня речевого и фонематического слуха зависит и освоение орфоэпии. Тем большую значимость приобретает это явление в аспекте многоязычного обучения.

Таким образом, проанализировав ряд научных исследований, конкретизируем понятие *«орфоэпическая работа в условиях трилингвальной (англо-русско-украинской) учебной среды»* – это система методов, приемов, средств, форм по сопоставительному и сравнительному изучению и усвоению произносительных норм синхронно контактирующих языков в би-и трилингвальном режиме.

Лингвистическая подготовка будущего специалиста включает формирование понятия об орфоэпическом навыке как о совокупности слуховых и речемоторных действий. В научной литературе встречается следующая классификация орфоэпических навыков:

- *ритмико-интонационные* навыки. Они предполагают знание ударения и интоном, как логических, так и экспрессивных. Несформированность этих навыков служит маркером звуковой культуры говорящего. Овладение ритмико-интонационными навыками предполагает умение соблюдать ударение и правильно интонировать высказывание. Именно поэтому такие навыки являются составляющими социолингвистической компетенции;

- *акустико-артикуляционные* навыки. К ним относятся акустические и собственно произносительные. Акустические (слуховые) навыки предполагают действия и операции по узнаванию и различению отдельных фонем, слов, смысловых синтагм, предложений, а благодаря произносительным навыкам формируется умение правильно образовывать звуки, звукосочетания, слоги, слова, предложения [24, с. 43].

Знание учителем видов этих навыков поможет правильно организовывать процесс подачи фонетического материала и предупреждать появление фонематических ошибок в речи учащегося-билингвала, допуская тем самым возможность аппроксимированного иноязычного произношения. Здесь возникает необходимость изучить соотношение понятий «орфоэпическое» и «аппроксимированное» произношение. Основные характеристики этих лингвистических категорий были описаны А.В. Васильевым. Ученый рассматривает их как противоположные, подчеркивая, что иноязычное орфоэпическое произношение практически совпадает с литературным произношением носителей языка. Аппроксимированным же считается произношение в том случае, если в нем нет фонологических ошибок, однако допускаются нефонологические (т.е. такие, которые позволяют понимать устную и письменную речь) [29, С.6-7].

Отметим, что понятие аппроксимации как лингвистического и лингводидактического явления вызывает широкий научный интерес. Его положительная или отрицательная функция в языковом образовании еще четко не определена и требует уточнения, оставляя пространство для практических исследований относительно своего объема, видов, ступеней, градаций, этапов становления.

Считаем необходимым обратиться к определению понятия «аппроксимированное произношение», которое было предложено С.В. Роман: «это произношение с характерными для носителя определенного языка фонологическими ошибками, приближенное к орфоэпическому произношению изучаемого языка [165, с. 83]. В связи с этим, в процессе оценивания

результатов речевой деятельности учащихся учитель имеет право игнорировать произносительные ошибки в том случае, если они не влияют на смысл высказывания. С.В. Тезикова подчеркивает, что «терпимость учителя к ошибкам такого рода снимает языковые барьеры у учащихся, повышает их речевую активность и делает общение на уроке более свободным» [127, с.77].

Этот же принцип распространяется не только на успешность овладения иноязычной произносительной культурой, но и имеет место при сравнении и сопоставлении языковых и речевых фактов родственных языков. Таким образом, будущему учителю начальной школы необходимо быть знакомым не только с данным понятием, но и уметь реализовывать на практике специфический принцип трилингвального обучения – принцип аппроксимации. Более детальное описание этой лингводидактической категории мы даем в п.п.2.1 данного исследования.

Лингвистикой установлено, что овладение навыками орфоэпической речи невозможно без учета интерференции, т.е. отрицательного влияния родного языка на усвоение иностранного. Это связано с тем, что фонетические тенденции родного языка могут проявляться не только на уровне звуков, но и на уровне слога, ударения, ритма, интонации. У. Вайнрайх считает, что причиной интерференции является межъязыковое отождествление форм неродного языка с формами родного [27, с.83].

Теоретическая подготовка студента педагогической специальности к формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетенции предполагает овладение знаниями о сходных/различных акустических и артикуляционных явлениях в родном, изучаемом языке и языке-посреднике. Фонетические (аудитивные) навыки английской речи отличаются от русской (украинской): это относится как к звуковому составу языков, так и к артикуляционным средствам, которыми пользуются данные языки. В соизучаемых языках есть несколько сходных согласных звуков, однако это сходство относительно. К таким звукам относятся звуки «подобной» группы:

Согласные звуки «подобной» группы

Язык	Согласные звуки «подобной» группы			
Английский язык	[g]	[b]	[m]	[f]
Русский язык	[г]	[б]	[м]	[ф]
Украинский язык	[г]	[б]	[м]	[ф]

Помимо звуков «подобной» группы различают также звуки «дальней» группы [w], [r], [d], [t], [θ], [ð], которые по своим акустико-артикуляционным характеристикам явно отличаются от звуков русского и украинского языков. При обучении их произношению на сопоставительной основе необходимо объяснение их звучания и образования, использование наглядности в виде схем, таблиц, прослушивание аудиозаписей с образцами эталонной в произносительном плане речи, проведение артикуляционной гимнастики.

Сложность в формировании орфоэпических навыков у младших школьников в условиях учебного контактирования английского, русского и украинского языков заключается в необходимости становления и развития фонематического слуха, «перестройки» и подготовки привычной для ребенка артикуляции на основе установления сходства и различий в соизучаемых звуках. Соответственно, необходимо уточнение понятий «артикуляция» и «артикуляционная база».

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под артикуляцией (лат. articulatio, от articulo – произношу, расчленяю) понимается совокупность работ произносительных органов при образовании звуков речи [113, с.46]. М.Р.Львов несколько расширяет это понятие, трактуя артикуляцию как образование звуков речи с помощью органов речи, анализ положения и движений органов речевого аппарата во время произношения звука; подготовку органов артикуляционного аппарата к произношению [120, с.22]. Известно также, что фазами артикуляции звуков является экскурсия (подготовка речевого аппарата), выдержка (органы речи занимают соответствующее

положение для произношения, образование звука) и рекурсия (возврат органов речевого аппарата в исходное положение) [163, с.169].

Под артикуляционной базой, по мнению А.А. Реформатского, следует понимать особенности механизма производства звуков, обусловленные анатомическим строением речевого аппарата. Данный механизм включает способ подачи воздуха, необходимого для производства звука, особенности формы резонатора, положение языка, положение губ и др. [163].

О.М. Корчажкина, Р.М. Тихонова выделяют следующие особенности английской артикуляционной базы:

1) выдыхаемый воздух подается краткими отрывистыми порциями, в отличие от русской и украинской плавной манеры;

2) в английском языке активным в образовании и артикуляции согласных звуков является кончик языка. Язык больше оттянут назад и с трудом дотягивается до зубов и альвеол. Спинка языка распластана и имеет плоскую форму;

3) верхняя губа слегка растянута в улыбке (*a phonetic smile*), и не меняет своего положения в процессе произнесения звуков, т.е. губы не двигаются в горизонтальной плоскости, так что их углы остаются неподвижными; в украинском и русском языках губы сильно округляются и выпячиваются;

4) раствор, т.е. расстояние между челюстями в английском произношении уже, чем в русском / украинском [94, с.17].

Итак, подготовка к формированию артикуляционной компетенции обучаемого как в моно-, так и в полилингвальной речевой среде включает знание будущим учителем специфики артикуляционной базы каждого языка. Концептуально важным здесь выступает использование методических приемов сопоставления, сравнения, учебного перевода в учебных целях.

Рассмотрим наиболее характерные различия между орфоэпическими системами английского, русского и украинского языков [179, с.11]:

**Сопоставительная таблица орфоэпических систем английского,
русского и украинского языков**

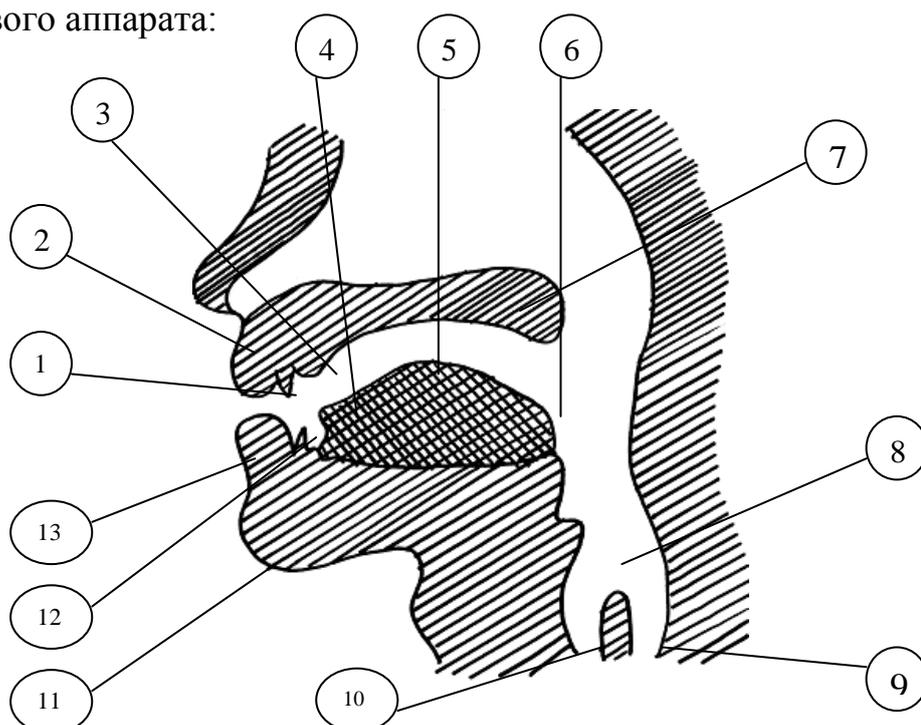
<i>Английский язык</i>	<i>Русский язык</i>	<i>Украинский язык</i>
Буквы алфавита		
Букв согласных звуков - 20 Букв гласных звуков – 6 (буква Уу может передавать и гласный, и согласный звук)	Букв согласных звуков - 22 Букв гласных звуков – 10 Знаков – 2 (ъ, ь)	Букв согласных звуков- 21 Букв гласных звуков – 10 Знаков – 1(ь)
Гласные звуки		
Гласных звуков – 22: [ɪ], [i:], [e], [æ], [a:], [ʊ],	1. Гласных звуков – 6: [a], [o], [y], [e], [и], [ы]. 2. Отсутствует деление	1. Гласных звуков – 6: [a], [o], [y], [e], [и], [і]. 2. Отсутствует деление
[ɔ:], [u:], [ə], [ʌ], [ə:], [e], [aɪ], [ɔɪ], [aʊ], [əʊ], [Iə], [eə], [ʊə], [aIə], [aʊə]. 2. Долгота и дифтонгизация является отличительной чертой. 3. Есть 8 дифтонгов: [eɪ], [aɪ], [ɔɪ], [aʊ], [əʊ], [Iə], [eə], [ʊə] и 2 трифтонга: [aIə], [aʊə]	гласных звуков по признаку долготы. 3. Отсутствуют дифтонги. Есть сочетания гласных звуков, принадлежащих разным слогам – <i>клоун</i> , <i>пауза</i> , <i>соус</i> . Трифтонгов нет.	гласных звуков по признаку долготы. 3. Дифтонгов и трифтонгов нет.
Согласные звуки		
1) Согласных звуков 24: [p], [b], [t], [d], [k], [g], [tʃ], [dʒ], [f], [v], [θ], [ð], [s], [z], [h], [w], [j], [r], [m], [n], [l], [ŋ]. 2) Все согласные звуки, кроме [ʃ], [ʒ], [dʒ] – твердые. Звук [l] имеет и твердую и мягкую формы. 3) Звонкие согласные в конце слов не оглушаются. Оглушение звуков ведет к изменению	1) Согласных звуков 36: [б]*, [в]*, [г]*, [д]*, [ж]°, [з]*, [к]*, [л]*, [м]*, [н]*, [п]*, [р]*, [с]*, [т]*, [ф]°, [х]*, [ц]*, [ч]*, [ш]°, [щ]°, [й]° °- звуки со знаком * имеют и твердую, и мягкую формы; со знаком ° - только твердую; со знаком – только мягкую. 2) Твердые согласные смягчаются перед гласными [и], [е], [ю],	1) Согласных звуков – 32: [б]*, [в]*, [г]*, [д]*, [ж]°, [з]*, [к]*, [л]*, [м]*, [н]*, [п]*, [р]*, [с]*, [т]*, [ф]*, [х]*, [ц]°, [ч]°, [ш]°, [щ]°, [й]° °- звуки со знаком * имеют и твердую, и мягкую формы; со знаком ° - только твердую; со знаком – только мягкую. 2) Смягчение, главным образом, происходит перед [і]: <i>зори</i> - [зор'і]

1	2	3
<p>значения слов: <i>seat</i> [si:t] – сидение, <i>seed</i> [si:d] – семя.</p> <p>4) Удвоенные согласные читаются как 1 звук: <i>miss</i> [mis] – пропустить, <i>bell</i> [bel] – звонок.</p> <p>5) Имеются 3 соната [m], [n], [l], которые в конце слов и перед согласными произносятся протяжно.</p>	<p>[я].</p> <p>3) Звонкие согласные в конце слов оглушаются : <i>год</i> - [го<u>m</u>], <i>хлеб</i> – [хле<u>n</u>].</p> <p>4) Удвоенные согласные читаются как 1 долгий звук : <i>класс</i> [клас:], <i>осенний</i> [Ac'ен':ий].</p> <p>5) Сонаты отсутствуют (звуки [м], [м']; [н], [н']; [р], [р']; [л], [л']; [j] – сонорные).</p>	<p>3) Звонкие согласные в литературном языке никогда не оглушаются: <i>гриб</i> – <i>грип</i>. [гри<u>б</u>], <i>дужка</i> – [дуж<u>к</u>ъ].</p> <p>Исключение составляет звук [г], который в некоторых словах произносится как [h]: <i>бигти</i> - [б'и<u>h</u>ти], <i>одягти</i> [од'а<u>h</u>ти].</p> <p>Наблюдается уподобление глухих согласных, стоящих перед звонкими: <i>футбол</i> – [фуд<u>б</u>ол].</p> <p>4) Удвоенные звуки читаются протяжно: <i>гилля</i> – [гил':a], <i>віконний</i> – [в'ікон':uj]</p> <p>5) Сонаты отсутствуют (звуки [м], [м']; [н], [н']; [р], [р']; [л], [л']; [j] – сонорные).</p>

Становление фонетического навыка предполагает перестройку привычной артикуляции речевого аппарата учащегося на основе выявления им сходств и различий в образовании «шокирующих» иноязычных звуков и овладения техникой их произношения в процессе всех видов речевой деятельности. Необходимым условием реализации нормированного фонетического оформления речи, по мнению А.А. Реформатского, является закономерные, точные и автоматизированные движения речевых органов [163, С.118-124]. В его исследованиях рассматриваются также физиологические механизмы образования звуков речи. Ученый отмечает, что в образовании и звучании звуков принимают участие три отдела речевого аппарата: энергетический (дыхательный) – легкие, бронхи, диафрагма, трахея, гортань;

генераторный (голособразующий) – гортань с голосовыми связками и мышцами; резонаторный (звукообразующий) – полость рта и носа [163, с. 32].

Умение управлять работой собственного речевого аппарата влияет на степень развитости фонационного (речевого) дыхания. Это необходимо для осознанного овладения ими последовательностью образования соизучаемых звуков, умения выявить, какой орган принимает наибольшее участие в артикуляции данных звуков и на базе этого обосновывать выбор упражнений для артикуляционной гимнастики. Знания механизма работы органов артикуляции для учителя играют важную роль, т.к. способствуют эффективному становлению навыков английской речи учащихся, правильной акустике и артикуляции английских звуков в сопоставлении со звуками родного языка, формированию понятия о строении и функционировании речевого аппарата:



1 – верхние зубы, 2 – верхняя губа, 3 – альвеолы, 4 – кончик языка, 5 – спинка языка, 6 – корень языка, 7 – мягкое небо, 8 – надгортанник, 9 – гортанные хрящи, 10 – голосовые связки, 11 – нижняя челюсть, 12 – нижние зубы, 13 – нижняя губа.

Рис. 1.1. Строение речевого аппарата в сагиттальном разрезе

В ходе организации и проведения опытно-экспериментальной работы по подготовке БУНК к ОР в условиях ТУС мы пришли к выводу, что наибольшее

внимание студентов следует обращать на работу органов речевого аппарата «верхнего» этажа. Это играет значимую роль при изучении алгоритма работы с ВСТ, при подготовке к которой будущих учителей необходимо предварительно ознакомить с активными и пассивными органами речевого аппарата. Так, например, студенты усваивают, что из губ наиболее подвижна нижняя, от движения губ зависит результат произношения: образование губных, зубно-губных, губно-губных, лабиализованных и нелабиализованных звуков. В артикуляции, главным образом, согласных звуков непосредственное участие принимает язык. Он состоит из корня и спинки, подразделяемой на заднюю, среднюю и переднюю части; наиболее активным является кончик языка.

Лингводидактическая подготовка к реализации ОР в условиях ТУС предполагает знание учителем основных стадий и этапов становления орфоэпических навыков. Так, различают *этап формирования* и *этап развития* [223, С. 169-171].

Первый этап включает в себя следующие стадии:

I «Восприятие-ознакомление». На этой стадии у учащихся формируются базовые знания, умения, навыки:

1) Восприятие на слух звуков в именах собственных за счет их максимальной приближенности по своему образованию, звучанию и произношению к звукам родного языка; формируется умение заменять звуки английского языка наиболее близкими к ним звуками украинского и русского языков (аппроксимированное произношение).

2) Восприятия на слух отдельных английских звуков «дальней» и «ближней» групп.

Учащимся предлагаются упражнения такого типа, которые можно выполнять в два действия, например:

1. *Послушай звуки. Хлопни в ладоши, когда услышишь согласный звук [θ]: [u], [e], [θ], [o], [θ], [a], [θ].*

2. *Посчитай, сколько раз произносился согласный звук [θ].*

II. Вторая стадия – «Имитация». На этой стадии используются:

1) повторение за диктором или учителем (сначала индивидуально, затем хором) отдельных звуков, слогов и слов сначала шепотом, потом вслух. Результаты опытно-экспериментального обучения позволили констатировать методическую целесообразность следующих типов упражнений:

- *Послушай и повтори за учителем звук [r]. «Подружи» этот звук со звуками [o], [a], [e], [u]. Послушай, как это сделал учитель и повтори за ним слоги. Сравни звучание английского [r] и русского звуков [p] в слогах:*

[rɔ], [ra], [re], [ru]

[po], [pa], [pe], [pu]

[re], [rɔ], [ra], [ru]

[pe], [po], [pa], [pu]

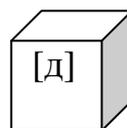
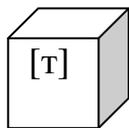
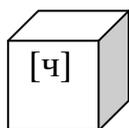
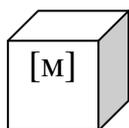
- *Послушай и повтори английские слова. Сравни в них звучание слогов, в которых есть английский [r] и русский [p]:*

Таблица 1.3

На английском языке	На русском языке	Українською мовою
robot ['roubɔt]	робот	робот
rub [rʌb]	раб	раб
record [rekɔrd]	рекорд	рекорд
ruby [ru:bɪ]	рубин	рубін

2) демонстрация транскрипции звуков. Приведем пример упражнений, использующихся на данной стадии:

- *Послушай, как учитель произносит звук [t] и запомни, каким транскрипционным значком этот звук обозначается на письме. Повтори его. Закрась кубик с русским звуком, схожим по звучанию с английским звуком [t].*



III. На третьей стадии «Дифференциация-осмысление» формируются такие орфоэпические навыки:

1) Детальное сравнение акустики, артикуляции и произношения английских звуков «дальней» и «ближней» групп со звуками украинского и

русского языков, выявление их существенных характеристик. Так, например, при работе с ВСТ «Артикуляционные признаки звуков», учащимся дается следующая целевая установка: *«Пользуясь сопоставительной таблицей, сравни образование и звучание английского [tʃ] и русского [ч'] звуков. Обрати внимание на работу органов речи: губ, языка, голосовых связок. В чем главное различие в произношении этих звуков?»*.

При обучении английскому языку необходимо учитывать закономерности усвоения иноязычной речи, изученные известными психолингвистами Л.П. Федоренко, Е.И. Пассовым. Они выделили шесть закономерностей, среди которых для нас наиболее существенными являются следующие: 1) речь усваивается, если приобретает способность управлять мускулатурой речевого аппарата, координировать речедвигательные и слуховые ощущения; 2) речь усваивается, если она сопоставляется с уже усвоенной устной речью [198, с. 128].

Осмыслению материала способствуют ответы учащихся на вопросы после таблицы:

1. Пользуясь таблицей, найди общее и различное в образовании сопоставляемых звуков.

2. Опираясь на таблицу, сравни работу губ при образовании английского [tʃ] и русского [ч'] звуков;

3. Посмотри на таблицу и сравни работу языка при образовании английского [tʃ] и русского [ч'] звуков. Какая часть языка наиболее активно участвует в артикуляции английского [tʃ], а какая – в артикуляции русского звука [ч']?

4. Пользуясь таблицей, ответь, почему английский звук [tʃ] и русский звук [ч'] называют переднеязычными?

5. Что нового для себя ты узнал из таблицы?

Эффективными на данной стадии являются следующие типы сопоставительных упражнений:

1. *Закрась квадрат, в котором есть сочетание букв, обозначающих звук [θ]:*



2) Знакомятся с особенностями артикуляции, акустики и произношения английских звуков в сопоставлении со звуками русского и украинского языков.

3) Выполняют упражнения, направленные на различение схожих английских, русских и украинских звуков, звукосочетаний и слов, а также сопоставляют и сравнивают акустику английских звуков:

1. Послушай слова. Повтори только те из них, в которых слышится краткий звук [i]:

left [left] – lift [lɪft]	eel [i:l] – ill [ɪl]	lamp [læmp] – limp [lɪmp]
feed [fi:d] – fit [fɪt]	be [bi] – bee [bi:]	live [lɪv] – leaf [li:f]

2. Прочитай слова. Произнеси отдельно выделенные звуки:

Таблица 1.4

<i>English / Английский язык</i>	<i>Russian \ Русский язык</i>	<i>Ukrainian \ Украинский язык</i>
<u>p</u> acket ['pækɪt]	пакет	пакунок
ja <u>m</u> [dʒæm]	джем	джем
can <u>a</u> l [kə'næl]	канал	канава
ra <u>d</u> ish [rædɪʃ]	редиска	редис

Для развития гибкости речевого аппарата учащихся и с целью формирования умения различать звуки целесообразно использовать упражнения на сравнение английских звуков по долготе/ краткости, лабиализованности / нелабиализованности, задания на различение монофтонгов и дифтонгов: «Послушай и повтори слова. Подчеркни в словах долгий звук [i:] и выпиши их в 2 столбика»:

be – bee	speak – spick	knit – neat
it – eat	eel – ill	live – leave

Учет будущим учителем этих этапов и стадий необходим для успешного решения задачи по становлению и развитию акустической и артикуляционной компетенции учащихся. Таким образом, традиционными направлениями

орфоэпической работы на монолингвальной основе (М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева) является формирование акустических (слуховых) и произносительных (артикуляционных) знаний, умений, навыков. Однако, на наш взгляд, подготовка БУНК к ОР в условиях ТУС требует конкретизации и дополнения этих направлений.

Перечислим основные направления орфоэпической работы в условиях англо-русско-украинской учебной среды: а) формирование би- и трилингвальной акустической компетенции как совокупности знаний, умений и навыков, связанных с усвоением акустических норм трех языков; б) формирование би- и трилингвальной артикуляционной компетенции как совокупности знаний, умений и навыков, связанных с усвоением артикуляционных норм трех изучаемых языков; в) преодоление и предупреждение КРШ; г) овладение приемами использования функциональной копинг-стратегии для создания ассертивной образовательной среды. Реализация вышеперечисленных направлений актуализирует проблему формирования готовности студентов специальности «Начальное образование» к компетентному применению необходимых знаний. Кроме того, результатом подготовки к ОР в условиях ТУС является умение использовать систему ВСУ, что способствует формированию и развитию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности.

Сформированность акустической и артикуляционной компетенций, выделяемых в структуре би- и трилингвальной орфоэпической компетентности обучаемых свидетельствуют о наличии у них определенного уровня произносительной культуры, а знание будущим учителем компонентного состава знаний, умений, навыков способствуют умению прогнозировать конечный образовательный результат с учетом многоязычной учебной среды.

Анализ лингвистической, психолингвистической литературы, Государственного стандарта НОО (2011) [63], Программы по английскому языку для общеобразовательных учебных заведений и специализированных школ с углубленным изучением иностранных языков [157], теоретических и

практических положений лингводидактических исследований (Р.Р. Девлетов, О.Е. Демьяненко, Н.И. Тоцкая и др.) позволил представить содержание би- и трилингвальной орфоэпической компетентности обучаемых следующим образом:



Рис. 1.2. Структура би-и трилингвальной орфоэпической компетентности

Подводя итоги отметим, что основной задачей взаимосвязанного обучения языкам, прежде всего родного и иностранного, является формирование

продуктивного полилингвизма. Соответственно, будущему специалисту необходимо быть готовым к реализации системы сопоставительной методики в трилингвальном режиме. Немаловажным также является тот факт, что подготовку студентов к орфоэпической работе в условиях ТУС необходимо проводить с учетом четырех направлений (становление акустической, артикуляционной компетенций, предупреждение КРШ, овладение приемами функциональной копинг-стратегии).

Актуальным становится овладение студентом знаний об аппроксимированном и нормированном произношении, учете положительных и негативных влияний родного языка на успешность произносительной иноязычной культурой. Следует также отметить, что изучение орфоэпических систем неродственных языков в учебных целях делает закономерным формирование у БУНК знаний сходств и различий артикуляционной и акустической баз. Систематизации ОР способствует также опора будущим учителем на этапы и стадии формирования орфоэпических навыков.

1.3. Лингводидактические основы подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды

В начальной школе формирование навыков нормативного произношения происходит в условиях синхронного изучения английского, русского и украинского языков. В связи с этим для будущего учителя начальной школы важным становится использование умений и навыков, которые были приобретены ранее. Существенную роль в этом играет умение применять специфические приемы обучения, ориентированные на формирование умений учащихся выявлять сходство и различие фонетических систем трех языков. Такими методическими приемами являются сопоставление, учебный перевод, сравнение.

Для преодоления трудностей, возникающих в процессе становления акустико-артикуляционных знаний, умений и навыков учащихся обоснованным является использование *сопоставления* как специфического приёма формирования функционального двуязычия.

Выступая в роли одного из способов описания иноязычного материала, ориентированного на младших школьников, сопоставление в учебных целях устанавливает специфику изучаемого языка; при этом русский язык выступает как способ, с помощью которого определяются главные особенности английской звуковой системы.

Понятие сопоставления в учебных целях представлено в работах Н.А. Пашковской [147], Л.Л. Салеховой [172], А.Е. Супруна [187], Е.К. Тимофеевой [189], В.Н. Ярцевой [228], В.Маккей (W.Maskey) [237]. Вопросу применения сопоставления как методического приема посвящено исследование Р.Р. Девлетова, который относит его к универсальным приемам и средствам лингводидактической подготовки будущих учителей начальной школы к работе в условиях функционального многоязычия [49, с. 17].

В нашем исследовании сопоставление служит одним из путей описания би- и трилингвального языкового и речевого материала, ориентированного на младших школьников. Лингвистикой определены предпосылки реализации приёма сопоставления в процессе обучения иностранному языку в начальных классах: а) определение типологичных общих и специфических особенностей звуковых систем соизучаемых языков; б) обобщенность понятийного (лингвистического) аппарата синхронно изучаемых языков; в) в целом общая система описания этих языков.

Различают цели применения данного приема в условиях трилингвального обучения: а) преодоление интерференции; опора на транспозицию («положительный перенос»); б) выработку положительной мотивации к изучению иностранного языка как учебного предмета; в) формирование полилингвальной языковой и речевой личности обучаемого [57, с. 39]. Исследование методической ценности сопоставления в аспекте

профессиональной подготовки БУНК к ОР с учетом англо-русско-украинского учебного трилингвизма позволяет расширить их лингводидактические возможности: г) это формирование акустической и артикуляционной компетенций обучаемых; д) предупреждение или нейтрализация КРШ при усвоении звуков «дальней» и «ближней» групп; е) преодоление языковых и психологических барьеров в освоении орфоэпических норм разносистемных языков, и, как следствие, формирование ассертивной личности обучаемого.

При этом интерференцию, или «языковой перенос», следует рассматривать как многоаспектное явление, возникающее в результате перестройки языковых представлений и всей речевой деятельности обучаемых, когда им приходится заменять умения и навыки родной речи и овладевать навыками изучаемого языка. Е.К. Тимофеева, исследуя научные подходы в обучении произношению считает, что под фонетической интерференцией следует понимать «нарушение вторичной языковой системы и ее нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух языков» [189]. Транспозиция [позднелат. *transpositio* – перестановка], в свою очередь, связана с позитивным влиянием родного языка на усвоение лингвистических универсалий изучаемого языка.

На особенности и целесообразность двуязычного обучения близкородственным языкам указывал Л.А.Булаховский, который утверждал, что «навык переходить от одного языка к другому влечет то неминуемое последствие, что элементы одной языковой системы переходят в другой язык, и игнорировать этот факт методика не может.... Школа должна дать учащемуся научные методы сравнения и сопоставления» [25, с.75]. В условиях двуязычной учебной среды, по мнению ученого, дидактически целесообразная организация обучения языкам должна стать целью деятельности учителя.

Необходимо также подчеркнуть, что в процессе профессиональной подготовки особую актуальность играет приобретение студентами лингводидактических знаний. Специфика трилингвальной среды на уроках языкового цикла в начальной школе требует определенной последовательности

орфоэпической работы, а индивидуальные когнитивные потребности и возможности обучаемых – опоры на конкретный лингводидактический подход. В «Новом словаре методических терминов и понятий» термин «подход к обучению» трактуется как базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языкам и выбор методов достижения этой цели [112, с.200]. Авторы указывают на широкий спектр существующих подходов к обучению иностранного языка с психологической, лингвистической, дидактической точек зрения. Однако предмет нашего исследования делает целесообразным изучение лингводидактических подходов, применение которых позволит достичь оптимальных результатов при формировании би- и трилингвальной акустической и артикуляционной компетенций обучаемых.

Изучив методические и лингводидактические источники, мы пришли к выводу, что существует несколько видов подходов к обучению иноязычному произношению (Н.Д. Гальскова [36], В.А. Куринский [104], М.Ф. Фомичева [199]). Рассмотрим эти подходы сквозь призму подготовки студентов специальности «Начальное образование» к реализации ОР в условиях ТУС.



Рис. 1.3 Лингводидактические подходы к реализации орфоэпической работы в условиях англо-русско-украинской речевой среды

Акустический подход в методике Н.Д. Гальсковой, предполагает опору на слуховое восприятие речи, а не на сознательное усвоение особенностей

артикуляции. Усвоение звуков идет не изолированно, а в речевом потоке, в речевых структурах и моделях. Чистоте фонетического навыка в данном случае не придается большого значения [36, с. 27].

Преимуществом опоры будущего учителя на этот подход является возможность развития речевого слуха младших школьников при соизучении звуков английского, русского, украинского языков на сопоставительной основе. Целесообразность применения акустического подхода была подтверждена при разработке и в результате внедрения в учебный процесс тренировочных сопоставительных упражнений [179]. Однако он не может обеспечить формирование полноценного орфоэпического навыка, что делает необходимым комплексное использование подходов в учебном процессе.

Одним из основных подходов, которые позволят БУНК формировать би- и трилингвальную орфоэпическую компетентность является *артикуляторный*. При его использовании делается упор на усвоении различающихся артикуляционных явлениях в родном и иностранном языках. Изучая особенности применения данного подхода, студенты знакомятся с такими терминами, как аспирация, долгота/краткость английских гласных звуков, палатализация.

Аспирированное произношение согласных звуков [p, k, t] не присуще русской/украинской орфоэпической системе. В ходе знакомства с этим явлением у студентов формируется представление об *аспирации* как об акустическом эффекте, возникающим при быстром размыкании голосовых связок (в отличие от русской/ украинской артикуляции, характеризующейся более плавным размыканием голосовых связок). При аспирации струя воздуха с шумом вырывается из легких, а не из ротовой полости. В результате между концом глухого взрывного согласного и началом следующего гласного звука слышится выдох или придыхание [29].

Наличие *долгих и кратких* английских звуков делает необходимым обращение внимания студентов на смысловозначительную функцию гласных в

английском языке. Для этого можно использовать как открытый, так и скрытый прием сравнения, например:

Послушать слова, определить, в каком из них звук произносится протяжно.

eel [i:l] (угорь/вугор) – ill [il] (больной / хворий).

Палатализация [лат. palatum – нёбо] или смягчение согласных звуков, свойственна только русскому и украинскому языкам. Исключение составляет только звук [л], который имеет твердую и смягченную формы [94, с.19]. При знакомстве студента с этим явлением подчеркивается активная работа средней части спинки языка, в то время как в английские согласные звуки не смягчаются, произносятся всегда твердо.

Приведем примеры заданий, использование которых является целесообразным при знакомстве БУНК с артикуляторным подходом:

Послушай и повтори слова. Сравни в них звучание английского [θ] и русского / украинского [с]. Произнеси отдельно выделенные звуки.

myth [mIθ] – мисс *thorh* [θo:n] – сон

thought [θɔ:t] – сота *thud* [θad] – сад

bath [baθ] – бас *thumb* [θam] – сам

Следовательно, основными положениями артикуляторного подхода в аспекте подготовки студентов специальности «Начальное образование» к работе по становлению орфоэпических навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма являются: 1) отработка в отдельности каждого звука; 2) обращение внимания на механизм работы органов речевого аппарата (в частности, работу языка) при произношении звуков; 3) раздельное формирование акустических и артикуляционных навыков.

Кроме акустического и артикулярного в методике обучения произношению выделяется *дифференцированный* подход. Он предполагает использование различных анализаторов (зрительного, слухового, кинетического) для формирования всех сторон произносительных навыков. Использование дифференцированного подхода в ходе ОР способствует, с одной

стороны, развитию речевого и фонематического слуха, а с другой – усвоению артикуляционных характеристик изучаемых звуков. Практические положения данного исследования базируются на использовании дифференцированного подхода как одного из факторов, который лег в основу разработки системы сопоставительных упражнений и заданий по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма. Однако, несмотря на ряд преимуществ, при дифференцированном подходе остается без внимания рассмотрение, поэтапное описание и сравнение работы органов речевого аппарата при артикулировании соизучаемых звуков.

Эта задача решается при опоре на *аналитико-имитативный* подход. М.Ф. Фомичева, исследуя целесообразность данного подхода, называет конечный результат его применения: им является продуцирование новых звуковых образцов (описание артикуляции и имитация) [199, с. 66]. В ходе ОР благодаря аналитико-имитативному подходу обучаемые усваивают названия органов речевого аппарата, развивают фонематический слух и артикуляционные навыки посредством повторения звуковых образцов за учителем. Такая пропедевтическая работа способствует в дальнейшем эффективному формированию орфоэпических навыков при работе с ВСТ, которые содержат схемы сагиттальных разрезов органов речевого аппарата и детальное описание их работы при образовании конкретных звуков. Задача будущего учителя в данном случае – овладеть алгоритмом работы с такими таблицами.

От вышеперечисленных подходов к формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности отличается автодидактический подход. Это отличие кроется, прежде всего, в целесообразности его использования непосредственно в студенческой аудитории. Он направлен на предупреждение и преодоление языковых и речевых барьеров при обучении иноязычному произношению. В основе этого подхода лежит т.н. закон фокусировки (термин В.А. Куринского), который обозначает, что для звуков каждого языка характерен свой «настрой» органов речевого аппарата [104]. Для английского

произношения, например, это «произношение в нос», т.е. наиболее активным в артикулировании звуков является кончик языка. Орфоэпический навык, формируемый благодаря автодидактическому подходу, проходит 3 стадии – представление исходной позиции, принятие ее и озвучивание [74, с.57]. Таким образом, применение данного подхода заключается в сознательном регулировании студентами кинестетических актов, концентрации их внимания на определенном механизме речеподражания. Этот факт позволяет рассматривать автодидактический подход в качестве эффективного условия становления орфоэпической компетентности самого будущего учителя, однако, вместе с тем, ограничивает целесообразность его применения при работе с младшими школьниками.

Коммуникативный подход является научно обоснованным в лингводидактике и играет значимую роль в процессе реализации орфоэпической работы. Т.В. Журий, основываясь на исследованиях специалистов, видит сущность данного подхода в повышении четкости речи – фонетическом пороге, влияющего на способность говорящего строить понятное для слушающего высказывание [73, с. 58]. Задачей учителя является владение эталонным произношением и обучение именно такому произношению своих учеников. Однако БУНК нужно быть готовым к тому, что соблюдение таких требований в большинстве случаев может стать сложнодостижимой целью по причине неподготовленности органов речевого аппарата обучаемых к произношению звуков как «дальней», так и «ближней» групп либо из-за недостаточной сформированности речевого (фонематического) слуха.

Оптимальным становится использование *аппроксимированного* подхода, который допускает наличие фонетических ошибок, если они позволяют говорящему быть понятым и не влияют на суть высказывания.

Рассмотренные подходы мы определяем в качестве главных в лингводидактическом аспекте. Их реализация современным учителем начальных классов обеспечит эффективность обучения орфоэпическим нормам

английской речи в условиях русско-украинского билингвизма и актуализирует опору на ряд принципов и методов обучения.

Будучи дидактико-методическими понятиями, принципы обучения определяют целесообразность использования комплекса методов, форм, средств организации процесса обучения в высшей школе. В свою очередь, выбор методов обуславливается конкретным научным подходом, который является концептуальным при работе с би- и трилингвальной аудиторией. Рассмотрим подробнее методы обучения, применение которых будет способствовать эффективной подготовке БУНК к ОР в условиях ТУС.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» дается следующее толкование метода обучения в узком, конкретном смысле: это совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, направленных на обучение отдельному языку или отдельному виду речи [138, с.137]. По мнению А.Н.Щукина, цель и итог использования метода обучения можно представить в виде следующей схемы:



Рис. 1.4. Сущность метода обучения в лингводидактике

В исследовании Р.Р. Девлетова указывается, что при трилингвальном обучении применяются следующие методы: фронтальный метод, групповой, парный, индивидуальный, объяснение, сообщение преподавателя, реферат студента, свободная беседа, направляемая беседа, разговор по кругу, работа с доской, проект, эксперимент, ролевая игра, дискуссия, рассказ, заочное путешествие, диспут, мозговой штурм, свободная деятельность и дебаты [56, с.187]. Ученый предлагает классифицировать эти методы по нескольким группам: общедидактические, методы преподавания языков, методы преподавания ДЛЦ, специальные методы и приемы.

Общепринятыми в педагогике высшей школы считаются основные формы организации учебного процесса, такие как лекции, семинары, практические занятия, на которых применяются элементы педагогических технологий. В рамках нашего исследования внедрение разработанной модели подготовки БУНК к ОР в условиях ТУС происходило на лекционных и практических занятиях спецкурса «Методика орфоэпической работы в условиях учебного трилингвизма».

Лекция (лат. *lectio* – чтение.) – это главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель, по мнению М.В. Булановой-Топорковой заключается в формировании теоретической основы для дальнейшего усвоения студентами учебного материала [149]. Исследователь Ю.И. Терещенко трактует лекцию как сложный метод обучения, функционально емкую методически-организованную единицу дидактики высшей школы, адресный авторский проект преподавания, объяснения и утверждения надлежащим способом учебных программ высшего профессионального образования [188, С. 200-201].

Особенность проведения лекционных занятий заключалась в систематическом использовании ассертивной технологии обучения, т.е. создавались благоприятные для усвоения учебного материала условия, способствующие снижению уровня тревожности студентов, раскрытию их когнитивного и методического потенциала, учитывалась познавательная и эмоциональная сферы.

Для достижения наибольшей результативности и доступности в изложении учебного материала и его восприятия будущими учителями, как правило, используются разнообразные виды лекций: вводная, обзорная, комплексная и пр. При подготовке студентов специальности «Начальное образование» к формированию акустической и артикуляционной компетенций учащихся в условиях соизучения английского, русского, украинского языков, помимо традиционных видов лекций, предлагаемых в литературе по дидактике высшей школы, целесообразным является проведение лекции-диалога, лекции-консультации, лекции вдвоем, лекции-визуализации, проблемной лекции на би-

или трилингвальной основе. Подробнее о подготовке и структуре лекционных занятий, проведение которых было эффективным путем достижения цели исследования будет идти речь в п.п.3.2.

Знакомство будущих учителей начальной школы с методикой работы по становлению произносительных навыков английской речи в условиях учебного трилингвизма происходит через использование таких организационных форм обучения, как практические занятия, НИРС, самостоятельная работа студентов.

Цель практических занятий заключается в подготовке обучаемых к применению, углублению, детализации знаний, полученных в ходе профессиональной подготовки. Достижение дидактических целей практических занятий возможно за счет применения ряда методов обучения и изучения.

Анализ научно-методических трудов позволил говорить о различных параметрах, и, соответственно, видах методов обучения (Н.А.Гальскова [37], Р.Р.Девлетов [53], О.О.Заболотская [76], И.Ф. Харламов [201], М. Gurian [233]), которые, по нашему мнению, могут быть успешно применены в ходе подготовки БУНК к реализации ОР в условиях ТУС. Так, по источнику получения знаний и формирования навыков и умений различают: беседу, рассказ, упражнения, наглядные методы. В лингводидактике широкое распространение получили методы, обеспечивающие овладение учебным материалом (словесные, наглядные, практические, репродуктивные, индуктивные, дедуктивные, проблемно-поисковые); методы, мотивирующие учебную деятельность (языковые и речевые игры, дискуссии, проблемные ситуации и пр.); методы контроля и самоконтроля образовательного процесса (опрос, тестовые задания, контрольные работы). В ходе нашего исследования практические результаты опытно-экспериментального обучения достигались за счет использования общедидактических и специфических методов подготовки БУНК к формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности в условиях ТУС.

К общедидактическим методам мы отнесли:

- словесный (*устный*) метод обучения, известный как «метод Пальмера», возникший в 20-е годы XX века и оказавший влияние на становление аудиовизуального и аудилингвального методов [223, с. 13].

Применение данного метода в процессе подготовки к ОР в условиях ТУС будущих учителей начальной школы формирует умение развивать фонематический слух обучаемых, способствует приобретению ими умения методически верно исправлять и предупреждать артикуляционные ошибки в собственной речи и в речи своих учеников.

- *наглядные и практические методы*, предполагающие создание и использование схем (при изучении нового фонетического материала), рисунков, сопоставительных таблиц.

Рациональным способом использования данных методов в процессе профессиональной подготовки студентов являлось составление ВСТ, овладение алгоритмом работы с которыми, на наш взгляд, выступает в качестве метода и изучения (актуализация и приобретение студентами соответствующих знаний по педагогике, психологии, лингводидактике, методике ОР в условиях ТУС), и обучения (формирование умений руководить процессом формирования би- и трилингвальной орфоэпической компетентности младших школьников.

- *индуктивные* [лат. *inductio* – выведение] и *дедуктивные методы*:

В ходе реализации ОР будущий учитель убеждается, что благодаря этому методу учащиеся посредством наблюдения понимают, что нужно произносить звуки, слова и предложения, ориентируясь на фонетические нормы изучаемого языка.

Так, например, учащимся сообщается, что звук [r] по своему звучанию близок русскому /украинскому звуку [p]. Учитель просит учащихся произнести английское слово со звуком [r] в определенной позиции; *rose* (*роза*, троянда), *grade* (*оценка / оцінка*). При произношении этих слов рекомендуется сравнить звучание слов в английском и русском / украинском языках, зафиксировать на изучаемом звуке свое внимание и постараться осознать положение органов речевого аппарата при его артикуляции. Произнести русский/украинский звук

[p] и сравнить положение органов артикуляции при произношении английского и русского/украинского звуков.

Противоположен индуктивному *дедуктивный метод* обучения [лат. *deductio* – выведение] — логическое умозаключение от общего к частному, от общих суждений к частным или другим общим выводам [107, с.97].

Общеизвестно, что при дедуктивном методе учащийся не выводит правил, а получает от учителя в готовом виде. Важным для студента является умение применять данный метод, например, при объяснении особенностей произношения звуков, которые обозначаются на письме сочетанием двух либо тремя буквами: сочетание букв **ck** при произношении даёт звук [k]: ***black*** (*черный, чорний*), ***neck*** (*шея, шия*).

4) Наряду с вышеперечисленными методами ценными в методическом плане при подготовке БУНК к ОР является использование *игровых методов*, помогающих активизировать мыслительную деятельность в учебном процессе, развивать интерес и мотивировать студентов к овладению специальными знаниями по предлагаемой методике.

Данные методы наиболее активно применялись на практических занятиях. В соответствии с нашим предметом исследования отметим, что на процессуальном (технологическом) этапе реализации модели подготовки БУНК к формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности активно применялись ролевые игры, предполагающие моделирование ситуации учебного общения, студенты на практических занятиях составляли и презентовали фрагменты ассертивных уроков на би-и трилингвальной основе, обсуждали возможные проблемные ситуации, связанные с будущей педагогической деятельностью.

Теоретическая подготовка будущих учителей к использованию игровых методов в учебных целях в процессе формирования акустической и артикуляционной компетенций в условиях синхронного контактирования английского, русского, украинского языков включала знакомство с игрой как

средством повышения активности, самостоятельности и заинтересованности обучаемого в познании [145, с. 73].

Студентам сообщалось, что в методической и педагогической литературе встречаются различные классификации игр, использование которых является необходимым условием мотивированного, осознанного приобретения новых знаний, умений и навыков в области языка [4, с.4].

Ценным для нашего исследования стала классификация М.Ф.Стронина, который выделяет: а) языковые (подготовительные) игры способствующие формированию речевых навыков учащихся младших классов. Такие игры нацелены на формирование умения в определенных видах речевой деятельности (к примеру, развитие артикуляционного навыка); б) речевые игры, нацеленные на дальнейшее развитие речевых навыков и умений. К ним относятся лексические и фонетические игры. Последние направлены на развитие фонематического слуха учащихся, умения находить сходство и различие английских звуков с аналогичными и специфическими звуками родного языка, улучшение дикции учащегося, выработку правильной артикуляции изучаемого звукового материала, повышение общей произносительной культуры [186, с.39].

Поскольку подготовка БУНК к ОР происходит как в условиях билингвальной (русско-украинской), так трилингвальной (англо-русско-украинской) речевой учебной среды, закономерным становится обращение к специфическим методам обучения, к которым относится иммерсия.

Лингводидактикой накоплен богатый опыт применения иммерсионных программ обучения, однако нас интересует иммерсия как специфический метод, использование которого в ходе профессиональной подготовки студентов специальности «Начальное образование» будет способствовать успешному формированию когнитивного и коммуникативно-деятельностного компонентов готовности к реализации ОР с учетом трилингвальной речевой среды.

Обратимся к толкованию понятия «иммерсия». В работе О.В.Свиридюк под иммерсией понимается такая организация учебного процесса, когда

обучение проводится на неродном для обучаемых языке. Существуют также различные виды иммерсии, применение которой особенно актуально стало в Канаде, Франции, Австралии, США. Пьер Кавалье в зависимости от соотношения изучения родного и иностранного языка различает следующие виды иммерсии: непрерывную (обучение на билингвальной основе как в урочное, так и внеурочное время, т.е. абсолютный упор на освоение иностранного языка), полную (когда обучение на иностранном языке ведется с первого до последнего года обучения, но при этом употребление родного языка искусственно сводится к минимуму), частичную (менее половины учебного материала презентуется на иностранном языке), раннюю (иностраный язык изучается еще в дошкольном заведении); среднюю (вводится после первого года обучения, но не позже шестого) [174].

Ученые-лингвисты С.Эрвин (Ervin S.), Е. Тюрман (Turman E.) считают, что максимальное функционирование иммерсии обеспечивается «соприкосновением с изучаемым языком за пределами школы, но она «не работает» там, где у обучаемых нет контактов с носителями этого языка за пределами школы [246, с.36]. Р.Р.Девлетов рассматривает иммерсию как универсальный метод трилингвального обучения, а к средствам ее реализации относит учебный перевод, сопоставление, сравнение [57, с.191].

Профессиональная подготовка студентов педагогических вузов Украины априори включает элементы би- и трехязычного обучения, однако формирование орфоэпической компетентности в условиях соизучения английского, русского, украинского языков требует от учителя начальных классов осознанного выбора и умения применять иммерсию.

Методы языковой поддержки связаны с созданием соответствующих условий обучения, при которых исчезает чувство коммуникативной неполноценности и преодолеваются психологические и коммуникативные барьеры, возникающие как реакция на «столкновение» разноязычных фактов в языковом сознании обучаемого. Использование метода языковой поддержки

способствует реализации принципов опоры на филологический опыт обучаемого и учета родного языка [127, с. 54].

При конкретизации специфических методов языковой поддержки мы опирались на классификацию Р.Р.Девлетова, который в качестве основных назвал визуальные, опорные и когнитивные [57, с.193]. Однако расширим этот перечень, дополнив его: 1) методом трилингвальной визуализации, 2) методом алгоритмизации, 3) сопоставительным методом, и 4) методом пополнения лингводидактического портфолио.

Использование метода трилингвальной визуализации основывается на соответствующем принципе и диктует необходимость паритета в подаче языкового и речевого материала на трех языках (английский звук-русский звук; английский звук – украинский звук). В процессе профессиональной подготовки БУНК усваивает методику работы с ВСТ, в которых наглядно представлены детальные фонетические и артикуляционные характеристики соизучаемых звуков. Не менее важным является тот факт, что, работая самостоятельно со схемами сагиттальных разрезов органов речевого аппарата, представленного в ВСТ, студенты не только приобретают необходимые знания об акустических характеристиках соизучаемых звуков, об особенностях артикуляционной базы трех языков, но и учатся управлять процессом формирования би-и трилингвальной орфоэпической компетентности обучаемых.

На когнитивном уровне у студентов при использовании метода трилингвальной визуализации закладывается информация о том, что запоминание наглядного материала младшими школьниками происходит более продуктивно по сравнению с запоминанием вербальной информации. Особенно актуальным это является при изучении и усвоении звуков «дальней группы», к которой З.Я. Футерман, И.А.Лукницкий отнесли звуки, не имеющие аналогов в русском / украинском языке ([h], [r], [θ], [ð], [w], [ŋ]) [118, с.6]. Использование данного метода предупреждает интерферирующее влияние, облегчает преодоление трудностей и нейтрализует КРШ.

Метод алгоритмизации (алгоритм – инструкция по последовательности и содержанию элементарных операций для решения определенной задачи [149]) в качестве специфического метода подготовки БУНК к ОР в условиях ТУС теснейшим образом связан с предыдущим. Его применение на протяжении всего хода опытно-экспериментального обучения способствовало систематизации знаний студентов о последовательности работы с ВСТ и при выполнении комплекса ВСУ (пропедевтических, тренировочных, контрольных). Так, например, овладение будущим учителем алгоритмом работы с ВСТ, содержащей фонетические признаки соизучаемых звуков включает: знание порядка изучения фонетических характеристик звуков, представленных в таблице (звук английского языка – звук русского языка – звук украинского языка); умение сопоставить и сравнить (звук английского языка – звук русского языка; звук английского языка – звук украинского языка) фонетические характеристики звуков; умение смоделировать учебную ситуацию по изучению данной таблицы; умение видеть и исправить речевые ошибки учащихся при чтении учебной информации; умение подготовить учащегося к работе со следующей ВСТ (содержащей артикуляционные признаки). Знакомство с алгоритмом выполнения ВСУ предполагает знание целей, задач, примеры формулировок и умение видеть конечную цель (как после изучения конкретной темы, так и в итоге) систематической работы по формированию произносительных навыков в условиях билингвизма.

Применение сопоставительного метода обосновано использованием специфического приема сопоставления в учебных целях, который, как отмечает А.Н.Щукин, широко используется при установке на сознательное овладение языком [139, с.285]. Прием открытого сопоставления применялся при знакомстве с теоретическими сведениями по реализации орфоэпической работы (в ходе сопоставительного анализа орфоэпических систем соизучаемых языков, систематично – на практических занятиях при работе с фонетическими и артикуляционными характеристиками соизучаемых звуков). Прикрытое

сопоставление целесообразней было использовать при формулировке заданий для самостоятельной, контрольной, реферативной работы студентов.

На формирующем этапе опытно-экспериментального обучения нами был использован метод пополнения лингводидактического портфолио. Содержание такого портфолио как «специального метода и средства обучения дисциплинам лингводидактического цикла, способствующего наиболее полному формированию и развитию трилингвальной предметной компетентности будущего учителя начальных классов» описано в трудах Р.Р.Девлетова [50, с.99]. Наши исследования позволили дополнить содержание лингводидактического портфолио будущего учителя начальных классов, готового к орфоэпической работе в условиях ТУС и представить структуру такого портфолио в следующем виде:

I. Обязательная составляющая. Сюда входят: составленный в процессе изучения спецкурса терминологический тезаурус; студенческие «Портреты психологической, лингводидактической, методической готовности к орфоэпической работе в условиях ТУС»; картотека научно-методической литературы; фрагменты ассертивных би- и трилингвальных уроков с использованием системы визуальных сопоставительных упражнений; ксерокопии проанализированных статей из методических журналов, учебно-методических пособий, использованных при подготовке к занятиям;

II. Дополнительная (стимулирующая) составляющая. К ней относятся дидактические и наглядные материалы к урокам; рабочие материалы (бланки), заполненные во время групповой работы на практических занятиях; конспекты лекционных занятий; сообщения на практических занятиях; рефераты).

III. Внешняя составляющая лингводидактического портфолио содержит результаты текущего и итогового контроля (тестовых, диагностических методик и заданий), взаимооценивание.

Помимо названных, целесообразными являются также метод микропреподавания (используется преимущественно на практических занятиях, например, при подготовке студентами собственных фрагментов ассертивных

уроков и обмене своими мнениями), метод моделирования проблемной ситуации, что требует от БУНК поиска путей решения конкретных образовательных задач, метод дискуссии (активно применяется для развития лингводидактической речи и методического мышления студентов).

Изучая лингводидактические особенности формирования готовности БУНК реализовывать ОР в условиях ТУС, мы сделали выводы о том, что необходимо создавать предметное и социальное содержание его будущей профессиональной деятельности, для чего могут быть использованы различные формы обучения. Этими формами обучения в рамках нашего исследования выступили индивидуальная, парная, групповая (коллективная).

Индивидуальная работа в профессиональной подготовке связана с формированием у студентов личностных характеристик, навыков самоконтроля, способствует осознанной и результативной работе; развиваются аналитико-оценочные умения, способность обобщать, делать выводы, работать с научно-методической литературой. Актуальным в аспекте нашего исследования стали такие методы индивидуальной работы, как НИРС (подготовка студентами докладов, рефератов, сообщений для выступления на практических занятиях), выполнение специальных заданий на рабочих бланках в ходе изучения спецкурса. Индивидуальный характер носило также ведение и заполнение лингводидактического портфолио будущего учителя.

Формированию навыков взаимодействия, развития и совершенствования методической и лингводидактической речи студентов способствовало использование работы в парах: им предлагались для обсуждения вопросы, решение которых требовало умения правильно сформулировать собственную мысль и решать учебные ситуации (например, отобрать и / или обосновать целесообразность ВСУ, назвать их цели и задачи).

Вопросу использования групповой формы обучения посвящены исследования многих ученых-педагогов, психологов, методистов. По мнению М.Артюшиной, групповая форма обучения способствует решению ряда актуальных проблем профессиональной подготовки: повышается

эффективность и результативность обучения и воспитания, обеспечивается мотивация к обучению, происходит личностный рост студентов, их социализация и профессионализация [3, с.159]. В процессе подготовки студентов специальности «Начальное образование» к формированию акустической и артикуляционной компетенции в условиях учебного контактирования трех языков использовались такие методы группового обучения, как деловая игра, дискуссия, интерактивные методы («Аквариум», «Ажурная пыльца», «Дерево решений» и пр.).

Таким образом, лингводидактические основы подготовки БУНК к ОР в условиях ТУС сводятся к необходимости освоения и дальнейшего использования определенных знаний:

а) общепедагогических (владение категориальным аппаратом педагогической науки, умение применять общедидактические методы, приемы, знать формы, средства организации учебно-познавательной деятельности);

б) психологических (знание возможных трудностей психического характера, которые могут возникать при знакомстве учащихся с иноязычной звуковой системой; понимание сущности функциональной копинг-стратегии, владение приемами ее реализации, осознание важности формирования ассертивности личности как преподавателя/учителя, так и обучаемого);

в) лингвистических и психолингвистических (характеристика стадий и этапов формирования произносительных навыков, умение применять специфически приемы в учебных целях (сравнение, сопоставление, перевод), знание компонентов орфоэпической би- и трилингвальной компетентности);

г) специальных знаний (реализация направлений, частнодидактических принципов ОР в условиях ТУС, умение применять приемы и специфические методы обучения в процессе формирования акустической и артикуляционной компетенций), владение рефлексивно-оценочными навыками (при ответах на занятиях и при ведении собственного лингводидактического портфолио).

Выводы по первому разделу

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогических, философских, лингводидактических и методических источников по проблеме исследования позволил сделать выводы обобщающего характера.

Мировые тенденции развития современного общества требуют повышения интеллектуального и деятельностного потенциала, что выступает рычагом прогресса. Это делает необходимым модернизацию системы образования, что подразумевает пересмотр традиционных форм, подходов, средств, методов обучения. Значимая роль в подготовке учителя-профессионала принадлежит рационально смоделированному процессу обучения, которое должно быть направлено на формирование его готовности к реализации своих профессиональных потребностей и обязанностей. Особо актуальной эта задача становится в контексте требований системы языкового вузовского образования, в ходе которой происходит подготовка БУНК к реализации программ би- и трилингвального обучения.

Этот фактор обусловил необходимость анализа и обобщения ключевых для данного раздела исследования понятий «ОР в условиях ТУС», «орфоэпическая би- и трилингвальная компетентность». Орфоэпическая работа в условиях трилингвальной (англо-русско-украинской) учебной среды рассматривается нами как система методов, приемов, средств, форм, по сопоставительному и сравнительному изучению и усвоению произносительных норм синхронно контактирующих языков в би-и трилингвальном режиме. На основании проанализированных научных трудов (Л.П. Кадченко, В.Г. Кремень, Е.А.Лодатко, Р.В.Лопатич Е.Н. Семенов) было уточнено понятие готовности будущих учителей начальных классов, под которым мы понимаем личностное поликомпонентное образование, обязательными составляющими которого являются мотивационная, когнитивная, коммуникативно-деятельностная, рефлексивная.

В современных психологических и психолингвистических научных работах отмечается, что значимую роль при подготовке БУНК к педагогической деятельности играют личностные мотивы, профессиональные ценности, интерес студентов в приобретении специальных знаний, использование которых на практике поможет, с одной стороны, достигать образовательные цели интегративных уроков языкового цикла, а с другой, развивать свою компетентность.

Также было установлено, что в процессе подготовки студентов нефилологических специальностей к формированию произносительных навыков в условиях учебного дву- и трехязычия важно уделять внимание формированию умений предупреждать культурно-речевой шок, который может возникать у учащихся начальных классов. Этот термин понимается как негативное психическое состояние, проявляющееся в чувстве бессилия, депрессии участников межъязыковой коммуникации и являющееся результатом непонимания или непереносимости отдельных звуков, слов изучаемого языка или культуры в целом. Исходя из анализа психолингвистических исследований (Г.Ю. Богданович, Н.Б. Голуб, Н.И. Жинкин, Р. Лазарус, И.А. Лукницкий, З.Я. Футерман), мы выявили, что КРШ возникает чаще всего при усвоении звуков «дальней» группы, которые не имеют аналогов в родном языке. Было констатировано, что ценным профессиональным качеством учителя является владение им приемами реализации функциональной копинг-стратегии, которая в итоге позволит создавать благоприятную мотивационную сферу на уроках и преодолеть состояние тревожности младшего школьника.

Итак, психологический аспект подготовки БУНК к реализации языковой и речевой работы традиционно рассматривается в практике би-, чаще – монолингвального обучения. В нашем исследовании сделана попытка рассмотреть особенности подготовки студентов с позиции предупреждения КРШ и возможностей функциональной копинг-стратегии в обучении языкам как фактора, которые обеспечивают формирование асертивной образовательной среды.

Было установлено, что готовность студента к ОР в условиях ТУС определяется степенью его владения лингвистическими и психолингвистическими знаниями: понятийного аппарата (орфоэпия, фонематический слух, аппроксимированное произношение, речевой аппарат, би-и трилингвальная орфоэпическая компетентность и пр.); знаниями лингвистических подходов (артикуляторном, акустическом, коммуникативном, аналитико-имитативном, дифференцированном и пр.), знаниями о стадиях и этапах формирования произносительного навыка (Е.И. Пассов), особенностях акустической и артикуляционной баз соизучаемых языков (О.М. Корчажкина, Р.М. Тихонова). Принцип мажорности и принцип трилингвальной визуализации мы рассмотрели как категории, опора на которые будет способствовать квалифицированному осуществлению студентами педагогической деятельности в многоязычной учебной среде.

Были проанализированы также лингводидактические источники (Р.Р. Девлетов, В.М. Плахотник, И.М. Румянцева, Л.Л. Салехова, Н.А. Пашковская), из чего сделан вывод, что в ходе подготовки будущих учителей начальной школы к формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности следует использовать методические приемы сравнения, сопоставления, учебного перевода, применять ряд методов обучения: общедидактических (наглядных, практических, индуктивных, дедуктивных, игровых, метод моделирования) и специфических (метод языковой поддержки, метод иммерсии, метод трилингвальной визуализации, микропреподавание). Представлена также структура лингводидактического портфолио, которое выступает в качестве метода формирования готовности к реализации ОР в условиях англо-русско-украинского трилингвизма. Помимо этого, организация педагогического процесса по подготовке будущего учителя к работе в би-и трилингвальном режиме предполагает индивидуальную, парную, групповую формы обучения.

РАЗДЕЛ 2

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОРФОЭПИЧЕСКОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

2.1. Модель подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды

Современная психолого-педагогическая наука значительное внимание уделяет анализу вопросов повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей. Однако на современном этапе следует отметить определенные несоответствия между необходимостью формирования профессиональной готовности будущих учителей к использованию инновационных технологий в преподавании дисциплин языкового цикла в начальной школе и существующими системами обучения в педагогическом вузе, что в должной мере не позволяет обеспечить такую подготовку.

Формирование готовности студентов специальности «Начальное образование» к орфоэпической работе в условиях учебного русско-украинско-английского трилингвизма рассматривается в нашем исследовании в качестве конечной образовательной цели профессиональной подготовки, достижение которой становится возможным при взаимосвязанном и системном изучении педагогических, общепрофессиональных, психологических, лингводидактических и специальных дисциплин. Следовательно, функционирующие в рамках каждой дисциплины дидактические подсистемы (терминологический аппарат, предмет, принципы, методы, средства, формы) должны находиться в тесной интегративной связи, обеспечивать целостность образовательного процесса, его направленность на общий образовательный результат.

Особая роль в этом принадлежит процессу профессионализации будущего учителя, учитывающему специфику, цели, задачи, этапы, методологию формирования готовности к осуществлению научно-педагогической и квазипедагогической деятельности на высоком уровне. Композиция процесса подготовки будущего учителя начальных классов требует моделирования, предполагающего упорядочивание уровней, элементов, компонентов, средств, определение конечного образовательного результата.

Анализ научно-методических источников показал, что в современной педагогической науке разработаны и внедрены разнообразные модели подготовки будущего учителя к педагогической деятельности. Однако, не смотря на актуальность, модель подготовки БУНК к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды остается не разработанной.

В.А. Штофф трактует понятие модели как «такой мысленно представляемой или материально реализованной системы, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [58]. С педагогической точки зрения модель представляется как искусственная система, которая с точностью отображает свойства исследуемого предмета [32, с. 35]. К.Л. Крутий считает, что модель – это воображаемый или условный образ, аналог определенного объекта, процесса или явления, который воссоздает в символической форме их основные черты [67, с.106].

Разработка модели выступает важным этапом педагогического процесса. По мнению Е.А. Лодатко, качество проектирования и результативность эксперимента зависит от того, насколько корректно была сформулирована цель [114, с.6]. Вместе с тем, исследователь называет уровни педагогической действительности, на которых могут применяться модели: концептуальный, методический, системный, технологический, организационно-управленческий [115, С. 77-78]. В понимании А.А.Георгиади «модель» – это теоретическая конструкция, отражающая существенные черты исследуемого объекта и воплощающую его авторское понимание; графическое, схематическое или

описательное отображение сложных объектов, позволяющее изучать, объяснять и проектировать педагогические процессы и системы [41, с.43].

О разновидностях моделей в образовании говорит О.А. Дубасенюк. Ученым рассматривается категория модели систематического академического образования как способ передачи молодому поколению универсальных элементов педагогической культуры в виде разнообразных знаний, умений, навыков, идеалов и ценностей, которые в итоге способствуют индивидуальному развитию человека [161, с. 24].

Предложенная в рамках данного исследования модель профессиональной подготовки студентов специальности «Начальное образование» представляет собой подсистему дидактической системы профессионального образования будущего учителя начальной школы. Системообразующим аспектом здесь выступает учебная трилингвальная среда.

Понятие «моделирование» в педагогике высшей школы рассматривается как процесс создания моделей системы, отражающих структурные и динамические характеристики исследуемого процесса в более доступном для понимания виде. Разработка модели в данном случае выступает как промежуточное звено между теоретическими и практическими положениями исследования [32, с. 35]. Осуществленный анализ психолого-педагогических, научно-методических источников позволил нам уточнить понятие модели профессиональной подготовки в ракурсе предмета нашего исследования. Под **моделью** мы понимаем взаимосвязь базовых структурных элементов обучения, конечным образовательным результатом взаимодействия которых является готовность будущего учителя начальной школы к успешной профессиональной деятельности в условиях англо-русско-украинского учебного трилингвизма (Рис.2.1.). При разработке модели мы опирались на исследования ученых в области педагогики высшей школы, психологии, лингвистики, лингводидактики, методики с целью изучения и выявления приоритетных для профессиональной подготовки будущих учителей положений [30; 33; 41; 60; 70; 75;85; 89; 114].

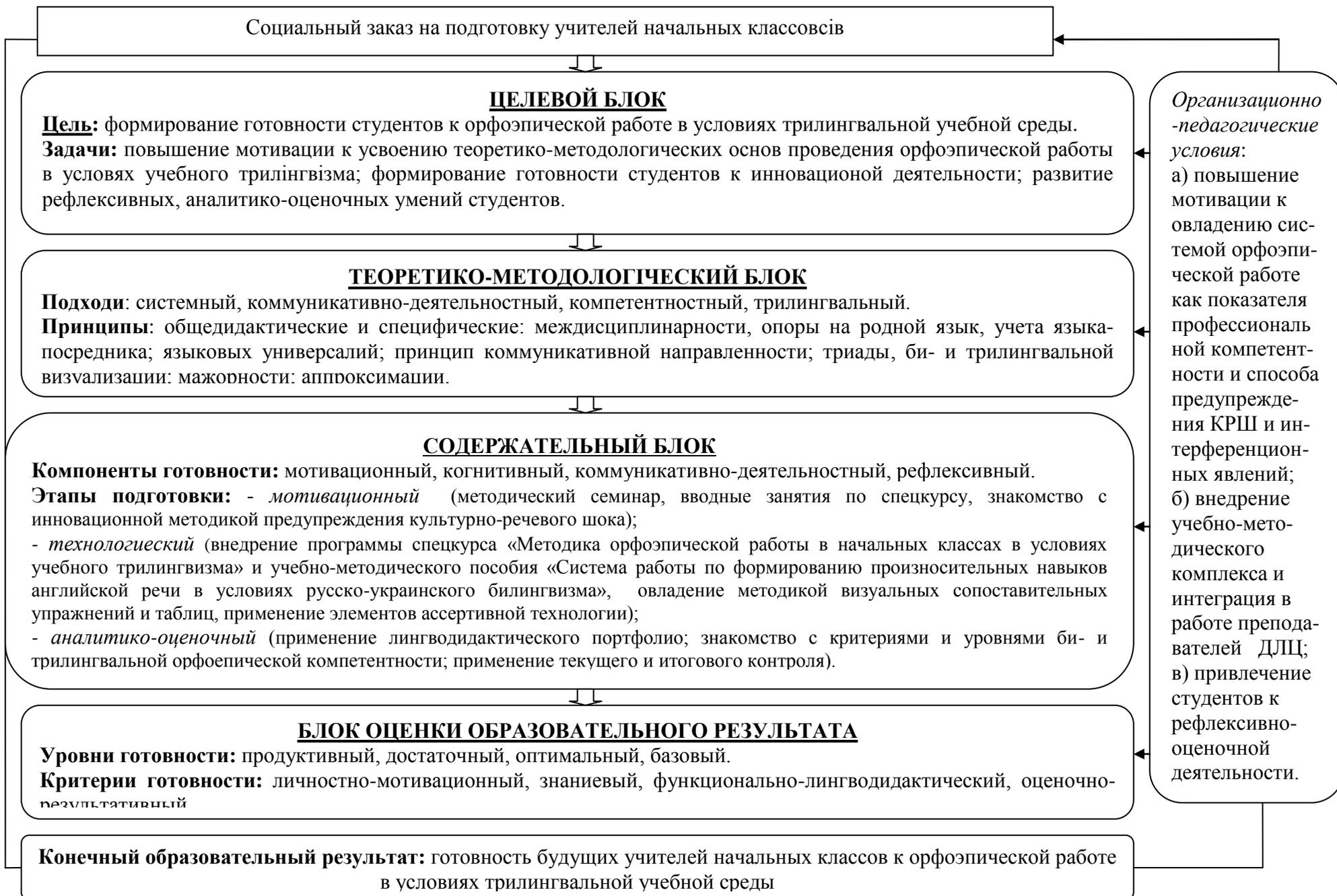


Рис.2.1. Модель подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды

Как и все педагогические модели, наша модель подготовки будущих учителей начальных классов к ОР в условиях ТУС является многоуровневой конструкцией, в которой взаимодействуют такие блоки: целевой, теоретико-методологический, содержательный блок и блок оценки образовательного результата.

Отметим также, что реализация данной модели осуществлялась при подготовке будущих учителей начальных классов в Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии, Тернопольском национальном педагогическом университете имени Владимира Гнатюка, Кировоградском государственном университете имени Владимира Винниченка, Николаевском национальном университете имени В.Сухомлинского, РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет».

Целевой блок модели отражает цель и задачи профессиональной подготовки студентов специальности «Начальное образование» к ОР в условиях ТУС согласно запросам современного общества и требованиям нормативных документов к качеству подготовки специалистов.

Целью реализации предложенной модели является поэтапное формирование профессионального уровня готовности БУНК к формированию акустической и артикуляционной компетенций младших школьников в трилингвальном режиме.

Достижение поставленной цели возможно при комплексном решении следующих задач: повышение мотивации к усвоению теоретико-методологических основ проведения ОР в условиях синхронного контактирования английского, русского и украинского языков; формирование готовности БУНК к инновационной деятельности; развитие рефлексивных, аналитико-оценочных умений студентов.

Теоретико-методологический блок в структуре предложенной модели представлен научными подходами и принципами подготовки будущих учителей начальных классов к ОР в условиях учебного трехязычия. Полиподходность (термин И.А. Зимней) предложенной модели обеспечила

опора на ряд современных исследований ученых-психолингвистов, лингводидактов, методистов.

Согласно выделенным И.В. Блаубергом и Э.Г. Юдиным уровням анализа (философский, общенаучный, конкретнонаучный и собственно методический) перечислим концептуальные для нашего исследования научные подходы: системный (В.А. Болотов, О'Коннор Джозеф, Макдермотт Иан, А. А. Богданов, С. А. Черногор, А.Н. Малюта), коммуникативно-деятельностный (Е.И. Пассов, Г.В. Рогова), компетентностный (Б.М. Андриевский, И.Ф. Гудзик, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской), трилингвальный (Р.Р. Девлетов).

Е.А. Быстрова, С.И. Львова трактуют понятие «подход» как главное стратегическое направление, которое определяет все компоненты системы обучения: его цели, задачи и содержание, пути и способы их достижения, деятельность объекта и субъекта в учебном процессе, технологии и приемы обучения, критерии эффективности образовательного процесса, систему контроля» [209, с.40].

Рассмотрим существенные для нашего исследования характеристики научных подходов.

На необходимость использования в полном объеме системного анализа учебной деятельности указывает в своем научном труде В.И. Бондарь [21, с.45]. В трудах Л.В. Коваль подчеркивается, что реализация системного подхода способствует исследованию объектов, предметов, явлений в единстве, нераздельности и структурированности связей между компонентами системы» [90, с.18]. О.Н. Семенов, изучая актуальные вопросы профессиональной подготовки будущего учителя отмечает, что системность «позволяет рассматривать профессиональную подготовку как целостное явление со структурными, функциональными и генетическими связями» [176, с. 78].

Таким образом, системный подход способствует комплексной реализации цели, задач, теснейших связей между компонентами, обеспечивая тем самым структурированность учебного процесса.

Опора на данный подход в нашем исследовании как на функциональную структуру, деятельность которой подчинена определенной цели способствовала разработке модели подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе как педагогической системы, в которой органично сочетаются цель, задачи, компоненты профессиональной педагогической подготовки, этапы реализации, особенность применения дидактико-методического инструментария (форм, методов, средств обучения и усвоения) для достижения конкретного образовательного результата – готовности студента к формированию акустической и артикуляционной компетенций учащихся в условиях трилингвальной (англо-русско-украинской) учебной среды.

Коммуникативно-деятельностный подход в профессиональной подготовке будущих учителей к осуществлению педагогической деятельности в би- и трилингвальном режиме предполагает взаимосвязь основных компонентов: коммуникации и деятельности. Н.А. Гальскова, исследуя методический аспект обучения иностранному языку, определяет сущность коммуникативности в обеспечении «речевой направленности обучения, стимулировании речемыслительной активности, в учете функциональности речи, создании ситуативности обучения, соблюдении принципа новизны и нешаблонности организации учебного процесса» [37, с.76]. Этот подход предусматривает деятельностный характер обучения второму языку, при котором учащийся выступает как активный субъект учебной деятельности, управляемой учителем.

Раскрывая особенности построения процесса обучения в контексте формирования коммуникативной компетентности О.А. Кучерук отмечает, что сущность коммуникативно-деятельностного подхода заключается в «динамическом овладении языком как деятельностью, использовании органической для обучаемого стратегией и тактикой, создании коммуникативной мотивации» [105, с. 204]. Л.Д. Мали считает, что утверждение в образовании коммуникативно-деятельностного подхода

позволяет оптимизировать учебный процесс, а на первый план выдвинуть «деятельностное общение учащихся с учителем, учебное сотрудничество» [123, с.76].

Рассматривая вышесказанное сквозь призму педагогической подготовки БУНК, можно сделать вывод о том, что для формирования профессиональной готовности к реализации ОР важным становится не только усвоение знаний, теоретических положений, существующих научных подходов, но и овладение системой методов, приемов, средств, технологий реализации коммуникативно-деятельностного подхода.

При построении модели профессиональной подготовки опора на компетентностный подход обеспечивает успешное становление педагогических и личностных качеств студентов, которые в совокупности позволяют говорить о сформированности их профессиональной компетентности [180, с.156].

Являясь одним из основных условий модернизации образовательного процесса, компетентностный подход (Б.М.Андриевский [5], И.Ф. Гудзик [47], Н.Б.Голуб [42], И.А. Зимняя [79], Г.И.Ибрагимов [81], Л.Е. Петухова [152], С.А.Скворцова [180], О.Я. Савченко [170]) направлен на прочное усвоение личностью базовых, предметных и метапредметных компетентностей. Как отмечает Л.Е. Петухова, компетентностный подход в системе подготовки будущего учителя требует смещения акцентов по усвоению определенных государственными стандартами знаний, умений и навыков на формирование способности практически действовать, принимать решения, применять эффективные педагогические техники и технологии в ситуациях профессиональной деятельности и активной жизненной позиции во всех сферах жизни, а также навыков непрерывного самообразования и рефлексии [152, с.4].

Рассматривая актуальные вопросы формирования профессиональной компетентности педагога, Б.М. Андриевский отмечает, что компетентностный подход к подготовке специалиста ориентирует не на проинформированность, а

на умение рационального решения важных профессиональных и социальных проблем [5, с. 220].

При разработке модели данный подход определил круг знаний, умений, навыков, которыми предстоит овладеть студенту специальности «Начальное образование» в процессе профессиональной подготовки.

Анализируя нормативные документы, регулирующие образовательный процесс, мы видим, что компетентностный подход заявлен в Государственном стандарте начального общего образования (2011), где он трактуется как «направленность учебно-воспитательного процесса на достижения учащимися результатов, которыми являются такие иерархично-подчиненные компетентности, как ключевая, общепредметная и предметная» [63].

Реализация данного подхода в контексте профессиональной подготовки, по мнению С.А. Скворцовой, должна отражать:

- иерархическую систему компетентностей и компетенций, которыми овладевает выпускник вуза: общепрофессиональные – базовые, предметные и специальные;
- динамику овладения этими компетентностями студентами в процессе изучения базовых и специальных учебных дисциплин;
- уровни сформированности профессиональной компетентности. [180, с.156].

Таким образом, итогом реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке является сформированность педагогической компетентности, которую О.П. Сикора рассматривает как владение «необходимой суммой знаний, умений и навыков, которые определяют сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей и идеалов» [178, с.40].

В контексте компетентностного подхода в профессиональной подготовке некоторые ученые используют такое понятие, как «профессиональная

компетентность», «педагогическая компетентность», «профессиональная компетентность учителя».

Так, под профессиональной компетентностью С.М. Вишнякова понимает формирование на базе общего образования профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовывать себя в конкретных видах трудовой деятельности [33, с.263].

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования и в качестве основной цели выдвигает «не информированность обучаемого, а умение разрешать проблемы, возникающие в различных учебных ситуациях» [2, с.11]. В рамках нашего исследования необходимо отметить, что этому способствует: а) определение цели реализации предложенной модели – высокий уровень готовности будущих учителей начальных классов к ОР в условиях ТУС; б) разработка и внедрение компетентностно-ориентированной программы курса дисциплины, которая предусматривает поэтапное формирование готовности будущего учителя к работе по формированию билингвальной акустической и артикуляционной компетенций в трилингвальном режиме; в) выявление и описание критериев, индикаторов, показателей сформированности готовности БУНК к реализации ОР в условиях учебного русско-украинско-английского трехязычия.

Научному обоснованию трилингвального подхода в лингводидактической подготовке БУНК в условиях соизучения русского, украинского, крымскотатарского языков посвящены труды Р.Р.Девлетова. Им впервые разработана и внедрена модель формирования трилингвальной предметной компетентности будущего учителя начальной школы. Трилингвальная предметная компетентность в понимании ученого – это «открытая система процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающих взаимодействующие между собой компоненты, которые актуализируются и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции». Данная категория

рассматривается как «образовательный результат трилингвального обучения и как новое интегративное качество личности будущего учителя» [56, с. 126]. Основные положения этого подхода, взятые за основу разработки модели профессиональной подготовки БУНК к формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности в условиях ТУС, отразились в обосновании цели, задач, средств, форм и определении условий формирования готовности будущего специалиста.

В теоретико-методологический блок включены также общедидактические и специфические принципы обучения.

В научных источниках используется различное толкование понятия «принцип обучения». Мы придерживаемся мнения дидакта С.С. Витвицкой, которая трактует понятие «принципа» как систему требований и положений педагогики, опора на которые обеспечит продуктивность учебно-воспитательного процесса [32, с.12]. Принципы обучения, по мнению В.Г.Кременя, также выполняют регулятивную функцию с точки зрения моделирования дидактических систем и способов упорядочивания хода учебного процесса на различных уровнях [98, с. 322].

Теоретико-методологической базой подготовки БУНК к орфоэпической работе в условиях ТУС выступают общедидактические (научности, целенаправленности, систематичности, индивидуализации и дифференциации, активности, профессиональной направленности обучения, единства обучения и воспитания) и специфические принципы (учет языка-посредника, принцип учета родного языка, принцип языковых универсалий, принцип коммуникативности, принцип учета общего и различного, принцип триады, принцип трилингвальной визуализации, принцип мажорности, принцип аппроксимации).

Принцип научности является ключевым в аспекте формирования у студентов готовности, что позволяет реализовывать полученные профессиональные знания как в практической, так и в научно-исследовательской педагогической деятельности.

«Реализация основных требований (фундаментальность лингвистических знаний, приближение содержания к современной лингвистической науке, использование методов научного познания) этого принципа, – пишет Н.А.Исаева, – определяет стратегию к профессиональной подготовке, становится основой формирования общепрофессиональных и специальных компетенций будущего специалиста, фактором обновления образования» [83, с.70]. Основные требования данного принципа, по мнению В.Г. Кременя, – это соответствие содержания образования высшей школы достижениям науки в конкретной области знаний [98].

Эти положения регламентируют усвоение научно-педагогических основ реализации орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной среды с позиций последних научных исследований в области методики преподавания русского языка, методики преподавания украинского языка, методики преподавания иностранного языка.

Опора на принцип целенаправленности предполагает последовательное, с учетом логики конкретной учебной дисциплины и потенциальных возможностей студентов, овладение знаниями, умениями, навыками профессиональной деятельности, отраженных в учебных программах, учебно-методических пособиях и пр. В итоге опора на данный принцип способствует тому, что преподаватель и студенты достигают общую цель – формирование готовности обучаемых к формированию акустической и артикуляционной компетенций младших школьников в условиях учебного трилингвизма.

Как известно, реализация модели профессиональной подготовки невозможна без опоры на принцип систематичности. Он дает возможность выделить основные составляющие, системные свойства и внутренние связи компонентов образовательного процесса.

Различные уровни мотивационной, языковой, методической подготовки студентов к ОР в условиях учебного англо-русско-украинского актуализируют опору на принцип индивидуализации и дифференциации. При этом действенным способом дифференциации служит индивидуализация, которая

предусматривает создание соответствующих условий для развития каждого обучаемого. О.А. Кучерук, подчеркивая методическую значимость данного принципа, выделяет его важнейшие функции: а) возможность разнообразия и вариации образовательной среды и б) обеспечение «индивидуализации языковой, речевой, коммуникативной подготовки обучаемых» [105, с.256].

Реализация данного принципа в процессе формирования готовности БУНК к ОР в би- и трилингвальном режиме способствует упорядочиванию дидактического, лингвистического, методического материала, отвечающего когнитивным возможностям студентов и обеспечивающего определенные уровни их учебных достижений.

Немаловажным является также опора на принцип активности. При определении его значимости в структуре профессиональной подготовки мы опирались на труды Л.В.Кнодель, в которых отмечается, что реализация принципа активности способствует деятельностному характеру обучения и предполагает «целенаправленную деятельность преподавателя, ориентированную на разработку и использование форм, содержания, приемов и способов обучения, способствующих повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студентов в освоении знаний, формировании умений и навыков, а также в формировании способностей прогнозировать учебную ситуацию» [108, с.97].

Эффективность любой педагогической модели связана также с принципом профессиональной направленности. Необходимость опоры на этот принцип обоснована в работах классиков педагогики и современных ученых-методистов [114; 134; 140]. В нашем исследовании целенаправленность в педагогическом смысле определяется стремлением как преподавателя, так и студентов к овладению общепедагогическими, общепрофессиональными, лингводидактическими и специальными знаниями реализации ОР в процессе освоения ДЛЦ. Приоритетным является также формирование умения использовать эти знания как инструмент профессионального самосовершенствования.

Проблема профессионально-направленного обучения всегда находится в центре внимания современных психологов, дидактов, педагогов, методистов (В.И. Бондарь [21], А.В. Глузман [46], Т.М. Демиденко [60], Е. А. Ларина [109], Р.И. Пенькова [151]).

Целостность образовательного процесса диктует опору на принцип единства обучения и воспитания (Ю.К. Бабанский, В.И.Журавлев, В.К. Розов) в процессе подготовки БУНК к профессиональной деятельности рассматривается как дидактическое условие приобретения специальных знаний, формирование позитивного отношения к педагогической специальности, приобретению методического опыта [30, с.54]. Данный принцип позволяет подготавливать студента к достижению триединой цели обучения в будущей педагогической деятельности.

В нашей модели принцип единства обучения и воспитания характеризуется с трех сторон: 1) как закономерность в овладении психолого-педагогическими, лингводидактическими, лингвистическими, методическими) знаниями, умениями и навыками; 2) как фактор приобретения опыта профессиональной деятельности, формирования педагогического и методического мышления; 3) как сформированность эмоционально-ценностного отношения к будущей деятельности, педагогическая рефлексивность и рефлексия.

Подготовка будущего учителя к ОР в условиях учебного англо-русско-украинского трехязычия делает необходимой опору на общедидактический принцип поликультурности. В контексте трилингвального обучения этот принцип предполагает структуризацию в содержании языкового образования элементов научных и учебных культур русского, украинского и английского народов.

Данные принципы позволяют обеспечить переход от собственно учебной деятельности студентов специальности «Начальное образование» через квазипрофессиональную (посредством использования педагогических методик, технологий) к учебно-профессиональной деятельности, что подразумевает

научно-исследовательский поиск и как результат – формирование готовности к ОР в условиях би- и трилингвальной учебной среды.

Специфические принципы профессиональной подготовки специалистов в процессе изучения ДЛЦ достаточно глубоко изучены Р.Р. Девлетовым. Им отмечена также стратегическая цель такого обучения – формирование трилингвальной предметной компетенции по лингводидактике у будущих учителей начальных классов [56, с.151].

Принимая во внимание тот факт, что итогом реализации предложенной модели является готовность БУНК к работе в условиях синхронного контактирования английского, русского и украинского языков, закономерной является опора на принцип междисциплинарности.

Обучение с опорой на принцип междисциплинарности «требуется высокого уровня профессиональной квалификации преподавателей, которые должны обладать как предметной компетенцией, так и знанием языка-посредника/языка изучения, при этом возможна работа вузовских преподавателей-предметников в режиме трансдисциплинарности» [51, С.51-54]. Особенность данного принципа в нашей модели заключается в овладении будущими учителями методическими приёмами сопоставления, сравнения и учебного перевода, их умении через контактирование орфоэпических систем трех языков формировать и развивать акустическую и артикуляционную компетенции обучаемых.

М.Х. Шхапацева считает, что опора на принцип междисциплинарности позволяет студентам: а) овладеть основами теории контактирующих в учебном процессе языков; б) выработать навыки сопоставительного и сравнительного анализа языковых фактов и явлений; в) в соответствии с программными требованиями синхронно усвоить языковые и речевые нормы английского, русского и украинского языков [224, с.134].

Опора на данный принцип требует пересмотра лингвометодической обеспеченности учебного процесса на специальности «Начальное образование» (учебных программ, планов, спецкурсов) с целью оптимизации и организации методического сотрудничества преподавателей дисциплин языкового и

лингводидактического циклов. Этот принцип находится в тесной взаимосвязи с принципом учёта родного языка.

Успешная реализация модели профессиональной подготовки БУНК к работе в би- и трилингвальном режиме невозможна без учета лингводидактического принципа опоры на родной язык. Широко известны слова Л.В. Щербы о том, что родной язык ученика можно убрать с уроков изучения второго языка, но изгнать из головы родной язык невозможно [225, с.316]. Для поликультурного региона архиважность данного принципа выражается, прежде всего, в обязательном учете влияния русского языка как родного для большинства обучаемых и как языка-посредника.

Принцип учета языка-посредника в «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» рассматривается как определяющий при сопоставительном изучении родного и иностранного языков. При этом необходимым является использование открытого или скрытого сопоставления, поскольку различия в орфоэпических системах родного и иностранного (английского) языков «требует коррекции имеющихся автоматизмов либо создания новых» [139].

Опора на данный принцип в аспекте нашего исследования предполагает учет лингвистических закономерностей восприятия иноязычной речи и порождения высказывания на изучаемом языке, которое происходит только на категориальной основе родного языка или языка-посредника.

Подготовка студентов специальности «Начальное образование» к реализации ОР в мультилингвальном режиме предполагает опору на принцип языковых универсалий. Сущность его заключается, на наш взгляд, в том, что в родном, изучаемом и языке-посреднике имеются общие, тождественные факты, явления, которые позитивно влияют на усвоение, понимание и использование в речевой деятельности лингвистического материала без особых затруднений.

Основополагающим в контексте компетентностного подхода в современной системе образования является принцип коммуникативности.

В профессиональной подготовке он предполагает моделирование в учебном процессе всех видов деятельности, ситуаций, максимально приближенных к естественной предметно-коммуникативной учебной среде. Опора на данный принцип определяет также мотивированное использование терминологического аппарата в речи студента.

Принцип учета общего и различного в контексте профессиональной подготовки к работе в би- или трилингвальном режиме обеспечивает комплексное формирование всех компонентов готовности будущего учителя начальной школы. Опора на принцип учета общего и различного делает необходимым отбор и разработку упражнений и заданий на становление орфоэпической компетентности в соответствии с учетом сходства или различия звуков, слогов, слов. Он предполагает также умение студента реализовывать сопоставление, сравнение, учебный перевод при объяснении акустических и артикуляционных характеристик соизучаемых звуков.

Учет регионального компонента профессиональной подготовки БУНК актуализирует опору на такой специфический принцип, как принцип триады. Эффективному использованию данной основополагающей идеи организации обучения синхронно контактирующим языкам служит ситуативно-тематическая подача языкового и речевого материала [49, С.125-126]. Сам учебный процесс при этом строится с учетом трех компонентов: опоры на родной язык, учета языка-посредника и опоры на предметные знания на родном языке как инструмента изучения иностранного (второго) языка.

Принцип трилингвальной визуализации теснейшим образом связан с общедидактическим принципом наглядности. Отметим следующее понимание его сущности: это специально организованный показ орфоэпического материала в виде би- и трилингвальных таблиц, работа с которыми способствует пониманию и запоминанию учебного материала. Таким образом, создаются соответствующие условия для чувственного восприятия обучаемыми иноязычной среды через призму родного языка и языка-посредника.

Мотивационная составляющая профессиональной подготовки будущего учителя к реализации ОР в условиях учебного трилингвизма не может быть обеспечена без опоры на принцип мажорности при сопоставительном соизучении языков. В нашем исследовании указанный принцип рассматривается в качестве основного фактора, обеспечивающего формирование асертивной личности обучаемого. Он предполагает обучение БУНК алгоритму работы с визуальными би- и трилингвальными сопоставительными таблицами, применению системы визуальных сопоставительных упражнений, подготовке фрагментов асертивных уроков на би- и трилингвальной основе.

Выделение принципа аппроксимации в системе профессиональной подготовки продиктовано тем, что государственные образовательные документы предполагают при отдельном изучении языков достижение следующих учебных целей: свободное владение изучаемым языком, усвоение литературных норм.

Соизучение языков и формирование иноязычной (орфоэпической) компетентности на начальном этапе не позволяет досконально усвоить фонетическую систему. Для предупреждения КРШ и создания ситуации успеха, преодоления тревожности именно на начальном этапе усвоения орфоэпического материала важна опора на принцип аппроксимации. При его реализации ограничивается величина изучаемого и усваиваемого материала, а также допускается некоторое снижение качества произношения, например, звуков «дальней» группы и интонационных моделей.

Е.И. Пассов под *аппроксимированным произношением* понимает такое произношение, в котором отсутствуют фонологические ошибки, наличествуют нефонологические, то есть такие, которые не мешают понять и передать суть высказывания на изучаемом языке [145, с.67]. Формирование толерантности (терпимости) учителя к ошибкам, недочетам такого рода снимает языковые барьеры у учащихся, повышает их речевую активность и делает общение на уроке более свободным. Таким образом, методически целесообразным считаем

допуск аппроксимированного продуцирования некоторых звуков, т.е. приближенного к нормированному произношению изучаемого языка.

Отметим, что рассмотренные выше принципы, составляющие теоретико-методологическую основу разработанной модели подготовки БУНК к ОР в условиях ТУС не может претендовать на полноту. Эти принципы рассматриваются нами в качестве важнейших.

Содержательный блок разработанной модели представлен системой знаний, умений, навыков, способов и условий деятельности, форм поведения, которыми овладевает студент в процессе профессиональной подготовки. Содержание обучения отображается в нормативных документах, учебных планах, учебниках, пособиях с учетом этапа обучения, определенных задач, наличия учебно-методического обеспечения, дидактических условий.

Рассмотрим подробнее структуру содержательного блока предложенной модели.

В научно-методических трудах Г.И. Коберник, изучавшей проблему формирования у студентов готовности к инновационной педагогической деятельности, представлены следующие компоненты содержательного блока профессиональной готовности будущих учителей: мотивационный, когнитивный, операционный [89, с.24]. В работе Л.С.Подымовой, В.А.Сластенина в качестве основных выделены мотивационный, креативный, технологический, рефлексивный компоненты [182]. Е.Е. Маринич выделяет мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный и коммуникативный компоненты [124]. Л.С. Панова, И.Ф. Андрийко, С.В.Тезикова называют такие компоненты, как целевой, стимулирующее-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулятивный, оценочно-результативный [127, с.38]. В структуре содержательного компонента композиционно-функциональной модели трилингвального обучения ДЛЦ Р.Р. Девлетовым выделены предметный, межъязыковой, межкультурный и общедидактический компоненты [56, с.102].

Исходя из цели и задач нашего исследования, в структуру содержательного блока были включены следующие составляющие: компоненты готовности БУНК к орфоэпической работе, этапы профессиональной подготовки и организационно-педагогические условия реализации разработанной модели.

Учитывая разработанность содержательного блока профессиональной подготовки студентов и, в то же время, недостаточную изученность процесса формирования у них знаний, умений, навыков проведения ОР в ТУС, мы выделили следующие компоненты готовности: мотивационный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивный.

Известно, что профессиональная готовность является многокомпонентным личностным образованием, которое включает ряд составляющих. Рассмотрим подробнее эти компоненты.

Специфика образовательного процесса в педагогическом вузе диктует необходимость учета личностных характеристик студента как с объективной, так и с субъективной точки зрения. Эта закономерность предполагает опору на мотивационно-ценностную сферу обучаемых, которая включает систему интересов, мотивов учебной и профессиональной деятельности, определение приоритетов студентами, видение ими цели и конечного результата образования.

Учитывая данную реалию, в структуре готовности к ОР в условиях ТУС был выделен мотивационный компонент. Изучение научно-методической литературы позволяет выявить статус мотивации как совокупности мотивов, включенных в структуру личности и определяющих степень ее активности в определенной деятельности. Е.Г.Шевченко рассматривает мотивацию как конкретный результат, полученный в итоге этой деятельности, который может быть «измерен» критерием успешности [210, с.60].

В нашем исследовании мотивационный компонент представлен в виде: 1) внешних и внутренних мотивов (желаний, целей, потребностей в профессиональном обучении и саморазвитии); 2) интереса к педагогической

деятельности; 3) уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (осознания значимости профессиональных качеств, знаний и умений, педагогических ценностей, принятия и осмысления роли учителя в осуществлении языкового образования в начальной школе).

Когнитивный компонент свидетельствует о степени усвоенности знаний теоретического и технологического (процедурного) характера, способности к их систематизации; выражается в теоретической готовности к решению проблем методического и лингводидактического планов.

В разработанной модели когнитивный компонент рассматривается как интеграция общепедагогических, психолингвистических, лингводидактических и специальных знаний, что включает: 1) владение студентами теоретическими основами современной лингводидактики; 2) владение английским, русским, украинским языками как инструментом приобретения профессиональных знаний и средством для саморазвития и самореализации; 3) знание инновационных технологий и частных методик (ассертивной методики, интерактивной технологии, технологии билингвального обучения и пр.), их целей, сущности, структурных компонентов, средств и приемов реализации в контексте формирования языковой и речевой культуры обучаемых; 4) усвоение терминологического аппарата частных методик, умение их использовать в профессиональной речи и знание критериев, показателей сформированности акустической и артикуляционной компетенций младших школьников.

Коммуникативно-деятельностный компонент представляет собой совокупность интегрированных качеств, приобретенных студентами во время изучения дисциплин базовой и вариативной частей учебного плана и умение переносить эти знания в профессиональные умения. Этот компонент отражает процессуальную сущность обучения и выражается в готовности будущих учителей использовать лингводидактическую речь, приемы, формы и средства, направленные на диагностику и формирование артикуляционной и акустической компетенций учащихся в условиях трилингвальной учебной среды: 1) знание и использование алгоритма работы с визуальными

сопоставительными би- и трилингвальными таблицами; 2) знание классификации сопоставительных упражнений и методики их использования; 3) в процессе реализации языкового образования в начальной школе, в частности, орфоэпической работы, эффективно использовать сравнение, сопоставление (как «открытое», так и «прикрытое»), учебный перевод как методические приемы; 4) владение методами (проблемного обучения, моделирования), формами и средствами предупреждения культурно-речевого шока при изучении и усвоении акустики и артикуляции неблизкородственных языков.

Рефлексивный компонент готовности выражается в умении БУНК средствами диагностического инструментария определять уровень своей рефлексивности и на основании этого подбирать учебно-методические средства ее повышения; оценивать собственные достижения и учебные достижения младших школьников в овладении иноязычной произносительной культурой.

Анализируя педагогические термины, ключевые для нашего исследования, мы увидели целесообразность разграничения «рефлексии» и «рефлексивности». В «Новом словаре методических терминов и понятий» понятие «педагогическая рефлексия» (от лат. *reflexio* – обращение назад, поворачивание) сводится к процессу самопознания как профессионала, анализу своей профессионально-педагогической деятельности и осознанию того, как воспринимают и оценивают педагога обучаемые, коллеги, другие окружающие люди [139, с.248]. По мнению Р.В. Лопатич, формированию рефлексивной позиции студентов способствуют поддержка преподавателей, их личный пример, беседы со студентами по преодолению, возникающих в процессе профессиональной подготовки, совместное обсуждение проблем и тому подобное [117, с. 167].

Исследуя данный феномен, Д.Г.Трунов в качестве основных называет познавательную (функция самосознания, выражается в умении самонаблюдения и самоанализа) и регулятивную (реализуется в ходе соотнесения собственного опыта с установленными требованиями,

нормативами) функции рефлексии. В структуре последней функции выделены также такие составляющие, как самоконтроль и самооценка [192, с.49]. Рефлексивный опыт, по мнению О.В.Савченко, можно считать основой для формирования и развития различных форм рефлексии (рефлексивных актов, рефлексивных действий и деятельности) [170, с. 366].

Рефлексивность же рассматривается как свойство, способность личности, необходимое для применения общих знаний в конкретных ситуациях своей практической деятельности [195].

Для предупреждения субъективности оценки достижений целесообразно применять лингводидактическое портфолио. Сформированность рефлексивного компонента заключается в умении студентов посредством диагностического инструментария определять уровень своей рефлексивности и методической готовности, и на основе этого подбирать учебно-методические средства ее повышения, дальнейшего развития.

Итогом систематического формирования компонентов готовности является стремление и способность будущего учителя к овладению методическими знаниями посредством использованием трёх языков, к дальнейшему самостоятельному совершенствованию профессионально-педагогической компетентности.

Достижение результатов в любой деятельности (а в нашем случае – в формировании профессионально-педагогической компетентности будущего учителя в осуществлении орфоэпической работы), как известно, предполагает поэтапное решение конкретных задач. В связи с этим мы выделили несколько этапов реализации модели формирования готовности БУНК к ОР в условиях ТУС: мотивационный, технологический, аналитико-оценочный. Рассмотрим эти этапы.

Формирование готовности БУНК является многоуровневым процессом, который начинается с появления профессиональной потребности обучаемого в овладении инновационной методикой формирования произносительных навыков английской речи в условиях англо-русско-украинского учебного

трилингвизма и реализуется в умении студента применять эту систему на практике, анализировать и оценивать свои достижения в учебной деятельности.

В основе формирования готовности БУНК к профессиональной деятельности традиционно выделяется мотивационный этап. Его цель заключается в создании условий для формирования профессионального интереса студентов в овладении системой ОР как в моно-, так и в трилингвальном режиме. На данном этапе происходит понимание студентами актуальности, значимости, системы становления произносительных навыков английской речи в билингвальном режиме как инновационной методики.

Сущность мотивационного этапа реализации модели профессиональной подготовки будущего учителя к формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности заключается в формировании внешних и внутренних мотивов студентов к овладению приемами, формами, методами, средствами орфоэпической работы; их стремление к профессиональному саморазвитию и пополнению лингводидактического портфолио посредством знакомства с инновационной методикой и преодоление психологических регулятивного и когнитивного психологических барьеров при овладении ею.

Исследователь А.М. Хон, занимаясь вопросами профессиональной подготовки педагогов к инновационной деятельности, выделяет когнитивный и регулятивный психологические барьеры [202, с.134]. По мнению ученого, когнитивные психологические барьеры возникают как ответная реакция на неподготовленность самого обучаемого к овладению специальными знаниями, результатом чего выступает его неспособность реализовывать педагогическую деятельность с позиций новационного подхода. Вместе с тем, готовность к «инновационным преобразованиям», к получению знаний об инновациях и формирование умения их использовать Т.М. Демиденко рассматриваются в качестве основного показателя профессиональной компетентности педагога [61, с.169].

В процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к формированию акустической и артикуляционной компетенций в

условиях учебного трилингвизма необходимо учитывать особенности регулятивного психологического барьера, который может возникнуть у учащихся. Этот барьер проявляется в недоверии к учителю как носителю иноязычной культуры, инициатора изучения иностранного языка, что часто вызывает негативную реакцию по отношению к презентуемому иноязычному материалу.

Также следует отметить важность предупреждения и преодоления КРШ как одного из разновидностей психологического барьера, отрицательно влияющего на активность познавательной деятельности обучаемых [215, с.318].

Следовательно, на мотивационном этапе реализации модели профессиональной подготовки к формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма целесообразным становится знакомство и овладение будущими учителями функциональной копинг-стратегией языкового образования, сущность которой рассмотрена в п.п. 1.2.

Таким образом, успешная реализация мотивационного этапа модели будет возможна при создании педагогических условий, стимулирующих студентов к повышению своей профессиональной компетентности еще в одном из направлений языковой работы в системе начального образования. Этому способствует организация учебного процесса, включающая разнообразные формы, методы и приемы: лекционные, практические занятия, мастер-классы, компедиумы, спецкурсы, спецсеминары.

Важным фактором формирования мотивации будущих учителей начальной школы к овладению обогащающей современную лингводидактику технологией является их активное привлечение к научно-исследовательской деятельности, развитие их методического мышления, профессиональной компетентности и педагогического творчества. Так, при кафедре теории и практики начального образования РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» под руководством Р.Р. Девлетова с 2008 г. функционирует студенческое научное общество (далее – СНО) «Полиглот-Драгоман», членами которого являются

студенты 1-5 курсов специальности «Начальное образование». В рамках работы СНО «Полиглот-Драгоман» студенты привлекаются к исследованию проблем лингводидактики начальной и высшей школ, выступают на научных конференциях различного уровня, методических семинарах, симпозиумах и других научно-практических мероприятиях всеукраинского, всеукраинского и международного уровней, принимают участие в проектах по составлению учебных, методических пособий, трилингвальных терминологических словарей. Результатом научно-методического поиска стало издание дву- и трехязычных учебных словарей и учебно-методических пособий [55; 178]. Таким образом, в процессе научно-исследовательской деятельности будущие учителя готовятся к реализации новационных подходов в языковом образовании в условиях би- и трилингвальной учебной среды.

Реализация мотивационного этапа разработанной нами модели подразумевает также использование на лекционных и практических занятиях по лингводидактическим дисциплинам (МПРЯ, МПУЯ, МПИЯ, МПКТЯ) инновационных технологий, интерактивных форм и приемов обучения. В рамках внедрения инновационных технологий на специальности «Начальное образование» читаются дисциплины профессионального цикла, которые выступают как мотивационное условие освоения системы орфоэпической работы в условиях ТУС.

Технологический этап предполагает формирование умений студентов использовать систему упражнений по формированию акустической и артикуляционной компетентностей в условиях англо-русско-украинского трилингвизма. Результатом этого этапа выступает: а) сформированность знаний об особенностях и структуре орфоэпической работы на начальном этапе соизучения английского, русского и украинского языков; б) усвоение студентами знаний о программных требованиях, предъявляемых к уровням и содержанию языковой подготовки младших школьников (согласно ГОС НОО, учебным Программам по английскому, русскому и украинскому языкам в 1-4 классах); в) формирование методического мышления студентов, осознанного

овладения и дидактически целесообразного применения сопоставления, сравнения и учебного перевода как методических приемов; г) умение применять методическую систему би- и трилингвальных упражнений на уроках английского, русского и украинского языков; д) овладение приемами предупреждения и преодоления культурно-речевого шока при соизучении орфоэпических систем контактирующих в учебной среде языков; е) знание методических особенностей ассертивных уроков языкового цикла в начальной школе и умение составлять фрагменты занятий с использованием ассертивной технологии; ж) формирование знаний студентов о видах сопоставительных упражнений и умений использовать визуальные сопоставительные би- и трилингвальные таблицы на уроках языкового цикла в начальной школе; е) организация и проведение проектной методики сопоставительного изучения языков.

На технологическом этапе, главным образом, происходит закрепление и систематизация психолого-педагогических, психологических, лингводидактических и специальных знаний студентов, приобретенных ранее, развитие умения использовать эти знания на практике.

С целью методического обеспечения профессиональной подготовки студентов для технологического этапа модели разработана и внедрена в учебный процесс Программа спецкурса «Методика орфоэпической работы в начальных классах в условиях учебного трилингвизма», в которой конкретизирована система реализации орфоэпической работы в условиях англо-русско-украинской учебной среды. Лингводидактическим обеспечением реализации Программы послужило учебно-методическое пособие «Система работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма», подготовленное в соавторстве с научным руководителем [179].

Для модернизации профессиональной подготовки студентов к будущей педагогической деятельности организована интеграция в работе преподавателей дисциплин лингводидактического цикла (МПИЯ, МПРЯ,

МПУЯ, МПКТЯ). В структуру лекционных и практических занятий были включены дополнительно темы по основам работы с визуальными сопоставительными упражнениями.

Технологический этап включал подготовку студентов специальности «Начальное образование» к использованию педагогических технологий (интерактивной, здоровьесберегающей, технологии билингвального обучения) в урочной деятельности. Знание этих технологий позволило сформировать у студентов умение реализовывать на практике проведение ассертивных уроков на би- и трилингвальной основе. Результаты опытно-экспериментального обучения подтверждают, что одним из организационно-педагогических условий успешной реализации технологического этапа является создание и использование учебно-методического комплекса, куда входит Программа спецкурса «Методика орфоэпической работы в начальных классах в условиях учебного трилингвизма» и учебно-методического пособия «Система работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма».

Эффективность предложенной модели определяется на аналитико-оценочном этапе, который характеризуется развитием навыков рефлексивной деятельности будущего учителя начальных классов, его знаниями критериев сформированности орфоэпической компетентности младших школьников, умением подбирать и использовать весь комплекс средств текущего и итогового контроля; усвоением студентами знаний о программных требованиях, предъявляемые к уровням и содержанию языковой подготовки младших школьников; усвоением студентами теоретических основ проведения орфоэпической работы в начальной школе в условиях учебного трилингвизма; формированием методического мышления будущих учителей, умением применять сопоставление и учебный перевод как методические приемы; умением использовать визуальные сопоставительные би- и трилингвальные таблицы на уроках языкового цикла в начальной школе.

Следуя логике научного исследования, отметим, что итогом реализации каждого из вышеперечисленных этапов предложенной модели выступает достижение цели, задач, сформированность компонентов профессиональной готовности студентов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды.

Эффективность каждого этапа модели обеспечивало конкретное организационно-педагогическое условие профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к успешному формированию артикуляционной и акустической компетентностей в условиях трилингвальной среды. Именно условия выступают в качестве системообразующих связей и создают образовательную среду, в которой формируются и развиваются необходимые явления.

Под педагогическими условиями понимается совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [139]. С педагогической точки зрения «условия» – прогнозируемый результат действий участников и факторы, которые могут влиять на успешность достижения цели [74, с.7].

В зависимости от сферы реализации, объектов и субъектов педагогических явлений выделяют следующие виды условий: а) психолого-педагогические (ориентированы на развитие у учащихся / студентов рефлексии в процессе перехода от самоактуализации к самореализации), б) методические (направлены на достижение цели посредством создания системы обучения), в) профессиональные (требуют специальной подготовки учителя к внедрению образовательных технологий). Различают также объективные и субъективные условия [161, С.225-226].

В нашем исследовании мы рассматриваем организационно-педагогические условия как двукомпонентное понятие: с одной стороны, это организация структуры «преподаватель – студент», причем функция преподавателя в этом случае сводится к управлению; с другой – опора в

процессе профессиональной подготовки на ряд научных подходов, принципов, учет сложившихся в теории и практике образования противоречий.

Иными словами — это совокупность действий, которые обеспечивают позитивные изменения в функционирующей системе и позволяют достигать максимальный образовательный результат. Каждое из представленных ниже педагогических условий определялось и реализовывалось в ходе опытно-экспериментальной работы:

Таблица 2.1.

Организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды

№	Организационно-педагогическое условие	Пути обеспечения условия
1	повышение мотивации к овладению системой ОР как показателя профессиональной компетентности, способа предупреждения КРШ и интерференционных явлений	1. Проведение научно-методического семинара для преподавателей и студентов «Новации в подготовке будущих учителей начальной школы к реализации орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной среды» и мастер-класса «Методика подготовки и проведения ассертивного урока на би- и трилингвальной основе». 2. Начисление дополнительных стимулирующих баллов за работу студентов на занятиях.
2	внедрение учебно-методического комплекса и интеграция работы преподавателей ДЛЦ	1. Внедрение программы спецкурса «Методика орфоэпической работы в начальных классах в условиях учебного трилингвизма» и апробация учебно-методического пособия «Система работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма».

Продолжение таблицы 2.1.

1	2	3
2		2. Включение в тематику лекционных и практических занятий ДЛЦ отдельных тем по методике орфоэпической работы в условиях англо-русско-украинского трилингвизма.
3	включение студентов в рефлексивно-оценочную деятельность собственных учебных заведений и учебных достижений учащихся (применение лингводидактического портфолио)	1. Разработка и применение критериально-оценочного инструментария выявления уровней сформированности готовности БУНК к орфоэпической работе в условиях ТУС. 2. Использование лингводидактического портфолио как способа и метода оценки учебных достижений студентов.

Блок оценки образовательного результата включает: 1) критерии сформированности мотивационного, когнитивного, коммуникативно-деятельностного, рефлексивного компонентов готовности БУНК к реализации орфоэпической работы в условиях ТУС, 2) уровни готовности студентов специальности «Начальное образование» к реализации ОР в условиях англо-русско-украинского учебного трилингвизма, 3) диагностические методики определения сформированности компонентов готовности БУНК к использованию новационных подходов в языковом образовании и оценке как собственных учебных достижений, так и учебных достижений обучаемых. К таким методикам относим использование лингводидактического портфолио, при заполнении которого у студентов формируются аналитические навыки, самооценка, готовность к оценочной деятельности учебных достижений обучаемых.

В рамках внедрения разработанной модели и проверки эффективности организационно-педагогических условий ее реализации в блоке оценки

образовательного результата были описаны уровни сформированности готовности БУНК к использованию системы методов, приемов, форм, средств формирования акустической и артикуляционной компетенций учащихся начальной школы в условиях учебного русско-украинско-английского трилингвизма.

Модель подготовки студентов к орфоэпической работе в условиях ТУС выступает в качестве взаимосвязи базовых структурных элементов обучения, конечным образовательным результатом которой является готовность будущего учителя начальной школы к успешной профессиональной деятельности в условиях англо-русско-украинского учебного трилингвизма.

В проанализированных источниках мы нашли различные варианты компоновки модели профессиональной подготовки будущих учителей (Р.Р.Девлетов, К.Л.Крутий, Е.А.Лодатко, Р.И. Пенькова, В.А. Штофф). Обобщение теоретических положений, рассмотренных в трудах лингводидактов и методистов позволило в структуре предложенной модели выделить целевой (отражает цели и задачи подготовки БУНК к ОР в условиях ТУС), теоретико-методологический (в его структуру включены научные подходы и принципы (общедидактические и специфические), содержательный блок (содержит компоненты, этапы профессиональной подготовки студентов специальности «Начальное образование») и блок оценки образовательного результата (представлен уровнями, критериями и показателями готовности БУНК к ОР в условиях учебного трилингвизма).

Готовность будущего учителя начальных классов, согласно предложенной модели, определяется как личностное образование, которое характеризуется наличием мотивов, общепедагогических и специальных знаний, умений, навыков реализации педагогической деятельности по языковому образованию учащихся начальных классов в аспекте становления у них акустической и артикуляционной компетенций в условиях тесного контактирования трех языков; формирование навыков рефлексивности студентов.

2.2. Критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды

Согласно разработанной модели, эффективность опытно-экспериментальной работы определяется успешным достижением конечного образовательного результата. Уровень сформированности каждого компонента готовности определяется по критериям, показателям, описанию которых посвящен данный подраздел.

В «Кратком словаре педагогических понятий» под критерием предлагается понимать меру оценки, суждения, на основе которого определяется уровень овладения знаниями, умениями, навыками [95, с.54]. Н.С. Скипа трактует понятие «критерий» (от греч. – способ суждения) как признак, на основании которого осуществляется оценивание, уточнение или классификация чего-либо [93, с.48].

Учитывая содержание методического компонента общей профессиональной готовности студентов специальности «Начальное образование», стандарты профессионального образования, в соответствии с требованиями ОПП и ОКХ, УМКД по дисциплинам лингводидактического и методического циклов, индикаторы сформированности трилингвальной предметной компетентности будущих учителей, предложенных Р.Р.Девлетовым [58, с.255], мы разработали критерии и описали уровни готовности студентов к формированию произносительных навыков учащихся в условиях ТУС. Так, для мотивационного компонента был выбран личностно-мотивационный критерий, для когнитивного – знаниевый, для коммуникативно-деятельностного – функционально-лингводидактический, для рефлексивного – аналитико-оценочный критерий.

Ниже представлены показатели компонентов готовности студентов к реализации ОР и перечислены диагностические методики, которые

применялись в ходе организации и проведения констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментального обучения.

Таблица 2.2.

Диагностика сформированности компонентов готовности БУНК к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды

Компонент	Критерий	Показатели	Диагностический инструментарий
Мотивационный	Личностно-мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> - внешние и внутренние мотивы; - профессиональная потребность, стремление будущего учителя в саморазвитии, поиске новых подходов; - самооценка профессионально-педагогической мотивации. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Диагностика мотивации к достижению успеха (Т.Эрлес) 2. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н.Бережнова) 3. Самооценка профессионально-педагогической мотивации (адаптировано Н.П.Фетискиным).
Когнитивный	Знаниевый	степень владения будущими учителями начальных классов общепедагогическими, психологическими, лингводидактическими, специальными знаниями реализации орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной среды	Тестовые задания по выявлению знаний реализации орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной среды.
Коммуникативно-деятельностный	Функционально-лингводидактический	<ul style="list-style-type: none"> - сформированность знаниевых, коммуникативных, организаторских знаний и умений проведения орфоэпической работы; - навыки, приобретенные на технологическом этапе и умение их использовать в ходе реализации орфоэпической работы в условиях учебного трилингвизма. 	Карта диагностики: 1) лингводидактической составляющей коммуникативно-деятельностного компонента; 2) функциональной составляющей коммуникативно-деятельностного компонента.

Рефлексивный	Аналитико-оценочный	- уровень педагогической рефлексивности; - заполненность лингводидактического портфолио.	1. Определение уровня рефлексивности (О.С.Анисимов. Адаптировано автором). 2. Наполнение лингводидактического портфолио.
--------------	---------------------	---	---

Личностно-мотивационный критерий характеризует сформированность мотивационного компонента.

Высокий уровень мотивационного компонента готовности студента специальности «Начальное образование» к ОР в условиях ТУС характеризуется: 1) объективной самооценкой собственных учебных достижений; 2) стремлением к получению новых знаний по реализации инновационных методик языкового образования; 3) профессиональной потребностью в овладении специальными знаниями и желанием их использовать в педагогической деятельности; 4) активной познавательной деятельностью студента на лекционных/практических занятиях; 5) желанием и умением передать полученные знания однокурсникам; 6) ярко выраженным стремлением пополнять лингводидактическое портфолио; 7) положительным настроением на учебную деятельность и проявление личного интереса к изучаемым темам; 8) потребностью в овладении методикой ОР в условиях ТУС как средства повышения собственного профессионализма и конкурентоспособности.

Достаточный уровень мотивационного компонента по личностно-мотивационному критерию предполагает: 1) завышенную самооценку будущего учителя своих учебных достижений; 2) стремление к получению новых знаний по реализации инновационных технологий и методик языкового образования; 3) функциональный интерес в овладении специальными знаниями и желание их использовать в педагогической деятельности; 4) активную познавательную деятельность студента на лекционных/практических занятиях;

5) желание и умение передать полученные знания однокурсникам; 6) достаточно выраженное стремление пополнять лингводидактическое портфолио; 7) положительный настрой на учебную деятельность и проявление личного интереса к изучаемым темам; 8) потребность в овладении методикой ОР в условиях ТУС как средства повышения собственного профессионализма и конкурентоспособности.

Средний уровень мотивационного компонента готовности будущего учителя начальных классов к реализации ОР в условиях ТУС характеризуется: 1) нормальной или заниженной самооценкой; 2) уровнем стремления к получению новых знаний по реализации инновационных технологий и методик языкового образования – ниже среднего; 3) развивающейся любознательностью в овладении специальными знаниями и желанием их использовать в педагогической деятельности; 4) активной познавательной деятельностью студента на лекционных/практических занятиях; 5) желанием и умением передать полученные знания однокурсникам; 6) стремлением пополнять лингводидактическое портфолио; 7) положительным настроем на учебную деятельность; 8) показной заинтересованностью в овладении методикой ОР в условиях ТУС как средства повышения собственного профессионализма и конкурентоспособности.

Низкий уровень мотивационного компонента готовности БУНК к реализации ОР в условиях ТУС включает: 1) низкую либо очень высокую самооценку студентом своих учебных достижений; 2) проявление ситуативного любопытства в получении новых знаний по реализации инновационных технологий и методик языкового образования; 3) начальный уровень профессионально-педагогической мотивации в овладении специальными знаниями; 4) отсутствием познавательного интереса студента на лекционных/практических занятиях; 5) неумением передать полученные знания однокурсникам; 6) эпизодическим интересом или отсутствием стремления пополнять лингводидактическое портфолио; 7) отсутствием личного интереса к изучаемым темам; 8) равнодушным отношением к овладению новацинными

методиками (рассматривание их как необязательный компонент в плане профессиональной самореализации).

Знаниевый критерий служит индикатором сформированности когнитивного компонента готовности БУНК к ОР в условиях англо-русско-украинского учебного трилингвизма. Этот компонент мы представили в качестве комплекса общепедагогических, психологических, лингводидактических и специальных знаний, приобретенных в процессе профессиональной подготовки. Опишем его уровни сформированности.

Высокий уровень когнитивного компонента характеризуется следующими умениями и умениями: 1) свободным владением и систематическим использованием общепедагогических знаний в процессе орфоэпической работы в условиях ТУС (знание исторических сведений, персоналий, общедидактических и специфических принципов, методик, методов, приемов, средств, технологий обучения); 2) владение на профессиональном уровне приемами реализации функциональной копинг-стратегии в процессе предупреждения и преодоления КРШ (психологические знания); 3) умением выделять и реализовывать этапы, стадии формирования произносительных навыков, знание цели направления ОР, особенностей орфоэпических систем английского, русского, украинского языков (лингводидактические знания); 4) умением давать полное определение понятийному аппарату, знание классификаций, типов и целей ВСУ, в т.ч. знание алгоритма работы с ВСТ; знание критериев сформированности орфоэпической компетентности (специальные знания).

Достаточный уровень когнитивного компонента показывает студент, который: 1) владеет общепедагогическими основами реализации орфоэпической работы в условиях ТУС (знание общедидактических и специфических принципов, методик, методов, приемов, средств, технологий обучения); 2) имеет представление о функциональной копинг-стратегии, природе и причинах появления КРШ, однако затрудняется в подборе приемов предупреждения и преодоления состояния тревожности при соизучении

орфоэпических систем неродственных языков в урочном процессе (психологические знания); 3) знает направления ОР с учетом этапов, стадий формирования произносительных навыков, особенностей орфоэпических систем английского, русского, украинского языков (лингводидактические знания); 4) может дать определение отдельным понятиям, связанным с реализацией ОР; различает ВСУ по типу и целям, ориентируется в критериях сформированности орфоэпической компетентности (специальные знания).

Средний уровень когнитивного компонента наблюдается в случае, если студент: 1) имеет неглубокие знания общепедагогических основ орфоэпической работы в условиях ТУС (общедидактических и специфических принципов, методик, методов, приемов, средств, технологий обучения); 2) знает о сущности функциональной копинг-стратегии, но не может назвать (перечислить) приемы предупреждения и преодоления КРШ при соизучении орфоэпических систем английского, русского, украинского языков в урочном процессе (психологические знания); 3) может назвать направления ОР, но путается в порядке этапов, стадий формирования произносительных навыков, особенностях орфоэпических систем английского, русского, украинского языков (лингводидактические знания); 4) может дать определение отдельным понятиям, связанным с реализацией ОР, но затрудняется в различении ВСУ по типу и целям, но не ориентируется в критериях сформированности орфоэпической компетентности (специальные знания).

Низкий уровень когнитивного компонента показывает студент, который: 1) имеет слабые общепедагогические знания основ орфоэпической работы в условиях ТУС; 2) не владеет приемами реализации функциональной копинг-стратегии в процессе предупреждения и преодоления КРШ (психологические знания); 3) не знает этапы и стадии формирования произносительных навыков, не может определить цели направлений ОР, не владеет знаниями об особенностях орфоэпических систем английского, русского, украинского языков (лингводидактические знания); 4) не ориентируется в терминологическом аппарате методики орфоэпической работы в начальной

школе, не знает классификацию ВСУ по типам и целям, не знает критерии сформированности орфоэпической компетентности (специальные знания).

Функционально-лингводидактический критерий отражает сформированность коммуниктивно-деятельностного компонента готовности БУНК к ОР в условиях ТУС. Этот компонент представлен в нашем исследовании владением студентами лингводидактической речью, приемами, формами, средствами формирования акустической и артикуляционной компетенций младших школьников в условиях учебного контактирования английского, русского, украинского языков.

Высокий уровень коммуниктивно-деятельностного компонента предполагает: 1) умение использовать лингводидактическую и методическую терминологию при объяснении учебного языкового материала; 2) умение подбирать и использовать ВСУ для формирования акустической/артикуляционной компетенции обучаемых; 3) свободное владение алгоритмом работы с ВСТ в урочном процессе; 4) умение применять методические приемы сравнения, сопоставления, учебного перевода; 5) профессиональное владение приемами предупреждения КРШ; 6) хорошо сформированное умение составлять фрагменты ассертивных уроков для 1-4 классов на би-и трилингвальной основе; 7) умение реализовывать принцип мажорности в процессе обучения; 8) умение эффективно использовать элементы педагогических технологий в процессе ОР в условиях ТУС.

Достаточный уровень коммуниктивно-деятельностного компонента характеризуется: 1) умением студента использовать лингводидактическую и методическую терминологию при объяснении учебного языкового материала; 2) затруднением при подборе ВСУ для формирования акустической/артикуляционной компетенции обучаемых; 3) владением алгоритмом работы с ВСТ в урочном процессе; 4) владением методическими приемами сравнения, сопоставления, учебного перевода, 5) владение приемами предупреждения КРШ; 6) наличием незначительных ошибок при составлении фрагментов ассертивных уроков на би-и трилингвальной основе; 7) умением

реализовывать принцип мажорности; 8) затруднением студента в применении элементов педагогических технологий в процессе формирования ПН английской речи в условиях русско-украинского билингвизма.

Показателем *среднего уровня коммуниктивно-деятельностного компонента* готовности студента является: 1) неразвитость лингводидактической речи студента; 2) затруднение при отборе и использовании ВСУ для формирования акустической/артикуляционной компетенции обучаемых; 3) умение использовать алгоритм работы с ВСТ в урочном процессе; 4) умение применять методические приемы сравнения, сопоставления, учебного перевода; 5) неумение использовать приемы предупреждения КРШ; 6) сложности при составлении фрагментов ассертивных уроков на би- и трилингвальной основе; 7) знание сущности принципа мажорности, но неумение его реализовывать; 8) умение использовать элементы педагогических технологий в процессе формирования произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма.

Низкий уровень коммуниктивно-деятельностного компонента показывает студент, который: 1) не пользуется лингводидактической и методической терминологией при объяснении учебного языкового материала; 2) не знает классификацию ВСУ; 4) с помощью преподавателя / однокурсников применяет методические приемы сравнения, сопоставления, учебного перевода; 5) не владеет приемами предупреждения КРШ; 6) испытывает сложности при составлении фрагментов ассертивных уроков на би- и трилингвальной основе; 7) не умеет реализовывать принцип мажорности; 8) частично использует элементы педагогических технологий в процессе ОР в условиях ТУС, однако предпочитает придерживаться традиционной структуры занятия.

Сформированность рефлексивного компонента готовности БУНК мы определяли по *аналитико-оценочному критерию*.

Для диагностики *рефлексивного компонента* была использована адаптированная методика определения уровня рефлексивности (по

А.Анисимову) а также опросный лист, помогающий определить заполненность лингводидактического портфолио БУНК.

Высокий уровень рефлексивного компонента готовности будущего учителя к орфоэпической работе в условиях ТУС включает: 1) высокий уровень рефлексивности; 2) заполненность лингводидактического портфолио – не менее 80 %.

Достаточный уровень рефлексивного компонента определялся у студента, имеющего: 1) достаточный уровень рефлексивности; 2) заполненность лингводидактического портфолио от 60 % до 79 %.

Средний уровень рефлексивного компонента: 1) средний уровень рефлексивности; 2) заполненность лингводидактического портфолио от 30 % до 59 %.

Низкий уровень рефлексивного компонента указывает на: 1) начальный уровень рефлексивности; 2) заполненность лингводидактического портфолио менее 29 %.

Опишем уровни сформированности готовности БУНК к ОР в условиях ТУС.

Высокий уровень сформированности готовности БУНК к реализации работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях ТУС характеризуется: 1) максимальным уровнем мотивации к достижению успеха; высоким уровнем профессионально-педагогической мотивации (профессиональной потребностью в овладении специальными знаниями и желанием их использовать в педагогической деятельности, высоким уровнем стремления саморазвитию (получению новых знаний по реализации инновационных технологий и методик языкового образования); 2) глубокими общепедагогическими знаниями, систематическим использованием их в процессе орфоэпической работы в условиях ТУС, высоким уровнем владения психологическими знаниями; высоким уровнем лингводидактических и специальных знаний; 3) высоким уровнем сформированности лингводидактической и функциональной составляющей коммуникативно-

деятельностного компонента; 4) существенным уровнем рефлексивности и заполненностью лингводидактического портфолио студента (не менее 80 %).

Достаточный уровень сформированности готовности студента специальности «Начальное образование» к ОР в условиях учебного англо-русско-украинского трилингвизма отражает: 1) достаточный уровень профессионально-педагогической мотивации и направленностью на достижение успеха (функциональный интерес в овладении специальными знаниями); уровень стремления к саморазвитию – вышесреднего; 2) владение общепедагогическими основами реализации орфоэпической работы в условиях ТУС, владение психологическими знаниями (приемами предупреждения и преодоления состояния тревожности при соизучении орфоэпических систем неродственных языков в урочном процессе), достаточный уровень владения специальными знаниями; 3) в должной степени сформированность лингводидактической и функциональной составляющей коммуникативно-деятельностного компонента (либо высоким и достаточным уровнем одной из составляющей); 4) достаточный уровень рефлексивности; заполненность лингводидактического портфолио – от 60 % до 79 %.

На *средний уровень сформированности* готовности БУНК к ОР в условиях ТУС указывает: 1) оптимальный уровень мотивации к достижению успеха; средний уровень профессионально-педагогической мотивации и стремление к саморазвитию (при этом отмечается развивающаяся любознательность в овладении специальными знаниями); 2) наличие неглубоких знаний общепедагогических основ орфоэпической работы в условиях ТУС; затруднения в реализации приемов предупреждения и преодоления КРШ при соизучении орфоэпических систем английского, русского, украинского языков в урочном процессе (психологические знания); средний уровень сформированности лингводидактических знаний и несформированность специальных знаний; 3) средний показатель сформированности лингводидактической и функциональной составляющей коммуникативно-деятельностного компонента; 4) средний уровень

рефлексивности студента и заполненность его лингводидактического портфолио от 30 % до 59 %.

Низкий уровень сформированности готовности студента специальности «Начальное образование» к ОР в условиях учебного англо-русско-украинского трилингвизма характеризуется: 1) начальным уровнем профессионально-педагогической мотивации в овладении специальными знаниями и желанием их использовать на практике; проявлением ситуативного любопытства в получении новых знаний по реализации инновационных методик языкового образования; низким уровнем мотивации к достижению успеха; 2) слабыми общепедагогическими знаниями основ орфоэпической работы в условиях ТУС; неумением использовать приемы реализации функциональной копинг-стратегии в процессе предупреждения и преодоления КРШ (психологические знания); невладением лингводидактическими и специальными знаниями по реализации сопоставительной методики обучения языкам; 3) уровень сформированности лингводидактической и функциональной составляющей коммуникативно-деятельностного компонента «ниже среднего»; 4) начальным уровнем рефлексивности и заполненностью лингводидактического портфолио менее 29 %.

Таким образом, были разработаны критерии и определены показатели и описаны уровни готовности БУНК к ОР в условиях ТУС. Так, для оценки сформированности мотивационного компонента был выбран личностно-мотивационный критерий, когнитивный компонент охарактеризован по знаниевому критерию, коммуникативно-деятельностный – по функционально-лингводидактическому критерию; для описания рефлексивного компонента послужил аналитико-оценочный критерий. Внедрение и проверка эффективности предложенной модели и формирование уровней готовности БУНК к реализации ОР в условиях ТУС по уточненным критериям и показателям осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы со студентами специальности «Начальное образование», речь о которой пойдет в следующем разделе нашей работы.

Выводы по второму разделу

Данный раздел посвящен разработке и теоретическому обоснованию модели подготовки БУНК к ОР в условиях ТУС.

На основе проанализированных источников было дано понятие модели как взаимосвязанной структуры базовых элементов обучения, конечным образовательным результатом которой является готовность будущего учителя начальной школы к успешной профессиональной деятельности в условиях англо-русско-украинского учебного трилингвизма.

В структуре данной модели были выделены такие блоки: целевой, теоретико-методологический, содержательный блок и блок оценки образовательного результата. Целевой блок разработанной модели включает определение главной цели и задач подготовки студентов специальности «Начальное образование» к реализации ОР в условиях ТУС. При обосновании теоретико-методологического блока мы опирались на такие научные подходы: системный, коммуникативно-деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, трилингвальный. Были также выделены и описаны общедидактические (научности, системности, поликультурности, единства обучения и образования) и специфические (междисциплинарности, опоры на родной язык, учета языка-посредника; языковых универсалий, принцип коммуникативной направленности, триады, би- и трилингвальной визуализации, мажорности, аппроксимации) принципы. В содержательный блок мы включили компоненты готовности БУНК к ОР в условиях ТУС (мотивационный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивный).

Были описаны этапы реализации модели подготовки БУНК к ОР в условиях англо-русско-украинской учебной среды.

Целью мотивационного этапа и реализацией первого организационно-педагогического условия (повышение мотивации к овладению системой ОР как показателя профессиональной компетентности, способа предупреждения КРШ

и интерференции) было стимулирование студентов к овладению методикой орфоэпической работы как универсальной системой формирования акустико-артикуляционных навыков учащихся в условиях трилингвальной учебной среды. В качестве форм, используемых на этом этапе выступают вводные лекционные, практические занятия, мастер-класс, компедиумы, спецкурсы, спецсеминары, начисление дополнительных баллов студентам за учебную активность, использование инновационных технологий, интерактивных форм и приемов обучения. Развитие интереса и профессиональной мотивации возможно также при привлечении студентов в научно-исследовательской деятельности, поощрении их научно-методического поиска, участия в научном кружке.

Реализация второго организационно-педагогического условия, обеспечивающего формирование мотивационного, когнитивного, коммуникативно-деятельностного компонентов осуществлялась на технологическом этапе реализации модели. Для этого была разработано и внедрено лингводидактическое обеспечение (Программа авторского спецкурса «Методика орфоэпической работы в начальных классах в условиях учебного трилингвизма», учебно-методическое пособие «Система работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма»).

Аналитико-оценочный этап реализации модели определялся реализацией третьего организационно-педагогического условия (привлечение студентов к рефлексивно-оценочной деятельности собственных учебных достижений и учебных достижений учащихся) предполагал развитие навыков рефлексивной деятельности студентов, а также ведение и наполнение лингводидактического портфолио.

Обоснование блока образовательного результата подразумевало выбор критериев, выявление показателей, описание уровней подготовки студентов специальности «Начальное образование» к формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности младших школьников в

условиях учебного контактирования английского, русского, украинского языков.

Конечным образовательным результатом внедрения модели является высокий уровень готовности БУНК к ОР в условиях ТУС, который характеризуется: 1) максимальным уровнем развития мотивационной сферы студентов; 2) глубокими общепедагогическими, психологическими, лингводидактическими и специальными знаниями; 3) высоким уровнем сформированности лингводидактической и функциональной составляющей коммуникативно-деятельностного компонента; 4) существенным уровнем рефлексивности и заполненностью лингводидактического портфолио студента (не менее 80 %). Студент, чей уровень соответствует вышеперечисленным требованиям, считается готовым к практической профессиональной деятельности в соответствующих современных условиях.

РАЗДЕЛ 3

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОРФОЭПИЧЕСКОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

3.1. Диагностика готовности будущих учителей начальных классов к проведению орфоэпической работы в условиях учебного трилингвизма

В предыдущем разделе мы рассмотрели структуру теоретически обоснованной модели, успешность которой зависит от реализации выделенных организационно-педагогических условий подготовки БУНК к ОР в трилингвальном режиме. Эффективность данных условий проверялась на опытно-экспериментальном этапе, который предполагал окончательную разработку, апробацию, внедрение и проверку эффективности предложенной модели. Также был проведен педагогический эксперимент, состоявший из констатирующего, формирующего, контрольного этапов; обобщены результаты исследования.

На опытно-экспериментальном этапе исследования решались следующие задачи:

- изучение актуальности разработки исследуемой проблемы для профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности;
- выявление отношения, мотивации БУНК к овладению системой работы по формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности учащихся в условиях учебного трилингвизма;
- определение учебно-методической обеспеченности учебного процесса и координации работы преподавателей дисциплин языкового и лингводидактического циклов в аспекте подготовки будущих учителей начальной школы к работе в многоязычном режиме;
- исследование уровней сформированности у студентов готовности к реализации ОР в условиях ТУС.

Для решения первой задачи (аналитико-синтетический этап) эксперимента было проведено пилотажное исследование на базе УВК «Открытый космический лицей», УВК «школа-сад» № 15, гимназии № 11 им.К. Тренева (г.Симферополь), Журавлевской ОШ (Симферопольский р-н), Косточковской ОШ I-III ступеней, Фрунзенской ОШ I ст. (Нижнегорский р-н, Республика Крым). На этом этапе решались следующие задачи: 1) выявление наличия / отсутствия опыта учителей начальных классов по реализации сопоставительной методики языкового обучения и 2) описание и диагностика критериев, показателей, уровней сформированности би- и трилингвальной орфоэпической компетентности младших школьников. С этой целью был организован опрос учителей начальной школы, включавший 6 вопросов (Приложение А).

На первый вопрос: *«Какие методические пособия при подготовке и проведении взаимосвязанных уроков языкового цикла Вы используете?»* респонденты ответили, что, помимо учебников, используют вспомогательные лингводидактические материалы, конспекты уроков, представленные в журналах «Початкова школа», учебные двуязычные словари, интернет-ресурсы (62 %). Вместе с тем, отмечается недостаточная обеспеченность лингводидактическими материалами уроков языкового цикла (38 %).

В результате ответа на второй вопрос: *«Какие инновационные технологии обучения языкам в начальной школе Вы применяете на практике?»* были получены следующие данные: это ИКТ-технологии; проблемное обучение; использование мультимедиа. Следовательно, понятие инновационных технологий для большинства учителей (74 %) – это применение аудио- и видеосредств, использование компьютеров, применение и демонстрация презентаций, слайдов, учебных фильмов. Остальные 26 % опрошенных отдают предпочтение традиционной системе обучения.

Ответы на третий вопрос: *«Используете ли Вы принцип би- и трилингвальной визуализации в ходе проведения уроков языкового цикла?»* позволили говорить о том, что данное понятие для учителей начальных классов

является относительно новым, им известно, что принцип визуализации тождественен наглядному. Однако у респондентов отсутствует понятие би- и трилингвальной визуализации. Соответственно, ответы распределились следующим образом: «да» – 14 % респондентов, «нет» и «я не знаком/а с этим принципом» - 86 % учителей.

На четвертый вопрос: *«Какие методические приемы Вы используете в процессе проведения интегрированных языковых уроков (нужное подчеркнуть)»* указали на то, что, во-первых, интегрированные уроки по желанию учителей проводятся не часто, во-вторых, из наиболее применяемых приемов на таких уроках используются сопоставление (15 % опрошенных), сравнение (32 %), учебный перевод – 11 %; среди своих вариантов респонденты отметили использование наглядности в виде схем, таблиц, работу с текстом (42 %).

Отвечая на пятый вопрос: *«Как часто Вы проводите ассертивные уроки?»* 89 % респондентов указали, что не знакомы с ассертивной методикой обучения языкам, соответственно, на вопрос они выбирали второй и третий варианты ответов («нет» и «не знаком с такой методикой»), 11 % затруднились ответить.

На шестой вопрос: *«Координируете ли Вы орфоэпическую работу по формированию акустической и артикуляционной компетенций учащихся с другими учителями языкового цикла (английского, русского, украинского, крымскотатарского)?»* мы получили ответы «не всегда» (8 %), «на данный момент нет» (29 %), «не вижу в этом необходимости» (63 %).

Таким образом, работе по формированию произносительных навыков, по мнению опрошенных учителей, следует уделять особое внимание, однако отмечается недостаточная лингводидактическая и лингвометодическая обеспеченность уроков английского, русского, украинского языков в начальной школе. Исходя из ответов респондентов, мы сделали вывод о важности обогащения их методического и лингводидактического опыта посредством знакомства с: обогащающей технологией орфоэпической работы в условиях

учебного трилингвизма; новыми терминами; приемами предупреждения КРШ; актуальностью реализации принципа межпредметных связей.

На данном этапе эксперимента мы посещали уроки английского, русского, украинского языков в начальных классах и вели наблюдение за тем, какие приемы учителя применяют для формирования акустической и артикуляционной компетенций учащихся. Наши наблюдения позволили констатировать, что становление орфоэпических навыков английской речи на начальном этапе обучения осуществляется в монолингвальном режиме, что свидетельствует об отсутствии опыта у учителей начальных классов по использованию сопоставительной методики изучения языков в условиях их синхронного контактирования.

Также был проведен констатирующий срез, в котором приняли участие младшие школьники вышеперечисленных общеобразовательных заведений. На основании обработанных результатов мы диагностировали уровни сформированности (высокий, средний, низкий) акустической и артикуляционной компетенций учащихся. Совокупность знаний, умений и навыков, составляющих би- и трилингвальную орфоэпическую компетентность представлена в таблице 1.3., а вопросы и задания для констатирующего среза – в Приложении Б.

На начальном этапе исследования проводилась **беседа** с преподавателями, ведущими дисциплины языкового и лингводидактического цикла, в ходе которой им были предложены 8 вопросов. В беседе приняли участие 27 коллег (Приложение В).

На первый вопрос: *«Формируете ли Вы навыки использования сопоставления, сравнения, учебного перевода как методических приемов при проведении лекционных и практических занятий?»* положительный ответ дали 59,3 % (16) опрошенных. Среди респондентов 40,7 % (11) затруднились ответить.

Целью второго вопроса: *«Координируете ли Вы свою работу по формированию у будущих учителей умений осуществлять орфоэпическую*

работу в начальной школе с другими преподавателями дисциплин лингводидактического цикла?» было выяснить, каким образом реализуются междисциплинарные связи в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Из анализа ответов были сделаны выводы, что именно этой теме не уделяется внимание 37,0 % (10), а междисциплинарные связи реализуются в большинстве случаев на «смежных» дисциплинах, например: «Современный русский язык» – «Современный украинский язык» – «Современный крымскотатарский язык» и «МПРЯ» – «МПУЯ» – «МПИЯ». Такая координация работы происходит либо между преподавателями, читающими дисциплины филологического цикла либо между коллегами, ведущими дисциплины лингводидактические дисциплины на специальности «Начальное образование» 63 % (17 %).

На основании полученных ответов мы предположили, что эффективным средством реализации принципа междисциплинарности в профессиональной подготовке БУНК станет организация и проведение на формирующем этапе методического семинара для студентов, преподавателей, учителей-практиков, а также создание и внедрение соответствующего пособия. Это послужит одним из путей реализации такого организационно-педагогического условия, как внедрение учебно-методического комплекса и интеграция работы преподавателей ДЛЦ.

На вопрос: *«Используете ли в своей практике принцип би- и трилингвальной визуализации при проведении занятий на тему «Система орфоэпической работы в начальной школе?»*» большинство преподавателей 70,4 % (19) ответили отрицательно по причине того, что им не знаком этот термин, однако они заинтересованы в понимании сущности и применении данного принципа, что позволит обогатить свой профессиональный опыт. Следует отметить, что 11,1 % (3) опрошенных затруднились ответить, поскольку утверждают, что используют на занятиях общедидактический принцип наглядности. По их мнению, принцип би- и трилингвальной визуализации может предполагать отбор и показ определенного наглядного

материала, однако уточнение специфики данного принципа оказалось для преподавателей проблемным. Лишь 18,5 % (5) респондентов были знакомы с термином, т.к. слышали об этом принципе во время доклада диссертантки на научно-методическом семинаре кафедры теории и практики начального образования РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет». Однако и в этом случае ответ относительно использования / неиспользования визуального трилингвального сопоставительного материала оказался отрицательным.

Из этого следует, что развитие лингводидактической речи и пополнение методического портфолио как преподавателей, так и студентов за счет знакомства с разработанными в рамках диссертационного исследования ВСТ будет способствовать повышению качества и обогащению процесса профессиональной подготовки студентов специальности «Начальное образование».

Успешность и результативность педагогического процесса, как известно, зависит от методической обеспеченности изучаемых дисциплин. Особенно актуальным этот вопрос нам представляется в аспекте взаимосвязанного изучения ДЛЦ на специальности «Начальное образование». Анализ ответов на вопрос: *«Какие учебные, методические пособия Вы используете для реализации междисциплинарных связей предметов лингводидактического цикла?»* позволил нам выяснить, труды каких авторов применяют преподаватели при подготовке и проведении своих занятий.

В ходе беседы выяснилось, что на практических и лекционных занятиях по таким дисциплинам, как «МПРЯ», «МПУЯ», «МПКТЯ», «Методика учебного перевода (русский, украинский), (русский-крымскотатарский)», «Основы билингвального обучения языкам», «МПИЯ» широко применяются учебно-методические пособия отечественных и зарубежных лингводидактов (Л.Н. Асанова, Л.А. Алиева, М.С. Вашуленко, Р.Р. Девлетов, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, С.В. Роман, В.Н. Комиссаров, О.Н. Хорошковая). Дисциплины лингводидактического цикла («Современный русский язык», «Современный

украинский язык», «Иностранный язык» (английский) ведутся с применением учебно-методических пособий, предполагающих изучение конкретного языка на монолингвальной основе.

Респондентам было предложено ответить на вопрос: *«Используете ли в своей практике технологию би- и трилингвального изучения Вашей дисциплины?»*. Положительно ответили 48,1 % (13) коллег, на частичное использование технологии билингвального обучения указали 29,6 % (8) преподавателей – они используют отдельные приемы, такие как сопоставление, сравнение, учебный перевод, но применение этих приемов ситуативно и носит стихийный характер. Отрицательный ответ был получен от 22,3 % (6) коллег.

На седьмой вопрос: *«Предполагается ли в УМК читаемой Вами дисциплины формирование у студентов умений проводить ассертивные уроки?»* 74,1 % (20) ответили отрицательно, указав, что не знакомы с данной технологией, а 25,9 % (7) респондентов отметили, что им известна ассертивность как психологическое понятие, но разработанные ими учебно-методические комплексы дисциплин не предполагают изучения данной темы. Вместе с тем, все опрошенные заинтересованы в знакомстве с ассертивной технологией и считают перспективным и необходимым включение тем, предусматривающих формирование умений и навыков студентов проводить ассертивные уроки на би- и трилингвальной основе. Архиаktуальным в этом плане, на наш взгляд, является также включение в процесс профессиональной подготовки будущих учителей технологии сопоставительного изучения в условиях синхронного учебного контактирования русского, украинского, английского языков.

Ответ на восьмой вопрос: *«Заинтересованы ли Вы в том, чтобы узнать больше о специфике реализации орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной среды?»* был положительным у 100 % (27) опрошенных.

Таким образом, беседа с преподавателями показала, что они считают целесообразным овладение системой работы по формированию орфоэпической

компетентности обучаемых в условиях ТУС, что, в свою очередь, подсказало нам актуальность проведения мастер-класса и учебно-методического семинара, ход которых будет описан в п.п.3.2.

Целью подобных мероприятий является знакомство коллег и студентов с инновациями в языковом образовании, системой ВСУ и алгоритмом работы с ВСТ как средством формирования готовности БУНК к работе в условиях учебного англо-русско-украинского трилингвизма.

Опытно-экспериментальный этап предусматривал диагностику уровней сформированности готовности студентов специальности «Начальное образование» к реализации ОР в условиях англо-русско-украинского учебного трилингвизма. Для этого были использованы следующие методы научно-педагогического исследования: наблюдение за ходом учебного процесса в школе и вузе, анкетирование студентов, опрос преподавателей, читающих ДЛЦ, методы количественной и качественной обработки результатов.

К опытно-экспериментальному обучению были привлечены студенты специальности «Начальное образование» РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», Тернопольского национального педагогического университета имени В.Гнатюка, Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии. Экспериментальную группу (далее – ЭГ) составили 135 студентов, в контрольную (далее – КГ) группу вошли 96 будущих учителей начальных классов. В соответствии с определением линейного эксперимента основной базой опытно-исследовательской работы был выбран РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет».

Для оценивания сформированности мотивационного компонента готовности БУНК к ОР в условиях ТУС был использован комплекс диагностических методик (по Т. Эрлесу, Л.Н. Бережновой, Н.П. Фетискину) [197]. Так, целью применения методики Т.Элерса была диагностика мотивации к достижению успеха. Студентам предлагались тестовые задания, включавшие 41 вопрос. По результатам тестирования были

определены следующие уровни: максимальный, достаточный, оптимальный, низкий (Приложение Г).

Диагностика мотивационного компонента по личностно-мотивационному критерию осуществлялась посредством тестовых заданий, направленных на выявление уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (по Л.Н.Бережновой) [197]. Тестовые задания включали 18 вопросов закрытого типа. Для интерпретации результатов были использованы 2 шкалы оценивания: 1) стремление к саморазвитию и 2) самооценка личностью своих качеств (Приложение Д).

Третий тест «Самооценка профессионально-педагогической мотивации (адаптировано Н.П.Фетискиным)» предлагался участникам эксперимента для того, чтобы выявить уровни и степень ее проявления (профессиональная потребность, функциональный интерес, развивающаяся любознательность, показная заинтересованность, эпизодическое любопытство либо равнодушное отношение к получаемой профессии, Приложение Е). Данная методика позволила выявить уровень сформированности мотивационной сферы участников эксперимента.

Обобщенные результаты диагностики, проведенной в ЭГ отражены в табл. 3.1: максимальный уровень мотивации к достижению успеха имеют 26 (19,3 %) респондентов; на достаточном уровне находятся 38 будущих учителей начальной школы (28,2 %), оптимальный уровень мотивации достижения успеха наблюдается у 53 (39,3 %) студентов, на низком уровне находятся 18 (13,3 %) студентов. Из этого следует, что необходимо создавать условия для развития позитивных мотивов обучения, а также стремления БУНК к повышению, улучшению результатов своей научно-педагогической деятельности.

Согласно результатам диагностики саморазвития и профессионально-педагогической деятельности, высокий уровень имеют 27 (20 %) респондентов; на уровне вышесреднего находятся 44 (32,6 %) студентов; средний уровень показали 39 (28,9 %), а низкий уровень – 25 (18,5 %) будущих учителей.

Высокий уровень профессионально-педагогической мотивации, согласно методике, адаптированной Н.П.Фетискиным, показали 20 (14,8 %) студентов, достаточный – 48 (35,5 %) респондентов; на среднем уровне по результатам констатирующего этапа находятся 43 (31,9 %) опрошенных, слабо выражена либо не сформирована профессионально-педагогическая мотивация у 24 (17,8%) студентов:

Таблица 3.1

Результаты диагностики сформированности мотивационного компонента студентов специальности «Начальное образование»

Диагностическая методика	Уровни	Кол-во студентов	%
ЭГ			
1. Диагностика мотивации к достижению успеха (Т.Эрлес)	максимальный	26	19,3
	достаточный	38	28,2
	оптимальный	53	39,3
	низкий	18	13,3
2. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н.Бережнова)	высокий	27	20
	выше среднего	44	32,6
	средний	39	28,9
	низкий	25	18,5
3. Самооценка профессионально-педагогической мотивации (адаптировано Н.П.Фетискиным)	высокий	20	14,8
	достаточный	48	35,5
	средний	43	31,9
	начальный	24	17,8
КГ			
1. Диагностика мотивации к достижению успеха (Т.Эрлес)	максимальный	25	26,0
	достаточный	31	32,3
	оптимальный	26	27,1
	низкий	14	14,6
2. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н.Бережнова)	высокий	19	19,8
	выше среднего	23	24,0
	средний	29	30,2
	низкий	25	26,0
3. Самооценка профессионально-педагогической мотивации (адаптировано Н.П.Фетискиным)	высокий	13	13,5
	достаточный	21	21,9
	средний	35	36,5
	начальный	27	28,1

Исходя из данных таблицы 3.1 была построена сводная гистограмма, на которой отражены полученные результаты:

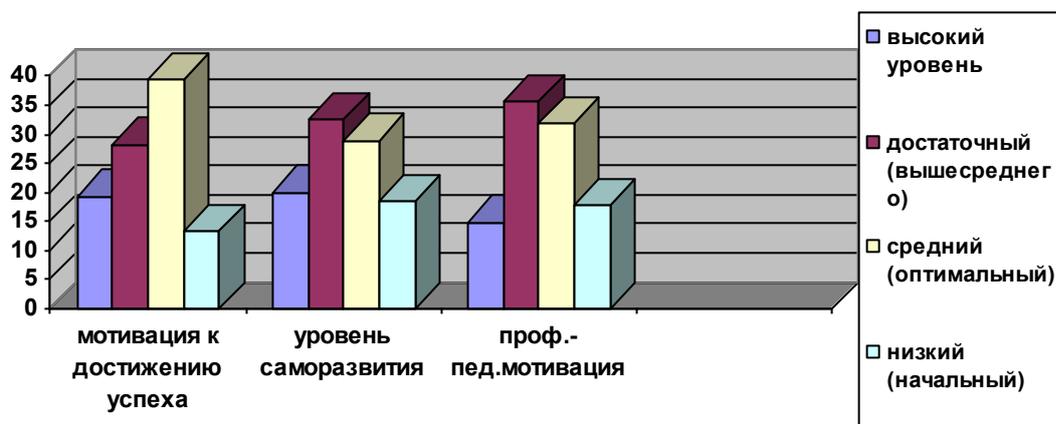


Рис.3.1. Результаты диагностики сформированности мотивационного компонента готовности студентов специальности «Начальное образование» в ЭГ.

Для определения уровней сформированности мотивационного компонента после использования вышеперечисленных диагностических методик, мы вычислили средний показатель каждого из уровней по формуле $P = (a+v+c):n$, где P – определяемый уровень; a , v , c – показатели данного уровня согласно результатам методик (в количественном / процентном соотношении); n – количество диагностических методик. Таким образом, в ЭГ были получены следующие данные:

- на высоком уровне мотивационного компонента: 24 студента / 17,7 %;
- на достаточном уровне мотивационного компонента: 43 студента / 32 %;
- на среднем уровне мотивационного компонента: 45 студентов / 33,3 %;
- на низком уровне мотивационного компонента: 23 студента / 17 %.

В то же время, результаты диагностики мотивационного компонента у студентов КГ на констатирующем этапе представлены ниже:

- на высоком уровне мотивационного компонента: 19 студентов / 19,8 %;
- на достаточном уровне мотивационного компонента: 25 студента / 26,0 %;
- на среднем уровне мотивационного компонента: 30 студентов / 31,3 %;
- на низком уровне мотивационного компонента: 22 студента / 22,9 %.

Отообразим полученные данные на гистограмме 3.2:

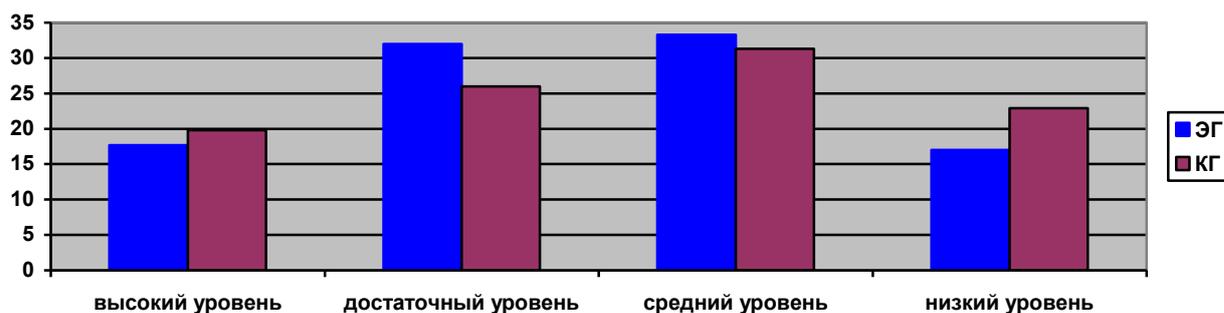


Рис. 3.2. Сформированность мотивационного компонента готовности студентов специальности «Начальное образование»

Из гистограммы видно, что наибольшие числовые показатели наблюдаются у студентов, чей мотивационный компонент готовности к реализации ОР в условиях учебного англо-русско-украинского трилингвизма сформирован на среднем (в ЭГ – 33,3 %, в КГ – 31,3 %) либо достаточном (для ЭГ этот показатель равен 32 %, для КГ – 26,0 %) уровнях. Эмпирический сбор и обработка данных указал также на необходимость создания соответствующих условий повышения мотивации БУНК в процессе профессиональной подготовки.

В соответствии с выделенными критериями сформированность когнитивного компонента готовности студентов специальности «Начальное образование» на констатирующем этапе эксперимента определялась посредством проведения *анкетирования*, которое включало 10 вопросов и заданий. Учитывая специфику исследуемой проблемы, филологический опыт респондентов в родном (русском, украинском, крымскотатарском) и неродном (английский, немецкий, французский) языках студентам были предложены следующие формулировки заданий анкеты:

При выполнении первого задания: *«Запишите приемы, которые являются методически целесообразными и эффективными при соизучении фонетических систем английского, русского и украинского языков»* в 5 % ответов были названы три методических приема (сравнение, сопоставление, учебный перевод); среди респондентов 45,2 % указали только прием сравнения либо сопоставления, 41,5 % студентов считают важными пример учителя,

произношение вместе с учителем, чтение. Остальные 13,3 % опрошенных затруднились назвать какой-либо прием. Такое распределение ответов свидетельствует о наличии у студентов общепедагогических знаний и неподготовленности к применению специальных лингводидактических приемов.

На второй вопрос: *«Как Вы понимаете термин «акустическая компетенция?»* 4,4 % опрошенных дали относительно верный ответ, указав, что под акустической компетенцией следует понимать совокупность знаний, умений и навыков, связанных с восприятием речи и усвоением акустических норм конкретного языка; большая часть – 45,9 % студентов считают, что акустическая компетенция – это умение «правильно воспроизводить информацию», в основе которого главная роль принадлежит, прежде всего, лексике. Здесь же указывается умение правильно произносить слова. Среди респондентов 31,1 % не разграничивают термины акустической и артикуляционной компетенций, поскольку они сводят все к требованиям и качествам речи: темп, скорость, выразительность. Соответственно, такие ответы мы можем считать неверными. Затруднились ответить 18,6 % студентов.

Из этого следует, что у будущих учителей начальных классов не сформировано четкое понимание сущности понятия «акустическая компетенция», соответственно, им незнакомы критерии и показатели сформированности у обучаемых акустической компетенции в условиях взаимосвязанного изучения трех языков.

На третий вопрос: *«Как Вы понимаете термин «артикуляционная компетенция?»* 12,6 % студентов отметили, что это – умение управлять работой речевого аппарата при произношении звуков (верные, однако не полные ответы). В 43,7 % ответов определение артикуляционной компетенции сводилось либо к знанию правильного произношения слов, либо знанию правил артикуляции отдельных звуков. Однако, исходя из выделенных выше (п.п.1.3.) составляющих артикуляционной компетенции, мы можем говорить лишь об относительной полноте данных ответов. Оставшиеся 43,7 % будущих учителей

затруднились ответить. Полученные результаты подтвердили целесообразность формирования у студентов понятия «артикуляционная компетенция» как совокупности ЗУН, которые обеспечивают усвоение произносительных норм изучаемого языка и ознакомления их с системой орфоэпической работы в трилингвальной учебной среде.

При ответе на четвертый вопрос: *«Какие задания Вы можете предложить при сопоставительном изучении акустической характеристики английского звука [p] и русского / украинского [п]?»* у 11,8 % респондентов были приведены примеры упражнений с использованием приема сопоставления, 25,2 % студентов предложили задания, заимствованные из методики преподавания русского языка и методики преподавания украинского языка (задания на монолингвальной основе), 22,8 % опрошенных не смогли вообще сформулировать задания. Остальные (40 %) студенты не отличают орфоэпическую работу от орфографической. Такие ответы мы отнесли к неверными.

Таким образом, актуальным в процессе профессиональной подготовки будущего учителя к ОР в условиях учебного трилингвизма является овладение системой заданий на формирование акустической компетенции.

Ответы на пятый вопрос: *«Какие задания Вы можете предложить при сопоставительном изучении артикуляционных характеристик английского звука [r] и русского / украинского звука [p]?»* показали, что только 8,2 % студентов предложили 1 и более типов заданий, большинство студентов – 42% использует заимствованные из МПРЯ, МПУЯ, МПКТЯ, Методики билингвального обучения знания (например, «произнеси первый звук в слове»), у 23 % студентов нет четких представлений о методике акустической и артикуляционной работы. Они не разграничивают понятия «акустическая» и «артикуляционная» характеристика звуков, соответственно, такие ответы мы считаем неверными. 26,8 % респондентов не смогли ответить. Из этого следует, что в процессе преподавания дисциплин лингводидактического цикла необходимо расширять межпредметные связи при изучении раздела «Методика

орфоэпической работы в начальной школе», благодаря чему у будущих учителей формируется готовность методически целесообразно использовать артикуляционные упражнения на взаимосвязанной основе.

Аналогичные результаты мы наблюдаем при анализе ответов студентов на шестой вопрос: *«Какие артикуляционные упражнения Вы можете предложить при постановке английского звука (на выбор)?»*. Среди опрошенных 13,3 % предложили объяснять образование звука и описывать расположение языка при произношении звуков. При этом не учитывался прием сопоставления (объяснение английского звука через работу органов речевого аппарата при произношении аналога данного звука в родном языке). На его использование опирались при ответе лишь 8,9 % респондентов (верные ответы). Среди опрошенных 43 % указали на использование скороговорок и чистоговорок, приводили примеры упражнений на воспроизведение «звуков животных». Среди опрошенных 34,8 % затруднились ответить вообще.

Анализируя ответы на седьмое задание *«Сформулируйте примеры заданий на формирование коммуникативной компетентности учащихся при соизучении звуков»* мы пришли к выводу, что студенты наиболее часто предлагают формы, но не формулировки заданий: работу в группах, в парах, коллективно-творческую деятельность. Называются также составление диалогов, рассказа с использованием изученных слов. Таким образом, большинство (40 %) студентов не разграничивают формы организации работы на уроке и методические приемы. Среди студентов 31,2 % приводят примеры заданий без учета би- и трилингвальной речевой среды. Частично верные ответы дали 11,8 %. Затруднились ответить 17,0 % опрошенных.

Выполняя восьмое задание *«Приведите примеры контрольных упражнений по определению сформированности произносительных знаний, умений и навыков в условиях ТУС»* только 6,7 % опрошенных привели примеры заданий с использованием сопоставления, 46,5 % студентов назвали работу с текстом, его чтение, пересказ, называние слов по картинке, а также использование нестандартных форм организации урочного процесса (урок-

викторина, урок-путешествие, КВН и пр.). Среди опрошенных 46,8 % затруднились ответить.

На вопрос «Хотели бы Вы овладеть методикой орфоэпической работы в условиях англо-русско-украинского билингвизма? Почему?» все респонденты (100 %) дали положительный ответ, указав, что, прежде всего, это будет способствовать овладению инновационными технологиями языкового образования как фактора повышения собственного профессионализма и конкурентоспособности.

Приведем в процентном соотношении результаты анкетирования:

Таблица 3.2

Результаты обработки данных анкеты на выявление сформированности когнитивного компонента готовности БУНК к ОР в условиях ТУС (ЭГ)

№ / № вопроса/задания	Положительные, верные ответы		Негативные, неправильные ответы	
	Кол-во	%	Кол-во	%
1	8	5,9	127	94
2	6	4,4	129	95,5
3	17	12,6	118	87,4
4	16	11,8	119	88,1
5	11	8,2	124	91,8
6	12	8,9	123	91,1
7	16	11,8	119	88,1
8	9	6,7	126	93,3
9	135	100	---	---

Кроме того, на констатирующем этапе для определения уровня сформированности когнитивного компонента готовности БУНК к реализации ОР в условиях ТУС студентам были предложены тесты, включавшие 16 вопросов. Уровни владения знаниями определялись по правильным ответам на следующие вопросы:

Таблица 3.3

**Обработка результатов теста на определение сформированности
КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА**

Уровни	Количество правильных ответов			
	общепедагогические знания (вопросы №№ 6, 13, 14).	психологические знания (вопросы №№ 2, 3, 4).	лингводидактические знания (вопросы №№ 5, 11, 12, 15, 16.	специальные знания (вопросы №№ 1, 7, 8, 9, 10).
высокий	3	3	5	5
достаточный	2	2	4	4
средний	1	1	3	3
низкий	0	0	2-1	2-1

Согласно структуре когнитивного компонента, будущему учителю в ходе профессиональной подготовки необходимо овладеть общепедагогическими, психологическими, лингводидактическими и специальными знаниями, применение которых будет способствовать рациональной организации учебного процесса, конечным образовательным результатом которого станет сформированная би- и трилингвальная орфоэпическая компетентность обучаемых. Каждый вопрос тестов был составлен таким образом, чтобы выявить наличие конкретного вида знаний. За каждый правильный ответ (см. Приложение 3) студент получал 1 балл.

В итоге суммировались все баллы, благодаря чему определялись уровни сформированности когнитивного компонента:

16-13 баллов – высокий уровень,

12-9 баллов – достаточный уровень,

8-5 баллов – средний уровень,

4-0 баллов – начальный (низкий) уровень.

Представим наглядно данные таблицы 3.2, условно обозначив виды знаний: общепедагогические – ОЗ, психологические – ПЗ, лингводидактические – ЛЗ, специальные – СЗ:

**Результаты диагностики когнитивного компонента готовности студентов
специальности «Начальное образование» (ЭГ)**

Уровни	ОЗ		ПЗ		ЛЗ		СЗ	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
высокий	43	31,8	26	19,3	19	14	4	2,9
достаточный	51	37,7	36	26,7	22	16,3	14	10,4
средний	29	21,6	49	36,3	41	30,4	32	23,7
низкий	12	8,9	24	17,7	53	39,3	85	63

Как видим из таблицы, студенты показали высокий уровень владения общепедагогическими и психологическими знаниями (31,8 %). Высокий уровень психологических и лингводидактических знаний продемонстрировали соответственно 19,3 % и 14 % респондентов, в то время как специальные знания на высоком уровне сформированы лишь у 2,9 % студентов. На достаточном уровне наиболее высокие результаты также наблюдаем после выявления общепедагогических (37,7 %) и психологических (26,7 %) знаний; что касается лингводидактических и специальных знаний, то ими на момент констатирующего этапа эксперимента владели 16,3 % и 10,4 % студентов соответственно. Анализируя данные по среднему уровню, мы обнаружили, что общепедагогические знания студентов здесь составляют 21,6 %, психологические и лингводидактические знания на среднем уровне показали 36,3 % и 30,4 % студентов соответственно. Вместе с тем, 23,7 % респондентов имеют средний уровень сформированности специальных знаний, что актуализирует проблему разработки и внедрения лингвометодического обеспечения в процесс профессиональной подготовки БУНК к формированию акустической и артикуляционной компетенций в условиях контактирования трех языков.

Использование методов количественной и качественной обработки результатов показало, что 8,9 % студентов обладают низким уровнем общепедагогических, 17,7 % опрошенных – психологических, 39,3 % будущих учителей – лингводидактических знаний (сюда относятся знания принципов,

методов). Что касается специальных знаний (о системе ВСТ, ВСУ, алгоритма работы с визуальными билингвальными таблицами), то низкий уровень был выявлен у 63 % участников эксперимента. Отообразим полученные данные на рис.3.3:

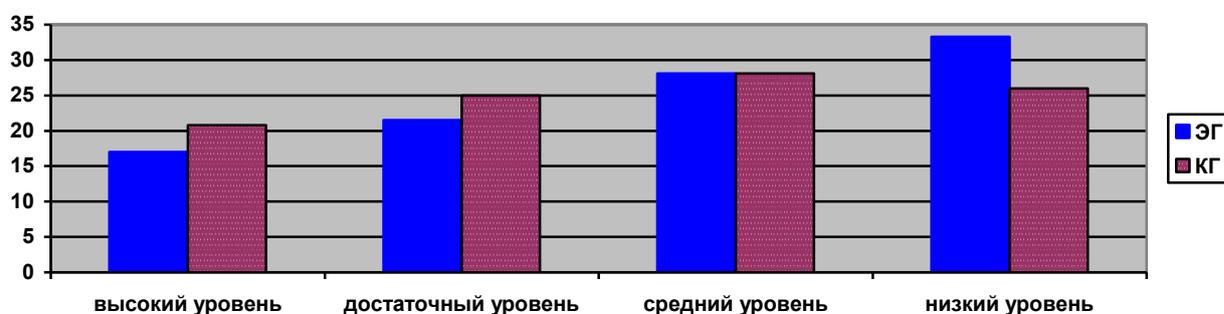


Рис. 3.3. Сформированность когнитивного компонента готовности студентов специальности «Начальное образование» к ОР в условиях ТУС

Уровень сформированности когнитивного компонента готовности студентов специальности «Начальное образование» к ОР в условиях ТУС вычислялся по формуле $P = (a+v+c+d) : n$, где P – определяемый уровень; a, v, c, d – показатели сформированности определенного вида знаний (в количественном / процентном соотношении); n – количество шкал (в данном случае – 4 вида знаний):

- на высоком уровне когнитивного компонента: 23 студентов / 17,0 %;
- на достаточном уровне когнитивного компонента: 29 студентов / 21,5 %;
- на среднем уровне когнитивного компонента: 38 студентов / 28,1 %;
- на низком уровне когнитивного компонента: 45 студентов / 33,3 %.

Аналогичная диагностика когнитивного компонента в КГ показала следующие результаты:

- на высоком уровне когнитивного компонента: 20 студентов / 20,8 %;
- на достаточном уровне когнитивного компонента: 24 студента / 25,0 %;
- на среднем уровне когнитивного компонента: 27 студентов / 28,1 %;
- на низком уровне когнитивного компонента: 25 студентов / 26,0 %.

Таким образом, результаты анкетирования и тестирования для выявления сформированности когнитивного компонента на констатирующем этапе позволили сделать выводы, что в ЭГ студенты владеют общепедагогическими знаниями на достаточном уровне (для КГ этот показатель составил 27,1 %); психологические знания у большинства студентов сформированы на среднем уровне (в КГ 31,2 % респондентов имеют средний уровень психологических знаний). Что касается лингводидактических знаний, то в ЭГ 39,3 % будущих учителей начальной школы показали низкий уровень. В КГ наибольший показатель (29,1 %) продемонстрировали студенты, находящиеся на среднем уровне. В обеих группах наблюдаем низкий уровень владения специальными знаниями (63,0 % – в ЭГ и 44,8 % студентов – в КГ). При выполнении предложенных заданий они опирались на лингводидактические знания и умения на монолингвальной основе, однако респонденты недостаточно осознают сущность терминологического и понятийного аппаратов, а для овладения специальными знаниями требуется создание особых организационно-педагогических условий, которые будут реализовываться на формирующем этапе.

На констатирующем этапе была также разработана и использована «Карта диагностики лингводидактической и функциональной составляющих коммуниктивно-деятельностного компонента» готовности БУНК к ОР в условиях ТУС.

Для диагностики лингводидактической составляющей проводилось анкетирование, включавшее 12 вопросов и заданий (Приложение 3). Каждый полный ответ оценивался в 4 балла (полный ответ предполагал: толкование ключевого понятия, раскрытие вопроса с точки зрения методики, наличие примера).

В соответствии с выделенными показателями коммуниктивно-деятельностного компонента студенты отвечали на вопросы, целью которых было: выявление умения использовать лингводидактическую и методическую терминологию при объяснении учебного языкового материала; определение

умения подбирать и использовать ВСУ для формирования акустической/артикуляционной компетенции обучаемых; выявление степени владения алгоритмом работы с ВСТ в урочном процессе, определение умений использовать приемы предупреждения КРШ и пр.

Так, выполняя задания *«Приведите примеры формулировок заданий на становление акустической компетенции при соизучении звуков английского, русского и украинского языков (звуки – на выбор)»*, *«Найдите ошибки в ответе ученика по артикуляционной характеристике английского звука [d]»*, *«Как Вы объясните учащемуся, какой звук дает сочетание букв sh? Приведите примеры тренировочных упражнений, направленных на его отработку»* относительно полные ответы дали 8,9 % (12 чел.) студентов, достаточный уровень продемонстрировали 12,6 % (17 чел.), наиболее высокие показатели (средний уровень) мы наблюдали у 40,8 % (55 чел.) респондентов; не смогли справиться с заданием 37,7 % (51 чел.) будущих учителей.

Следует отметить, что вопросы и задания, которые оказались сложными для студентов: *«Как бы Вы объяснили отсутствовавшей на занятии коллеге алгоритм работы с визуальной билингвальной сопоставительной таблицей, содержащей артикуляционные характеристики соизучаемых звуков?»*, *«При помощи каких приемов Вы объясните учащемуся образование и произношение дифтонга [iə]?»*, *«Какие артикуляционные упражнения Вы предложите учащимся при соизучении звуков [r] - [p] - [p]?»*; *«Как Вы объясните ученику цель подготовительных сопоставительных упражнений?»*; *«При помощи каких приемов Вы объясните учащемуся разницу в образовании и произношении английского звука [i:] в сопоставлении с русским [и]/ украинским [i] звуком?»*, *«Найдите ошибки в ответе ученика по артикуляционной характеристике русского / украинского звука [i:]..»*, *«При помощи каких приемов Вы объясните учащемуся значение термина «звуки ближней группы?»*, *«Какие упражнения Вы можете предложить учащимся на стадии дифференциации-осмысления?»*. С их выполнением справились лишь 4,4 % (6 чел.). Неполные ответы были получены от 6,6 % студентов (9 чел.), 22,9 % (31 чел.) частично справились с

заданиями (они смогли дать толкование ключевым понятиям, однако либо не смогли привести примеры заданий, либо использовали формулировки упражнений на монолингвальной основе); 65,9 % будущих учителей (89 чел.) не выполнили задания.

Итак, анализ ответов показал, что лингводидактическая составляющая коммуниктивно-деятельностного компонента у 51,9 % (70 чел.) студентов сформирована на низком уровне; на среднем уровне находятся 31,8 % (43 чел.) будущих учителей, на достаточном уровне – 9,62 % респондентов (13 чел.). Что касается высокого уровня, то его показали 6,7 % студентов (9 чел.).

Общеизвестно, что на успешность образовательного процесса и профессионализации будущего учителя влияет его самооценка. В связи с этим в структуре коммуниктивно-деятельностного компонента готовности студента специальности «Начальное образование» к реализации ОР в условиях ТУС мы выделили *функциональную составляющую* (Приложение К.). Для ее диагностики была составлена Карта самооценки, заполняя которую студенты оценивали свои умения по пятибалльной шкале (5 б. – могу отлично, 4 б. – могу хорошо, 3 б. – могу недостаточно хорошо, 2-0 б. – не могу). Общее количество баллов свидетельствовало о высоком (100-75 б.), достаточном (74-49 б.), среднем (48-23 б.) уровне, либо уровне ниже среднего (22 б. и менее).

По результатам заполненных карт самооценки мы выявили, что на высоком уровне функциональная составляющая коммуниктивно-деятельностного компонента сформирована у 8,14 % (11 чел.) студентов, достаточный уровень сформированности умений реализовывать ОР в условиях ТУС показали 14,1 % (19 чел.) опрошенных, на среднем уровне находятся 37,8 % (51 чел.) студентов. Остальные 40 % (54 чел.) оценили свои знания и умения реализовывать ОР в условиях ТУС как удовлетворительные.

Вычислив средний показатель, полученный в результате диагностики лингводидактической и функциональной составляющей в ЭГ и КГ были выявлены такие уровни сформированности коммуниктивно-деятельностного компонента. Отообразим графически полученные данные:

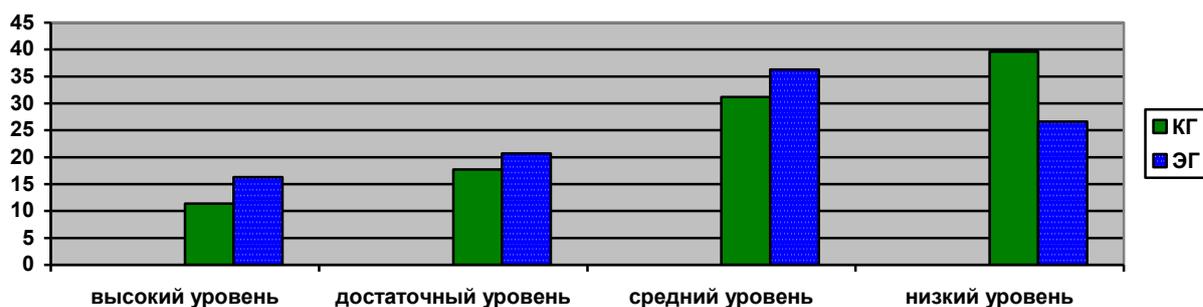


Рис.3.4. Сформированность коммуниктивно-деятельностного компонента готовности студентов специальности «Начальное образование» к ОР в условиях ТУС

Диагностика лингводидактической и функциональной составляющей коммуниктивно-деятельностного компонента позволила констатировать следующие результаты в ЭГ:

- на высоком уровне коммуниктивно-деятельностного компонента: 10 студентов / 7,4 %;

- на достаточном уровне коммуниктивно-деятельностного компонента: 16 студента / 11,9 %;

- на среднем уровне коммуниктивно-деятельностного компонента: 47 студента / 34,8 %;

- на низком уровне коммуниктивно-деятельностного компонента: 62 студента / 45,9 %.

Анализ проведенного анкетирования в КГ выявил такие уровни сформированности коммуниктивно-деятельностного компонента:

- на высоком уровне коммуниктивно-деятельностного компонента: 11 студентов / 11,4 %;

- на достаточном уровне коммуниктивно-деятельностного компонента: 17 студентов / 17,7 %;

- на среднем уровне коммуниктивно-деятельностного компонента: 30 студентов / 31,2 %;

- на низком уровне коммуниктивно-деятельностного компонента: 38 студентов / 39,6 %.

Обобщение результатов подчеркивает необходимость знакомства БУНК с системой ОР в условиях ТУС и формирования их умений использовать ВСУ, работать с ВСТ, анализировать научно-методическую литературу, подбирать и проводить упражнения в соответствии со стадиями и этапами формирования произносительных навыков в условиях тесного контактирования трех языков.

Для выявления уровня сформированности рефлексивного компонента готовности студентов специальности «Начальное образование» мы использовали методику определения уровня педагогической рефлексивности О.С. Анисимова (Приложение Л). Представим данные, полученные в результате использования этой методики в ЭГ:

- на высоком уровне рефлексивного компонента – 22 студентов / 16,3 %;
- на достаточном уровне рефлексивного компонента – 28 студентов / 20,7 %;
- на среднем уровне рефлексивного компонента – 49 студентов / 36,3 %
- на низком уровне рефлексивного компонента – 36 студентов / 26,6 %.

Проведя диагностику данного компонента в КГ мы получили следующие результаты:

- на высоком уровне рефлексивного компонента – 16 студентов / 16,7 %;
- на достаточном уровне рефлексивного компонента – 18 студентов / 18,8 %;
- на среднем уровне рефлексивного компонента – 33 студентов / 34,4 %
- на низком уровне рефлексивного компонента – 29 студентов / 30,2 %.

Сравнительная характеристика результатов диагностики рефлексивного компонента представлена графически:

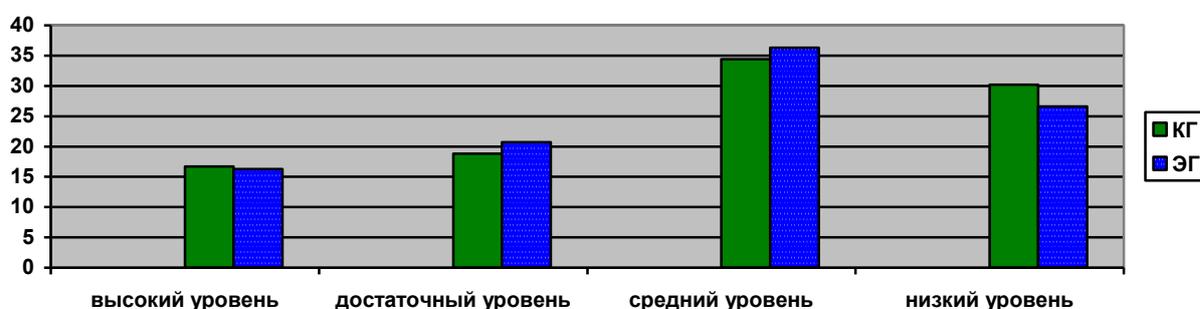


Рис.3.5. Сформированность рефлексивного компонента готовности студентов специальности «Начальное образование» к ОР в условиях ТУС

Рассмотрим уровни сформированности компонентов готовности БУНК к реализации системы работы по формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности в условиях учебного трилингвизма. Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в таблице 3.5:

Таблица 3.5

Обобщенные результаты диагностики компонентов готовности студентов специальности «Начальное образование» к ОР в условиях ТУС (констатирующий этап)

Уровни	Мотивационный компонент (%)		Когнитивный компонент		Коммуникативно-деятельностный компонент		Рефлексивный компонент (%)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
высокий	17,7	19,8	17,0	20,8	7,4	11,4	16,3	16,7
достаточный	32,0	26,0	21,5	25,0	11,9	17,7	20,7	18,8
средний	33,3	31,3	28,1	28,1	34,8	31,2	36,3	34,4
низкий	17,0	22,9	33,3	26,0	45,9	39,6	26,6	30,2

Анализируя данные таблицы 3.5 отметим, что на констатирующем этапе эксперимента выявлено, что почти все компоненты готовности БУНК к ОР в условиях учебного англо-русско-украинского трилингвизма, а именно: мотивационный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивный у студентов ЭГ и КГ сформированы на среднем и низком уровнях. Сводная характеристика уровней сформированности готовности студентов специальности «Начальное образование» к ОР в условиях ТУС наглядно представлена в таблице:

Уровни сформированности готовности БУНК к ОР в условиях ТУС

Уровни	ЭГ		КГ		Разница (%)
	Кол-во	%	Кол-во	%	
Высокий	20	14,8	17	17,7	2,9
Достаточный	29	21,4	21	21,9	0,5
Средний	45	33,3	30	31,2	2,1
Низкий	41	30,5	28	29,2	1,3

Как видим из таблицы 3.6., все компоненты исследуемого феномена в ЭГ и КГ имеют приблизительно одинаковый уровень сформированности. Это позволило сделать выводы о том, что студенты недостаточно владеют системой ОР в условиях учебного трилингвизма, в процессе профессиональной подготовки не уделяется должного внимания использованию методических приемов сравнения, сопоставления, учебного перевода; не создано лингвометодическое обеспечение формирования готовности будущих учителей начальной школы к работе в дву- и трехязычном режиме:

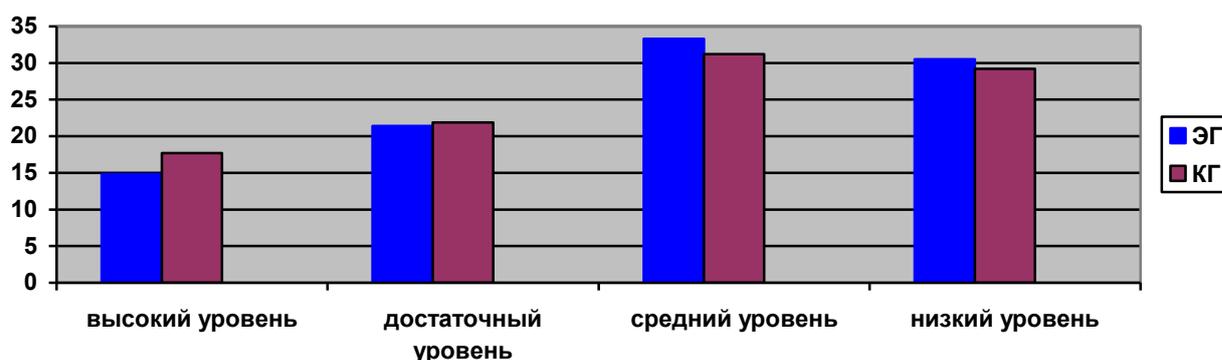


Рис. 3.6. Результаты констатирующего этапа эксперимента по выявлению уровней готовности студентов специальности «Начальное образование» к ОР в условиях ТУС

Результаты констатирующего исследования позволили сделать выводы о том, что состояние сформированности всех компонентов готовности студентов специальности „Начальное образование” не соответствует современным

требованиям к профессиональной подготовке компетентного учителя. Это требует внесения определенных корректировок в процесс профессиональной подготовки БУНК, системного и целенаправленного обучения приемам предупреждения КРШ, овладения ФКС, а также выявления и реализации организационно-педагогических условий.

3.2. Система работы по реализации модели подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды (формирующий этап)

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента свидетельствуют преимущественно о низком и среднем уровнях готовности студентов специальности «Начальное образование» к ОР в условиях учебной англо-русско-украинской речевой среды, что обуславливает необходимость поиска путей и условий эффективного использования разработанной модели. Ее внедрение обеспечивалось опорой на обоснованную в п.п. 2.1 теоретико-методологическую базу и предполагало взаимосвязь и реализацию структурных блоков.

К **задачам** формирующего этапа, проведенного на базе РВУЗ „Крымский инженерно-педагогический университет” эксперимента отнесены:

- анализ содержания УМК дисциплин лингводиактического и языкового циклов, изучаемых на специальности «Начальное образование» с целью обогащения и расширения отдельных тем, изучение которых позволило студентам получить базовые знания об особенностях ОР в условиях ТУС;

- разработка и использование в учебном процессе программы спецкурса «Методика орфоэпической работы в начальных классах в условиях учебного трилингвизма», что позволило сформировать мотивационный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивный компоненты готовности будущих учителей к реализации ОР в условиях ТУС;

- апробацию учебно-методического пособия «Система работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма» (2012), использование которого на лекционных и практических занятиях способствовало формированию у студентов знаний, умений, навыков реализации ОР, применения приемов ФКС для предупреждения и преодоления КРШ;

- реализацию и проверку эффективности педагогических условий подготовки БУНК к орфоэпической работе в условиях учебного англо-русско-украинского трилингвизма.

Формирующий этап мы условно разделили на организационную (пропедевтическую) и основную части. *Организационная (пропедевтическая)* часть включала анализ и обогащение УМК читаемых на специальности «Начальное образование» лингводидактических и языковых дисциплин, разработку лингвометодического обеспечения подготовки студентов к формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности младших школьников в условиях русско-украинского билингвизма. *Основная часть* опытно-экспериментального обучения охватывала технологический и аналитико-оценочный этапы реализации теоретически обоснованной модели.

Пропедевтическая работа на формирующем этапе (2012-2014 уч.г.) заключалась также в обновлении и расширении содержания УМКД нормативной и вариативной части учебного плана образовательно-квалификационных уровней специальности 6.01010201 – Начальное образование (бакалавр), 8.01010201 – Начальное образование (магистр). Отметим, что в ОПП данной специальности в качестве основной характеристики выпускника, помимо педагогической направленности, моральной, эстетической, физической и эмоционально-волевой культуры отмечена также психолого-педагогическая подготовленность к работе в полиэтничной и поликультурной среде.

К учебным дисциплинам базовой и вариативной части учебного плана, в разной мере затрагивающим вопросы профессиональной подготовки БУНК к ОР в условиях ТУС относятся «МПРЯ», «МПУЯ», «МПКТЯ», «МПИЯ»,

«Методика учебного перевода», «Основы билингвального обучения (русский, украинский)», «Современный русский язык», «Современный украинский язык», «Теория и методика преподавания в высших и специальных учебных заведениях «Методика преподавания русского языка в начальной школе», «Теория и методика преподавания в высших и специальных учебных заведениях «Методика преподавания украинского языка в начальной школе», «Спецкурс № 2». Расчет учебных часов, отводимых на их изучение приведен в Приложении Л.

Поскольку одним из важнейших специфических принципов формирования мотивационного компонента является принцип междисциплинарности, внимание акцентировалось на включении в содержание УМК дисциплин лингводидактического цикла, читаемых на специальности «Начальное образование» отдельных тем, связанных с подготовкой БУНК к ОР в условиях англо-русско-украинской речевой среды.

Целью изучения дисциплин нормативной части учебного плана «МПРЯ», «МПУЯ», «МПКТЯ» (изучаются на втором, третьем, четвертом курсах) является формирование знаний студентов об основных достижениях современной методики преподавания языков в начальной школе, об условиях и путях их реализации в деятельности учителя начальных классов с учетом инновационных подходов к организации учебного процесса.

В учебно-методических комплексах этих дисциплин определены следующие задачи: овладение студентами теоретическими основами методики (актуальные проблемы, принципы, методы, приемы раскрытия сути определенных языковых или речевых явлений), требованиями школьной программы к каждому из разделов и содержанием учебного материала в школьных учебниках для 1-4 классов, формирование умения подбирать и использовать систему упражнений, осуществляя анализ сравнительной эффективности упражнений на разных этапах обучения и обосновывая их целесообразность на соответствующем этапе урока, формирование умения подготавливать и проводить уроки родного языка и чтения в начальной школе.

Таким образом, изучение названных курсов предполагает подготовку студентов к преподаванию предметов языкового цикла на монолингвальной основе, в то время как многоязычная учебная речевая среда требует от учителя умения реализовывать технологию посредством использования методических приемов, специфических подходов, технологий. Очевидным является несоответствие задач, приоритетных в аспекте профессиональной подготовки студентов и средств, направленных на их достижение.

Дисциплина «Основы билингвального обучения (русский, украинский)» (согласно рабочему учебному плану изучается на первом курсе) направлена на формирование билингвальной предметной компетенции студентов с позиции компетентностного подхода к результатам профессионального образования; построение концептуальной модели билингвального обучения дисциплинам языкового цикла; формирование у студентов ЗУН конструировать, апробировать и реализовывать лингводидактическую модель двуязычного обучения в начальной школе; создание оптимальных условий интеграции работы преподавателей дисциплин лингводидактического цикла. Изучение этой дисциплины на первом курсе специальности «Начальное образование» способствует формированию основ теоретических знаний и приобретению практических навыков, необходимых для успешного осуществления языкового посредничества в актах межкультурной коммуникации. Вопросы, связанные с методикой использования визуальных сопоставительных таблиц и сопоставительных упражнений обсуждались при изучении темы «Методика обучения грамоте / Методика навчання грамоти» (Тема 1), «Методика изучения фонетики и графики / Методика вивчення фонетики і графіки» (Тема 7).

Содержание отдельных тем лекционных и практических занятий по дисциплине «Методика учебного перевода (русский, украинский)» (изучается на первом, втором курсах) было расширено за счет включения вопросов для обсуждения и самостоятельной работы студентов: это «Виды переводческой деятельности и их прагматический аспект» (Тема 2), «Виды и функции перевода» (Тема 3), «Способы, приемы и методы перевода» (Тема 7). На этих

занятиях особое внимание уделялось изучению методических особенностей применения учебного перевода, приема сопоставления и сравнения в учебных целях (на примере русского-украинского, русского-английского языков).

Разработка и внедрение предложенной модели подготовки БУНК к орфоэпической работе в условиях ТУС актуализировало обновление содержания учебных дисциплин «Теория и методика преподавания в высших и специальных учебных заведениях «Методика преподавания русского языка в начальной школе», «Теория и методика преподавания в высших и специальных учебных заведениях «Методика преподавания украинского языка в начальной школе». В ходе педагогического эксперимента в рабочие учебные программы данных курсов, предусмотренных для изучения в магистратуре была включена тема «Особенности подготовки ассертивного урока на билингвальной основе».

Таким образом, подготовка БУНК к овладению системой ОР в условиях ТУС на образовательно-квалификационном уровне «бакалавр» специальности «Начальное образование» было обеспечено за счет обновления либо расширения тем, изучаемых в рамках дисциплин нормативной части учебного плана. Что касается подготовки магистров, то в рамках технологического этапа реализации разработанной модели был апробирован спецкурс «Методика орфоэпической работы в начальных классах в условиях учебного трилингвизма».

Основная часть формирующего этапа эксперимента была направлена на формирование компонентов готовности (мотивационный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивный) и охватывала мотивационный и технологический этап реализации авторской модели подготовки БУНК к ОР в условиях ТУС.

Исходя из мнения отечественных ученых относительно структурирования содержания педагогического образования, выделим основные составляющие профессиональной подготовки современного учителя: система обобщенных фундаментальных, общенаучных, психолого-педагогических, методических и специальных знаний; система обобщенных психолого-педагогических,

специальных, методических, исследовательских умений и способов деятельности; приобретение и обогащение опыта практической профессиональной деятельности; формирование эмоционально-волевого опыта, интеллектуального и профессионального общения [97, с.50].

Эти положения отражают специфику и иерархию освоения студентами знаниями умениями, навыками, необходимыми для реализации ОР в условиях ТУС и могут быть учтены при формировании компонентов готовности БУНК.

При апробации разработанной модели мы исходили из того, что значительную роль в подготовке к ОР в условиях ТУС играет формирование интереса обучаемых к овладению этой системы работы, т.е. мотивов познавательной деятельности. Результаты беседы с преподавателями позволили сделать вывод о целесообразности обогащения содержания и интеграции дисциплин языкового цикла. Итоги опроса студентов относительно их интереса подчеркнули целесообразность формирования позитивной мотивации в процессе подготовки БУНК к ОР в условиях англо-русско-украинского учебного трилингвизма, а также показали необходимость создания условий для успешного достижения данной цели как неотъемлемой части общепрофессионального развития.

На мотивационном этапе главной целью было вызвать интерес у преподавателей и студентов в том, что овладение представленной в рамках диссертационного исследования универсальной методикой формирования би- и трилингвальной орфоэпической компетентности будет способствовать во-первых, обогащению содержания профессиональной подготовки, во-вторых, послужит одним из путей развития у студентов трилингвальной предметной компетентности, в-третьих, позволит подготовить БУНК к работе в условиях ТУС.

С этой целью 24 октября 2014 г. на базе РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» был подготовлен и проведен мастер-класс. Его участниками стали студенты, преподаватели кафедр теории и практики начального образования, украинской и русской филологии, работающие

учителя начальных классов. Организация мастер-класса «Методика подготовки и проведения ассертивного урока на би- и трилингвальной основе» ставила задачи: знакомство БУНК с сущностью ассертивности, обучение студентов видеть и учитывать психологические, лингводидактические, методические особенности ассертивного урока; развитие умения использовать элементы ассертивной методики в ходе ОР в условиях учебного англо-русско-украинского трилингвизма. Помимо этого обращалось внимание на развитие лингводидактической речи будущих учителей, их умение оперировать терминологическим аппаратом, анализировать, сравнивать, выражать свое мнение, аргументировать его, делать выводы. Ход мероприятия состоял из двух частей: теоретической и практической. Мы также предварительно опросили коллег, как они понимают сущность ключевых понятий и насколько, по их мнению, важно уделять внимание подготовке будущих учителей к реализации инноваций в языковом образовании (в нашем случае – это ОР в условиях ТУС). Опрос показал, что для 14 из 17 преподавателей дисциплин лингводидактического и филологического циклов понятие «ассертивность» как методический термин является новым, они хотели бы узнать больше об этой методике и отметили значимость проведения семинара на эту тему как средства повышения конкурентоспособности и профессионализма будущих учителей.

В рамках мастер-класса мы познакомили слушателей с понятием ассертивности как психологического условия формирования орфоэпической компетентности, раскрыли ключевые понятия: ассертивность, ассертивная личность, ассертивная методика, ассертивный урок и провели опрос, в ходе которого выявили интерес аудитории в том, чтобы не только познакомиться с этой методикой, но и научиться подготавливать и проводить ассертивные уроки на би- и трилингвальной основе. Далее предлагалось провести сравнительный анализ структуры традиционного и ассертивного уроков. В ходе дискуссии предлагалось обсудить вопрос, может ли «традиционный» урок носить ассертивный характер и каковы возможности таких занятий для учителя и ученика.

Практическая часть мастер-класса предполагала выявление форм и методов обучения, используемых на ассертивном уроке (по Г.Ю. Богданович). При этом было отмечено, что особо значимой становится реализация принципов мажорности, аппроксимации, учета родного языка, которые способствуют созданию положительной мотивации к обучению и позволяют преодолевать КРШ обучаемых при изучении английских звуков «дальней» и «ближней» групп. Внимание преподавателей было сосредоточено на особенностях формирования би- и трилингвальной компетентности в ходе ассертивного урока, на решении проблемных вопросов и заданий методического характера.

Кроме того, практика проведения подобных мероприятий показала необходимость демонстрации работы с предлагаемым диссертантом комплексом визуальных сопоставительных упражнений и заданий.

Интерактивное взаимодействие с аудиторией обеспечило знакомство с алгоритмом выполнения подготовительных, тренировочных и контрольных сопоставительных упражнений, на примере которых был наглядно показан деятельностный характер обучения английской орфоэпии в условиях русско-украинского билингвизма. Следует отметить, что наибольший интерес как у студентов, так и у преподавателей вызвала работа с визуальными сопоставительными би- и трилингвальными таблицами, а также использование артикуляционных упражнений. В итоге слушателям предлагалось ответить на вопрос: «Важно ли вам как будущим учителям уметь применять элементы ассертивной методики?». Также мы использовали интерактивный прием «С чем я сегодня иду»: на слайде был изображен портфель, а аудитории дана установка представить, что в этот портфель помещены все знания, умения, навыки, мысли, идеи, чувства, которые были испытаны на данном мастер-классе. Необходимо было продолжить фразы, начиная со слов «Я иду с этого занятия, узнав:....; научившись Мне хотелось (не хотелось) бы узнать».

Участие в мастер-классе позволило, по мнению преподавателей, повысить свое педагогическое мастерство. Студенты осознали, насколько важно

им как будущим учителям быть готовым к проведению занятий, целью которых является создание ассертивной среды и формирование акустических и артикуляционных навыков учащихся (т.е. их высокой самооценки, уверенности в себе, низкой тревожности и агрессивности) в ходе соизучения различных языковых и речевых явлений родного и изучаемого языков. При этом они самостоятельно сделали вывод, что элементы ассертивной методики целесообразно применять не только при изучении образовательной отрасли «Филология», но также при изучении других образовательных отраслей: «Математика», «Природоведение», «Искусство» и пр. Для учителей-практиков участие в данном семинаре помогло обогатить методическую копилку знакомством с алгоритмом работы с визуальными сопоставительными би- и трилингвальными таблицами. Их внимание было сосредоточено, прежде всего, на лингводидактической ценности ассертивной методики, позволяющей обеспечить позитивную мотивацию обучения посредством организации коммуникативно-речевой деятельности обучаемых как на родном, так и иностранном языке средствами интерактивных, проблемных приемов и заданий, а также технологии билингвального обучения.

В рамках данного этапа реализации разработанной модели был проведен учебно-методический семинар на тему «Новации в подготовке будущих учителей начальной школы к реализации орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной среды». Он был направлен на выявление актуальных для профессиональной подготовки БУНК вопросов и проблем, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты. Обсуждались возможные пути решения этих вопросов и определялись формы, средства либо виды работы, которые бы способствовали реализации межпредметных связей и подготавливали бы будущего учителя к ОР в условиях учебного трилингвизма на начальном этапе обучения.

Руководствуясь этим, мы определили, что на мотивационном этапе реализации предложенной модели важно актуализировать потребности студентов в овладении новыми методиками языкового образования, в

саморазвитии, необходимо формировать интерес к педагогической деятельности, понимание значимости профессиональных качеств, знаний и умений, педагогических ценностей.

Достижение этой цели стало возможным благодаря включению в структуру практических занятий ДЛЦ, читаемых на специальности «Начальное образование», элементов теоретических положений данной диссертации. Например, знакомство с понятием КРШ при изучении темы «Усвоение звуковой стороны языка» (Тема 6 по УМК «Онтолингвистика и лингводидактика начальной школы»); приемами использования сопоставления, сравнения, учебного перевода при изучении темы «Методика обучения грамоте / Методика навчання грамоти» (Тема 2 по УМК «Основы билингвального обучения (русский, украинский)»). Студенты практиковались в работе с визуальными би- и трилингвальными таблицами, содержащими фонетические и артикуляционные характеристики звуков соизучаемых языков при изучении темы «Методика вивчення розділу «Мова і мовлення» (Тема 3 по УМК «Методика викладання української мови»). Это помогло им не только овладеть необходимыми знаниями в рамках конкретной дисциплины, но также осознать метапредметность лингводидактической подготовки к работе в условиях би- и трилингвальной учебной среды, формировать навыки, необходимые для работы по формированию акустической и артикуляционной компетенций с учетом англо-русско-украинской речевой среды.

Наиболее объемным в содержательном смысле в структуре нашей модели стал технологический этап, целью которого было формирование когнитивного и коммуникативно-деятельностного компонентов готовности БУНК к реализации ОР в условиях ТУС.

Основной акцент был сделан на приобретении студентами необходимых знаний, умений, навыков, что достигалось в процессе решения следующих задач:

- разработка программы авторского спецкурса,
- апробация учебно-методического пособия,

- применение ассертивной, интерактивной, проблемной технологии,
- использование системы визуальных сопоставительных упражнений,
- проектная деятельность (систематическое ведение студентами лингводидактического портфолио).

Первая задача технологического этапа была решена за счет апробации в процессе профессиональной подготовки БУНК программы авторского спецкурса «Методика орфоэпической работы в начальных классах в условиях учебного трилингвизма», цель которого заключалась в подготовке студентов к использованию методики орфоэпической работы в начальной школе в условиях учебного англо-русско-украинского трехязычия. Спецкурс был внедрен в учебный процесс на 9 семестре на специальности 8.01010201 «Начальное образование» (образовательно-квалификационный уровень – «магистр») согласно учебным планам по образовательным стандартам Украины на 2012-2013 гг.

Основными задачами изучения спецкурса было: ознакомление студентов с особенностью и структурой орфоэпической работы на начальном этапе соизучения английского, русского и украинского языков; усвоение студентами знаний о программных требованиях, предъявляемых к уровням и содержанию языковой подготовки младших школьников; усвоение студентами теоретических (психологических, психолингвистических, дидактических) основ проведения орфоэпической работы в начальной школе в условиях учебного трилингвизма; становление трилингвальной предметной компетентности будущих учителей в проведении орфоэпической работы на сопоставительной основе в начальной школе; формирование методического мышления студентов; формирование знаний о видах визуальных сопоставительных упражнений (далее – ВСУ) и умений использовать визуальные сопоставительные би- и трилингвальные таблицы (далее – ВСТ) на уроках языкового цикла в начальной школе.

В результате освоения программы спецкурса студенты должны знать:

- категориальный аппарат изучаемого спецкурса; цели, задачи, этапы орфоэпической работы, проводимой в условиях учебного контактирования английского, русского, украинского языков;

- программные требования, предъявляемые к уровням языковой подготовки учащихся начальной школы (в контексте Государственного образовательного стандарта начального общего образования (2011), учебных программ по английскому, русскому и украинскому языкам);

- сущность ключевых лингводидактических понятий; психологические, психолингвистические и лингводидактические основы проведения орфоэпической работы в начальных классах в условиях учебной трилингвальной среды;

- сходства и различия в орфоэпических системах сопоставляемых языков;

- методическую систему использования би- и трилингвальных упражнений на уроках английского, русского и украинского языков;

- критерии сформированности би- и трилингвальной орфоэпической компетентности младших школьников;

- методические особенности ассертивных уроков языкового цикла в начальной школе.

После изучения спецкурса «Методика орфоэпической работы в начальных классах в условиях учебного трилингвизма» студент должен уметь: интерпретировать ключевые лингводидактические понятия и активно использовать их в собственной методической речи; отбирать, разрабатывать и использовать упражнения для проведения артикуляционной гимнастики для конкретных органов речевого аппарата в соответствии с общими и различными фонетическими единицами; классифицировать (из предложенных) виды ВСУ по становлению и развитию произносительных навыков учащихся; объяснять и сравнивать работу органов речевого аппарата при образовании звуков английского, русского и украинского языков; методически целесообразно использовать ВСТ на уроках; работать со схемами сагиттальных разрезов органов речевого аппарата; определять уровни сформированности / развитости

акустической и артикуляционной компетенций младших школьников; разрабатывать фрагменты и составлять планы-конспекты ассертивных би- и трилингвальных уроков языкового цикла в начальной школе; владеть приемами предупреждения и преодоления КРШ при соизучении орфоэпических систем английского, русского и украинского языков; использовать приемы ассертивной технологии при составлении би- и трилингвальных уроков языкового цикла в начальной школе.

Данный учебный курс рассчитан на 72 часа (2 кредита). Программа авторского спецкурса представлена в Приложении Н.

Декомпозиция спецкурса согласно рабочему учебному плану предусматривала равное количество лекционных и практических занятий. Конечный образовательный результат внедрения и апробации программы этой дисциплины – всех компонентов готовности студентов к реализации ОР в условиях ТУС, что, в свою очередь, указало на необходимость отбора корректных средств достижения этой цели.

Схематично пути и средства формирования готовности БУНК к ОР в условиях ТУС на лекционных занятиях спецкурса показаны на рис.3.5:

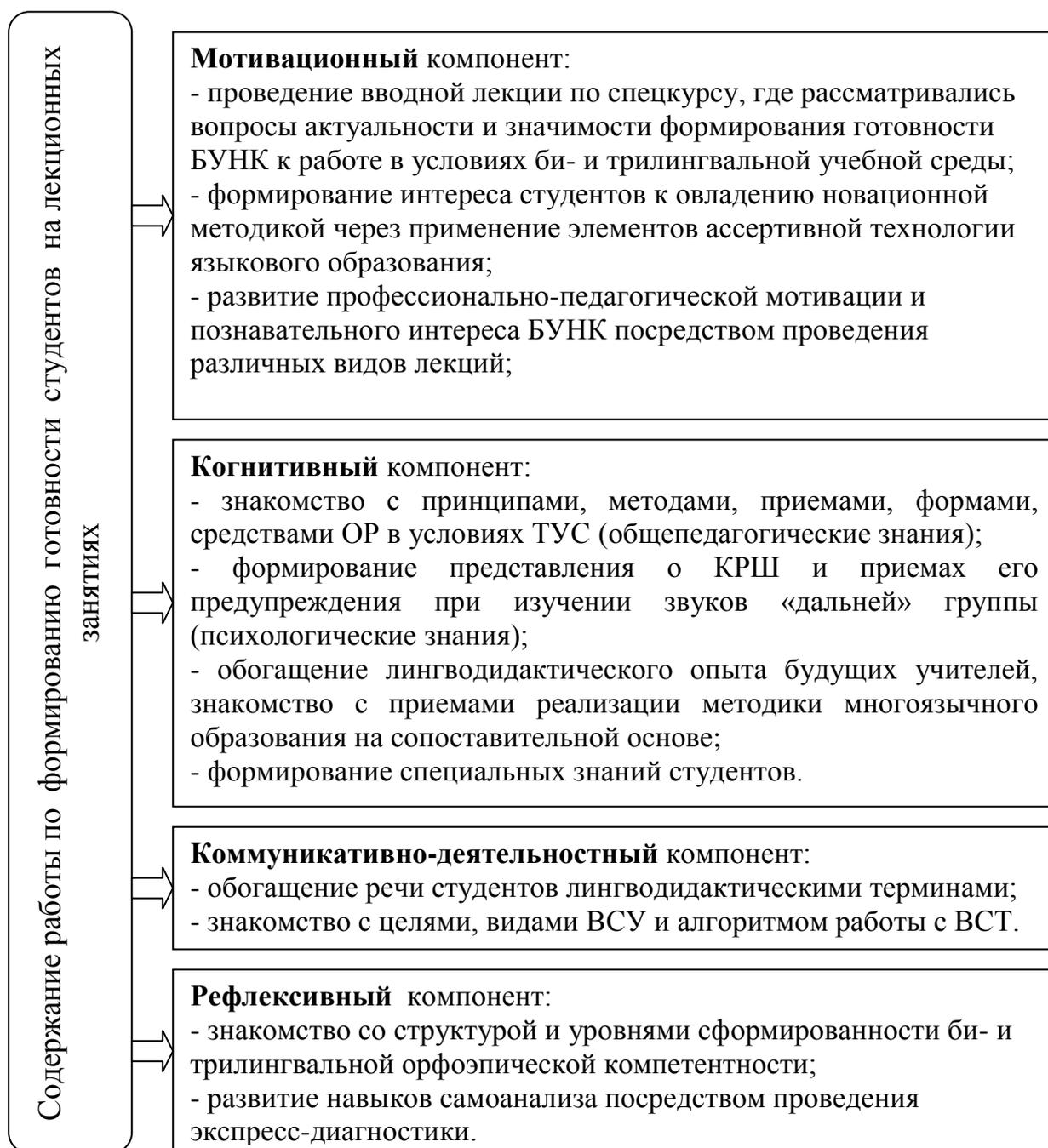


Рис. 3.7. Содержание технологического этапа модели подготовки БУНК к ОР в условиях ТУС

Так, на вводной лекции «Цель, задачи, предмет изучения спецкурса» студенты познакомились с основными категориями и концепцией изучения дисциплины. Мы подчеркнули, что в течение всех практических и лекционных занятий необходимо будет вести лингводидактическое портфолио, ознакомили с его структурой и назначением. На этом занятии также с помощью приема «кластер» были выявлены межпредметные связи спецкурса. Отдельным

вопросом стало рассмотрение специфики орфоэпической работы в контексте современных требований языкового образования на начальном этапе обучения (программные требования, направления орфоэпической работы, звуки «дальней» ([θ], [ð], [w], [ŋ]), и «ближней» групп ([h], [r]), дифтонги и трифтонги).

Изложение учебного материала на лекции «Педагогические основы орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной речевой среды» (Тема 3) носило проблемный характер. Мы дали студентам установку на «активное слушание»: в ходе лекции им необходимо отмечать на полях знаком «!» информацию, которая для них оказалась новой или интересной; знаком «→» материал, который им непонятен; знаком «?» - вопросы, ответы на которые они хотели бы получить на занятиях.

На этапе актуализации знаний был применен метод «мозгового штурма»: студенты давали определение общепедагогическим понятиям: «подход в обучении», «метод обучения», «принцип обучения», «прием обучения». Выполнение этого задания было направлено на актуализацию общепедагогических знаний. В ходе изложения основного материала рассматривались основные подходы и методические приемы проведения орфоэпической работы в условиях учебной англо-русско-украинской среды; обще- и частнодидактические принципы, формы, методы орфоэпической работы при синхронном изучении английского, русского и украинского языков. В конце лекции устные комментарии студентов сводились к следующему: новыми для них оказались понятия «принцип мажорности», «принцип аппроксимации», «принцип трилингвальной визуализации», но они хотели бы узнать больше о приемах реализации данных принципов на практике.

Тема лекционного занятия «Лингвистические основы орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной речевой среды» (Тема 5) предполагала сочетание словесных (рассказ, беседа, объяснение), наглядных (схемы «Классификация произносительных навыков (слухопроизносительные и речевые)», «Виды сопоставления как методического приема») и интерактивных

(«Микрофон») методов обучения. В ходе лекции студенты получали лингводидактические и специальные знания: сравнивали сопоставление и сравнение как методические приемы обучения. Для этого мы использовали схему, предложенную Р.Р. Девлетовым, что позволило студентам назвать общее и различное в этих терминах, запомнить виды сопоставления в учебных целях. Новым на этой лекции стало знакомство с терминами аппроксимации и аспирированного произношения английских звуков. В итоге занятия будущими учителями начальных классов наблюдалась позитивная мотивация к продолжению изучения этой темы.

При изучении темы «Онтолингвистические особенности формирования произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма» во время лекции студенты познакомились с этапами и стадиями формирования произносительных навыков (по Е.И. Пассову, О.Е. Демьяненко), отвечали на проблемные вопросы, которые требовали умения сравнивать и сопоставлять стадии и этапы становления орфоэпической компетенции в родном и изучаемом языках (стадии «восприятие-ознакомление», «имитация», «дифференциация-осмысление»).

Для практических занятий по спецкурсу было разработано и внедрено в учебный процесс учебно-методическое пособие «Система работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма». Разработка такого лингводидактического обеспечения, на наш взгляд, послужила эффективным средством комплексного формирования компонентов готовности БУНК к реализации ОР.

Для формирования мотивационного компонента мы применяли групповую форму работы и интерактивные методы обучения. Вопросы, как правило, были направлены на:

- активизацию знаний по пройденному материалу;
- развитие лингводидактического тезауруса будущих учителей;
- выполнение репродуктивных заданий;
- выполнение заданий частично-поискового и творческого характера.

Например, на занятии «Лингвистические основы орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной речевой среды» студенты объединялись в две группы для совместного выполнения заданий на рабочих бланках:

Задание 1. Соедините стрелками виды мотивации и их характеристики. Объясните свой выбор.

Таблица 3.7

Виды мотивации

Социокультурная	связанная с овладением обучаемыми определенными видами упражнений, которые и являются инструментом воздействия преподавателя
Лингвопознавательная	желание учащихся общаться на иностранном языке в устной или письменной формах;
Коммуникативная	система побуждений, стимулирующих потребности младшего школьника в игре.
Инструментальная	заключается в эмоционально – личностном отношении учащегося к стране, язык которой изучается, к народу – носителю этого языка, его культуры.
Игровая	способствует формированию личностной потребности в познании второго языка как инструмента межличностного и межкультурного общения

В ходе выполнения этого задания студенты усваивали, во-первых, виды мотивации, во вторых, моделировали учебные задачи, при решении которых необходимо будет учитывать внешние и внутренние стимулы в обучении младшего школьника орфоэпическим нормам иноязычной речи.

При изучении темы «Сравнительная характеристика орфоэпической работы в начальной школе на уроках английского, русского, украинского языков в учебных целях» студенты выполняли такое задание:

Задание 3. Заполните таблицу, раскрыв структуру данных речевых навыков:

Таблица 3.8

Виды произносительных навыков

<i>Ритмико-интонационные</i> навыки	<i>Акустико-артикуляционные</i> навыки
- <i>интонация;</i>	- <i>собственно произносительные;</i>

артикуляцию контактирующих звуков с целью выявления _____ и различных признаков.

* _____ упражнения направлены на _____.

Итогом выполнения этих упражнений является _____.

Отметим, в ходе выполнения подобных заданий студенты не только усваивали классификацию ВСУ, их цели, структуру как учебную задачу конкретного занятия, но и обращали внимание на возможность применения системы этих упражнений в аспекте предупреждения и преодоления КРШ.

Систематическое использование интерактивных приемов на практических занятиях также способствовало формированию интереса студентов к усвоению новых знаний. Например, на основе интерактивного приема обучения «Ассоциативный куст» на практическом занятии на тему «Ассертивность как методическое требование к современному би- и трилингвальному уроку» нужно было выполнить задание:

Задание 6. Составьте характеристику ассертивного урока:



На формирование специальных знаний (когнитивный компонент) и функциональной составляющей (коммуникативно-деятельностный компонент) было направлено задание:

Задание 7. Вставьте пропущенные слова:

Таблица 3.9

Возможности ассертивного урока

Для учителя	Для ученика
- мотивационная обеспеченность учебного процесса	- стремление к овладению _____ нормами изучаемого языка
- реализация принципов	- _____ к занятиям,

аппроксимации, трилингвальной визуализации, триады, мажорности, в т.ч. при проведении артикуляционной гимнастики.	устранение _____ допустить ошибку при произношении звуков, слов
- возможность реализации функциональной копинг-стратегии при работе с визуальными сопоставительными таблицами	- нейтрализация _____ шока, тревожности при изучении звуков « _____ » и « _____ » групп.

Частично-поисковый характер носили задания, выполнение которых требовало активизации остаточных общепедагогических или психологических знаний, например:

Задание 7. Заполните схему. Подумайте, что является образовательным результатом ассертивного урока.

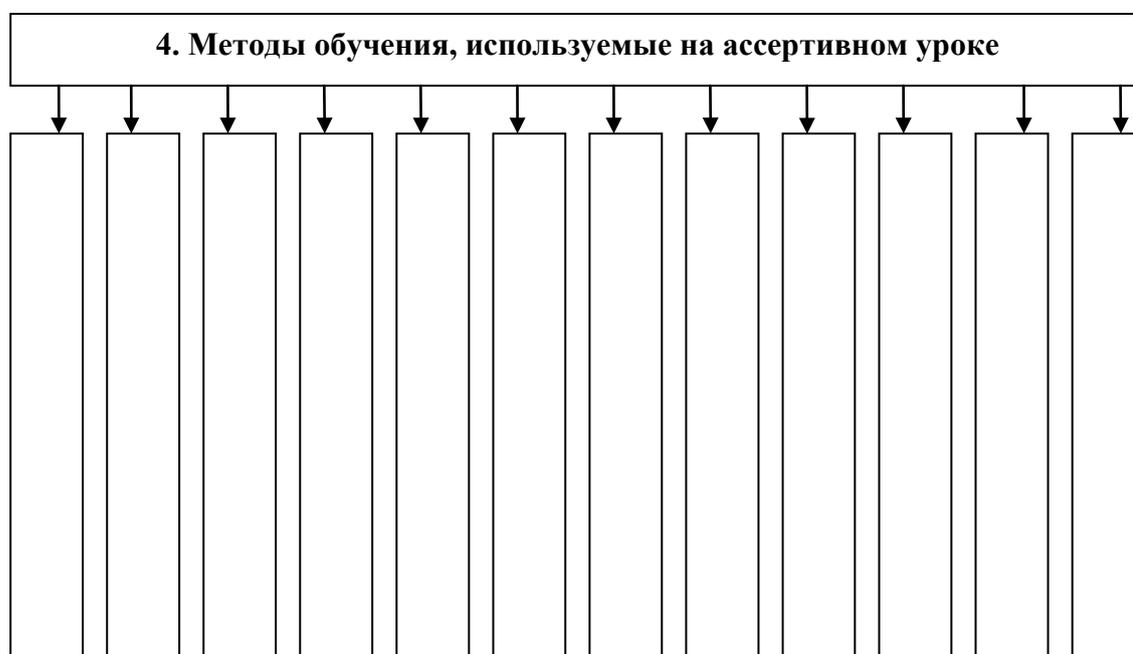


Рис.3.8. Методы обучения на ассертивном уроке

На практических занятиях также формировались и развивались умения студентов анализировать, подготавливать и проводить фрагменты ассертивных уроков на би-и трилингвальной основе. Для этого им предлагалось такое задание:

Задание 8. Подготовьте фрагмент урока, направленного на предупреждение культурно-речевого шока при соизучении гласных звуков английского, русского, украинского языков (на выбор). Назовите конкретные

приемы формирования акустической компетентности, которые Вы будете использовать на этом уроке:

Тема: _____

Приемы формирования акустической компетентности: _____

Помимо парной и групповой формы обучения использовались задания для самостоятельной работы. Сюда входила подготовка и выступление с сообщениями (например: Подготовьте сообщение на тему: «Сопоставление как методический прием орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной среды»), докладами, рефератами, составление картотеки научно-методической литературы по изучаемой теме, ведение лингводидактического словарика, куда записывались новые для студентов термины.

К самостоятельному виду работы мы отнесли также анализ научно-методических статей, который будущие учителя осуществляли по плану:

1. Указать библиографические данные.
2. В тексте анализа необходимо ответить на следующие вопросы:
 - В чем автор видит проблему/ актуальность исследования?
 - Какова значимость исследования для современной науки?
 - Труды каких ученых являются фундаментальными для работы/статьи?
 - Какие основные термины трактуются/уточняются/сравниваются?
 - Как именно автор их понимает?
 - Какова последовательность изложения материала? (что дается в начале, в основной части, в выводах).
3. Может ли проанализированная Вами статья быть полезна при подготовке будущего учителя начальных классов к проведению орфоэпической работы? Каким образом?
4. В чем ценность проанализированной информации для Вашего профессионального роста?

Такой вид работы способствовал формированию научного мировоззрения, развитию навыков анализа, обобщения, обогащению методического опыта.

Анализ научных публикаций, наряду с разработками фрагментов ассертивных уроков, являлся необходимым компонентом лингводидактического портфолио.

Формированию рефлексивного компонента и развитию аналитико-оценочных умений студентов способствовала самооценка и взаимооценка учебных достижений (в устной или письменной форме), которые сопровождались комментариями, и показывали интерес / затруднение / в изучении материала.

Кроме того, эффективным средством выступала презентация студентами собственных «Портретов готовности к ОР в условиях ТУС». В основе использования таких портретов лежит концепция созданного в рамках Общеευропейских рекомендаций по языковому образованию т.н. языкового портфеля / Language portfolio [235].

Дополняя после каждой изученной темы свой «Портрет готовности» новыми знаниями, умениями и навыками, студент к концу освоения Программы спецкурса имеет сформированные мотивационный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный и рефлексивный компоненты.

В ходе опытно-экспериментального обучения мы убедились, что выполнение визуальных сопоставительных упражнений и заданий, которые содержатся в пособии, в конечном итоге способствуют становлению полилингвальной личности обучаемого.

Разрабатывая упражнения для данного пособия, мы опирались на принцип языковых универсалий, учета языка-посредника, триады, би- и трилингвальной визуализации, мажорности. Упражнения и задания, которые выполняли студенты на практических занятиях подавались на трилингвальной би- и моноязычной основе.

Ниже (рис. 3.9) схематично представлены **пути и средства** формирования каждого из компонентов готовности БУНК к ОР в условиях учебного трилингвизма посредством использования на практических занятиях разработанного учебно-методического пособия.

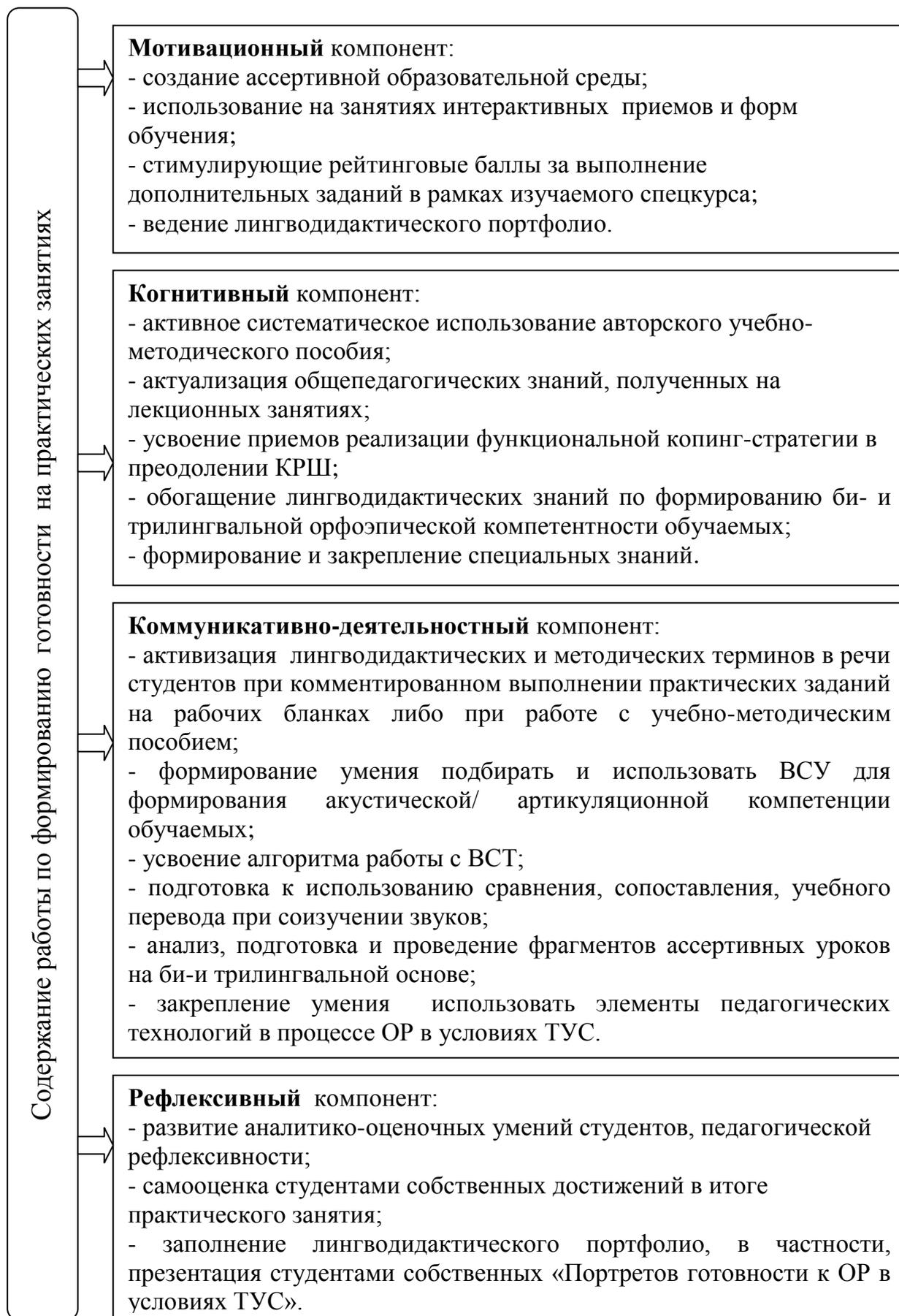


Рис. 3.8. Содержание технологического этапа модели подготовки БУНК к ОР в условиях ТУС

Студенты усваивали, что звуки «дальней группы», т.е. не имеющие аналогов в родном (русском, украинском языках) либо имеющие частичное сходство по акустическим и артикуляционным признакам целесообразно изучать на трилингвальной основе ([w] – [v] – [β], [t] – [ʈ] – [ʈ]); звуки, которые сходны по некоторым признакам только в русском и английском, в украинском и английском языках изучаются на билингвальной основе ([dʒ] – [дж]). Дифтонги и трифтонги подаются на монолингвальной основе.

Успешность подготовки БУНК к профессиональной деятельности, в т.ч. к ОР в условиях определяется применением комплекса методов, форм, средств обучения. Именно этой теме было посвящено практическое занятие «Методика реализации интегративной технологии обучения предметам языкового цикла: традиции и инновации» (Тема 4 по УМК). Работая в группах, будущие учителя усваивали, что формирование произносительных навыков английской речи на начальном этапе соизучения английского, украинского, русского языков достигается при использовании системы визуальных сопоставительных упражнений, под которыми мы понимаем учебные действия, выполняемые на уроке в условиях взаимосвязанного изучения контактирующих языков посредством наглядного использования сопоставительных трилингвальных таблиц. Соответственно, компетентное владение учителем системой таких упражнений поможет оптимизировать процесс формирования языковой и речевой личности обучаемого, и тем самым предупредить возникновение КРШ на начальном этапе обучения.

В своих предыдущих работах мы отмечали, что результативность методической подготовки по реализации орфоэпической работы также зависит от знаний студентами классификации визуальных сопоставительных упражнений при формировании произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма. Эти знания и умения применять ВСУ с целью формирования орфоэпической компетентности обучаемых являются неотъемлемой частью коммуникативно-деятельностного компонента.

Сопоставительные упражнения, составляющие систему орфоэпической работы, мы классифицировали на подготовительные (пропедевтические), тренировочные и контрольные.

Подготовительные сопоставительные упражнения, состоящие из: 1) работы с трилингвальными ВСТ, которые включают: а) фонетические характеристики соизучаемых звуков; б) схемы сагиттальных разрезов органов речевого аппарата и детальное описание их работы при образовании английского, русского и украинского звуков; 2) заданий для проведения артикуляционной гимнастики, что подготавливает и тренирует соответствующие органы речевого аппарата к произношению изучаемого английского звука.

Тренировочные сопоставительные упражнения состоят из: 1) заданий на имитацию; 2) заданий, направленных на выработку навыков произношения изучаемого звука, запоминание учащимися его графического образа и транскрипционного знака, 3) заданий по формированию умений сравнивать, сопоставлять звучание, артикуляцию контактирующих звуков с целью выявления общих и различных признаков. Существенной характеристикой данных упражнений является то, что становление навыков произношения осуществляется на языковом материале по лингводидактической схеме «звук» - «буква» - «слог» - «слово» - «словосочетание» - «предложение» - «текст».

Формулировки тренировочных упражнений носят деятельностный характер.

Контрольные сопоставительные упражнения направлены на выявление степени усвоения фонетических и орфоэпических характеристик изучаемого звука. В данную группу вошли сопоставительные упражнения на знание и умение выявлять учащимися сходства и различия в звуковой системе английского, украинского и русского языков, отработку нормированного произношения изученных английских звуков в сопоставлении с русскими и украинскими, использование учебного перевода.

Для будущего учителя крайне важным является формирование умения использовать полученные знания в собственной речевой деятельности ученика.

Примеры ВСУ, с которыми студенты познакомились в ходе практических занятий, проводимых на формирующем этапе эксперимента, представлены в таблице 3.4:

Таблица 3.10

Визуальные сопоставительные упражнения: типы, цели, формулировки заданий

Типы упражнений	№	Цель использования упражнения	Формулировки заданий, пример
Пропедевтические сопоставительные упражнения	1	Формирование умения, опираясь на визуальные сопоставительные таблицы, описывать образование сопоставляемых звуков английского и русского (украинского) языков;	<i>Найди общие и различные признаки сопоставляемых звуков:</i> а) по участию шума; б) по месту образования; в) по способу образования шума; г) по наличию / отсутствию смягчения; д) по участию голоса.
	2	Формирование умения сравнивать работу активных и пассивных органов речевого аппарата, участвующих в образовании английского и русского (украинского) звуков;	1. Пользуясь таблицей № 2 найди общее и различное в образовании сопоставляемых звуков. 2. Опираясь на таблицу, сравни работу губ при образовании английского [tʃ] и русского [ч'] / украинского [ч] звуков. 3. Посмотри на таблицу и сравни работу языка при образовании английского [tʃ] и русского [ч'] / украинского [ч] звуков. Какая часть языка наиболее активно участвует в артикуляции каждого из сопоставляемых звуков? 4. С какими трудностями ты столкнулся при произношении английского звука [tʃ]? 5. Что нового для себя ты узнал из таблицы № 2?

Пропедевтические сопоставительные	3	Подготовка органов речевого аппарата к артикуляции звуков английского, русского / украинского языков.	<p>а) Упражнение для губ.</p> <p>Часики. Рот приоткрыт. Губы растянуты в улыбку. Кончиком узкого языка попеременно тянуться под счет учителя к уголкам рта.</p> <p>б) Упражнения для языка.</p> <p>Змейка. Открой широко рот. Узкий кончик языка сильно выдвигай и убирай вглубь рта.</p> <p>Улыбка Губы в широкой улыбке. Быстро произноси сочетание <i>ть-ть-ть</i> (кончик языка касается основания верхних резцов). Затем постепенно начинай отводить кончик языка назад, будто поглаживая верхние альвеолы.</p>
Тренировочные сопоставительные упражнения	4	Выработка фонематического слуха, связанную с умением воспринимать и выделять изучаемый звук как изолировано, так и в составе слога, слова и т.д.	<p>1. <i>Послушай звуки. Подними карточку, когда услышишь звук [tʃ]:</i></p> <p>[p], [tʃ], [d], [t], [tʃ], [r], [tʃ], [p], [tʃ], [d], [p], [tʃ].</p> <p>2. <i>Послушай слова. Хлопни в ладоши, когда услышишь звук [tʃ]:</i></p> <p>- <i>в начале:</i> take, chease, bench, what, choose, wach, wich;</p> <p>- <i>в конце:</i> take, chease, bench, what, choose, watch, which.</p>
	5	Воспроизведение в соответствии с образцом произношения воспринятого звука, звукосочетания;	<p>3. <i>Послушай слоги и произнеси их вслед за учителем.</i></p> <p>[ʰtʃI:] - [ʰtʃI:] - [ʰtʃI:] - cheese [ʰtʃI:z] (<i>сыр / сир</i>);</p> <p>[tʃu:] - [tʃu:] - [tʃu:] – choose (<i>выбирать / обирати</i>);</p> <p>[ɔtʃ] - [ɔtʃ] - [ɔtʃ] – wach (<i>смотреть / дивитися</i>).</p>

	6	<p>Воспроизведение слогов, в составе которых произносятся соизучаемые звуки, формирование умения находить общее и различное в образовании (артикуляции) звуков трех языков.</p> <p><i>Послушай и повтори за учителем слоги. Четко произноси английский [tʃ] и русский [ч'] / украинский [ч] звуки. Сравни их произношение.</i></p> <p>[tʃʌ] / [ч'о], [чо] [tʃe] / [ч'е], [че] [tʃɪ] / [ч'и], [чи] [tʃʊ] / [ч'у], [чу] [ɔtʃ] / [оч'], [оч] [etʃ] / [еч'], [еч] [ɪtʃ] / [ич'], [ич] [ʊtʃ] / [уч'], [уч]</p>
	7	<p>Формирование умения распознавать акустику звуков английского языка в лексике, общей для английского, русского и украинского языков, по транскрипции воспроизводить звучание сопоставляемых звуков.</p> <p><i>Произнеси четко английский звук [tʃ] в словах и сравни его звучание с русским [ч'] / украинским [ч] звуком:</i></p> <p>English Английский язык <i>Russian \ Русский язык</i> <i>Ukrainian \ Украинский язык</i></p> <p>check [tʃek] - чек - чек lunch [lʌntʃ] – ланч - ланч champion ['tʃæmpɪən] – чемпион - чемпіон</p>
Тренировочные сопоставительные упражнения	8	<p>Умение использовать учебный перевод (прямой и обратный), правильно артикулировать изучаемый звук в слове.</p> <p><i>Переведи на русский (украинский) язык и соедини слова стрелочками с рисунками. Четко произнеси звук [tʃ]:</i></p> <p>bench ['bæntʃ] teacher ['ti:tʃə] cherry ['tʃeri] cheese ['tʃi:z]</p>
		<p>Овладение навыком произношения иноязычных звуков в слогe, слове, словосочетании, предложении и в высказывании.</p> <p><i>Пользуясь переведенными тобой словами из предыдущего упражнения, прочитай и переведи предложения.</i></p>
Контроль ые	9	<p>Умение пользоваться схемами сагиттальных разрезов органов речевого аппарата для</p> <p><i>Выбери и обозначь (А – английский, Р / У – русский / украинский) рисунок, на котором изображена артикуляция краткого английского звука [tʃ], а на каком – русского (украинского) звука [ч].</i></p>

	определения и описания артикуляции сопоставляемых звуков	
10	Умение использовать полученные знания в собственной речи	<i>Приведи собственные примеры звучания и образования английского звука [t]:</i> <i>а) в слогах;</i> <i>б) в словах;</i> <i>в) в предложении.</i>

Разработанная система орфоэпических упражнений на трилингвальной основе отличается универсальностью. Они могут быть успешно использованы как на уроках английского, так и русского и украинского языков.

Формирование готовности студентов к работе в условиях учебного трилингвизма определяется также умением работать с визуальными сопоставительными таблицами, под которыми мы понимаем сведения об акустических и артикуляционных признаках, наглядно представленные в графах. Конечным результатом их применения становится формирование акустической и артикуляционной компетенций учащихся. Осознание обучаемыми различий в акустико-артикуляционных характеристиках соизучаемых звуков, формирование кинестетических ощущений при продуцировании новых фонем предупреждает интерферирующее влияние, облегчает преодоление трудностей при изучении английского языка и нейтрализует культурно-речевой шок.

В ходе практических занятий студенты делали выводы, об эффективности применения визуальных сопоставительных таблиц, которая заключается в активном участии учителя и учащихся в познавательной деятельности, что, с одной стороны, способствует не механическому, а осознанному усвоению орфоэпических норм трех языков, а с другой, позволяет существенно повысить эффективность работы учителя на уроке и оптимизировать учебный процесс.

Предложенные в рамках опытно-экспериментальной работы ВСТ включают: а) фонетические характеристики соизучаемых звуков; б) схемы сагитальный разрез органов речевого аппарата и детальное описание их работы при образовании английского, русского и украинского звуков. Подача фонетического материала в следующей последовательности «образование английского звука – образование русского звука – образование украинского звука» аргументируется опорой на *принцип учёта уровня языковой подготовленности* учащихся, помогает создавать ассертивную учебную среду. Методическая целесообразность использования ВСТ в урочном процессе зависит от соблюдения определенного алгоритма в деятельности учителя:

Таблица 3.11

Фонетические характеристики согласных звуков [d] - [d] - [d]

<i>Сопоставляемые звуки</i> <i>Языки</i>	<i>По участию шума</i>	<i>По месту образования</i>	<i>По способу образования шума</i>	<i>По наличию / отсутствию смягчения</i>	<i>По участию голоса</i>
Английский звук [d]	смычный	заальвеолярный	взрывной	твёрдый: <i>body</i> [bɒdɪ] – <i>тело</i> , <i>deer</i> [di:p] – <i>глубокий</i>	звонкий
Русский звук [д]	шумный	переднеязычный	взрывной	твёрд. / мягкий	звонкий
				<i>дом</i> – [dɒm]	
Украинский звук [д]	шумный	переднеязычный	взрывной	твёрд. / мягкий	звонкий
				<i>вхід</i> – [vx'iɔ]	

Предлагаемые после таблицы вопросы направлены на формирование и развитие умения учащегося находить общие и различные признаки сопоставляемых звуков (по месту образования, по способу образования, по наличию / отсутствию смягчения (для согласных), по огубленности / неогубленности (для гласных)). Работа с ВСТ сопровождается объяснениями учителя, достаточно владеющим произносительными нормами трех языков,

чтобы учащиеся потом смогли верно воспроизвести воспринятый на слух звук, слог, слово, словосочетание, высказывание.

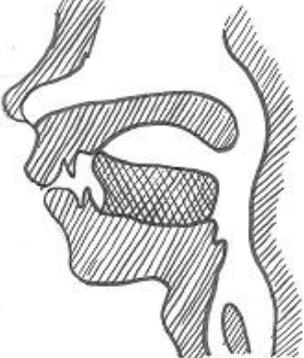
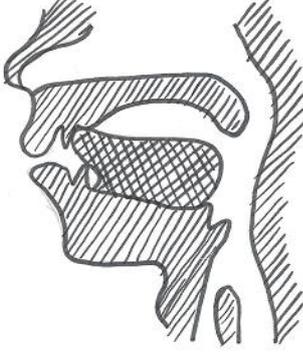
Преимуществом сопоставительных би- и трилингвальных таблиц является наглядная демонстрация схем сагиттальных разрезов и описание работы органов речевого аппарата при образовании английского, русского и украинского звуков. Приведем пример работы с ВСТ по изучению и усвоению звуков [d] – [д] – [д]. Так, сравнительно-сопоставительное изучение акустических признаков звуков английского, русского и украинского языков осуществляется с опорой на таблицы следующего вида [178].

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы уделялось внимание тому, что методическая подготовка студентов может быть эффективной при овладении ими определенной последовательности работы с би- и трилингвальными таблицами. В их методическую копилку закладывались методические указания по использованию таблиц.

Так, студенты усваивали, что при работе с ВСТ необходимо, чтобы первый ученик прочитал описание работы органов речи при образовании английского звука. Затем второй учащийся прочитал описание работы органов речи при образовании русского (украинского) звука (в процессе чтения учащиеся находят сходства и различия в артикуляционных характеристиках сопоставляемых звуков).

Вслед за прочтением и выявлением общего и различного в образовании звуков целесообразно внимательно рассмотреть и сделать детальное описание работы органов речевого аппарата, активно участвующих в образовании соизучаемых звуков [178, С.18-20]:

Артикуляционная характеристика звуков [d]- [д] - [д]

<p align="center"><i>Работа органов речи при образовании английского звука [d]</i></p>	<p align="center"><i>Работа органов речи при образовании русского (украинского) звука [д]</i></p>
<div style="text-align: center;">  </div> <p>1) Губы слегка растянуты в улыбке, так что обнажаются верхние и нижние резцы;</p> <p>2) кончик языка касается альвеол, перекрывая проход для воздуха;</p> <p>3) края языка касаются задних верхних зубов;</p> <p>4) воздушная струя проходит через несомкнутые губы;</p> <p>5) голосовые связки при произношении звука вибрируют;</p> <p>б) в отличии от русского звука [д] произносится более слабо: ОБОЗНАЧАЕТСЯ на письме буквой D d [d]: <i>door</i> [<u>d</u>o:] – дверь; <i>body</i> [b<u>d</u>i] – тело; <i>bed</i> [be<u>d</u>] – кровать.</p> <p>ИСКЛЮЧЕНИЕ: В сочетании букв n+d = звук [d]: не произносится: <i>grandma</i> [grænmɑ:] – бабушка / бабуся.</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p>1) Губы приоткрыты, слегка растянуты в улыбке;</p> <p>2) кончик языка упирается в передние верхние зубы при произнесении <u>твёрдого</u> звука;</p> <p>3) кончик и спинка языка поднимаются к твёрдому нёбу при произнесении <u>мягкого</u> звука;</p> <p>4) воздушная струя с шумом проходит через щель, образуемую после размыкания преграды;</p> <p>5) голосовые связки при произношении звука вибрируют;</p> <p>б) произносится энергично. <i>дом</i> - [<u>д</u>ом], <i>модель</i> - [мо<u>д</u>ел'] / <i>ходить</i> [хо<u>д</u>'ат'], <i>доба</i> - [<u>д</u>о'ба]</p>

Закреплению материала способствуют ответы учащихся на вопросы, приведенные после таблицы:

1. Пользуясь таблицей № 2 найди общее и различное в образовании сопоставляемых звуков.

2. Посмотри на таблицу и сравни работу языка при образовании английского [d] и русского звука [д]. Какая часть языка наиболее активно участвует в артикуляции английского [d], а какая – в артикуляции русского звука [д]?

3. Глядя на таблицу ответь, какой звук (английский или русский) произносится энергичнее?

Целесообразность подачи такой таблицы заключается в том, что она позволяет успешно формировать у студентов методические умения и навыки системного использования орфоэпических упражнений, направленных на формирование у учащихся произносительных навыков английской речи в условиях соизучения трех языков.

К пропедевтическим сопоставительным упражнениям были также отнесены упражнения для артикуляционной гимнастики:

а) Упражнения для губ «Растягивание» улыбки.

Вытяни губы в трубочку («Улыбка связана»), а затем «растяни» свою улыбку за воображаемые завязки. При этом следи, чтобы зубки не размыкались.

б) Упражнения для языка «Змейка»

Представь, что твой язык – это змейка, которая, высовываясь изо рта, смотрит то вверх, то вниз. Следи, чтобы во время выполнения упражнения твои челюсти не двигались.

Подчеркивалось также, что на этапе повторения материала учащимся следует предлагать имитационные упражнения, направленные на отработку произношения конкретного английского звука, находящегося в разных позициях, например:

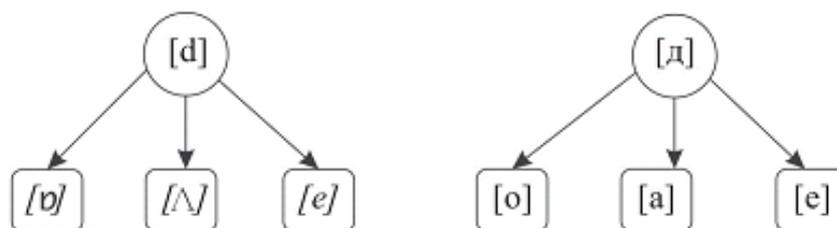
2. *Послушай слова. Хлопни в ладоши, когда услышишь звук [d]:*

- в начале: day, dinner, Sunday, bed, and, old.

- в середине: day, dinner, Sunday, bed, and, old.

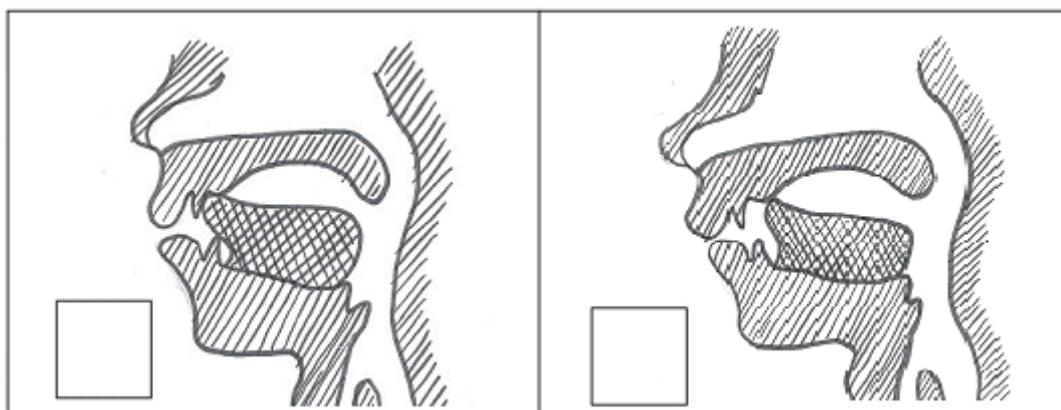
- в конце: day, dinner, Sunday, bed, and, old.

3. *Послушай и повтори слоги. Четко произноси английский [d] и русский / украинский звук [д]:*



На отработку звуков были направлены контрольные сопоставительные упражнения, знакомясь с которыми, студенты закрепляли свои методические и общепедагогические знания в проведении ОР. Студентам предлагалось определить, какой методический прием (сравнение, сопоставление либо учебный перевод) используется при выполнении данных упражнений:

3. *Выбери и обозначь (А- английский звук; Р/У русский/ украинский звук) рисунок, на котором изображена артикуляция английского звука [d], а на каком – русского / украинского звука [д]:*



4. *Приведи собственные примеры звучания и образования английского звука [d]: а) в слогах; б) в словах; в) в предложении.*

Выполнение студентами предложенной системы ВСУ, работа с ВСТ, изучение закономерностей формирования произносительных навыков, теоретико-методических особенностей ОР в условиях соизучения английского, русского, украинского языков, и пр. способствовало успешной реализации организационно-педагогических условий формирования готовности БУНК к реализации методики многоязычного обучения.

Таким образом, формирующий этап опытно-экспериментального обучения состоял из подготовительной и основной частей. Подготовительная часть включала анализ и расширение содержания ДЛЦ и дисциплин

методического цикла за счет включения отдельных тем, изучение которых способствовало подготовке БУНК к овладению системой ОР. Основная часть формирующего этапа была направлена на формирование компонентов готовности студентов к использованию системы ВСУ, формированию их умения работать с ВСТ, знакомство с критериями сформированности орфоэпической компетенции. На данном этапе была разработана и внедрена программа авторского спецкурса «Методика орфоэпической работы в начальных классах в условиях учебного трилингвизма» и апробировано учебно-методическое пособие «Система работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма». В процессе лекционных и практических занятий особое внимание обращалось на использование методических приемов сравнения, сопоставления, учебного перевода, применялись различные методы обучения (общепедагогические и специальные) и формы обучения.

Осознание студентами и их умение сопоставлять акустико-артикуляционные признаки звуков с помощью ВСТ было одним из важных лингвометодических условий успешного выполнения пропедевтических, тренировочных и контрольных сопоставительных упражнений и заданий, а значит, и формирования готовности к реализации самой ОР в условиях ТУС.

3.3. Анализ эффективности работы по формированию готовности студентов к проведению орфоэпической работы в условиях трилингвальной учебной среды

С целью выявления результативности предложенной методики формирования готовности студентов к проведению ОР в условиях ТУС в феврале 2015 г. был проведен контрольный эксперимент. Для получения достоверных результатов в итоге опытно-экспериментальной работы необходимо было проследить, произошли ли положительные изменения в показателях сформированности готовности БУНК к ОР в условиях ТУС

посредством применения диагностических методик, идентичных констатирующим и сравнения полученных результатов до и после эксперимента.

Оценке сформированности компонентов готовности студентов служили выделенные ранее критерии: личностно-мотивационный (мотивационный компонент), знаниевый (когнитивный компонент), функционально-лингводидактический (коммуникативно-дидактический компонент), аналитико-оценочный критерий (рефлексивный).

Динамика формирования данных компонентов наблюдалась на разных этапах эксперимента, а объективность результатов обуславливалась низким и средним уровнем сформированности готовности БУНК к ОР в условиях ТУС; реализацией модели, которая не противоречила рабочему учебному плану специальности «Начальное образование».

Выявление количественных и качественных изменений в уровнях сформированности готовности осуществлялось с использованием единой методики диагностики. Для выявления мотивационного компонента применялись методики диагностики мотивации к достижению успеха (разработана Т.Эрлесом), уровня саморазвития профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова) и диагностика самооценки профессионально-педагогической мотивации (адаптировано Н.П. Фетискиным). Уровень когнитивного компонента (определение степени владения общепедагогическими, психологическими, лингводидактическими, специальными знаниями) определялся посредством тестирования, разработанного автором. Уровень коммуникатно-деятельностного компонента выявлялся по сформированности лингводидактической и функциональной составляющей. Для оценки сформированности рефлексивного компонента на контрольном этапе эксперимента применялась методика диагностики уровня педагогической рефлексивности (по О.С.Анисимову). Помимо этого мы разработали и использовали бланк оценки заполненности лингводидактического портфолио студентов. Представим данные, полученные после проведения контрольного этапа в ЭГ.

Результаты диагностики сформированности мотивационного компонента студентов специальности «Начальное образование» (контрольный этап)

Диагностическая методика	Уровни	ЭГ		КГ	
		Кол-во	%	Кол-во	%
1. Диагностика мотивации к достижению успеха (Т.Эрлес)	максимальный	48	35,5	28	29,2
	достаточный	46	34	34	35,4
	оптимальный	34	25,2	20	20,8
	низкий	7	5,2	14	14,6
2. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н.Бережнова)	высокий	24	17,8	28	29,2
	выше среднего	46	34	25	26
	средний	50	37	24	25
	низкий	15	11,1	19	19,8
3. Самооценка профессионально-педагогической мотивации (адаптировано Н.П.Фетискиным)	высокий	43	31,8	22	22,9
	достаточный	41	30,4	21	21,9
	средний	31	23	34	35,4
	начальный	20	14,8	19	19,8

Результаты таблицы 3.7 и анализ динамики уровней сформированности мотивации к достижению успеха будущих учителей показали положительные изменения: процент студентов с высоким уровнем возрос с 19,3 % до 35,5 %, существенно снизились показатели низкого уровня (с 13,3 % до 5,2 %). Что касается достаточного уровня, то его показатели возросли с 28,2 % до 34 % студентов. Снижился оптимальный уровень мотивации к достижению успеха (с 39,3 % до 25,2 % респондентов).

Согласно итогам диагностики саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н.Бережнова) положительные изменения наблюдались на высоком уровне (с 20 % до 17,8 % опрошенных), уровне выше среднего (с 32,6 % до 34 % будущих учителей). В то же время показатели

среднего уровня увеличились с 28,9 % до 37 % студентов. Показатели низкого уровня уменьшились с 18,5 до 11,1 % респондентов.

После проведения диагностики самооценки профессионально-педагогической мотивации (адаптировано Н.П. Фетискиным) высокий уровень возрос с 14,8 % до 31,8 % студентов, начальный – снизился с 17,8 % до 14,8 %. Показатели достаточного уровня уменьшились с 35,5 % до 30,4 % респондентов, среднего – снизился с 31,9 % до 23 % опрошенных.

По итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента были получены следующие данные:

Таблица 3.14

**Динамика сформированности мотивационного компонента готовности
БУНК к ОР в условиях ТУС (ЭГ)**

Уровни	ЭГ		Разница, %	КГ		Разница, %
	До экспер.	После экспер.		До экспер.	После экспер.	
высокий	17,7	28,1	10,4	19,8	28,1	8,3
достаточный	32,0	32,6	0,6	26,0	28,1	2,2
средний	33,3	28,1	5,2	31,3	27,1	4,2
низкий	17,0	10,4	6,6	22,9	17,7	5,2

Средние показатели каждого из уровней мотивационного компонента вычислялись по формуле $P = (a+b+c):n$, где P – определяемый уровень; a, b, c – показатели данного уровня согласно результатам методик (в количественном / процентном соотношении); n – количество диагностических методик. Таким образом, на контрольном этапе эксперимента мы выявили уровни сформированности мотивационного компонента:

- на высоком уровне мотивационного компонента: 38 студентов / 28,1 %;
- на достаточном уровне мотивационного компонента: 44 студента / 32,6 %;
- на среднем уровне мотивационного компонента: 38 студентов / 28,1 %;
- на низком уровне мотивационного компонента: 14 студентов / 10,4 %.

В КГ по итогам контрольного эксперимента наблюдались следующие изменения:

- на высоком уровне мотивационного компонента: 27 студентов / 28,1 %;
- на достаточном уровне мотивационного компонента: 27 студента / 28,1 %;
- на среднем уровне мотивационного компонента: 26 студентов / 27,1 %;
- на низком уровне мотивационного компонента: 17 студентов / 17,7 %. Анализ данных, представленных в таблице 3.14, помог сделать вывод о положительных изменениях в показателях мотивационного компонента готовности будущего учителя к реализации ОР в условиях учебного трилингвизма на начальном этапе обучения. Данный компонент характеризуется увеличением показателей высокого, достаточного и уменьшением показателей среднего и низкого уровней.

Интерпретация результатов тестовых заданий после проведения опытно-экспериментальной работы со студентами специальности «Начальное образование» позволил выявить количественные и качественные изменения в уровнях сформированности **когнитивного** компонента, для определения которого мы выбрали знаниевый критерий.

Таблица 3.15

Результаты диагностики когнитивного компонента готовности студентов специальности «Начальное образование» (ЭГ, контрольный этап)

Уровни	ОЗ		ПЗ		ЛЗ		СЗ	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
высокий	61	45,2	35	25,9	37	27,4	52	38,5
достаточный	52	38,5	42	31,1	38	28,1	27	20
средний	16	11,9	53	39,3	55	40	45	33,3
низкий	6	4,4	5	3,7	5	3,7	11	8,2

Исходя из данных таблицы, вычислим уровни сформированности когнитивного компонента готовности БУНК к ОР в условиях ТУС:

- на высоком уровне когнитивного компонента: 46 студентов / 34 %;
- на достаточном уровне когнитивного компонента: 39 студентов / 28,9 %;

- на среднем уровне когнитивного компонента: 42 студента / 31,1 %;
- на низком уровне когнитивного компонента: 8 студентов / 6 %.

Согласно результатам исследования уровня сформированности когнитивного компонента на контрольном этапе отмечены такие изменения: высокий уровень увеличился с 17 % до 34 %; показатели достаточного уровня с 21,5 % стали 28,9 %. После внедрения программы авторского спецкурса и апробации предложенного учебно-методического пособия показатели среднего уровня изменились с 28,1 % на 31,1 %. Что касается низкого уровня, то количество студентов с низким уровнем существенно снизилось (с 33,3 % студентов до 6 %).

Сопоставив полученные результаты констатирующего и контрольного этапов, полученные в КГ, отобразим уровни когнитивного компонента:

Таблица 3.16

Результаты диагностики когнитивного компонента готовности студентов специальности «Начальное образование» (КГ, контрольный этап)

Уровни	ОЗ		ПЗ		ЛЗ		СЗ	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
высокий	32	33,3	25	26,0	21	21,9	7	7,3
достаточный	28	29,2	34	35,4	23	23,9	16	16,7
средний	22	22,9	27	28,12	31	32,3	35	36,4
низкий	14	14,6	10	10,4	21	21,9	38	39,6

Анализ данных, представленных в таблице 3.16, показал незначительные изменения в КГ: высокий и достаточный уровни изменились на 1 %, показатели среднего уровня увеличились на 2,1 %; снизились показатели начального уровня на 4,1 %.

Обобщив полученные результаты, приходим к выводу о положительных изменениях в уровнях ЭГ, в то время как разница в показателях КГ оказалась несущественной в аспекте приобретения студентами общепедагогическими,

психологическими, лингводидактическими и специальными знаниями, что наглядно представлено в таблице:

Таблица 3.17

**Динамика сформированности когнитивного компонента готовности
БУНК к ОР в условиях ТУС**

Уровни	ЭГ			КГ		
	До экспер.	После экспер.	Разница (%)	До экспер.	После экспер.	Разница (%)
высокий	17,0	34,0	17,0	20,8	21,9	1,0
достаточный	21,5	28,9	7,4	25,0	26,0	1,0
средний	28,1	31,1	3,0	28,1	30,2	2,1
низкий	33,3	6,0	28,1	26,0	21,9	4,1

Таким образом, превалирующими после проведения формирующего этапа стали высокий и достаточный уровни когнитивного компонента. При ответе на тестовые задания, направленные на диагностику данного компонента студенты ЭГ использовали знания, полученные на лекционных занятиях во время овладения научно-теоретическими основами реализации ОР на сопоставительной основе.

Что касается диагностики коммуникативно-деятельностного компонента, то анализ ответов на вопросы показал, что низкий уровень лингводидактической составляющей продемонстрировали 16,3 % (22 чел.) студентов ЭГ, существенные положительные изменения наблюдаются на достаточном уровне: его показатели увеличились с 9,62 % (13 чел.) до 22,9 % (31 чел.). На среднем уровне после формирующего этапа находятся 40 % (54 чел.) студентов, на высоком – 20,7 % (28 чел.).

Таким образом, разница в показателях лингводидактической составляющей коммуникативно-деятельностного компонента на низком уровне составляет 35,5 % (48 чел.), на достаточном уровне – 13,3 % (18 чел.), на среднем – 8,1 % (11 чел.), высоком – 14 % (19 чел.).

Диагностируя вторую (функциональную) составляющую коммуникативно-деятельностного компонента, мы предлагали студентам Карту самооценки. На полученном бланке необходимо было отметить знаком «+» уровень тех знаний и умений, которые студенты констатировали у себя. Полученные данные сопоставлялись с результатами тестирования и анкетирования, которые проводились с целью выявления уровня сформированности когнитивного компонента. Следует отметить, что на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы наибольшим изменениям подверглись показатели низкого и среднего уровней: 2,9 % (4 чел.) и 50,4 % (68 чел.). Количество студентов, находящихся на достаточном уровне составило 18,5 % (25 чел.). Среди респондентов 28,1 % (38 чел.) оценили свои умения на высоком уровне.

Суммируя, вычислим средний показатель сформированности коммуникативно-деятельностного компонента:

- на высоком уровне коммуникативно-деятельностного компонента: 33 студента / 24,4 %;
- на достаточном уровне коммуникативно-деятельностного компонента: 28 студентов / 20,7 %;
- на среднем уровне коммуникативно-деятельностного компонента: 61 студент / 45,3 %;
- на низком уровне коммуникативно-деятельностного компонента: 13 студентов / 9,6 %.

Сводная таблица отражает изменения в показателях коммуникативно-деятельностного компонента студентов специальности «Начальное образование», готового к реализации ОР в условиях учебного синхронного контактирования трех языков.

Динамика сформированности коммуниктивно-деятельностного компонента готовности БУНК к ОР в условиях ТУС

Уровни	ЭГ			КГ		
	До exper.	После exper.	Разница (%)	До	После	Разница (%)
высокий	7,4	24,4	17,0	11,4	10,4	1,0
достаточный	11,9	20,7	8,8	17,7	17,7	=
средний	34,8	45,3	10,5	31,2	33,3	- 2,1
низкий	35,9	9,6	-26,3	39,6	38,5	- 1,0

Представим графически результаты контрольного этапа эксперимента относительно выявления уровней сформированности данного компонента в ЭГ и КГ:

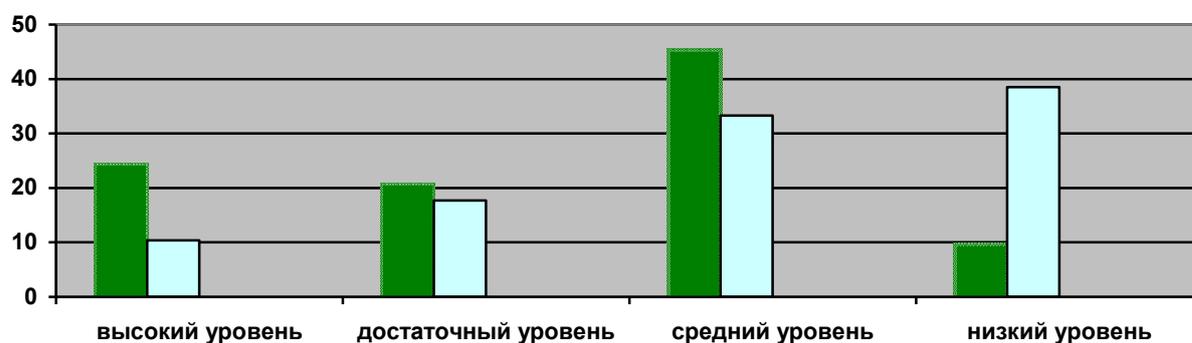


Рис. 3.9. Динамика сформированности коммуниктивно-деятельностного компонента готовности БУНК к ОР в условиях ТУС

Сравнительный анализ уровней сформированности коммуниктивно-деятельностного компонента в структуре готовности будущих учителей начальной школы к работе по формированию акустической и артикуляционной компетенций в условиях англо-русско-украинской учебной среды в начале и конце эксперимента свидетельствует о позитивных изменениях в показателях (в ЭГ они увеличились на 17,0 %, в то время как в КГ разница составила всего 1,0 %). На 8,8 % возросли показатели достаточного уровня в ЭГ; в КГ мы не

наблюдаем никаких изменений на этом уровне. Количество студентов, находящихся на среднем уровне возросло в ЭГ на 10,5 %. В КГ, наоборот, наблюдаем снижение показателей среднего уровня. Существенную разницу отмечаем в показателях низкого уровня в ЭГ – они снизились на 26,3 %, что указывает на результативность примененной системы работы. Незначительно (на 1,0 %) снизился начальный уровень в КГ.

Рассмотрим динамику сформированности рефлексивного компонента, для чего применялась методика определения уровня педагогической рефлексивности (по О.С. Анисимову).

Согласно результатам данной методики в начале педагогического эксперимента высокий уровень составил 16,3 % (22 чел.) студентов, в то время как на контрольном этапе эти показатели стали равны 27,5 % (37 чел.). Показатели достаточного уровня возросли с 20,7 % (28 чел.) до 30,4 % (41 чел.); изменения наблюдаются и на среднем уровне – с 36,3 % (49 чел.) до 33,3 % (45 чел.), и снижение низкого уровня – 8,8 % (12 чел.).

По итогам диагностики, проведенной в КГ, на высоком уровне сформирован рефлексивный компонент у 21 (21,9 %) студентов; достаточный – у 27 (28,1 %), на среднем уровне рефлексивность сформирована у 29 (30,2 %), а низкий уровень – 19 (19,8 %).

Технологический этап реализации разработанной модели предполагал внедрение программы спецкурса «Методика орфоэпической работы в начальных классах в условиях учебного трилингвизма». В итоге ее освоения студент должен был иметь собственное лингводидактическое портфолио, включающее обязательную, необязательную и внешнюю составляющие. Помимо указанной структуры мы составили диагностический лист, заполняя который студенты отмечали соответствие содержания собственного портфолио выдвинутым ранее требованиям. Необходимо было оценить уровень своих достижений, куда входили: терминологический тезаурус, портреты готовности, каталог научно-методической литературы, анализ научно-методических статей, фрагменты ассертивных уроков; дидактический материал к ассертивным

урокам; анализ конспектов уроков сокурсниц; оценка за реферат; сообщения на практических занятиях, теоретический материал, использованный при подготовке к занятиям; конспекты лекционных материалов; результаты тестовых, диагностических методик, результаты текущего контроля; оценка за контрольную работу.

В итоге подсчитывался общий процент заполненности лингводидактического портфолио, и на основании этого каждый испытуемый оценивал свои учебные достижения по четырехбалльной шкале («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»).

Подчеркнем, что систематическое ведение и заполнение лингводидактического портфолио являлось обязательным условием допуска к зачету. Особый интерес со стороны студентов был проявлен при составлении и защите их «Портретов готовности к орфоэпической работе в условиях учебного трилингвизма», поскольку каждое умение, которое они констатировали у себя после изучения Программы спецкурса, воспринималось как фактор повышения собственной конкурентоспособности.

Таким образом, после формирующего этапа мы получили следующие результаты заполненности лингводидактического портфолио ЭГ будущих учителей начальной школы:

- заполненность на 100 – 75 % (высокий уровень) – 68 студентов / 50,4 %
- заполненность на 74 – 50 % (достаточный уровень) – 43 студента / 31,9 %;
- заполненность на 49 – 24 % (средний уровень) – 22 студента / 16,3 %;
- заполненность на 23 – 0 % - 2 студента / 1,5 %.

Необходимо отметить также, что поскольку в контрольной группе, в отличие от экспериментальной, использование лингводидактического портфолио как способа формирования рефлексивного компонента готовности студентов к ОР в условиях англо-русско-украинского трехязычия не является методически целесообразным, динамику уровней данного компонента мы выявляли по методикам, идентичным констатирующему этапу.

Уровни сформированности рефлексивного компонента после обобщения результатов представлены ниже:

- на высоком уровне рефлексивного компонента – 53 студента / 40 %;
- на достаточном уровне рефлексивного компонента – 45 студента / 33,3 %;
- на среднем уровне рефлексивного компонента – 33 студента / 24,4 %
- на низком уровне рефлексивного компонента – 4 студента / 3,0 %.

Обобщив полученные данные после диагностики рефлексивного компонента, мы построили таблицу 3.19:

Таблица 3.19

**Динамика сформированности рефлексивного компонента готовности
БУНК к ОР в условиях ТУС**

Уровни	ЭГ			КГ		
	До эксперим	После эксперим	Разница (%)	До эксперим	После эксперим	Разница (%)
высокий	16,3	40	23,7	16,7	21,9	5,2
достаточный	20,7	33,3	12,6	18,8	28,1	9,4
средний	36,3	24,4	- 11,9	34,4	30,2	- 4,1
низкий	26,6	3	- 23,6	30,2	19,8	- 10,4

По результатам педагогического эксперимента в ЭГ наблюдается значимое отличие в значений показателей сформированности рефлексивного компонента студентов. Существенную положительную разницу здесь видим в показателях высокого (произошло увеличение с 16,3 % до 40 % студентов, в то время как разница составила 5,2 %), достаточного (результаты увеличились с 20,7 % до 33,3 %; количество участников эксперимента в КГ увеличилось 9,4%). Касательно низкого уровня, то здесь наблюдается уменьшение на 23,6 % опрошенных (в ЭГ). В КГ также уменьшился низкий уровень, однако здесь разница в показателях составила 10,4 % студентов.

Обобщенные результаты относительно динамики уровней сформированности всех компонентов готовности БУНК к ОР в условиях ТУС на контрольном этапе представлены в табл. 3.20.

**Компонентная характеристика уровней готовности
БУНК к ОР в условиях ТУС**

	Уровни	Компоненты готовности					
		ЭГ			КГ		
		до экспер. (%)	после экспер. (%)	разница (%)	До экспер. (%)	после экспер. (%)	разница
Мотивацион	Высокий	17,7	28,1	10,4	19,8	28,1	8,3
	Достаточный	32,0	32,6	0,6	26,0	28,1	2,2
	Средний	33,3	28,1	5,2	31,3	27,1	4,2
	Низкий	17,0	10,4	6,6	22,9	17,7	5,2
Когнитивный	Высокий	17,0	34,0	17,0	20,8	21,9	1,0
	Достаточный	21,5	28,9	7,4	25,0	26,0	1,0
	Средний	28,1	31,1	3,0	28,1	30,2	2,1
	Низкий	33,3	6,0	28,1	26,0	21,9	4,1
Коммуника-	Высокий	7,4	24,4	17,0	11,4	10,4	1,0
	Достаточный	11,9	20,7	8,8	17,7	17,7	=
	Средний	34,8	45,3	10,5	31,2	33,3	- 2,1
	Низкий	35,9	9,6	-26,3	39,6	38,5	- 1,0
Рефлексивны	Высокий	16,3	40,0	23,7	16,7	21,9	5,2
	Достаточный	20,7	33,3	12,6	18,8	28,1	9,4
	Средний	36,3	24,4	- 11,9	34,4	30,2	- 4,1
	Низкий	26,6	3,0	- 23,6	30,2	19,8	- 10,4

Данные формирующего этапа демонстрируют позитивную динамику возрастания уровней сформированности каждого компонента готовности БУНК к ОР в условиях ТУС в экспериментальной и контрольной группах.

Мы обобщили итоги констатирующего и контрольного этапов эксперимента и вычислили среднее значение показателей сформированности готовности студентов ЭГ и КГ по формуле $P = (a_p + b_3 + c_3 + d_3) : n$, где P –

определяемый уровень; a_3 , b_3 , c_3 , d_3 – показатели сформированности каждого из компонентов (в количественном / процентном соотношении).

Подводя итоги опытно-экспериментального обучения, необходимо установить динамику уровней исследуемого феномена в исследуемых группах.

Таблица 3.21

Динамика уровней готовности студентов специальности «Начальное образование» к ОР в условиях ТУС

Уровни	ЭГ				КГ			
	До / после эксперимента				До / после эксперимента			
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	20	14,8	42	31,1	17	17,7	21	21,9
Достаточный	29	21,4	41	30,4	21	21,9	24	25
Средний	45	33,3	44	32,5	30	31,2	29	30,2
Низкий	41	30,5	8	6,0	28	29,2	22	22,9

Мы обобщили результаты, полученные в обеих группах, вычислили среднее арифметическое по этим показателям и получили следующие итоги: на количество студентов с высоким уровнем готовности БУНК к ОР в условиях ТУС возросло на 16,3 % в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе показатели изменились лишь на 4,2 %. Существенно уменьшились показатели низкого уровня в ЭГ (на 24,4 %) и незначительно – в КГ (6,2 %). Что касается среднего уровня, то в ЭГ и КГ он увеличился на 1%. Количество студентов с достаточным уровнем готовности в ЭГ возросло на 8,9%, в отличие от КГ, где это количество увеличилось на 3,1 %. Следует отметить также положительный настрой респондентов из ЭГ, их интерес к овладению специальными знаниями, развитию стремления к использованию лингводидактических терминов в собственной речи, успешность в овладении системой работы с визуальными сопоставительными упражнениями и би-трилингвальными сопоставительными таблицами.

Полученные результаты представлены на рис.:

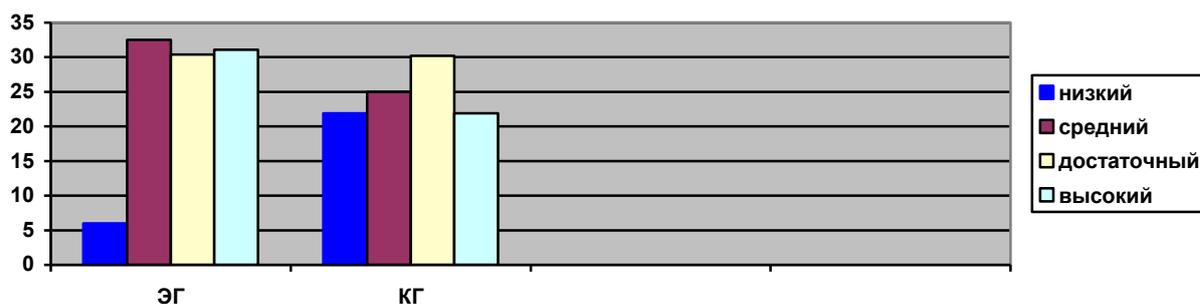


Рис. 3.10. Сравнительная характеристика уровней готовности студентов специальности «Начальное образование» к ОР в условиях ТУС в ЭГ и КГ

Сравнивая итоги контрольного и констатирующего этапов, мы наблюдали положительные изменения в показателях уровней сформированности компонентов готовности будущих учителей начальной школы к работе по становлению би- и трилингвальной акустической и артикуляционной компетенций обучаемых. Результаты формирующего этапа эксперимента демонстрируют позитивную динамику возрастания уровней сформированности каждого компонента готовности БУНК к ОР. Такие изменения происходили в рамках реализации разработанной модели и наблюдались на мотивационном, технологическом и аналитико-оценочном этапах.

Позитивные результаты, полученные в итоге педагогического эксперимента, обусловлены следующими факторами:

- внедрением разработанной модели подготовки БУНК к ОР в условиях ТУС как взаимосвязи базовых структурных элементов обучения, конечным образовательным результатом которой является готовность будущего учителя начальной школы к успешной профессиональной деятельности в условиях англо-русско-украинского учебного трилингвизма.

- разработкой программы и проведением авторского спецкурса;
- использованием учебно-методического пособия «Система работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма».

Таким образом, гипотеза, выдвинутая в начале эксперимента, получила подтверждение. Рациональность внедренной в учебный процесс программы спецкурса обеспечивалась следующими условиями:

- стимулированием студентов к использованию в учебной деятельности элементов функциональной копинг-стратегии, актуализацией принципа мажорности в предупреждении КРШ;
- использованием учебно-методического комплекса;
- включением студентов в рефлексивно-оценочную деятельность собственных учебных достижений и учебных достижений учащихся.

Результатом реализации организационно-педагогических условий стало повышение уровней мотивационного, когнитивного, коммуникативно-деятельностного и рефлексивного компонентов исследуемого феномена, о чем также свидетельствует содержание лингводидактического портфолио студентов, их «Портретов готовности к ОР в условиях ТУС».

Выводы по третьему разделу

В данном разделе описан ход педагогического эксперимента, который состоял из констатирующего, формирующего и контрольного. В ходе опытно-экспериментальной работы происходило внедрение и проверка эффективности разработанной модели подготовки студентов специальности «Начальное образование» к орфоэпической работе в условиях ТУС.

Эксперимент проходил по линейной схеме. Согласно классификации Ю.К.Бабанского, такой вид опытно-экспериментального обучения не предполагает выделение экспериментальной и контрольной групп, т.е. выводы о результативности апробированной методики делаются на основании полученных в начале и в конце данных среди студентов одной группы.

На констатирующем этапе было проведено пилотажное исследование на базе общеобразовательных школ Крыма, которое включало наблюдение за ходом учебного процесса (посещение уроков английского, русского,

украинского языков), опрос учителей начальной школы. Был осуществлен констатирующий срез знаний младших школьников, на основании результатов которого уточнялись показатели сформированности би- и трилингвальной орфоэпической компетентности учащихся и сделаны выводы о целесообразности разработки учебно-методического обеспечения работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма.

Выявление уровней сформированности компонентов готовности БУНК к реализации ОР в условиях ТУС осуществлялась посредством использования ряда диагностических методик. Сформированность мотивационного компонента определялась по личностно-мотивационному критерию и представленным показателям. Для этого студентам предлагались тестовые задания, направленные на выявление уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (автор – Л.Н. Бережнова); для определения уровня мотивации к достижению успеха студентам мы использовали методику Т.Эрлеса; тест «Самооценка профессионально-педагогической мотивации (адаптировано Н.П.Фетискиным)» был предназначен для выявления уровня профессионально-педагогической мотивации и степень ее проявления. Исходя из полученных данных (доминирование среднего (33,3 %) уровня) сделаны выводы о необходимости создания соответствующих условий повышения мотивации БУНК в процессе профессиональной подготовки уровне.

Сформированность когнитивного компонента (по знаниевому критерию) определялась посредством проведения анкетирования и тестирования, целью применения которых было выявление уровней владения общепедагогическими, психологическими, лингводидактическими и специальными знаниями. Полученные данные свидетельствуют о преобладании низкого (33,3 % студентов) и среднего (28,1 % участников эксперимента) уровней сформированности когнитивного компонента готовности студентов к реализации ОР в условиях учебного трилингвизма.

Для диагностики коммуникативно-деятельностного компонента готовности БУНК была разработана анкета и предложена «Карта диагностики функциональной составляющей». По результатам обработки данных наибольшие показатели были выявлены на низком (35,9 % опрошенных) и на среднем (34,8 % студентов) уровнях. Эти показатели превосходят значение высокого (7,4 % будущих учителей) и достаточного (11,9 % студентов) уровней и подчеркивают необходимость знакомства БУНК с системой ОР в условиях ТУС. Для выявления уровня сформированности рефлексивного компонента мы использовали методику определения уровня педагогической рефлексивности О.С. Анисимова, а на контрольном этапе – и лингводидактическое портфолио, для определения содержания которого студенты заполняли специальные бланки. Обобщив результаты, мы увидели, что наиболее высокие данные показали респонденты, находящиеся на низком (26,6 %) и среднем (36,3%) уровнях, что требовало внесения определенных корректировок в процесс профессиональной подготовки.

На формирующем этапе происходило внедрение разработанной модели. Для этого мы руководствовались необходимостью решения следующих задач: анализ и расширение УМК по ДЛЦ; разработка и апробация программы авторского спецкурса; апробация учебно-методического пособия; применение ассертивной, интерактивной, проблемной технологии; использование системы визуальных сопоставительных упражнений; ознакомление студентов с особенностью ведения и пополнения лингводидактического портфолио (проектная деятельность).

Взаимосвязанное формирование компонентов готовности БУНК к формированию би- и трилингвальной акустической и артикуляционной компетенций в условиях ТУС осуществлялось на мотивационном, технологическом и рефлексивном этапах. На мотивационном этапе был проведен мастер-класс и учебно-методический семинар, целью которых было выявление актуальных для профессиональной подготовки вопросов и проблем, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты.

Технологический этап включал разработку Программы и проведение спецкурса «Методика орфоэпической работы в условиях учебного трилингвизма». На лекционных занятиях мы знакомили студентов с теоретическими основами ОР, ее направлениями, этапами формирования произносительных навыков, вводили новые лингводидактические понятия, для чего использовали элементы различных педагогических технологий. На практических занятиях активно использовалось разработанное в соавторстве с научным руководителем учебно-методическое пособие «Система работы по формированию произносительных навыков в условиях русско-украинского билингвизма», студенты заполняли свое лингводидактическое портфолио.

Результативность и эффективность предложенной методики определялась на рефлексивном (контрольном) этапе. Для определения динамики сформированности компонентов готовности студентов к ОР в условиях ТУС мы использовали выделенные ранее критерии: личностно-мотивационный (мотивационный компонент), знаниевый (когнитивный компонент), функционально-лингводидактический (коммуникативно-дидактический компонент), аналитико-оценочный критерий (рефлексивный). Диагностика компонентов осуществлялась посредством применения методик, идентичных на констатирующем этапе. В результате наблюдались позитивные изменения в показателях высокого уровня готовности БУНК к ОР в условиях ТУС (они с 14, 8 % увеличились до 31,1 %); достаточный уровень возрос с 21,4 % до 30,4 %, средний уровень изменился на 1 %, уменьшились числовые показатели низкого уровня: с 30,5 % до 6 %. Результаты, полученные после контрольного эксперимента указывают на то, что внедрение предложенной модели положительно повлияло на успешность профессиональной подготовки студентов специальности „Начальное образование”. Итоги диагностик представлены в табличной форме и отражены на рисунках, подтверждающих гипотезу исследования.

ВЫВОДЫ

Полученные в ходе теоретико-экспериментальной работы результаты подтвердили корректность основных положений гипотезы. Достижение цели и задач исследования позволили сделать следующие выводы:

1. В результате научного поиска доказано, что актуальной задачей высшей школы является обогащение и обновление процесса подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению профессиональной деятельности в многоязычном режиме. Конечным образовательным результатом такой подготовки является готовность, которая формируется в процессе взаимосвязанного и системного изучения педагогических, общепрофессиональных, психологических, лингводидактических и специальных дисциплин.

Из проанализированного следует, что произносительная культура является «маркером» сформированности языковой и речевой личности, наиболее благоприятным периодом для формирования которой служит младший школьный возраст. Для обучения, осуществляемого в би- или трилингвальной речевой среде важной задачей становится формирование готовности будущего учителя начальных классов к реализации программ обучения на нескольких языках, предупреждению и преодолению КРШ, который возникает в процессе подготовки студентов педагогических специальностей к работе в условиях многоязычия. В качестве средства его преодоления и предупреждения мы рассмотрели функциональную копинг-стратегию.

Эффективным средством подготовки БУНК к ОР в условиях ТУС выступает ознакомление студентов и применение ими системы визуальных сопоставительных упражнений (пропедевтических, тренировочных и контрольных), а также работа с визуальными сопоставительными би- и трилингвальными таблицами.

2. Уточнена сущность ключевых понятий:

а) орфоэпическая работа в условиях трилингвальной (англо-русско-украинской) учебной среды – это система методов, приемов, принципов, средств, форм по сопоставительному и сравнительному изучению и усвоению произносительных норм синхронно контактирующих языков в би- и трилингвальном режиме;

б) культурно-речевой шок – психическое состояние, проявляющееся в результате столкновения различных лингвистических явлений и фактов в языковом и культурологическом сознании ученика и формирует негативную мотивацию обучения. В произносительном плане он возникает из-за акустических и артикуляционных различий в действиях органов речевого аппарата и как реакция на восприятие и произношение звуков «дальней» группы;

в) готовность будущего учителя начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды – это сложное личностное образование, в структуре которого выделяется мотивационный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивный компоненты. Мотивационный компонент включает внешние и внутренние мотивы, интерес к педагогической деятельности, сформированные профессиональные качества, знания и умения, педагогические ценности. Когнитивный компонент представлен общепедагогическими (цели, задачи, принципы, подходы многоязычного обучения и образования; формы, средства организации учебной деятельности и пр.), психолингвистическими (приемы предупреждения КРШ, использование функциональной копинг-стратегии, создание ассертивной учебной среды), лингводидактическими (система сопоставительных пропедевтических, тренировочных, контрольных упражнений; этапы и стадии формирования произносительных навыков; методические приемы сравнения, сопоставления, учебного перевода), специальными (сущность специфических принципов обучения: мажорности, трилингвальной визуализации, аппроксимации; методика работы с би- и трилингвальными ВСТ) знаниями. Коммуникативно-деятельностный компонент выражается в умении будущих учителей начальной

школы использовать лингводидактическую речь, систему ВСТ и ВСУ, применять различные формы и средства, направленные на диагностику и формирование артикуляционной и акустической компетенций младших школьников в условиях ТУС, составлять планы-конспекты ассертивных уроков на би- и трилингвальной основе. Рефлексивный компонент указывает на умение БУНК оценивать собственные достижения, полученные в результате изучения спецкурса, а также свидетельствует о заполненности лингводидактического портфолио студента.

В структуру готовности входят профессиональные потребности в овладении инновационной методикой формирования произносительных навыков английской речи в условиях англо-русско-украинского учебного трилингвизма и умение применять эту систему на практике, анализировать, оценивать свои достижения в учебной деятельности и прогнозировать ее результаты.

3. Опираясь на современные научные подходы относительно критериев профессиональной готовности в диссертации представлена их оптимальная совокупность: мотивационного компонента – личностно-мотивационный; для когнитивного – знаниевый; для коммуникативно-деятельностного – функционально-лингводидактический; для рефлексивного – аналитико-оценочный критерий.

Определенные критерии, их содержательные характеристики и показатели составили основу выделенных уровней готовности будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды (высокого, достаточного, среднего и низкого).

Применение моделирования как теоретического метода позволило выделить и охарактеризовать уровни готовности студентов к реализации работы по формированию акустической и артикуляционной компетенций учащихся в би- или трилингвальном режиме: высокий, достаточный, средний и низкий.

Было определено, что высокий уровень готовности к ОР в условиях ТУС демонстрирует студент, который имеет максимальный уровень мотивации к достижению успеха; обладает высоким уровнем профессионально-педагогической мотивации, владеет глубокими общепедагогическими, психологическими, лингводидактическими и специальными знаниями; на высоком уровне имеет сформированный коммуникативно-деятельностный компонент, проявляет существенный уровень рефлексивности. Заполненность лингводидактического портфолио студента составляет не менее 80 %.

На достаточный уровень сформированности готовности студента специальности «Начальное образование» к ОР в условиях учебного англо-русско-украинского трилингвизма указывает функциональный интерес в овладении специальными знаниями (достаточный уровень профессионально-педагогической мотивации), уровень стремления к саморазвитию – выше среднего; владение общепедагогическими, психологическими, лингводидактическими основами и специальными знаниями реализации орфоэпической работы в условиях ТУС на достаточном уровне; в должной степени сформированность коммуникативно-деятельностного компонента (либо высоким и достаточным уровнем одной из составляющей); достаточный уровень рефлексивности и заполненность лингводидактического портфолио – от 60 % до 79 %.

На средний уровень сформированности готовности указывает оптимальный уровень мотивации к достижению успеха; развивающаяся любознательность в овладении специальными знаниями (средний уровень профессионально-педагогической мотивации) наличие неглубоких знаний общепедагогических основ, средний уровень сформированности лингводидактических знаний и несформированность специальных знаний. Студенты, находящиеся на этом уровне, имеют средний показатель сформированности лингводидактической и функциональной составляющей коммуникативно-деятельностного компонента, средний уровень рефлексивности; лингводидактическое портфолио заполнено на 30 % - 59 %.

Низкий уровень сформированности готовности студента специальности «Начальное образование» к ОР в условиях учебного англо-русско-украинского трилингвизма характеризуется начальным уровнем профессионально-педагогической мотивации, ситуативным любопытством, низким уровнем мотивации к достижению успеха; слабыми общепедагогическими, психологическими, лингводидактическими и специальными знаниями. Уровень сформированности лингводидактической и функциональной составляющей коммуникативно-деятельностного компонента – «ниже среднего»; уровень рефлексивности – начальный, заполненность лингводидактического портфолио – менее 29 %.

4. Экспериментальное исследование позволило предложить и проверить модель подготовки будущих учителей начальных классов к орфоэпической работе в условиях учебного трилингвизма, конечным образовательным результатом реализации которой стала готовность студентов к формированию би- и трилингвальной орфоэпической компетентности учащихся. Внедрение модели в учебный процесс показало позитивную динамику уровней готовности студентов.

Экспериментальная проверка эффективности и рациональности предложенной модели осуществлялась в рамках опытно-экспериментального обучения.

Целью констатирующего этапа было выявление исходного уровня сформированности компонентов готовности БУНК к реализации ОР в условиях ТУС. Для этого мы применяли комплекс диагностических методик. По результатам выявления уровней мотивационного компонента были сделаны выводы о необходимости создания соответствующих условий повышения мотивации БУНК в процессе профессиональной подготовки уровне. Когнитивный компонент готовности БУНК к ОР в условиях ТУС был сформирован на низком уровне. В структуре коммуникативно-деятельностного компонента были выделены и продиагностированы лингводидактическая и функциональная составляющие. Их показатели также свидетельствовали о

низком и среднем уровне готовности будущих учителей к реализации орфоэпической работы. Для выявления уровня сформированности рефлексивного компонента использовалась методика определения уровня педагогической рефлексивности О.С. Анисимова.

Обобщив результаты, мы увидели, что наиболее высокие данные показали студенты, находящиеся на низком и среднем уровне. Они не владеют знаниями по реализации ОР в условиях учебного контактирования трех языков, не имеют необходимых навыков работы с ВСТ и ВСУ. В то же время у значительного количества студентов был выявлен средний уровень профессионально-педагогической мотивации, мотивации к достижению успеха, недостаточно сформированная рефлексивность.

На формирующем этапе происходило внедрение разработанной модели. Комплексное формирование всех компонентов готовности БУНК к формированию би- и трилингвальной акустической и артикуляционной компетенций в условиях ТУС осуществлялось в рамках проведения спецкурса «Методика орфоэпической работы в условиях учебного трилингвизма», целью которого была подготовка студентов к использованию методики орфоэпической работы в начальной школе в условиях учебного англо-русско-украинского трехязычия. На лекционных занятиях и практических занятиях будущие учителя начальной школы знакомились с теоретическими основами ОР, активно работали с предложенным учебно-методическим пособием «Система работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма», осваивали систему работы с ВСУ и ВСТ.

На контрольном этапе были использованы методики, идентичные примененным на констатирующем этапе. Кроме того, закрепление и обобщение результатов опытно-экспериментального обучения, выявление динамики сформированности готовности БУНК к ОР в условиях ТУС к рефлексивно-оценочной деятельности предусматривало организацию самоконтроля и взаимоконтроля студентов, оценивание собственных учебных достижений,

уровня рефлексивности. С этой целью был использован метод лингводидактического портфолио, в структуру которого были включены обязательная, необязательная и внешняя составляющие.

Дальнейшее развитие получили приемы (визуальные би- и трилингвальные сопоставительные упражнения), способы (создано учебно-методическое пособие, проведен спецкурс), методы (общедидактические и специфические), формы и принципы подготовки студентов специальности „Начальное образование” к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды.

Диссертация не исчерпывает всех аспектов исследуемой проблемы. Дальнейшего рассмотрения требует вопрос эффективности предложенной модели в контексте непрерывного образования и подготовки студентов к изучению и преподаванию других разделов нескольких языков с учетом их учебного контактирования. Актуальным остается вопрос создания и внедрения лингводидактического и учебно-методического обеспечения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамович И. Р. Структурно-динамические особенности потребностно-мотивационной сферы студентов педагогического вуза : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / И. Р. Абрамович. — Минск, 1996. — 18 с.
2. Аванесов Р. И. Русское литературное произношение / Рубен Иванович Аванесов. — М. : Просвещение, 1972. — 415 с.
3. Акпінар Л.Е. Інтерактивні технології навчання в початковій школі / Лемара Енверівна Акпінар. — К.: Видавничий дім «Слово», 2014. — 288 с.
4. Алхазішвили А. А. Основы овладения устной иноязычной речью: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.А. Алхазішвили, М.: Просвещение, 1998.— 128 с.
5. Андрієвський Б. М. Професійна компетентність сучасного педагога / Борис Макійович Андрієвський // Педагогічні науки: зб. наук. праць / ред. Є.С. Барбіна. — Херсон: Вид-во ХДУ, 2014. — С. 216-220.
6. Артемьева О. А. Обучение иностранному языку нетрадиционными игровыми методами / О. А. Артемьева // Инновации в образовании. — 2002. — №1. — С. 96-99.
7. Артюшина М. Групова навчальна діяльність студентів у підвищенні рівня професійної підготовки фахівців / Марина Артюшина // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Науково-методичний журнал. — 2001. — Випуск 3. — С.152-167.
8. Асанова А.Е. Компетентнісний підхід до лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови у початковій школі в полілінгвальному середовищі / Аліє Енверівна Асанова // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. — Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, Вип.20 (30). — 2013. — С. 3-5. (Спец.вип.)

9. Бабич Н.Д. Основы культуры мовлення / Надія Денисівна Бабич. – Львів: Світ, 1990. – 230 с.
10. Бабкина В. С. Грамматические ошибки и их влияние на осуществление коммуникативной функции устной речи / В. С. Бабкина. – Воронеж, 1980.
11. Бадер В. І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: Автореф. дис. ... д-ра пед наук: 13.00.02 / Валентина Іванівна Бадер. К., 2004.
12. Бігич О.Б. Ігрові вправи для навчання техніки читання та письма першокласників / Оксана Борисівна Бігич // Іноземні мови. – 1998. – № 4. – С.48-50.
13. Бігич О.Б. Зміст і форми методичної підготовки студентів до формування у молодших школярів мовленнєвої компетенції в іншомовному аудіюванні / Оксана Борисівна Бігич // Іноземні мови. – 2003. – № 2. – С.31-37.
14. Бігич О.Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Оксана Борисівна Бігич. – Харків, 2009. – 35 с.
15. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2009. – №1, с. 12.
16. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин – М., 1973.
17. Богданович Г.Ю. Инновации в языковой подготовке: ассертивный урок: [учеб.пособие]: Г.Ю. Богданович, М.Н.Бурлай, С.Н. Бурлай. – Симферополь, 2013. – 27 с.
18. Богоявленский Д. Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д. Н. Богоявленский // Начальная школа. – 1976, № 4, С. 14 – 17.
19. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 351 с.

20.Бондаренко А. А. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников: Пособие [для учителя] / А.А. Бондаренко, М.Л. Каленчук. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

21.Бондар В.І. Критичне мислення в контексті внутрішньої й зовнішньої свободи людини / Бондар Володимир Іванович // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Додаток 2, Том 1, 2014 р. – 380 с. С.41-46.

22.Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болтов, В.В. Сериков // Педагогика, – № 10, 2003.– С.8-14.

23.Бузовський А.В. Двомовна освіта у школах США та Європи / А.В. Бузовський // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2008. – № 6. – С. 189–194.

24.Бурая Е. А. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебное пособие для студентов вузов / Е.А. Бурая, И.Е. Галочкина, Т.И. Шевченко.– 2-е изд., испр., М.: Академия, 2008.– 272 с.

25.Булаховський Л.А. Порівняльне вивчення української та російської мов / Л.А.Булаховський // Шлях освіти. – 1924. – № 11-12. – С.74-85.

26.Бухаров В.М. Варианты норм произношения современного немецкого литературного языка / В. М. Бухаров. – Нижний Новгород, 1995. – 138 с.

27.Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / Уриэль Вайнрайх. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.

28.Васильев А.В. Обучение английскому произношению в средней школе: Пособие для учителей – М.: Просвещение, 1979. – 144 с.

29.Васильев А.В. Английский: правила произношения и чтения, грамматика, разговорный язык / А.В. Васильев. – СПб.: Знание, 2005. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.alleng.ru/mybook/1phonet/phonetics.htm>

30.Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.И.Журавлев, В.К. Розов и др. / Под ред. В.И. Журавлева. – М., 1988. – 239 с.

31. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
32. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
33. Вишнякова С.М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1990. – 538 с.
34. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – изд. 5, испр. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
35. Вятютнев М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М. Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации на VI Конгр. МАПРЯЛ. – М.: Русский язык, 1996. – С. 78-90.
36. Гальскова Н. Д. Повышение эффективности контроля при дифференцированном обучении / Н.Д. Гальскова, В. М. Шаповалова // Иностранные языки в школе, № 4, 1987. – С. 57-60.
37. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие [для учителя] / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – С. 42-57.
38. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: [методическое пособие] / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
39. Гальперин П. Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика. – 1992. – 356 с.
40. Гез И.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / И.И. Гез, А.А. Миролубова. – М.: Высшая школа, 1988. – 326 с.
41. Георгиади А.А. Подготовка будущих учителей филологических специальностей к профессиональной деятельности с применением медиа-

образовательных технологий : дис. ...канд.пед.наук: 13.00.08 / А.А. Георгиади. – Ялта, 2014. – 218 с.

42.Голуб Н. Б. Проблеми і перспективи компетентнісного навчання української мови в загальноосвітній школі / Ніна Борисівна Голуб // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації. – Ч.1 – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 –С.217-225.

43.Голуб. І. Ю. Використання явища культурного шоку для формування соціокультурної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови / І.Ю. Голуб // Інозем. Мови. – 2011. – № 1. – С. 40-43.

44.Григорян С. Т. Проблема мотивации учения школьников в психологии: Учеб. пособие к спецкурсу / С.Т. Григорян. – М.: Просвещение, 1985. – 124 с.

45.Гладилина И. П. Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе / Ирина Петровна Гладилина // Иностранные языки в школе, № 3. – 2003. – С.41-43.

46.Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А.В. Глузман. – Киев : Просвіта, 1997. – 312 с.

47.Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И.Ф. Гудзик. – Чернівці: Изд. дом «Букрек», 2007. – 496 с.

48.Дворянкина Е.К. Профессиональная подготовка будущих учителей в вузе как педагогическая проблема / Е.К. Дворянкина // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 5. – С. 47-51. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://science-education.ru/18-546>

49.Девлетов Р. Р. Из истории вопроса о сопоставлении как методическом приеме в преподавании русского языка в национальной школе в условиях двуязычия и многоязычия / Р.Р. Девлетов. – РА Образования; НИИ изучения языков в национальной школе. – М., 1994. – 34 с.

50.Девлетов Р.Р. Лингводидактический портфель как средство формирования трилингвальной предметной компетентности студентов /

Р.Р. Девлетов // Проблемы модернизации образовательного процесса в школе и вузе. Традиции и инновации в педагогике начальной школы: материалы междунар. научно-практ. конф. – Симферополь: Оджакъ, 2013. – С. 98-99.

51. Девлетов Р.Р. Междисциплинарные связи в условиях трилингвального обучения методическим дисциплинам в процессе подготовки будущих учителей / Р.Р. Девлетов // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Зб. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43. – Ч. 1. – С.50-58. (Сер.: «Педагогіка і психологія»).

52. Девлетов Р.Р. Мотиваційні складові освітнього процесу в умовах трилінгвального навчання / Ремзи Рефикович Девлетов // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – № 15 (308). – 2014. – С. 21-28.

53. Девлетов Р.Р. Принципы трилингвального обучения дисциплинам лингводидактического цикла / Ремзи Рефикович Девлетов // Январские педагогические чтения. – 2011. – Вып. № 9. – С. 123-127.

54. Девлетов Р.Р. Принцип трилингвальной визуализации при формировании произносительных навыков крымскотатарской речи / Р.Р. Девлетов, Ф.Ю. Абляева // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Зб. статей: — Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 45. – Ч.4. – С. 90 – 98. (Сер.: «Педагогіка і психологія»).

55. Девлетов Р. Р. Русско-украинский толковый словарь гуманистических и общечеловеческих ценностей / Р.Р. Девлетов, Н.А. Бондаренко. – Симферополь: Оджакъ, 2010. – 144 с.

56. 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 / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферопооль, 2012. – 376 с.

57. Девлетов Р. Р. Сопоставление как методический приём при обучении русскому языку учащихся национальной школы в условиях формирования

национально-русского двуязычия : Дисс. к.пед.н. : 13.00.02 / Ремзи Рефикович Девлетов. – М., 1991. – 156 с.

58.Девлетов Р.Р. Трилингвальное обучение в педагогических учебных заведениях Украины : монография / Ремзи Рефикович Девлетов. – Симферополь: Оджакъ, 2011. – 340 с.

59.Девлетов Р.Р. Формирование трилингвальной предметной компетентности учителей начальных классов в условиях многоязычия Украины / Р.Р. Девлетов. Русский язык и литературное чтение в поликультурной начальной школе: коллективная монография / под ред.: Т.И. Зиновьевой. – М.: Экон-Информ, 2013. – С. 101-109.

60.Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до іноваційної діяльності в умовах реформування системи освіти України / Т.М.Демиденко // Проблеми освіти. – 2010. – № 46. – С. 169.

61.Дем'яненко О.Є. Багатомовна професійна освіта як форма ефективної міжкультурної підготовки вчителя іноземної мови / Ольга Євгенівна Дем'яненко // Молодь і ринок. – Вип. №8 (115), 2014. – С. 33-36.

62.Дем'яненко О.Є. Формування слухо-вимовних навичок у шестилітніх учнів у ситуації багатомовності : дис. ... к.пед.н. : 13.00.02 / Ольга Євгенівна Дем'яненко. – Запоріжжя, 2014. – 230 с.

63.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.

64.Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI 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>.

65.Дементий Л.И. К вопросу о методическом обеспечении исследований копинг-поведения / Л.И. Дементий, С.В. Щепоткин // Психология совладающего поведения, 2004. – С.30-31.

66. Дикушина О.И. Фонетика английского языка / О.И. Дикушина – М.: Изд. лит. на иностр. яз., 1952. – 352 с.

67. Дошкільна лінгводидактика : словник-довідник : понад 600 термінів, понять та назв / упор. А.М.Богуш, К.Л.Крутий. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2014. – 200 С.

68. Дробот О.А. Особливості двомовних програм / Олена Анатоліївна Дробот, Н.Б. Іванюшина // Лабораторія жестової мови ІСП НАПН України, 2012. – 1 (7). С.27-41. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lib.iitta.gov.ua/1971/1/DrobotSL2012.7.pdf> .

69. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск: Университетское, 1985. – 206 с.

70. Євтух М.Б. Національна самоідентифікація вищої освіти України в контексті інтеграційних змін / Євтух Микола Борисович // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Додаток 2, Том 1, 2014 р. – 380 с. С. 37-41.

71. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1974. – № 6., С. 56-61.

72. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 157 с.

73. Журий Т.В. Обучение произношению в истории отечественной и зарубежной методики преподавания / Татьяна Валерьевна Журий // Педагогика и психология. Теория и методика обучения. – С.54-59. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15245787>

74. Журинська Л. М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти : автореф. дис. ... канд.пед.наук : спец. 13.00.04. – Теорія і методика професійної освіти / Л.М. Журинська. – К., 1999. – 20 с.

75. Заболотська О.О. Теоретико-методологічні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці :

автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / О.О. Заболотська. – О., 2007. – 44 с.

76.Заболотська О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: Монографія / О.О. Заболотська – Х.: Айлант, 2006. – 304 с.

77.Зырянова А.В. Готовность к профессиональной деятельности специалистов сферы культуры: сущность и структура / Анастасия Вячеславовна Зырянова // Педагогика искусства. Электронный научный журнал учреждения российской академии образования «Институт художественного образования», № 4, 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.art-education.ru>.

78.Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. №1060-ХІІ. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/

79.Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результатно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

80.Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.

81.Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Г.И. Ибрагимов // Educational Technology & Society. – 10 (3). – 2007. С.361 – 365.

82.Ибрагимов М.К. Формирование произносительных навыков английского языка у учащихся пятых классов табасаранской школы / Ибрагимов Марат Казимович.: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Махачкала, 2005. – 230 с.

83.Ильин Е. П. Психология: Учебник [для студ. пед. учебных заведений]; под ред. Е. Строгановой / Е. П. Ильин. – М.: Питер, 2004. – 560 с.

84.Исаева Н.А. Критерий научности в стратегии интегративного подхода к лингвометодической подготовке бакалавра педагогического образования / Н.А. Исаева // Начальная школа. Плюс до и после. – С.70-75.

85.Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком / Мухаммед Каншобиевич Кабардов. Автореф. дис. ... канд. психол. наук, М., 1983. – 17 с.

86.Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : дис ... канд. пед.наук : 13.00.04 / Л.П. Кадченко. – Харьков, 1992. – 137 с.

87.Карпюк О.Д. Английский язык: учебник [для 4 класса общеобразовательных учреждений] / Оксана Дмитриевна Карпюк. – К.: Учебная книга, 2004. – 187 с.

88.Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 100 с.

89.Коберник Г.І. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності / Г.І. Коберник, О.М. Коберник // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (24). С. 23-25. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7686/97/>

90.Коваль Л.В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій : Автореферат дис. ... д.пед.н. / Людмила Вікторівна Коваль.– К. – 2010. – 45 с.

91.Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учебное пособие [для студентов филологических факультетов высших учебных заведений] / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 264 с.

92.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>

93.Короткий філософський словник іншомовних термінів / авт.–уклад. М.С.Скіпа. – Сімферополь : КРП «Вид-во «Кримнавчпеддержав», 2008. – 96 с.

94.Корчажкіна О.М. Мои любимые звуки: Фонетико-орфографический справочник английского языка / О.М. Корчажкіна, Р.М. Тихонова / под общ. ред. доц. Тихоновой Р.М. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 256 с.: ил.

95.Коцан І. Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири / І.Коцан // Вища освіта України, 2013. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eenu.edu.ua/uk/articles/profesiyna-pidgotovka-suchasnogo-uchitelya-problemi-i-orientiri>

96.Краткий словарь педагогических понятий : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Авт.-сост. А.А. Пермяков, В.В. Морозов, Э.Р. Зарединова. – Кривой Рог; Симферополь : Видавничий дім, 2010. – 130 с.

97.Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті / В.В. Крижко. – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – 272 с.

98.Кремень В.Г. Вища освіта в Україні : Навчальний посібник / за ред.: В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнко. – Київ : Знання, 2005 . – 327 с.

99.Кремень В.Г. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України : [моногр.] / Василь Григорович Кремень (гол. ред. кол.). – К. : Педагогічна думка, 2007. – 257 с.

100. Кремень В.Г. Освітній процес у вимірах синергетичного аналізу / Василь Григорович Кремень // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Додаток 2, Том 1, 2014 р.. – 380 с, С. 7- 16.

101. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.

102. Кудрявцева Т.С. Сопоставление и перевод как приёмы взаимосвязанного обучения русскому и родному языкам / Т.С. Кудрявцева // Русский язык в школе. – 1991. - № 5. – С. 81-83.
103. Кулиш Л.Ю. Психолингвистические аспекты восприятия устной иноязычной речи / Л.Ю. Кулиш. – К.: Вища школа, 1982. – 208 с.
104. Куринский В.А. Автодидактика : культ.-учеб.пос. / А.В. Куринский. – М.: Центр «Автодидакт», 1994.
105. Кучерук О.А. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі : [словник-довідник] / О.А. Кучерук– Житомир : Рута, 2010. – 184 с.
106. 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.
107. Кучерук О.А. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови / О.А. Кучерук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г.Сковороди» : наук.-теорет. збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – С.37-41.
108. Кнодель Л.В. Педагогіка вищої школи : Посіб. для магістрів / Л.В. Кнодель. – К. : Вид-во ПАЛИВОДА А.В., 2008. – 136 с.
109. Ларина Е.А. Структура и динамика мотивационной сферы личности студентов разных направлений профессионального образования : дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Ларина. — М., 2010. – 221 с.
110. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 334 с.
111. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 212 с.
112. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / Алексей Алексеевич Леонтьев // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания : сб.науч.трудов: ред.-сост.

А.Н. Щукин. – М. : Гос.ИРЯ им. А.С, Пушкина; Филоматис, 2006. – С.145-154.

113. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В.Н.Ярцева], – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.: ил.

114. Лодатко Є.О. Структурне моделювання педагогічного експерименту / Євген Олександрович Лодатко // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наукових праць. – Серія Педагогіка і психологія. – 2014. – Випуск 2. – 118 с . С.5-9.

115. Лодатко Є.О. Моделювання педагогічних систем і процесів [монографія] / Євген Олександрович Лодатко . – Слов'янськ, СДПУ, 2010. – 148 с.

116. Лозанов Г. Ускоренное обучение и возможности человека / Григорий Лозанов // Перспективы. Вопросы образования № 1-2. – UNESCO, Париж; М., 1982.

117. Лопатич Р.В. Формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки : Дис. ... к.пед.н. : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Рита Володимирівна Лопатич. – Кривий Ріг, 2014. – 247 с.

118. Лукницкий И.А. Предупреждение ошибок учащихся в английском произношении / И. А. Лукницкий. – М.: Просвещение, 1966. – 11 с.

119. Лукьянова М.И. Инновационная деятельность как механизм формирования ценностного отношения педагога к личностно ориентированному образованию / М.И. Лукьянова // Цінності сучасної освіти в інформаційному вимірі сьогодення : Міжнар. збірка наукових праць / За заг. ред. Є.О. Лодатко, М.І. Лук'янової. – Артемівськ-Ульяновськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2013. – 308 с. С.180-190.

120. Львов М.Р. Основы теории речи: [учеб.пособие для студ.высш. пед.учеб.заведений] / Львов М.Р. – М. : Академия, 2002. – 248 с.

121. Лысиче С.А. Лексико-грамматические игры на уроке английского языка в младших классах / С.А. Лысиче // «Иностранные языки в школе». – М., № 8, 2005 г. – С. 81-84.

122. Макеева С.Н. К разграничению понятий «лингводидактическая компетенция» и «методическая компетенция» учителя иностранного языка / С.Н. Макеева // Вестник Московского городского пед.университета. Сер. : «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2012. № 1, С.91-96.

123. Мали Л.Д. Коммуникативно-деятельностный подход на уроках литературного чтения в начальной школе / Любовь Дмитриевна Мали // Начальная школа плюс До и после.– 2012. №8. – С. 76-80.

124. Маринич Е.Е. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя-логопеда в вузе : автореферат дис. ... к.пед.н. : 13.00.08 / Евгений Евгеньевич Маринич. – Шуя, 2012. – 25 с.

125. Матвеев А.Ф. Your first steps in English / А.Ф.Матвеев. – М.: Международные отношения, 1997.

126. Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі : [навч.посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»] / Любов Іванівна Мацько. – К. : Вид-во НПУ ім. М.Драгоманова, 2009. – 607 с.

127. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрийко, С.В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.

128. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е перероб. / Кол.авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

129. Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т.Элерса. Психология управления / Розанова В.А.– М., 1999. С.105-106.

130. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.

131. Меш Н. Билингвальные немецко-французские курсы в гимназиях Германии / Н. Меш // Теория и практика билингвального обучения: тезисы междунар. конф. – Великий Новгород, 1996. – с. 54.

132. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. 3-е изд. – М.: Просвещение, 2002 г. – 698 с.

133. Миньяр-Белоручев Р. К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному / Р.К. Миньяр-Белоручев // «Иностранные языки в школе». М. – 1991. - № 5. – С. 14-16.

134. Мороз О.Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко; за заг. ред. академіка О.Г. Мороза. – К. : НПУ, 2006. – 208 с.

135. Мороз С.Е. Взаємозв'язок навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у процесі формування готовності майбутніх товарознавців-експертів у митній справі до професійної діяльності / С.Е. Мороз // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ КГЦ, 2014. – Вип.43. – Ч.1. - С. 111-114.

136. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. [Наказ Президента України 17 квітня 2002 року (№ 347 / 2002)]. [Електронний ресурс]. Режим доступу:http://pidruchniki.com/11460204/pedagogika/perspektivi_rozvitku_natsionalnoyi_osviti_shkoli_pedagogichnoyi_nauki_ukrayini_pochatku_xxi_stolittya#670

137. Негневицкая Е.И. Язык и дети : психологические закономерности овладения речью в детском возрасте / Елена Иосифовна Негневицкая, Александр Макарович Шахранович. – М.: Наука, 1981. – 112 с.

138. Новый англо-русский словарь: ок. 200 000 слов и словосочетаний / Мюллер В. К. [11-е изд., испр. и доп.] – М.: Русский язык медиа, 2004. – 946 с.

139. 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.

140. Никитина Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : дис. ... д-ра. пед. наук / Е.Ю.Никитина. Челябинск, 2001. – 427 с.

141. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб: Речь, 2000. – 70 с.

142. Ничкало Н.Г. Українська наукова школа педагогічна майстерності – скарбниця сьогодення і майбутнього / Ничкало Надія Григорівна // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Додаток 2, Том 1, 2014 р. – 380 с. С.22-29.

143. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: Учебник для студентов высших учебных заведений / Л. Ф. Обухова. – 4-е изд. – М.: Педагогическое общество, 2004. – 560 с.

144. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя / Е.М. Павлютенков // Советская педагогика. – 1990. – № 11. – С. 64-69.

145. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Ефим Израилевич Пассов. – М.: Изд: Русский язык, 1989. – 232 с.

146. Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам / Г.Пальмер. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1961. – 165 с.

147. Пашковская Н. А. Развитие речи учащихся: пособие [для учителя] / Н.А. Пашковская, Г.М. Иваницкая, Л.Н. Симоненкова. – К.: Радянська школа, 1983. – 199 с.

148. Педагогика высшей школы / В.В.Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://txtb.ru/82/index.html>

149. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие (ред. М.В. Буланова-Топоркова). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bulan/05.php.

150. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Звягинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.] ; под ред. В.И. Звягинского, А.Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

151. Пенькова Р.И. Формирование у студентов педагогического института готовности к работе классного руководителя : автореф. ... дисс. канд.пед.наук : 13.00.01 / Р.И. Пенькова. – Л., 1978. – 24 с.

152. Петухова Л.Є. Компаративний аналіз традиційних та інноваційних педагогічних систем у професійній підготовці вчителя початкової школи / Любов Євгенівна Петухова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: [зб. статей] / Ред. кол.: Глузман О.В., Ігнатенко М.Я., Корнетов Г.Б. та ін. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – (Серія: педагогіка і психологія). Ч. 2. – Випуск 18. – С. 3-10.

153. Петухова Л.Є. Тенденції у загальнопедагогічній підготовці вчителя протягом ХХ століття / Любов Євгенівна Петухова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: [зб. статей] / Ред. кол.: Глузман О.В., Ігнатенко М.Я., Корнетов Г.Б. та ін. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – (Серія: педагогіка і психологія). Ч. 1. – Випуск 20. – С. 3-12.

154. Плахотник В.М. Обучение английскому языку на начальном этапе в средней школе / В.М. Плахотник, Р.Ю. Мартынова. – К.: Радянська школа, 1990. – 103 с.

155. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Іванівна Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с.

156. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / Анна Михайловна Прихожан. – СПб. : Питер, 2009.

157. Программы для общеобразовательных учебных заведений и специализированных школ с углубленным изучением иностранных языков. Иностранные языки 2-12 классы // Ирпень: «Перун», 2005. – 124 с.

158. Просвирина И.С. Обучение фонетике русского языка / И.С. Просвирина // Филология. Языкознание. – 2004. – С.46-60.

159. Протасова Е.Ю. Методика развития речи двуязычных дошкольников / Екатерина Юрьевна Протасова, Наталья Михайловна Родина. – М.: Владос, 2010 с. – 253 с.

160. Прокоф'єва М.Ю. Індивідуалізація та диференціація навчання молодших школярів [Навч.посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Марія Юріївна Прокоф'єва. – Сімферополь: Таврида, 2013. – 224 с.

161. 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.

162. Психологический словарь. Общий толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tolkslovar.ru/a2753.html>

163. Реформатский А. А. Введение в языкознание: учебник для студентов высших учебных заведений / Александр Александрович Реформатский [под ред. В. А. Виноградова]. – 5-е изд., испр.– М.: Аспект Пресс, 2004. – 536 с.

164. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Галина Васильевна Рогова, Ирина Николаевна Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

165. Роман С. В. Методика навчання аглійській мові у початковій школі: навч.посібник / Світлана Василівна Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.

166. Роман С.В. Раннє навчання іноземної мови як предмет методичної підготовки студентів і фахового вдосконалення вчителів-предметників / Світлана Василівна Роман // Іноземні мови. – 1995. - № 1. – С. 44-47.

167. Ростоцька М. Концепція підручників з англійської мови для учнів 1–4 класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови / М.Ростоцька, О. Карп'юк // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 1, С. 22-25.

168. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / Ирина Михайловна Румянцева. – М. : ПЭР СЭ, Логос, 2004. – 319 с.

169. Савинов С. Н. Обучение иностранному языку во внеклассной работе: пособие [для учителей] / С. Н. Савинов. – М.: Просвещение. 1991. – 198 с.

170. Савченко А. Я. Дидактика начальной школы: учебник [для студентов педагогических факультетов] / Александра Яковлевна Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 149 с.

171. Савченко О.В. Рефлексія: форми, механізми, властивості / О.В. Савченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка та психологія. – Вип. 45 – Ч.4. С.360-368.

172. Салехова Л.Л. Билингвизм и мышление. О взаимосвязи мышления и речи в контексте билингвального изучения математики / Ляйля Леонидовна Салехова. – LAP LAMBERT Academic Publishing – 2012. – 68 с.

173. Салехова Л. Л. Теория и практика развития школ с билингвальным обучением / Ляйля Леонидовна Салехова. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2004. – 204 с.

174. Свиридюк О.В. Імерсійна програма білінгвальної освіти в Канаді / Ольга Володимирівна Свиридюк. – Інституційний репозитарій Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/2494>

175. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Герман Константинович Селевко. – М.: Народное издание, 1998. – 250 с.

176. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутнього вчителя на основі поліпарадигмального підходу / Олена Миколаївна Семенов // Вища освіта України. № 3 (додаток 2) – 2014 . С.77-82.

177. Сиденко Е.А. Коммуникативная компетентность в обучении иностранном языке в условиях погружения в новую языковую среду: на примере работы с учащимися младшего подросткового возраста / Е.А. Сиденко. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com>.

178. Сікора О.П. Компетентнісний підхід у роботі з педагогічними кадрами / О.П. Сікора // Управління школою. – 2011. - № 7-9. – С.40-43.

179. Система работы по формированию произносительных навыков английской речи в условиях русско-украинского билингвизма / Р.Р. Девлетов, О.В. Шеремет. – Симферополь: Оджакъ, 2012. – 132 с.

180. Скворцова С.А. Педагогические условия формирования компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки / Светлана Алексеевна Скворцова // Вектор науки ТГУ. № 1(4), 2011. – С. 155 – 157.

181. Склярченко Н.К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе / Нина Константиновна Склярченко. – К.: Радянська школа, 1982. – 103 с.

182. Скоробогатова М. Г. Системный подход к исследованию развития системы подготовки учителей начальных классов / Н. Г. Скоробогатова // Научные труды. Серия: Педагогика, психология і социология. – Донецк: Дон НТУ, 2009. - Вып. 5 (155). - Ч. II. - С. 264-267.

183. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / Виталий Александрович Слостенин, Людмила Степановна Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

184. Сорокина Е.В. Развитие речевого слуха –иностранцев при обучении их русскому языку / Е.В. Сорокина // Вестник РУДН, сер. Вопросы образования и специальность, 2005, № 1. – С.23-30.

185. Социолінгвістическа варіативність національного мови як цілісної структури : колективна монографія / [А.Д. Петренко,

Д.А.Петренко, Д.М. Храбскова, Э.Ш. Исаев]. – Севастополь : Украинский морской институт, 2009. – 182 с.

186. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроках английского языка: Пособие для учителя / М. Ф. Стронин. – М. : Просвещение, 1984.–112 с.

187. Супрун А.Е. О двуязычном диалоге / Адам Евгеньевич Супрун // Теория языка, методы его исследования и преподавания (К 100-летию со дня рождения Льва Владимировича Щербы) / Отв. ред. Р.И. Аванесов. Л., 1981. – С. 263-267.

188. Терещенко Ю.І. Університетська лекція : алгоритм компетентності викладача, дефініція, пріоритети менеджменту / Ю.І. Терещенко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України . – К.: Педагогічна думка, 2009. С. 200-201.

189. Тимофеева Е.К. Методика обучения английскому произношению студентов-носителей китайского языка : фоносемантический подход : диссертация ... канд.пед. наук : 13.00.02 / Елена Константиновна Тимофеева. – Санкт-Петербург, 2011. – 199 с.

190. Толковый словарь русского языка [под ред. Д.В. Дмитриева] : М.: Астрель: ВСТ, 2003. – 1578 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://baldatop.com/dictionary/search?dic=dmitriev&word=%D0%B3%D0%BE>

191. Тоцька Н. І. Збірник вправ і завдань з фонетики для початкових класів / Ніна Іванівна Тоцька. – К.: Освіта, 1998. – 156 с.

192. Трунов Д.Г. Виды рефлексии: феноменологическое обоснование / Д.Г. Трунов // Вестник Пермского университета. Сер.: Психология. – 2009. – №2 (28). – С.47-58.

193. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика, орфоєпія, графіка, орфографія / Ніна Іванівна Тоцька. – К.: Вища школа, 1981. – 246 с.

194. Українська мова: енциклопедія / Редкол.: Віталій Макарович Русанівський, Олександр Онисимович Тараненко, Михайло Павлович

Зяблюк та ін. – 2-е вид., випр. і доп. – К.: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2004. – 824 с.

195. Українсько-російський словник термінів міжкультурної комунікації = Украинско-русский словарь терминов межкультурной коммуникации / Ф.С. Бацевич, Г.Ю. Богданович. – Сімферополь; [Саки]: Підприємство «Фенікс», 2011. – 281 с.

196. Ушева Т.Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: Методическое пособие / Татьяна Федоровна Ушева. – Красноярск, 2007. – 88 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/3/0201/3_0201-2.shtml

197. Фетискин Н.П. Сборник психологических методик / Николай Петрович Фетискин. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ashinova.ru/sokrovishnica-znaniie/metodi-psixoterapii/raznoe/fetiskin-n.-p.-sbornik-psixologicheskix-metodik.html>

198. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Лидия Прокофьевна Федоренко. – М.: ВЛАДОС, 1984. – 384 с.

199. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. / Мария Федоровна Фомичева. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.

200. Футерман З. Я. Иностранный язык в детском саду: вопросы теории и практики / З. Я. Футерман. – К.: Радянська школа, 1984. – 144 с.

201. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических специальностей / И. Ф. Харламов.– М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

202. Хон А.М. Психологические барьеры при внедрении нововведений в школьную практику и некоторые пути их преодоления / А.М. Хон. – Алма-Ата, 1986.

203. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання / Ольга Назарівна Хорошковська. – К., 1999. – 306 с.

204. Хорошковська О.Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / Ольга Назарівна Хорошковська. – К.: Промінь, 2006. – 256 с.

205. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / Стелла Наумовна Цейтлин. – М.: Просвещение, 1982. – 108 с.

206. Черкашина Т.Т. Коммуникативно-деятельностный подход в методике преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» как преодоление основного противоречия современной лингводидактики / Татьяна Тихонова Черкашина // Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 13 / под ред. Проф. А.А. Ворожбитовой. – Сочи.: РИО СГТУТиКД, 2009. С.189-196.

207. Чередниченко Л.А. Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : дис. ... к.пед.н. : 13.00.04 / Любов Анатоліївна Чередниченко. – Харків. – 2012. – 255 с.

208. Чубукова Д.И. Обучение на билингвальной основе как базовый компонент в системе современного языкового образования / Д.И. Чубукова. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2008. – С.1-6.

209. Шанский Н. М. Формирование паритетного двуязычия в свете лингводидактики / Н.М. Шанский, Е. А. Быстрова // Русский язык в школе. – № 2., 1990. – С. 92-97.

210. Шевченко О.Г. Мотивація як ієрархія потреб у контексті рекреаційно-дозвілєвої діяльності / Олена Григорівна Шевченко // Вища школа. – 2013. – № 10. – С.59-64.

211. Шеремет О.В. Возможности функциональной копинг-стратегии в предупреждении и преодолении культурно-речевого шока учащихся в условиях учебного трилингвизма / О.В. Шеремет // Билингвальное (полилингвальное) образование и межкультурная коммуникация в XXI веке : сборник научных статей / Чуваш. Гос. Пед. ун-т ; отв. Ред. Г. П. Захарова. – Чебоксары. – 2014. – 247 с. С.131-135.

212. 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.

213. Шеремет О.В. Лингводидактическое обеспечение уроков английского языка в условиях модернизации школьного языкового образования в билингвальной среде / О.В. Шеремет // Теоретическая и дидактическая филология: достояния, проблемы, перспективы развития, Переяславль-Хмельницкий. : ФОП Лукашевич. – 2012., С. 93-96.

214. 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. Мат-лы Междунар. научно-практ. конф. – Симферополь: «Оджакъ», 2013. – С.140-142.

215. Шеремет О.В. Онтолингвистические основы подготовки будущих учителей к орфоэпической работе в условиях искусственного трилингвизма / О.В. Шеремет // Проблеми сучасної педагогічної освіти.– Зб. Статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 45. – Ч.4. – С.317-324. (Сер.: «Педагогіка і психологія»).

216. Шеремет О.В. Орфоэпическая компетентность учащихся начальных классов в условиях формирования учебного русско-украинско-английского трехязычия О.В. Шеремет // Материалы Международной научно-практической конференции «Языковое образование студентов-нефилологов: теория и практика». – Тирасполь: Изд-во Приднестровского ун-та, 2013. – 232 с. С.136-143.

217. Шеремет О.В. О структуре готовности будущего учителя начальных классов к орфоэпической работе в условиях трилингвальной учебной среды / О.В. Шеремет // Актуальные проблемы современного

образования: опыт и инновации: материалы науч.-практ.конф. (заочной) с международным участием: 27-28 ноября 2014 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2014. – С.494-499.

218. Шеремет О.В. Попередження та подолання культурно-мовленнєвого шоку молодших школярів в умовах формування функціональної українсько-англійської двомовності / О. В. Шеремет // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 16: «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики». – Вип.20 (30). – 2013. С.210-214. – (Спецвип.: Актуалітети філологічної освіти та науки).

219. Шеремет О.В. Пути реализации принципа поликультурности образования в процессе синхронного изучения английского, русского и украинского языков / О.В. Шеремет // Республиканский научно-методический журнал ХАБАРШЫСЫ. – Къзылорда «Фолиант». – 262 с. С. 61-64.

220. Шеремет О. В. Система орфоэпической работы по формированию русско-украинско-английского трилингвизма в условиях их синхронного изучения / О. В. Шеремет // Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы в учебных заведениях Западноукраинского региона. – 2010, С. 108 – 115.

221. Шеремет О. В. Сопоставительные упражнения по формированию произносительных навыков английской речи учащихся начальных классов в условиях билингвального изучения / О. В. Шеремет // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2011. – Т. 24 (63), №2. Часть 2, С. 236-240.

222. Шеремет О.В. Функціональна копінг-стратегія як умова подолання та попередження культурно-мовленнєвого шоку учнів при формуванні навчального трилінгвізму / О.В. Шеремет // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», № 15 (308). – Черкаси: Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького. – 2014. – 152 с.

223. Шеремет О. В. Формирование произносительных навыков английской речи учащихся начальных классов в условиях украинско-русского билингвизма / О.В. Шеремет // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2010. – Т. 23 (62), № 3. – С. 168-173.

224. Шхапацева М.Х. Лингвометодическая подготовка учителя начальных классов / Мина Хаджебиевна Шхапацева // Вестник Адыгейского государственного университета.– № 1, 2005. – С.131-136.

225. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л., 1974. – С. 313-318.

226. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

227. Яковлева Т.В. Этнокультуроведческий подход к обучению русскому языку в начальной школе : Монография / Т.В. Яковлева, В.В. Дёмичева. – Белгород: Издательско-полиграфический центр «Политерра», 2007. – 124 с.

228. Ярцева В. Н. О сопоставительном методе изучения языков / В.Н. Ярцева // Научные доклады высшей школы. Филологические науки, № 1. – 1960, с. 103.

229. Assessment of Children: Fundamental Methods and Practices / J.C. Witt and others. – Madison, Wisconsin, Dubuque, Iowa: Brown and Benelmark, 1994. – 517 p.

230. 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.

231. 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.

232. Ervin S. M., Osgood C.E. Second Language Learning and Bilingualism in Osgood C.E. and Sebek T.A., 1954.

233. Gurian Michael. Boys and girls learn differently : A guide for teachers and parents / Michael Gurian and Patrisica Henley with Terry Trueman. – 1st ed.

234. Lazarus R.S. Psychological Stress and Coping Process. Emotion and Adaptation / R.S. Lazarus. – New York: Oxford University Press, 1991. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents>.

235. Learning and teaching modern languages for communication. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1988.

236. Little D., Perclova R. The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers / D. Little , R. Perclova. – 2002. – 124 p.

237. Mackey W. A typology of bilingual education / W.Mackey // Bilingual schooling in the United States: a coursebook for educational personnel. – 1976. – P.72 – 79.

238. Mackey W. P. Mother tongue. Other tongues and link languages. What they mean in a changing world. – Prospects quarterly review of education. Vol. XXII, № 1. – Unesco Publishing, 1992.

239. Oxford Russian Dictionary: Russian – English; English-Russian / edit by Marcus Wheller, Boris Unbegaun, Della Thompson. – 3^d edit. – New York.: Oxford University Press, 2000. – 1283 c.

240. Oberg K. Culture shock: Adjustment to new environments / K.Oberg // Practical Anthropology. – 1960. Vol.17.

241. Palmer H.H. The principles of language study // Readings in Methods of Teaching English as a Foreign Language. – M. : Prosveshchenie, 1981. – P. 11-27.

242. Peggy A. Thoits. Gender Differences in Coping with Emotional Distress: The Social of Coping, Edited by John Eckenrode. Plenum Press, New York. - 1991. p. 107-139.

243. Penfield W. A Consideration of the Neurophysiological Mechanisms of Speech and Some Educational Consequences // Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences. – 1953. – Vol. 53., №5. – P. 35.

244. Rogova G. Methods of Teaching English / G.Rogova. – M.: Prosvesheniye, 1993. – 350 p.

245. Strevens P. Phonetics, Applied Linguistics and other Components of Language Teaching // Readings in Methods of Teaching English as a Foreign Language. – M. : Prosveshchenie, 1981. – P. 66-75.

246. Turman E. Bilingualen Lernen. Wege zur Mehrsprachigkeit / Turman E. // Neue deutsche Schule. – № 46. – 1994. – S. 34-36.

247. Weber H. Belastungsverarbeitung / H. Weber // Z. Für Klinische Psychologie. 1992. B. 21, H. 1. S. 17–27.