

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОНОТОП ОЛЕНА СЕРГІЇВНА

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051:81'243]:811.111(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ
НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АСПЕКТІ
МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (іноземна мова)

Галузь знань 01 – Освіта / Педагогіка (011 – освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О. С. Конотоп

Науковий консультант: **ЧЕРНИШ Валентина Василівна,**
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Конотон О. С. **Теорія і практика формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика навчання (іноземна мова)» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Київський національний лінгвістичний університет, Київ, 2025.

У дисертації вперше обґрунтовано й розроблено методику формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, практичному розробленні й експериментальній перевірці методичної системи формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування.

Об'єктом дослідження є процес навчання англійської мови майбутніх учителів початкової школи під час формування англomовної навчально-стратегічної компетентності.

Предметом дослідження є методика формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування.

У ході дослідження окреслено психолого-педагогічні передумови ефективного формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування.

З'ясовано, що для позначення іншомовної навчально-стратегічної компетентності науковці використовують шість термінів: стратегічна компетенція / компетентність, стратегічна (діяльнісна) компетентність, комунікативно-стратегічна компетентність, тактично-стратегічна компетентність. У межах нашого дослідження визначаємо іншомовну навчально-стратегічну компетентність як

здатність самостійно користуватися раціональними прийомами розумової праці, стратегіями оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурними та мовними компетентностями, самостійно вдосконалюватися у міжкультурному спілкуванні на основі рефлексивної самооцінки результатів власної пізнавальної діяльності. Вважаємо, що іншомовну навчально-стратегічну компетентність можна трактувати у двох сенсах — широкому (лінгводидактичному) та вузькому (лінгвометодичному).

Виділяємо шість підходів до її розуміння: компенсаторний, комунікативно-прагматичний, навчально-діяльнісний, метакогнітивний, диференційований та інтегрований. Пріоритетним визначаємо інтегрований підхід до розуміння іншомовної навчально-стратегічної компетентності, в якому вона розглядається у тісному взаємозв'язку її компонентів — навчальної та стратегічної компетентностей. Проведений нами аналіз показав, що існує три групи підходів, в руслі яких формується іншомовна навчально-стратегічна компетентність: традиційний, інноваційний та спеціальний.

У процесі розгляду психолого-педагогічних передумов визначено категорії «стратегічне мислення», «студент зі стратегічним типом мислення», описано психологічну модель студента — майбутнього вчителя початкової школи. Під стратегічним мисленням розуміємо особливий, складний вид інтелектуальної діяльності, здійснення якої залежить від набору компетентностей, які пов'язані з генеруванням нового для досягнення конкурентної переваги, розробкою та вибором нових, релевантних стратегій та стратегічних дій, які забезпечать навчальний розвиток студента, воно має свої особливості: творчість, критичність, системність, інноваційність, винахідливість, об'єктивність. Студент зі стратегічним типом мислення — це особистість з: чітким усвідомленням що й навіщо робити, що є важливим, чого не варто робити й чому; орієнтацією на широке й всебічне осмислення своєї діяльності / діяльності групи крізь призму конкретної мети; визначає цілі та завдання своєї діяльності / групи з метою досягнення кращого результату; здатністю планувати свою діяльність / групи, відбирати засоби для досягнення цілей, реалізовувати, аналізувати та рефлексувати. Навчити стратегічно мислити сучасного студента в освітньому

процесі з іноземної мови можливо за умови цілеспрямованого та систематичного спеціально організованого навчання.

У процесі формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи застосовуються компетентнісний, рефлексивний, лінгвосоціокультурний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рівневий підходи.

Запропоновано трирівневу модель формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи, що складається з основних і обов'язкових блоків: організаційного, змістового, процесуального, які становлять єдине ціле та є взаємопов'язаними між собою. Встановлено, що організація формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи має ґрунтуватися на принципах: активності, наочності, посильності, міцності, свідомості, систематичності та послідовності, рефлексивності, пізнавальної, соціокультурної та професійно-практичної цінностей, автентичності, комунікативності, поетапності та базуватися на використанні таких технологій: ігрових, навчання у співпраці, інтерактивних, інформаційно-комунікаційних технологій та комунікативному методі.

Визначено ефективні засоби формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи. Серед нетехнічних засобів для ефективного формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності виділяємо навчальні посібники, підручники, довідники, енциклопедії, тести тощо, а серед технічних – дистанційні електронні курси, аудіо- / відеоматеріали, комп'ютерні програми та додатки тощо. Акцентовано, що лише комплексне використання технічних і нетехнічних засобів навчання забезпечує досягнення мети навчання – сформованості англomовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи.

Сформульовано мету формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи, яка зумовлена соціальним замовленням суспільства та полягає у формуванні професійно орієнтованої

англомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі початкової освіти, забезпечуючи їх рівень володіння іноземною мовою B2 та можливість ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію англійською мовою. У контексті нашого дослідження виділяємо такі основні цілі формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи: практично-професійна, розвивальна, освітня та виховна.

Основними компонентами змісту формування у майбутніх учителів початкової школи іншомовної навчально-стратегічної компетентності визначаємо: мотиваційний, когнітивний, практично-професійний, культурний, рефлексивний, а складові навчально-методичного комплексу дисциплін, які її формують — теоретична, практично-професійна, практика, засоби контролю.

Проведено добір і описано зміст формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи на базі двох аспектів — предметного та процесуального, в межах яких було визначено конкретний зміст кожної зі складових, враховуючи специфіку контингенту студентів.

Ефективна реалізація методики формування англомовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи в аспекті міжкультурного спілкування можлива за її реалізації у три етапи: формування базової міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (нормативний курс іноземної мови); формування просунутої міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (варіативні курси іноземної мови); формування вузькоспеціалізованої міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (вибіркові курси зі спеціалізації, що викладаються іноземними мовами).

Акцентуємо на важливості врахування положень рефлексивного підходу на всіх етапах навчання. Нами виділено чотири групи рефлексивних умінь: загальні, навчання іноземної мови, педагогічні та уміння рефлексії явищ культури та

укладено їх перелік для майбутніх учителів початкової школи в аспекті міжкультурного спілкування. Важливим у рамках нашого дослідження є завдання на рефлексію явищ культури.

Дібрано засоби формування англомовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи: відеофонограму, фонограму, тексти. Встановлено, що відеофонограми для формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності слід добирати за ступенем морально-етичного впливу на студента; за мотиваційною значущістю; за естетичною цінністю; за соціокультурним потенціалом; з урахуванням вокабуляру фільму та лексикону студентів; жанрової різноманітності; відповідності тематиці, запропонованої навчальною програмою; автентичності; фонограми – актуальність; мотиваційна, естетична, лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність; різноманітність за жанрами; відповідність тематиці професійного спілкування; доступність і обмеженість смислової інформації тексти для читання – автентичність; актуальність; мотиваційна, естетична та лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність; різноманітність за жанрами; відповідність тематиці професійного спілкування; інтеркультурна спрямованість. Тексти добиралися з орієнтацією на майбутню професію, комунікативну цінність, відповідність текстів сфері спілкування, тематиці, автентичності та бралися без змін; зі скороченням за рахунок несуттєвої інформації; об'єднувалося кілька текстів в один. Під час формування англомовної навчально-стратегічної компетентності рекомендуємо застосовувати аудіо / відео / друковані / електронні тексти зі сфери ділового, наукового, розмовного, публіцистичного, художнього стилів та тематики програми.

Практичне значення роботи полягає у розробці комплексів вправ для формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування та укладанні навчального посібника «English for Future Primary School Teachers. Part I: навчальний посібник для студентів спеціальності 013 Початкова освіта».

Вважаємо, що оцінювання використання стратегій є надто суб'єктивним, часто викладачу не можливо оцінити процес їх використання, адже всі операції, які пов'язані із застосуванням стратегій, відбуваються мисленнєво, тому, на нашу думку, необхідно здебільшого оцінювати досягнення іншомовної комунікативної компетентності під час навчання іноземної мови. Доцільно перед навчанням іноземної мови проводити анкетування студентів з метою визначення індивідуальних особливостей, щоб максимально ефективно використати свої переваги й досягти успіху в освітньому процесі з іноземної мови у закладі вищої освіти. Описано критерії оцінювання у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності (аудіювання, читання, діалогічне та монологічне спілкування, письмо) в аспекті міжкультурного спілкування та наведено процедуру їх оцінювання. Залежно від етапу роботи, цілей перевірки й оцінки доцільно використовувати такі види контролю: попередній, поточний; проміжний; підсумковий. В умовах формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкової школи доцільно застосовувати різні форми, методи та прийоми контролю: попередній, поточний; проміжний; підсумковий, кінцеве рішення щодо досягнень студента необхідно приймати на основі результатів усіх видів.

Розроблену методику перевірено шляхом навчального, природнього, вертикально-горизонтального методичного експерименту, метою якого було визначення ефективності розроблених моделей (модель 1 та модель 2) методики формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування. Варійованою умовою експериментального навчання виступала послідовність навчання стратегій (прямих і непрямих) з метою формування у майбутніх учителів початкової школи іншомовної навчально-стратегічної компетентності на всіх етапах формування іншомовної комунікативної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування: варіант моделі 1 пропонував паралельне опанування стратегій (прямих і непрямих), варіант моделі 2 – послідовне. Результати експериментального навчання засвідчили значний приріст у знаннях, навичках і

вміннях усіх учасників. Найефективнішим виявився варіант моделі 1, який передбачав паралельне опанування стратегій (прямих і непрямих).

За результатами дослідження підготовлено методичні рекомендації щодо організації методики формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування.

Ключові слова: іншомовна навчально-стратегічна компетентність, майбутні учителі початкової школи, англійська мова професійного спілкування, міжкультурна іншомовна компетентність, стратегії навчання іноземної мови.

ABSTRACT

Konotop O. S. Theory and practice of pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence development in the aspect of intercultural communication. – Manuscript.

Thesis for obtaining the scientific degree of Doctor of Pedagogy, specialty 13.00.02 “Theory and Methodology of Teaching (Foreign Language)”. – Kyiv National Linguistic University, Kyiv, 2025.

In the dissertation, the problem of the development of pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication is substantiated and developed.

The purpose of the study is to substantiate, develop and experimentally verify the theoretical and methodological foundations of the organization of developing pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication.

The object of the research is the process of substantiation and development of the system for developing pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication.

The subject of the study is the system for developing pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication.

In the course of the study, the psychological and pedagogical prerequisites for the effective development of pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication have been outlined.

It has been found that scientists use six terms to denote strategic competence: «strategic competence / competence», «strategic (activity) competence», «communicative-strategic competence», «tactical-strategic competence» «learning and strategic». Within the scope of our research, we define learning and strategic competence as the ability to independently use rational methods of mental work, strategies for mastering speech, linguistic, sociocultural, and linguistic competences, to independently improve intercultural communication based on reflective self-evaluation of the results of one's own cognitive activity. We believe that learning and strategic competence can be interpreted in two senses – linguodidactic and linguomethodical.

We highlight six approaches to understanding learning and strategic competence: compensatory, communicative-pragmatic, educational-active, metacognitive, differentiated and integrated. We prioritize an integrated approach to understanding learning and strategic competence, in which it is considered in a close relationship between its components — learning and strategic competencies. Our analysis has shown that there are three groups of approaches through which learning and strategic competence can be developed: traditional, innovative and special.

In the process of defining the psychological and pedagogical prerequisites, the categories «strategic thinking» and «student with strategic thinking» are defined, and the psychological model of a student – pre-service primary school teacher is described. By strategic thinking we understand a special, complex type of intellectual activity, the implementation of which depends on a set of competencies that are related to the generation of new things to achieve a competitive advantage, the development and selection of new, relevant strategies and strategic actions that will ensure the educational development of the student, it possesses specific characteristics: creativity, criticality, systematicity, innovativeness, ingenuity, objectivity. A student with strategic thinking is a personality with: a clear awareness of what and why should be done, what is important, and what should be avoided and why; orientation toward a broad and comprehensive

understanding of individual or group activity through the lens of a specific goal; ability to determine goals and objectives of individual or group activity to achieve optimal results; the ability to plan activities, select appropriate means to achieve goals, implement plans, analyze progress, and reflect. It is possible to teach a modern student to think strategically in the educational process through purposeful and systematically organized training.

In the process of developing learning and strategic competence in pre-service primary school teachers, competence-based, reflexive, linguistic, socio-cultural, cognitive, communicative-activity, level approaches, are used.

A three-level model for the development of pre-service primary school teachers' strategic competence is proposed, which consists of the main and mandatory blocks: organizational, content, and procedural, which form a single whole and are interconnected. It has been established that the organization of the development of pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication should be based on the principles of activity, visibility, consistency, reflexivity, cognition, socio-cultural and professional-practical values, authenticity, communicativeness, and phased implementation, and should incorporate such technologies as gamification, cooperative learning, interactive approaches, and the communicative method.

Effective means of development of pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication have been determined. Among the non-technical means for the effective development of learning and strategic competence, we single out training manuals, textbooks, reference books, encyclopedias, tests, etc., and among the technical ones – remote electronic courses, audio / video materials, computer programs and applications, etc. It is emphasized that only the comprehensive use of technical and non-technical means of education ensures the achievement of the goal of education – the development pre-service primary school teachers' strategic competence.

The goal of the development of pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication is

formulated, which is determined by the social order of society and consists in the development of professionally oriented English-language communicative competence of future specialists in the field of primary education, ensuring their level of mastery of English at the B2 level and the ability to effectively carry out intercultural communication in English.

In the context of our research, we single out the following main goals of the development of pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication: practical-professional, developmental, educational, and pedagogical. We define the main components of the content of developing pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication: motivational, cognitive, practical-professional, cultural, reflective, and the components of the educational and methodological complex of disciplines that form it include theoretical, practical-professional, practical training, and assessment tools.

The content of the development of pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication has been selected and described on the basis of two aspects – subject and procedural, within which the specific content of each of the components was determined, taking into account the specifics of the student contingent.

The effective implementation of the method for developing of pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication is possible if it is implemented in three stages: development of the basic intercultural professionally oriented communicative competence of pre-service primary school teachers (normative course of English); development of an advanced intercultural professionally oriented communicative competence of pre-service primary school teachers (variable English courses); development of a highly specialized cross-cultural, professionally oriented communicative competence of pre-service primary school teachers (selective specialization courses taught in English). We emphasize the importance of taking into account the provisions of the reflective approach at all stages of education. We have singled out four groups of reflective skills: general, English

language learning, pedagogical and cultural reflection skills and compiled a list of them for pre-service primary school teachers in the aspect of intercultural communication. An important part of our research is the tasks for cultural reflection.

Means of developing pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication have been selected: video, audio, and texts. It has been established that video for the development of learning and strategic competence should be selected according to the degree of moral and ethical influence on the student; its motivational significance; its aesthetic value; its socio-cultural potential; taking into account the vocabulary of the film and the students' lexicon; genre diversity; compliance with the topics offered by the curriculum; authenticity; audio – should be relevant; and should have motivational, aesthetic, linguistic, socio-cultural, and cultural studies value; be diverse in genre; compliance with the topic of professional communication; availability and limitation of semantic information in reading texts, authenticity, thematic relevance; motivational, aesthetic, linguistic, socio-cultural, and cultural studies value; diversity in genres; compliance with the topic of professional communication; and intercultural focus. The texts have been selected with a focus on the future profession, communicative value, alignment with the field of communication, subject matter, and authenticity and were taken without changes; with reductions of non-essential information or by combining several texts into one. During the development of learning and strategic competence, we recommend using audio, video, printed and electronic texts from the field of business, scientific, conversational, journalistic, artistic styles and topics of the program.

The practical significance of the work consists in the development of sets of exercises for the formation of pre-service primary school teachers' learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication and the compilation of the educational manual «English for Future Primary School Teachers. Part I: study guide for students of the specialty 013 Primary Education».

We believe that the evaluation of the use of strategies is too subjective, and often it is impossible for the teacher to evaluate the process of their use, because all operations related to the use of strategies take place mentally, therefore, in our opinion, it is

necessary to primarily evaluate the achievements of the communicative competence while teaching English. It is expedient to conduct student questionnaires before English courses in order to determine individual characteristics so as to use their strengths as effectively as possible and achieve success in the educational process. The evaluation criteria for pre-service primary school teachers (listening, reading, spoken interaction and production, writing) in the aspect of intercultural communication are described, and the procedure for their evaluation is given. Depending on the stage of the work, and the goals of assessment, it is advisable to use the following types of control: previous, current; intermediate; final. In the context of forming learning and strategic competence for pre-service primary school teachers, it is advisable to use various forms, and methods of control: previous, current; intermediate; the final. The final decision on the student's achievements must be made on the basis of the results of all three types.

The developed methodology has been tested by means of an educational, natural, vertical-horizontal methodological experiment, the purpose of which was to determine the effectiveness of the developed models (model 1 and model 2) of the methodology for developing pre-service primary teachers learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication. The variable of the experiment was the sequence of learning strategies (direct and indirect) aimed at developing of pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication at all stages of the formation of communicative competence in the aspect of intercultural communication: model 1 proposed parallel mastering of strategies (direct and indirect), whereas model 2 followed a sequential approach. The results of the experiment has shown a significant increase in the knowledge and skills of all participants. The most effective model was model 1, which ensured the parallel acquisition of strategies (direct and indirect). Based on the results of the study, methodological recommendations were prepared for the organization of training methods for developing pre-service primary school teachers' English learning and strategic competence in the aspect of intercultural communication.

Key words: foreign language learning and strategic competence, pre-service primary school teachers, English language, intercultural foreign language competence, foreign language learning strategies.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Конотоп, О. С. (2020a). Вимоги до іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції. *Інноваційна педагогіка*, 28, 57-61. doi:10.32843/2663-6085/2020/28.10.
2. Конотоп, О. С. (2020b). Масові відкриті онлайн-курси для формування і розвитку критичного мислення студентів як основи формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності. *Іноземні мови*, 4, 26-33. doi.org/10.32589/1817-8510.2020.4.219944.
3. Конотоп, О. С. (2020d). Використання автентичної відеофонограми для іншомовної практичної підготовки студентів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 9 (165), 65-70. doi.org/10.5281/zenodo.4500382.
4. Конотоп, О. С. (2020e). Сучасні тенденції науково-методичного дослідження процесу формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*, 32, 192-204. doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207772.
5. Конотоп, О. С. (2020f). Сучасні підходи до формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*, 33, 39-46. doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221676.
6. Конотоп, О. С. (2021a). Електронна когнітивна карта в навчанні майбутніх учителів початкової школи англomовної лексики. *Іноземні мови*, 1, 18-24. doi.org/10.32589/1817-8510.2021.1.230737.
7. Конотоп, О. С. (2021b). Іншомовна практична підготовка майбутніх учителів початкової школи: проблеми і перспективи. *Інноваційна педагогіка*, 32 (2), 88-91. doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.18.

8. **Конотоп, О. С.,** Верхуша, Я. І., Лісовська, Ю. О., Шевченко, Ю. В., Моїсеєнко, А. В. (2021с). Критерії відбору автентичних відеофонограм для формування у молодших школярів іншомовної комунікативної компетентності. *Інноваційна педагогіка*, 39, 46-49. doi.org/10.32843/2663- 6085/2021/39.8.
9. Конотоп, О. С. (2021d). Важливість оволодіння англомовною навчально-стратегічною компетентністю в письмі майбутніми вчителями початкової школи. *Інноваційна педагогіка*, 42 (2), 75-78. doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.14.
10. Конотоп, О. С. (2021e). Результати тестування рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів першого курсу спеціальності 013 Початкова освіта. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 79 (1), 162-166. doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.1.34.
11. Конотоп, О. С. (2021f). Формування у майбутніх учителів початкової школи іншомовної навчально-стратегічної компетентності з використанням автентичної відеофонограми. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 14-15 (170-171), 184-190. doi.org/10.5281/zenodo.5938846.
12. **Konotop, O. S.,** Bykonja, O. P., Bondar, O. Y., Shevchenko, Y. V., Kasianchuk, N. M. (2021g). Practice of using GoToMeeting / Zoom in the study of foreign languages. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 12(3), 176 – 186. doi.org/10.47750/jett.2021.12.03.017 (**Web of Science**).
13. Конотоп, О. С. (2022a). Критерії оцінювання рівня сформованості англомовної навчально-стратегічної компетентністю у діалогічному спілкуванні майбутніх вчителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*, 51 (1), 90-93. doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.17.
14. **Konotop, O.,** Bondar, O., Terletska, L., Kyrychenko, S., Ovsyanko G. (2022d). Methods of using digital technologies for the development of students' listening comprehension strategies in higher educational institutions. *Journal for Educators*,

Teachers and Trainers, 13 (3), 247-259. doi.org/10.47750/jett.2022.13.03.024 (**Web of Science**).

15. Konotop, O. (2022e). Reflexive approach as a basis for the formation of strategic competence of future primary school teachers. *Knowledge, Education, Law, Management*, 8 (52), 21-26. doi.org/10.51647/kelm.2022.8.4.

16. Конотоп, О. С. (2023a). Психолого-педагогічні передумови формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності. *Інноваційна педагогіка*, 55 (2), 104-107. doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.2.22.

17. Конотоп, О. С. (2023b). Рефлексія майбутніх учителів початкової школи у процесі формування англomовної навчально-стратегічної компетентності у читанні. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 21 (177), 95-99. doi.org/10.58407/visnik.232116.

18. Конотоп, О. С. (2023c). *Теоретичні передумови формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування*. Higher education in Ukraine (1991–2023): traditions, transformations, challenges, and prospects: Scientific monograph [кол. монографія]. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 117-132.

19. Konotop, O. (2023d). Structure of Foreign Language Strategic Competence of Future Primary Teachers. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*, 1, 80-88. doi.org/10.30525/2592-8813-2023-1-11.

20. **Konotop, O.**, Bykonina, O., Bondar, O., Shevchenko, Y., & Korobeinikova, T. (2023e). Effectiveness of generative learning strategies in independent study of english using mobile technologies. *Revista Eduweb*, 17(3), 160-181. doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.03.14 (**Web of Science**).

21. Chernysh, V., Melnyk, A., **Konotop, O.**, Meljnyk K. & Matkovska N. (2023f). Integration of the Latest Information and Communication Technologies into Pedagogical Practice: Impact Analysis, Effectiveness and Challenges on the way to Sustainable Implementation in Higher Education. *Brazilian Journal of Education*,

Technology and Society, 16 (1), 163-172. doi.org/10.14571/brajets.v16.n1.163-172. **(Web of Science).**

22. Конотоп, О. (2023i). *English for Future Primary School Teachers. Part I: навчальний посібник для студентів спеціальності 013 Початкова освіта*. Чернігів: Десна Поліграф.

23. Konotop, O. (2024a). The effectiveness of the BBC learning English application for building students' English-language strategic competence. *Revista Edapeci-Educacao a Distancia e Praticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, 24 (1). 142-157. doi.org/10.29276/redapeci.2024.24.119513.142-157. **(Web of Science).**

24. Konotop, O. (2024b). Experimental Verification of the Effectiveness of the Formation of Strategic Competence for future Primary School Teachers. *Knowledge, Education, Law, Management*, 5 (65), 14-17. doi.org/10.51647/kelm.2024.5.3.

25. Konotop, O. (2024c). Methodological Recommendations for the Organization of the Formation of the Educational Process for Primary School Teachers' Strategic Competence: Intercultural Communication. *Academia Polonica*, 65 (4), 81-85. DOI <https://doi.org/10.23856/6509>.

Наукові праці, які додатково відображають зміст матеріалів дисертації

26. Конотоп, О. С. (2018a). Навчально-стратегічна компетентність у контексті сучасних вітчизняних науково-методичних досліджень. *Педагогічний альманах*, 39, 44-50.

27. Конотоп, О. С. (2018b). Навчання аудіювання фрагментів автентичних художніх відеофільмів з використанням комп'ютера. *Молодий вчений*, 2.1, (54.1), 67-70.

28. Конотоп, О. С. (2019a). Результати зрізу рівня сформованості критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 5 (161), 97-100. doi:10.5281/zenodo.3667203.

29. Конотоп, О. С. (2020c). Навчально-стратегічна компетентність у контексті сучасних зарубіжних науково-методичних досліджень. *Вісник*

Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки, 7 (163), 193-197. doi.org/10.5281/zenodo.3759138.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

30. Конотоп, О. С. (2015). Переваги використання автентичної відеофонограми у вивченні іноземних мов і культур. *Здобутки та перспективи розвитку сучасного мовознавства: Міжнар. зб. наук. пр., присвяч. 70-річ. ювіл. проф. Алли Андріївни Калити*. К.: Вид-во «Політехніка», 245-252.
31. Конотоп, О. С. (2016). Сервіс відеоподкастів як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності. *Мова. Культура. Комунікація: інноваційні підходи до вивчення мов та літератур: Матеріали 7-ї Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 22–23 квітня 2016 р.)*. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 113-116.
32. Konotop, O. (2017). Teaching English Oral Interaction With Authentic Vodcasts. *Pathways to Success for Contemporary English Teachers and Their Learners: Book of Convention Papers*, Lviv ПП: «Марусич», 87-88.
33. Konotop, O. (2019b). Using Synchronous Communicative Activities on the Basis of Authentic Feature Films For Teaching Students Oral Interaction. *Thinking Globally – Teaching Locally: Book of Papers of the 2019 National TESOL-Ukraine Convention. (April 9-10, 2019 yr.)*. Publishing House I. Ivanchenka, 68-69.
34. Конотоп, О. С. (2019с). Навчально-стратегічна компетентність як компонент цілей навчання іноземних мов у документах Ради Європи з мовної освіти. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції «Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ» (16-17 листопада 2019 р)*. К.: Педагогічна думка, 353-355.
35. Конотоп, О. С. (2019d). Класифікація стратегій вивчення іноземних мов у англомовних педагогічних дослідженнях. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції (20 листопада 2019р.)*. Вінниця, 57-59.

36. Конотоп, О. С. (2019e). Розвиток критичного мислення студентів закладів вищої освіти: вимога сьогодення та сучасний стан. *Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов»*. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 71-74.

37. Конотоп, О. С. (2020g). Класифікація комунікативних стратегій у документах Ради Європи з мовної освіти. *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація: Тези доповідей XIX наукової конференції з міжнародною участю*. Харків: Видавництво Точка, 58-60.

38. Конотоп, О. С. (2020h). Тестування рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів першого курсу спеціальності 013 Початкова освіта. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»*: Зб. наук. праць. Переяслав, Вип. 58, 190-192.

39. Конотоп, О. С. (2020i). Стратегічне мислення VS кліпове мислення у практичній іншомовній підготовці студентів немовних закладів вищої освіти. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 3 березня 2020 р.)*. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», Вип. 9, 380-382.

40. Конотоп, О. С. (2020j). Цільовий рівень іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*, 1 (4), 52-64. doi.10.32755/sjeducation.2020.01.052.

41. Konotop, O. (2020k). The importance of developing strategic thinking through teaching foreign languages. *25 Years of TESOL in Ukraine: Honoring the Past and Shaping the Future: Book of Convention Papers*. Львів: ПП «Марусич», 92-93.

42. Конотоп, О. С. (2020l). Важливість іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті євроінтеграції. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (23-24 квітня 2020 року, м. Чернігів)*. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.В., 54-56.

43. Конотоп, О. С. (2020m). Стратегічне мислення як основа формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності у студентів немовних закладів вищої освіти. *Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук – 2020: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 23–24 квіт. 2020 р.): у двох томах. Т. 2*. Чернігів: Академія ДПтС, 343-346.

44. Конотоп, О. С. (2020n). Проблеми практичної іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених [Електронне видання]: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студентів, аспірантів, докторантів, молод. учених, Харків, 14 трав. 2020р. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди*. Харків, 155-157.

45. Конотоп, О. С. (2020o). Стан процесу практичної іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *«Європейська проєктна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи»: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 29-30 травня 2020 р.)*. Запоріжжя, 110-112.

46. Конотоп, О. С. (2020p). Перелік автентичних навчальних відеокурсів для іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць. Переяслав, Вип. 63*, 225-228.

47. Конотоп, О. С. (2020q). Автентичні художні відеофільми як засіб формування англомовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної*

інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»: *Зб. наук. праць. Переяслав, Вип. 64, 137-139.*

48. Конотоп, О. С. (2020r). Розвиток стратегічного мислення студентів немовних закладів вищої освіти під час навчання іноземної мови. *Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (9-10 листопада 2020, м. Херсон).* Херс. держ. ун-т. Херсон: ХДУ, 275-281.

49. Konotop, O. S. (2020s). Four Reading Strategies to Develop Students' Reading Comprehension. *Початкова освіта: сучасні перспективи розвитку: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка, 11 грудня 2020 року).* Кременчук: Методичний кабінет, 35-37.

50. Konotop, O. (2020t). What is a reading strategy? *Science. Innovation. Quality: 1st International Scientific-Practical Conference SIQ - 2020, December 17-18th, 2020: Book of Papers.* Berdyansk: BSPU, 27-30.

51. Конотоп, О. С. (2021h). Он-лайн програми для створення електронних когнітивних карт для презентації навчальної інформації на заняттях з іноземної мови. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (22–23 січня 2021 р., м. Одеса).* Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», Ч.2, 100-103.

52. Konotop, O. (2021i). Reading strategies in Common European Framework of References: Learning, Teaching, Assessment. *Proceedings of the II International Education Forum «Best Educational Practices: Ukraine, Europe, World», January 24, 2021, Association for Promotion of Education and Science Globalization SPACETIME.* Kyiv, 293-297.

53. Конотоп, О. (2021j). Автентичні навчальні відеокурси як засіб формування англomовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць. Переяслав, Вип. 67, 217-220.*

54. Konotop, O. (2021k). The Motivated Strategies for Learning Questionnaire as an Effective Instrumental Tool To Measure Students' Learning Strategies. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (19–20 лютого 2021 р., м. Одеса)*. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 174-177.

55. Конотоп, О. (2021l). Проблеми використання відеофонограми в освітньому процесі для формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності. *Полілог культур: Освітній і культурологічний аспекти: Всеукраїнська науково-практична конференція молодих науковців та студентів (30 березня 2021 р., м. Чернігів)*, 57-58.

56. Конотоп, О. (2021m). Формування у майбутніх учителів початкової школи іншомовної навчально-стратегічної компетентності у руслі концепції НУШ. *«Ad orbem per linguas. До світу через мови». Матеріали Міжнародної науково-практичної відеоконференції «Світ цінностей і цінності у світі», 13–14 травня 2021 року*. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 156-158.

57. Конотоп, О. С. (2021n). Щодо проблеми оцінювання іншомовної навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Модернізація освіти як важливий чинник розвитку суспільства: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 22 листопада 2021 р.)*. Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 37-39.

58. Konotop, O. S. (2022b). To The Problem of Assessing Future Primary School Teachers' Strategic Competence. *Scientific Collection «InterConf», (96): with the Proceedings of the 6 th International Scientific and Practical Conference «Scientific Community: Interdisciplinary Research» (January 26-28, 2022)*. Hamburg, Germany: Busse Verlag GmbH, 221-223.

59. Konotop, O. S. (2022c). The importance of developing future primary school teachers' strategic competence. *Scientific Collection «InterConf», (100): with the Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference «Global and Regional Aspects of Sustainable Development» (February 26-28, 2022)*. Copenhagen, Denmark: Berlitz Forlag, 161-163.

60. Konotop, O. (2022f). Self-assessment table as a tool for developing future primary school teachers' strategic competence. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*, 1(2), 161–166.

61. Конотоп, О. С. (2023g). Вправи на розвиток рефлексії майбутніх учителів початкової школи у процесі формування англомовної навчально-стратегічної компетентності у читанні. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*, 1(3), 227–232. doi.org/10.18372/2786-5495.1.17783.

62. Конотоп, О. С. (2023h). Стратегії використання елементів арт-терапії в закладах вищої освіти України. *Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Diversity and Inclusion in Scientific Area» (January 26-28, 2023)*. Warsaw, Poland, 236-239.

63. Konotop, O. (2023j). Peculiarities of assessing future primary school teachers' strategic competence in spoken interaction. *Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference «Global and Regional Aspects of Sustainable Development» (March 26-28, 2023)*. Copenhagen, Denmark. Scientific Collection «InterConf», (148), 147–149.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	27
ВСТУП.....	28
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ	42
1.1. Формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності в контексті сучасних наукових досліджень.....	42
1.2. Аналіз сучасного стану, чинних програм та підручників з англійської мови для формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності.....	69
1.3. Психолого-педагогічні передумови формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності.....	90
Висновки до розділу 1.....	108
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ	111
2.1. Компетентнісний підхід в аспекті міжкультурного спілкування.....	111
2.2. Рефлексивний підхід в аспекті міжкультурного спілкування.....	125
2.3. Комунікативно-діяльнісний підхід в аспекті міжкультурного спілкування	133
2.4. Лінгвосоціокультурний підхід в аспекті міжкультурного спілкування.....	144
2.5. Когнітивний підхід в аспекті міжкультурного спілкування.....	152
2.6. Рівневий підхід в аспекті міжкультурного спілкування.....	159
Висновки до розділу 2.....	169

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ	175
3.1. Модель формування англomовної навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкової школи	175
3.2. Цілі та структура і зміст формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності	184
3.3. Принципи, методи, засоби конструювання змісту формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності	221
Висновки до розділу 3.....	237
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ	241
4.1. Організація процесу формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності з оволодіння мовними компетентностями в аспекті міжкультурного спілкування.....	241
4.1.1. Оволодіння фонетичною компетентністю.....	241
4.1.2. Оволодіння лексичною компетентністю.....	257
4.1.3. Оволодіння граматичною компетентністю.....	275
4.2. Організація процесу формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності з оволодіння мовленнєвими компетентностями в аспекті міжкультурного спілкування.....	292
4.2.1. Оволодіння англomовною навчально-стратегічною компетентністю в аудіюванні.....	292
4.2.2. Оволодіння англomовною навчально-стратегічною компетентністю в говорінні.....	311

4.2.3. Оволодіння англомовною навчально-стратегічною компетентністю в читанні	345
4.2.4. Оволодіння англомовною навчально-стратегічною компетентністю в письмі.....	369
Висновки до розділу 4.....	391
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ	393
5.1. Організація і проведення методичного експерименту	393
5.2. Аналіз і порівняння результатів методичного експерименту.....	407
5.3. Методичні рекомендації для організації навчального процесу з формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування.....	419
Висновки до розділу 5.....	425
ВИСНОВКИ	427
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.	437
ДОДАТКИ.....	484

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ААК	англомовна аудитивна компетентність	ІКТ	інформаційно-комунікаційні технології
АКК	англомовна комунікативна компетентність	КЧ	компетентність у читанні
АЛК	англомовна лексична компетентність	КП	компетентність у письмі
АМ	англійська мова	ЛО	лексична одиниця
АМПС	Програма з англійської мови для професійного спілкування	ЛСКК	лінгвосоціокультурна компетентність
АНВК	автентичний навчальний відеокурс	МІК	міжкультурна іншомовна компетентність
АНСтК	англомовна навчально-стратегічна компетентність	МОН	Міністерство освіти і науки
АХВ	автентичний художній відеофільм	ММ / МС	монологічне мовлення / монологічне спілкування
ВФГ	відеофонограма	НМК	навчально-методичний комплекс
ДЄ	діалогічна єдність	НСтК	навчально-стратегічна компетентність
ДМ / ДС	діалогічне мовлення / діалогічне спілкування	НУЧК	Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ЕН	експериментальне навчання	НУШ	Нова українська школа
ЄВІ	єдине вступне випробування	ОПП	освітньо-професійна програма
ЗВО	заклад вищої освіти	ПН	початкове навчання
ЗЄР	Західноєвропейські Рекомендації з мовної освіти	ПШ	початкова школа
ЗНО	зовнішнє незалежне оцінювання	РВМ	рівні володіння мовою
ІАК	іншомовна аудитивна компетентність	СР	самостійна робота
ІГК	іншомовна граматична компетентність	ФГ	фонограма
ІЛК	іншомовна лексична компетентність	ФК	фонетична компетентність
ІКК	іншомовна комунікативна компетентність	CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
ІМ	іноземна мова	FCE	First Certificate in English
ІНСтК	іншомовна навчально-стратегічна компетентність	PET	Preliminary English Test

ВСТУП

Концепція «Нова українська школа» (НУШ) (2016), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Концепція розвитку англійської мови (АМ) в університетах (2019), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта (ПО) для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2021), European Profile for Language Teacher Education (2004), Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (2001, 2018, 2020) сприяють реформуванню української освіти, орієнтують на єдині загальноєвропейські освітні стандарти, переорієнтують освітній процес на розвиток особистості, забезпечують її конкурентоспроможність у сучасному інформаційному суспільстві.

Сьогодні система передачі знань зазнала фундаментальних змін та її обсяг значно збільшився. Дослідження показують, що вже неможливо підготувати студента в закладах вищої освіти (ЗВО) до майбутньої професійної діяльності протягом усього життя, оскільки кожного року відбувається оновлення 5 % теоретичних знань і 20 % професійних (Освіта протягом життя, с. 81).

За експертними оцінками, у майбутньому найбільш популярними на ринку праці стануть учителі, які будуть «уміти навчатися впродовж життя, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі, володіти навичками критичного мислення, ставити цілі та досягати їх» (Нова українська школа, 2016, с. 4). Отже, пріоритетною тенденцією й актуальністю стає питання неперервності освіти (*lifelong learning (LLL)*).

У системі ЗВО протягом довгого часу основна увага була приділена виключно оволодінню знаннями. Сучасною світовою тенденцією є пріоритетність розвитку *soft skills*, які дозволяють фахівцю адаптуватися до нових умов, змінювати сферу зайнятості, використовувати нестандартні завдання. Результати досліджень співвідношення важливості *soft skills* та *hard*

skills, оптимальні для прийняття на роботу молодих спеціалістів, становить відповідно 61 % та 39 % (Зінченко, 2016, с. 11-15).

Авторська група наукового проєкту The Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S), метою якого була оцінка знань і компетентностей 21 ст., є першою міжнародною спробою розробити узгоджене розуміння сучасних компетентностей, що об'єднало 250 дослідників 20 країн світу; у результатах дослідження виявлено 10 важливих компетентностей 21 ст., які склали модель KSAVE (*Knowledge, Skills, Attitudes, Values and Ethics*), серед яких першим виділено домен мислення з трьома підгрупами: творчість та інновації (*creativity and innovation*); критичне мислення, розв'язання проблем, прийняття рішень (*critical thinking, problem solving, decision making*); здатність учитися (*learning to learn, metacognition*), які необхідно враховувати й включати до програм та формувати відповідні навички й уміння (Griffin, McGaw, Care, 2012), що вказує на *пріоритетність формування навчально-стратегічної компетентності (НСтК) у сучасному світі* (виділено нами).

Важливою світовою тенденцією є акцент на високоякісне оперування та засвоєння інформації. Міжнародні експерти акцентують на актуальній потребі формування у студентів когнітивних навичок: креативності, активності, стратегічності (Jobs in 2030, с. 44-65). Володіння стратегіями навчання увійде до п'яти найважливіших навичок зі 120 досліджених знань, навичок і умінь до 2030 року (Bakhshi, Dowing, Osborne, 2017, с. 62-67).

Українські роботодавці серед переліку важливих навичок виділяють уміння працювати в команді, комунікабельність і когнітивні навички; у перспективі на 2030 р. найбільшу затребуваність становитиме емоційний інтелект, уміння працювати в команді, когнітивні навички, критичне й стратегічне мислення (Зінченко, 2016, с. 15).

На нашу думку, система навчання іноземних мов (ІМ) у ЗВО потребує імплементації іншомовної навчально-стратегічної компетентності (ІНСтК). Організація освітнього процесу з використанням стратегій описана у CEFR (2001, 2018, 2020), де чітко зазначено важливість і пріоритетність цього

напрямку, а стратегії розглядаються як засіб для мобілізації та балансу ресурсів користувача ІМ (CEFR, 2001).

Є окремі вагомі розвідки, які пов'язані з формуванням ІНСтК. Аналітичний огляд сучасних психологічних, лінгвістичних та методичних досліджень свідчить про наявність окремих спроб розв'язання питання формування в майбутніх учителів початкової школи (ПШ) англomовної навчально-стратегічної компетентності (АНСтК) в аспекті міжкультурного спілкування: вивчено реалізацію мовленнєвих стратегій комунікативних невдач (Л. Л. Славова); формування АНСтК старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу (Н. Є. Білоножко) та ІНСтК у молодших школярів у процесі навчання англomовного аудіювання (Л. В. Ягеніч); теоретично обґрунтовано та практично перевірено методику формування: АМ ІНСтК в діалогічному мовленні (ДМ) у майбутніх учителів (Ю. П. Гудима), ІНСтК у студентів у процесі навчання професійно орієнтованого читання німецькою мовою (В. Є. Бутева), стратегій письмового перекладу офіційно-ділових текстів з української мови на англійську в майбутніх філологів (О. А. Михайленко), комунікативних стратегій професійно спрямованого англomовного писемного спілкування у машинобудівельників (О. В. Цепкало), реалізації мовних стратегій засобами інформаційних технологій у ЗВО (О. М. Ванівська); студентів технічних спеціальностей французького професійно спрямованого монологу-аргументації з урахуванням їхніх навчальних стилів (Л. В. Бондарь), підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів АНСтК (Н. С. Щерба) та для вчителів АМ (В. В. Черниш); визначено вимоги до рівня володіння ІНСтК майбутніми вчителями АМ (І. П. Задорожна) та стратегій автономної роботи студентів технічного ЗВО (Ю. В. Петровська) та ін. (Конотоп, 2023с).

Отже, аналітичний огляд сучасних досліджень засвідчив наявність окремих вдалих спроб розв'язання питання формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування, проте предметом окремого наукового дослідження проблема формування у майбутніх вчителів ПШ АНСтК

в аспекті міжкультурного спілкування не була. Сучасні тенденції методики навчання АМ відмічають успішність формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) студентів у процесі саме формування ІНСтК. При цьому формування останньої є обов'язковою умовою успішного оволодіння ІМ. Попри значний інтерес науковців до формування ІНСтК, акцентуємо на відсутності цілісного дослідження цієї методичної проблеми для майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування в теоретичному та практичному аспектах.

Отже, **актуальність** нашого дослідження зумовлена:

- соціальним замовленням суспільства щодо якісної професійної англomовної підготовки майбутніх учителів ПШ з урахуванням сучасних вимог до рівня випускників відповідного профілю;
- щораз більшою питомою вагою сформованості у майбутніх учителів ПШ АНСтК в умовах кредитно-модульної системи навчання та необхідністю розробки й обґрунтування її методики в аспекті міжкультурного спілкування;
- потребою теоретичного переосмислення та вдосконалення процесу формування АНСтК в оволодінні майбутніми вчителями ПШ англomовною комунікативною компетентністю (АКК), формуванні готовності навчатися протягом усього життя, особистісному розвитку студента, що вимагає наукового обґрунтування її організації;
- відсутністю наукових досліджень щодо організації формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування з урахуванням сучасних вимог до рівня її сформованості як самостійної проблеми в її прямій постановці.

Концепція формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування орієнтована на розвиток особистісного потенціалу здобувачів вищої освіти в галузі початкової освіти за першим (бакалаврським) рівнем шляхом розширення діапазону їхніх можливостей через навчання використовувати стратегії від актуального рівня володіння ІМ до рівня B2 з

фокусом на навчання протягом усього життя, що надає можливість урахувати індивідуальність кожного в освітньому процесі з ІМ.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження виконано в межах колективної наукової теми кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету «Методика навчання іноземних мов і культур у системі неперервної освіти» (номер державної реєстрації 0117U005347) та «Інновації у педагогіці та методиці навчання іноземних мов і культур» (номер державної реєстрації 0123U102361). Тему дисертації затверджено вченою радою Київського національного лінгвістичного університету (протокол № 9 від 23 грудня 2019 року).

Об'єктом дослідження є процес навчання англійської мови майбутніх учителів ПШ під час формування АНСтК.

Предметом дослідження є методика формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, практичному розробленні й експериментальній перевірці методичної системи формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування.

Досягнення визначеної мети дослідження передбачало вирішення таких завдань:

- 1) узагальнити сучасні тенденції формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ у ЗВО України, виявити стан дослідженості проблеми та представити розвиток сучасного розуміння науковцями особливостей створення системи відповідного навчання;
- 2) визначити психолого-педагогічні передумови розробки методичної системи формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування шляхом аналізу сучасних наукових досліджень у галузі педагогіки, психології, психолінгвістики, освітніх документів та окреслити релевантні підходи щодо формування АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування;

3) розробити концептуальні засади формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування: модель, цілі та структуру і зміст, принципи, методи, засоби конструювання змісту;

4) описати методику формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування;

5) експериментально перевірити методику формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування; обґрунтувати та апробувати запропоновану модель, представити її як систему й укласти методичні рекомендації для організації освітнього процесу за розробленою методикою.

Для вирішення поставлених завдань передбачено використання таких **методів дослідження:**

– *теоретичних* – вивчення та аналіз методичних, педагогічних, лінгвістичних та психологічних друкованих та електронних джерел з проблематики дослідження вітчизняних та закордонних авторів, аналіз освітніх і закордонних нормативних документів, міжнародних стандартів з формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК, узагальнення та синтез чинних методичних розробок за темою дослідження, критичний аналіз навчальних засобів щодо можливості їхнього застосування в межах розробленої методики формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК, моделювання освітнього процесу за розробленою методикою;

– *емпіричних* – методи анкетування викладачів, учителів ПШ та студентів з метою з'ясування стану проблеми, потреб фахівців і зворотного зв'язку з боку студентів після навчання за запропонованою методикою, наукове спостереження за навчальним процесом у педагогічному ЗВО, організація та проведення методичного експерименту, зрізів із метою визначення рівня сформованості у майбутніх учителів ПШ АНСтК, обробка та перевірка отриманих експериментальних даних методами математично-статистичного аналізу;

– *методів математичної статистики* для обробки та перевірки результатів експериментального навчання (ЕН).

Наукові положення, що винесені на захист:

1. АНСтК є важливою й обов'язковою основою формування професійно орієнтованої ІКК у майбутніх учителів ПШ. Зазначена компетентність детермінує активне й свідоме залучення студентів до освітнього процесу з ІМ, що забезпечує самостійність, швидкість і міцність засвоєння знань. Вона створює умови для розвитку інтелектуального й творчого потенціалу особистості, стимулює розвиток її когнітивних навичок вищого порядку та формує здатність до організованості. Ця компетентність орієнтує здобувача освіти на навчання впродовж усього життя. Сформованість АНСтК дозволяє максимально повно враховувати індивідуально-психологічні можливості кожного студента й набувати більш глибокого досвіду вивчення ІМ, сприяти його самоактуалізації та саморозвитку в умовах сучасного освітнього середовища.

2. Провідними підходами до формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування є компетентнісний, рефлексивний, лінгвосоціокультурний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний та рівневий. Застосування цих підходів в освітньому процесі з формування АНСтК приводить до бажаних результатів навчання й досягається на основі використання положень зазначених підходів, кожен з яких формує професійні якості особистості майбутнього вчителя ПШ.

3. В основу формування АНСтК покладено особистість студента зі стратегічним типом мислення. Під стратегічним типом мислення розуміємо особливий, складний вид інтелектуальної діяльності, ефективність здійснення якого залежить від набору компетентностей, пов'язаних із генеруванням нового продукту для досягнення конкурентної переваги, розробкою та добором нових, релевантних стратегій і стратегічних дій, які забезпечать усебічний розвиток здобувача освіти. Студент із таким типом мислення – це особистість з чітким усвідомленням що й навіщо робити, умінням розставляти пріоритети;

із здатністю орієнтуватися на широке та глибоке осмислення своєї діяльності крізь призму конкретної мети. Це особистість, яка визначає цілі та завдання своєї діяльності з метою досягнення кращого результату; із здатністю планувати свою діяльність, добирати засоби для досягнення її цілей, спроможністю її реалізовувати, аналізувати та рефлексувати.

4. Формування у здобувачів освіти стратегічного типу мислення, орієнтованого на майбутнє, дозволяє підвищити якість і швидкість формування АНСтК. Сучасного студента можливо навчити мислити стратегічно в умовах спеціально організованого цілеспрямованого та систематичного освітнього процесу з ІМ. Здатність до стратегічного мислення формується в різних освітніх контекстах із зміщенням фокуса уваги на розвиток *soft skills* та проблемність і інтерактивність навчання, широким використанням когнітивних і метакогнітивних завдань з обов'язковим і систематичним включенням рефлексії з особливим акцентом на рефлексію явищ культури.

5. Організацію формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ доцільно проводити у три етапи: рецептивний, репродуктивно-продуктивний і творчий. Ефективність її впровадження можлива за умови використання спеціально розробленої в цьому дослідженні системи вправ, яка містить підсистеми з відповідними групами вправ для цілеспрямованого формування ІКК з паралельним усвідомленням ознайомлення студентів із прямими й непрямыми стратегіями. До запропонованих моделей навчання входять відповідні спеціально дібрані засоби навчання (фонограми (ФГ), відеофонограми (ВФГ) та тексти).

6. Ефективність формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ передбачає оновлення умов навчання ІМ, що відображено у складній й багаторівневій структурно-функціональній моделі цієї компетентності через взаємодію таких структурних блоків: цільового, змістовного (предметний та процесуальні аспекти), організаційного (методи, форми, прийоми та засоби), операційно-технологічного (увесь освітній процес), критеріально-

оцінювального (вимоги, об'єкти контролю, критерії, параметри володіння та оцінювання, засоби контролю), результативного (результат).

7. Реалізація концептуальних основ формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ є цілісним, системним та спеціально організованим процесом, який урахує особливості професійної діяльності вчителя ПШ у процесі міжкультурного спілкування. Освітній процес з формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ є взаємопов'язаним, багатосистемним, цілісним процесом, що забезпечує формування у студентів ІКК на високому рівні та розвиток у них критичного й креативного мислення, здатності до самонавчання й самовдосконалення, толерантності, емпатії.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в ньому – *вперше: досліджено* теоретичні засади формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування; *конкретизовано* цілі, зміст, підходи, принципи формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування; *обґрунтовано* концепцію методичної системи формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування, що включає структуру та зміст, цілі, принципи, засоби формування АНСтК у ЗВО, *запропоновано* модель формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування;

– *удосконалено* процедуру добору змісту навчання й навчальних матеріалів для формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування, засоби навчання, критерії оцінювання рівня сформованості в майбутніх учителів ПШ АНСтК;

– *подальшого розвитку набуло* вивчення комунікативних, психологічних і лінгвістичних особливостей формування АНСтК; положень компетентнісного, рефлексивного, рівневого, комунікативно-діяльнісного, лінгвосоціокультурного, когнітивного підходів у контексті формування АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування; положень про готовність майбутніх учителів ПШ до формування АНСтК; компонентного складу АНСтК та типології стратегій.

Практичне значення дослідження полягало: у створенні комплексів вправ для формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування; укладанні методичних рекомендацій для формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування; розробці навчального посібника (Конотоп О. С. (2023). English for Future Primary School Teachers. Part I: навчальний посібник для студентів спеціальності 013 Початкова освіта. Чернігів: Десна Поліграф. 364 с.).

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес: Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (акт упровадження №06/04 від 06.03.2023 р., засідання кафедри початкової освіти від 02.03.2023 р., протокол №7), Житомирського державного університету імені Івана Франка (акт про впровадження №13/33-05 від 13.11.2024 р., засідання кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті від 13.11.2024 р., протокол №5); Криворізького державного педагогічного університету (довідка №08-179/3 від 08.03.2023 р., засідання кафедри АМ з методикою викладання від 28.02.2023 р., протокол №7), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (акт про впровадження, засідання кафедри прикладної лінгвістики від 09.03.2023 р., протокол №10), Університету Григорія Сковороди в Переяславі (акт про впровадження №195 від 28.03.2023 р., засідання кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти від 13.03.2023 р., протокол №13); Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (акт про впровадження №273 від 11.11.2024 р., засідання кафедри української й іноземних мов та методик викладання в початковій і дошкільній освіті від 26.09.2024 р., протокол №13).

Усього в експериментальному навчанні (анкетування, експеримент) взяло участь 149 викладачів ІМ та профільних дисциплін, вчителів ПШ та 651 майбутній учитель ПШ.

Апробація результатів дисертації відбулася *на міжнародних конференціях в Україні*: VI Міжнародній науково-практичній конференції «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов», 22-23 червня

2018 року, м. Ніжин; VII Міжнародній науково-практичній конференції «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов», 27-28 вересня 2019 року, м. Ніжин; XVI Міжнародній науково-практичній конференції «Лінгвосоціокультурна освіта в інформаційному суспільстві», 11-12 жовтня 2019 року, м. Чернігів; IV Міжнародній науково-практичній Інтернет-конференції «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти», 3 березня, 2020 року, м. Вінниця; VI Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти», 23-24 квітня 2020 року, м. Чернігів; Міжнародній науково-практичній конференції «Європейська проєктна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи», 29-30 травня 2020 року, м. Запоріжжя; XVII Міжнародній науково-практичній конференції «Мовна освіта: проблеми та перспективи», 9-10 жовтня 2020 року, м. Чернігів; II International Educational Forum «Best Educational Practices: Ukraine, Europe, World» 24 січня 2021 року, м. Київ; Міжнародній науково-практичній відеоконференції «Ad orbem per linguas. До світу через мови». «Світ цінностей і цінності у світі», 13–14 травня 2021 року, м. Київ; XVIII міжнародній науково-практичній конференції «Мовна освіта: виклики сучасності», 8-9 жовтня 2021 року, м. Чернігів; Міжнародній науково-практичній конференції «Модернізація освіти як важливий чинник розвитку суспільства», 22 листопада 2021 року, м. Дніпро; VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми в системі освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти», 17 лютого 2022 року, м. Київ; I Міжнародній науково-практичній конференції до 65-річчя факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв «Сучасна освіта в умовах глобалізованого світу: реалії, виклики, перспективи», 23-24 травня 2024 року, м. Чернігів; VII Міжнародній науково-практичній конференції «Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення», 6-7 червня 2024 року, м. Полтава; Міжнародній науково-практичній конференції «The Quality of Preschool Teachers' Training: Today's Challenges», 25 жовтня 2024 року,

м. Дрогобич; *на конференціях в Україні з міжнародною участю*: XIX науковій конференції «Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація» з міжнародною участю, присвяченій 215-ій річниці заснування Каразінського університету, 7 лютого 2020 року, м. Харків; *на Всеукраїнських конференціях з міжнародною участю*: V Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення», 9-10 червня 2022 року, м. Полтава; *на всеукраїнських конференціях*: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі», 20 листопада 2019 року, м. Вінниця; Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога», 9-10 листопада 2020 року, м. Херсон; Всеукраїнській науково-практичній конференції молодих науковців та студентів «Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти», 30 березня 2021 року, м. Чернігів.

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено в 63 публікаціях, серед яких: 1 колективна монографія; 1 навчальний посібник, 14 статей у наукових фахових виданнях України категорії Б (одна у співавторстві); 5 статей у виданнях, що входять до наукометричної бази *Web of Science* (чотири у співавторстві), 4 статті у виданнях зарубіжних країн Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР); 5 статей, які додатково відображають зміст дисертації; 33 тезах доповідей.

Особистий внесок дисертанта. Дисертаційне дослідження носить самостійний характер, теоретичні положення та висновки отримано дисертантом особисто. У статтях, навчально-методичних посібниках і рекомендаціях, написаних у співавторстві, основні ідеї та положення належать дисертанту.

58 публікацій є одноосібними. 5 статей написано в співавторстві. Особистим внеском у публікаціях у співавторстві є: «Критерії відбору

автентичних відеофонограм для формування у молодших школярів іншомовної комунікативної компетентності» – аналіз літературних джерел, визначення й опис основних критеріїв добору автентичної відеофонограми, формулювання висновків; “Practice of using GoToMeeting / Zoom in the study of foreign languages” – аналіз наукових джерел, висвітлення переваг використання комп’ютерних програм у навчанні іноземних мов, формулювання висновків; “Methods of using digital technologies for the development of students’ listening comprehension strategies in higher educational institutions” – аналіз наукових джерел, опис впливу стратегій аудіювання на академічну успішність студентів, проведення анкетування студентів, обґрунтування потенціалу використання цифрових технологій для формування стратегій аудіювання, проведення тестування 47 студентів та обробка результатів, формулювання висновків; “Effectiveness of generative learning strategies in independent study of english using mobile technologies” – аналіз наукових джерел, характеристика генеративних стратегій та опис їх імплементації в освітній процес, проведення та обробка результатів експериментального дослідження 16 студентів, формулювання висновків; “Integration of the Latest Information and Communication Technologies into Pedagogical Practice: Impact Analysis, Effectiveness and Challenges on the way to Sustainable Implementation in Higher Education” – аналіз наукових джерел, розкриття потенціалу інтерактивних технологій та їхній вплив на академічну успішність студентів, формулювання висновків.

Ідеї співавторів у дисертації не використовувалися.

Структура дисертації, зумовлена її цілями й завданнями. Дисертація складається зі вступу, п’яти розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний зміст дисертації викладено на 358 сторінках. Список використаних джерел містить 453 найменування, із них 167 англійською мовою. Додатки (загальна кількість 22) представлено на 221 сторінці. Загальний обсяг дисертації – 707 сторінок. У тексті дисертації наведено 43 таблиці та 50 рисунків, які розміщені на 52 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

Ефективне формування АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування неможливе без розгляду теоретичних передумов, тому завданням цього розділу є розкриття психолого-педагогічних засад та опис сучасних підходів щодо її формування у майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування, базуючись на здобутках наукових досліджень у галузі педагогіки, вікової психології, психолінгвістики, методики навчання ІМ, освітніх документів щодо висвітлення проблеми в історичному та методичному аспектах.

1.1. Формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності в контексті сучасних наукових досліджень

Визначимо поняття «ІНСтК» та здійснимо ретроспективний аналіз проблеми її формування у майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування. Вхідження вітчизняної вищої освіти у світовий та європейський простір, перехід до інформаційного суспільства, вимагають від студентів сформованості умінь працювати в умовах постійного потоку наукової інформації, здатності до самостійної роботи, самонавчання, самоконтролю та об'єктивної самооцінки власної навчальної діяльності, рефлексії (Конотоп, 2020с). До мовної підготовки студентів першого (бакалаврського) рівня немовних ЗВО висуваються високі вимоги щодо умінь знаходити, аналізувати, оцінювати інформацію, застосовувати варіативні способи навчальної діяльності (Бакаєва та ін., 2005, с. 5).

Пріоритетним в українській освіті є зміщення фокуса уваги на формування *soft skills* та навчанню впродовж життя (*life long learning*) як одного з найважливіших її складників. Отже, актуальним є питання навчання студентів

немовних ЗВО використовувати ефективні стратегії в освітньому процесі, тобто сформованість ІНСтК у процесі навчання ІМ (Конотоп, 2020а; Конотоп, 2021b).

Для нашого дослідження важливим є European Profile for Language Teacher Education (2004), який окреслює ключові елементи європейської освіти вчителів і пропонує концептуальні положення для підвищення її якості, що мають стати орієнтиром для укладання та вдосконалення програм, навчальних курсів з ІМ для майбутніх учителів ПШ.

Цінним для нас є укладений розробниками перелік із 13 стратегій (у документі це стратегії 22-34), які мають бути сформовані у студентів під час освітнього процесу з ІМ і якими мають володіти випускники ЗВО:

22. Навчання адаптації підходів до освітнього контексту та індивідуальних потреб тих, хто навчається.

23. Навчання критичній оцінці (*critical evaluation*), розробці та практичному застосуванню навчальних матеріалів і ресурсів.

24. Навчання методиці навчання вчитися (*methods of learning to learn*).

25. Розвиток рефлексивної практики та самооцінки (*reflective practice and self-evaluation*).

26. Навчання розвитку стратегій самостійного вивчення мови.

27. Навчання підтримки та підвищення поточної особистої мовної компетенції.

28. Навчання практичному застосуванню навчальних планів і конспектів.

29. Навчання взаємному спостереженню та взаємній оцінці.

30. Навчання розвитку відносин з навчальними закладами відповідних країн.

31. Навчання досліджень.

32. Тренування впровадження досліджень у навчання.

33. Навчання з інтегрованого навчання змісту та мови (*Content and Language Integrated Learning (CLIL)*).

34. Навчання використанню Європейського мовного портфоліо для самооцінювання (Kelly, Grenfell, Allan, 2004, с. 6) (переклад наш).

Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) включає актуальні для нашого дослідження компетентності вчителя ПШ: *«загальна компетентність* (ЗК.02 здатність до міжособистісної взаємодії, роботі в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня (соціальна компетентність); ЗК.03 здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатомовність і мультикультурність у суспільстві, здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження (культурна компетентність)); *предметно-методична компетентність* (А2.5. Здатність розвивати в учнів критичне мислення); *інформаційно-цифрова компетентність* (А3.1. Здатність [...] критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності); *психологічна компетентність* (Б1.1 Здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові і індивідуальні особливості учнів; Б1.2. Здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності; Б1.3. Здатність формувати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну діяльність); *емоційно-етична компетентність* (Б2.1. Здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами; Б2.2. Здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу); *здатність до навчання впродовж життя* (Д2.1. Здатність визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя; Д2.2. Здатність взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки); *рефлексивна компетентність* (Д3.1. Здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби)» (Професійний стандарт, 2020).

Також в Україні вже прийнято Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2021), у якому міститься перелік компетентностей випускника, серед яких для нашого дослідження важливі такі: *«загальні компетентності* (ЗК-4. Здатність працювати

в команді); *спеціальні (фахові) компетентності* (СК-1. Здатність спілкуватися державною та ІМ як усно, так і письмово; СК-4. Здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу [...]; СК-6. Здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій)» (Стандарт вищої освіти, 2021). Серед результатів навчання у здобувачів вищої освіти виділяємо: «ПР-03 Критично оцінювати достовірність та надійність інформаційних джерел [...]; ПР-04 Спілкуватися із професійних питань засобами державної та іноземної мов в усній та письмовій формах [...]; ПР-08 Організовувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу початкової школи, використовувати практики самозбереження психічного здоров'я, усвідомленого емоційного реагування; ПР-16 Використовувати основні техніки спілкування [...]]» (Стандарт вищої освіти, 2021). На жаль, Стандарт вищої освіти (2021) за ключовими позиціями частково корелює з Професійним стандартом (2020), на нашу думку, в останньому міститься найбільш розгорнутий опис компетентностей.

Перші дослідження ІНСтК належать іноземним науковцям. У теоретичній моделі ІНСтК, яка була запропонована канадськими лінгвістами М. Canale та М. Swain (1980), було три основні компоненти: граматична, соціолінгвістична та стратегічна компетентність. За дослідженнями науковців ІНСтК складалася із вербальних та невербальних стратегій, які використовуються мовцями з метою компенсування збоїв у спілкуванні (Canale, Swain, 1980, с. 30).

У більш пізній версії цієї моделі, М. Canale (1983) переніс деякі елементи з соціолінгвістичної компетентності в четвертий компонент, який він назвав дискурсною компетентністю та було розширено й доповнено тлумачення ІНСтК 1980 року. За визначенням 1983 року ІНСтК – це опанування вербальними та невербальними стратегіями задля компенсації та посилення висловлювань співрозмовників (Canale, 1983), що вказує на функцію ІНСтК у полегшенні

спілкування, але не пояснюють механізми, за допомогою яких функціонує ця компетентність (Конотоп, 2023с).

Модель ІНСтК М. Canale та М. Swain домінувала більше десятиліття. Тенденція її використовувати залишалася навіть після появи моделі ІНСтК, яка була запропонована L. F. Bachman (1990), L. F. Bachman, A. S. Palmer (1996). L. F. Bachman (1990) описав складнішу трьох складову модель комунікативної мовної здатності (*theoretical framework of communicative language ability*), в яку включено мовну компетентність, ІНСтК та психологічні механізми (відсутні у моделі 1996 року) (Bachman, 1990). До психологічних механізмів L. F. Bachman відносить слухові / візуальні канали, які використовуються у мовному вживанні (Bachman, 1990). Автор вважав, що сфера функціонування ІНСтК набагато ширше, ніж у раніше запропонованої концепції М. Canale та М. Swain, вона є важливим компонентом спілкування в цілому, а не тільки тієї частини, де недолік мовних умінь повинен бути компенсований іншими засобами (Bachman, 1990) (Конотоп, 2023с).

Пізніше L. F. Bachman, A. S. Palmer (1996) дали інше визначення, вважаючи під ІНСтК певний набір метакогнітивних компонентів, або стратегій, що представляють собою високоорганізовані дії, які забезпечують функцію когнітивного управління під час користування мовою поряд з іншими когнітивними діями. Безпосереднє використання ІМ передбачає знання теми, афективний і соціальний компоненти, а також знання численних мовних аспектів. Спілкування стає можливим при інтеграції всіх цих компонентів і інтерпретації їх під час ситуативно доречного дискурсу (Bachman, Palmer, 1996, с. 70). Трьома основними областями, в яких діють метакогнітивні компоненти, є визначення мети (що потрібно робити), оцінювання (що необхідно для виконання завдання, як завдання виконувалося та наскільки добре воно виконане) і, нарешті, планування (як користуватися тим, що вийшло) (Bachman, Palmer, 1996, с. 70). Виходячи з цього визначення, ІНСтК розглядається як розумова здатність користувача мовою встановлювати зв'язок між компонентами мовних компетентностей з особливостями контексту ситуації (Конотоп, 2023с).

З появою когнітивного підходу в 1970-х роках спостерігається велика увага до стратегій навчання ІМ. Багато науковців намагалися розробити їх таксономію (Bimmel & Rampillon (2000), Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper, & Russo (1985), Cohen & Weaver (2006), Dansereau (1985), Ellis (1990), Naiman (1978), Oxford (1990), Stern (1992), Weinstein & Mayer (1986), Wenden & Rubin (1987). Розглянемо основні класифікації стратегій вивчення ІМ, які найчастіше використовуються в англомовних педагогічних дослідженнях, у хронологічному порядку.

Стратегії вивчення мови вперше були введені до наукової літератури у 1975 р. у дослідженні J. Rubin. Авторка поділяє їх на три групи: навчальні, комунікативні та соціальні. У свою чергу навчальні стратегії містять когнітивні та метакогнітивні (Rubin, 1975). Н. Stern визначено п'ять груп стратегій: управління та планування, когнітивні, комунікативно-емпіричні, міжособистісні, афективні (Stern, 1975).

R. Oxford дає найбільш розгалужену класифікацію стратегій вивчення ІМ. Вона розрізняє дві великі групи стратегій: прямі та непрямі. До прямих стратегій належать: стратегії запам'ятовування (створення ментальних зв'язків, застосування зображень та звуків, рефлексія навчання через дію), когнітивні (вправляння (практикування), стратегії прийому та передачі повідомлень (аналіз і обґрунтування створення структури для початку та завершення комунікації) та компенсаційні стратегії (інтелектуальне припущення та подолання мовного бар'єра в усному та писемному мовленні). Друга група стратегій охоплює метакогнітивні, афективні та соціальні (Oxford, 1990, 2011).

J. M. O'Malley and A. Chamo усі стратегії вивчення ІМ поділяють на 3 групи: метакогнітивні, когнітивні та соціально-афективні (O'Malley, Chamo, 1990).

A. Wenden пропонує класифікувати стратегії у 3 групи: розуміння, що таке «мова», та що охоплює вивчення мови; планування «що вивчати» та «як вивчати мову»; самооцінювання (Wenden, 1991). Американський учений A. D. Cohen розділяє стратегії вивчення мови на 4 групи: когнітивні, метакогнітивні, соціальні та афективні (Cohen, 1998) (Конотоп, 2023с).

Аналіз робіт згаданих вище авторів показує, що на цьому етапі не існує одностайності у визначенні класифікацій навчальних стратегій, проте більшість із них описує якоюсь мірою одні й ті ж категорії стратегій. Попри те, що таксономія навчальних стратегій, яка була запропонована R. Oxford (1990), піддавалася критиці з боку науковців, вона широко застосовується в численних наукових дослідженнях, оскільки пропонує детальний розподіл на категорії та підрозділи, що робить цю класифікацію корисною не тільки для викладачів, але й для студентів.

На основі класифікації R. Oxford було створено найвідомішу та найповнішу сучасну класифікацію стратегій опанування ІМ, якою вважається «Каталог стратегій для вивчення мови» (1989) (*SILL – Strategy Inventory for Language Learning*) (*SILL*), що використовувалася у більш як 40 закордонних дослідженнях, які охопили понад 8000 учнів та студентів з усього світу (Конотоп, 2023с). Погляди дослідників на визначення поняття «ІНСтК» у зарубіжній науковій літературі в хронологічному порядку див. у Додатку А (Конотоп, 2020с; Конотоп, 2023с).

Отже, закордонні науковці визначають ІНСтК як *здатність особистості використовувати вербальні й невербальні комунікативні стратегії у процесі спілкування з метою: 1) компенсації труднощів комунікації; 2) досягненні цілей і завдань комунікації; 3) підвищенні ефективності процесу комунікації; 4) запобіганні зриву у комунікації* (Конотоп, 2020с, с. 195).

У ключових документах Ради Європи з мовної політики та освіти — CEFR (2001, 2018, 2020) ІНСтК визначається *пріоритетним напрямком освіти* (виділено нами); для визначення ІНСтК застосовується термін *strategic competence*, причому в оновленій редакції 2018 року її роль в іншомовному спілкуванні значно підсилюється (CEFR, 2018). Автори CEFR (2018) відходять від теорії комунікативної компетентності N. Chomsky, де традиційно для прикладної лінгвістики існував поділ на «компетентність» (внутрішнє та приховане) й «мовленнєву діяльність» (видима), коли володіння мовою є відображенням внутрішньої компетентності особистості, отриманим під час певної діяльності (Chomsky, 1965).

На противагу цьому, у CEFR (2018) володіння ІМ розглядається як здатність здійснювати спілкування, спираючись на загальні та комунікативні компетентності (мовленнєві, соціолінгвістичні та прагматичні) активуючи відповідні комунікативні стратегії (CEFR, 2018, с. 32) (Конотоп, 2019с).

Розробники CEFR (2018) відмовляються не лише від ідеї прикладної лінгвістики, але й від прикладної психології та соціально-політичних підходів. Визнаючи важливість впливу на CEFR різних концепцій комунікативної компетентності 1980-х років і їх поділу на чотири основні аспекти: стратегічна, мовна, прагматична та соціокультурна (включаючи соціолінгвістичну) компетентності, автори CEFR зазначають, що, оскільки стратегічна компетентність розглядається стосовно діяльності, то CEFR представляє дескрипторні шкали лише для оцінювання лінгвістичної, прагматичної та соціолінгвістичної компетентності, адже ІНСтК дуже тісно й завжди переплітається з цими компетентностями, вона не є окремим компонентом і не може бути відокремленою від інших (CEFR, 2018, с. 130) (Конотоп, 2019с).

Отже, щоб виконувати комунікативні завдання, користувачі мовою повинні брати участь у діяльності та оперувати комунікативними стратегіями. Відповідно до CEFR стратегія є певним чином організована, цілеспрямована та керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання, яке він / вона ставить собі сам / сама, або з яким він / вона стикається (ЗЕР, 2003, с. 25), а стратегії — це мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок, для того, щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконати поставлене завдання у найбільш зрозумілий або найбільш економний можливий спосіб залежно від його / її конкретної мети.

Однак комунікативні стратегії не повинні розглядатись просто як моделі «неспроможності», як спосіб викрутитись в умовах мовленнєвого дефіциту або перешкоди спілкуванню. Носії мови регулярно використовують комунікативні стратегії усіх видів, коли стратегія відповідає комунікативним запитам, зверненим до них (ЗЕР, 2003, с. 57), вони є певною поєднувальною ланкою між мовною

комунікативною компетентністю та комунікативними мовними завданнями (ЗЄР, 2003, с. 33) (Конотоп, 2019с).

Автори CEFR (2001, 2018, 2020) класифікують стратегії на загальні (англомовний термін *general strategies*) та комунікативні (англомовний термін *communicative language strategies*) (ЗЄР, 2003; CEFR, 2018, 2020). Залежно від мовленнєвої діяльності вони поділяються на стратегії реценції (*receptive strategies*), стратегії репродукції (*receptive strategies*), стратегії інтеракції (*interactive strategies*) та стратегії медіації (*mediation strategies*) (CEFR, 2018, с. 30; CEFR, 2020, с. 32) (Конотоп, 2019с; Конотоп, 2020g).

Формуючи у студентів ІКК перед викладачем стоїть завдання допомогти їм оволодіти певними комунікативними стратегіями, які б дозволили успішно здійснювати різні види мовленнєвої діяльності: сприймання (рецептивні стратегії), продукування (продуктивні стратегії), інтеракцію (інтерактивні стратегії), медіацію (посередницькі стратегії) (Конотоп, 2019с; Конотоп, 2019d; Конотоп, 2020g). Спілкування та навчання проходять через реалізацію завдань, які не є суто мовленнєвими, навіть коли вони передбачають функціонування мовленнєвої діяльності та формування ІКК особистості. Оскільки ці завдання не бувають ні звичними, ні автоматизованими, вони вимагають застосування певних стратегій з боку того, хто навчається та спілкується (ЗЄР, 2003, с. 33).

Застосування комунікативних стратегій може розглядатись як реалізація когнітивних принципів планування (*planning*), виконання (*execution*), контролю (*evaluation and repair*) та корекції у різних видах комунікативної діяльності: сприйняття (*reception*), взаємодії (*interaction*), продукції (*production*) та посередництва (*mediation*) (CEFR, 2018, с. 33; CEFR, 2020, с. 30).

Автори CEFR (2018, 2020) пропонують шкали дескрипторів комунікативних мовленнєвих стратегій, але слід акцентувати на тому, що конструювання (*framing*), контроль та корекція (*evaluation and repair*) та комунікативний контроль (*communicative repair*) (див. у табл. 1.1) були сформульовані, але не отримали дескрипторів (CEFR, 2018, с. 33; CEFR, 2020, с. 35) (Конотоп, 2019с; Конотоп, 2020g) (переклад наш).

**Шкали дескрипторів комунікативних стратегій
у CEFR (2018, 2020)**

	Рецепція	Продукція	Інтеракція	Медіація
Планування	Конструювання	Планування	Немає даних	
Виконання	Припущення та висновки	Компенсування	Вступ до розмови Співпраця	Активізація наявних знань Адаптація мовлення. Поділ складної інформації Розширення тексту Упорядкування тексту
Контроль та Корекція	Контроль	Контроль і самоконтроль	Запит роз'яснення Комунікативний контроль	

(Конотоп, 2020g).

Отже, вивчення та аналіз ключових документів Ради Європи з мовної політики CEFR (2001, 2018, 2020) засвідчив актуальність і важливість формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ. Порівняння CEFR (2001) та CEFR (2018) виявило значну трансформацію у трактуванні понять «стратегія», деталізацію вже наявних дескрипторів та появу у другій редакції нових дескрипторів щодо оцінювання ІНСтК. На особливу увагу заслуговує той факт, що автори CEFR (2018) відмічають, що мовленнєва діяльність тісно пов'язана з реалізацією відповідних

комунікативних стратегій, а ІКК базується на певних стратегіях. Саме тому ІНСтК є вкрай важливою для формування ІКК (Конотоп, 2023с). CEFR (2001, 2018, 2020) забезпечують спільну основу для розробки навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників тощо у Європі. Вони у доступній формі описують, чого мають навчитися користувачі ІМ як засобом спілкування, та які знання й вміння їм потрібно розвивати, щоб діяти ефективно. Також CEFR мають на меті подолати бар'єри у спілкуванні між фахівцями в галузі навчання ІМ, які представляють різні освітні системи Європи, створюючи спільну основу для точного опису цілей, змісту та методів навчання, посилюють прозорість курсів, планів та кваліфікацій і сприяють міжнародній співпраці в галузі навчання.

Вивчення цієї проблеми дозволило нам також дійти певних висновків щодо сучасних тенденцій досліджуваної проблеми серед закордонних науковців: з 2000 років активно здійснюється ретроспективний компаративний аналіз запропонованих таксономій стратегій, моделей ІНСтК, окреслено спектр сучасних ключових напрямків досліджень навчальних стратегій, відбувається подальші наукові розробки класифікацій навчальних стратегій за різними критеріями (Конотоп, 2020f). Звернемося до огляду сучасних досліджень вітчизняних науковців з проблеми формування ІНСтК в аспекті міжкультурного спілкування. Сучасні дослідники визначають такі тенденції у науково-методичних дослідженнях процесу професійно орієнтованого навчання ІМ у немовних ЗВО: стійкий інтерес методистів до проблеми, домінування АМ у дослідженнях; пріоритет досліджень іншомовної мовленнєвої діяльності (у порядку пріоритетності – говоріння, письмо, читання, аудіювання) серед мовних аспектів; перевага серед досліджень студентів економічного профілю «Економіка та підприємництво», друге місце – інженерно-технічні спеціальності, третє – «Менеджмент і адміністрування»; прагнення науковців розробити авторські електронні засоби для імплементації методики в освітній процес (Бігич та ін. 2013, с. 15-23).

Розглянемо вітчизняні розвідки з досліджуваної нами проблеми – формування у майбутніх вчителів ПШ АНСтК. Аналітичний огляд робіт

продемонстрував *шість термінів*, які використовуються у наукових дослідженнях з метою позначення ІНСтК: *стратегічна компетенція / компетентність* (Н. Є. Білоножко, Л. В. Бондар, В. Є. Бутєва, А. О. Гавриленко, О. І. Задорожна, Н. В. Зінукова, Г. С. Масур, І. Є. Потюк, Н. О. Сабат, І. В. Семеряк, О. С. Синєкоп, Є. О. Співаковська, Н. І. Тонконог, Д. Г. Терещук, Т. Труханова, А. О. Хомик, О. В. Цепкало, Л. Черноватий, В. В. Черниш, О. І. Шапран, Л. В. Ягеніч), *ІНСтК* (О. П. Биконя, Ю. П. Гудима, Н. Є. Дмитренко, І. П. Задорожна, Л. Я. Зєня, В. Д. Ігнатенко, І. О. Корнєєва, І. В. Семеряк, О. А. Михайленко, С. Ю. Ніколаєва, Т. І. Олійник), *стратегічна (діяльнісна) компетентність* (Н. С. Щерба), *комунікативно-стратегічна компетентність* (М. П. Оліяр, В. Шовковий, Т. Шовкова), *тактично-стратегічна компетентність* (О. В. Лебідь, В. В. Шаравара) (див. Додаток А) (Конотоп, 2018а; Конотоп, 2023с). У нашому дослідженні ми дотримуємося визначення ІНСтК, яке було дано І. П. Задорожною: ІНСтК — це здатність самостійно користуватися раціональними прийомами розумової праці, стратегіями оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурними та мовними компетентностями, самостійно вдосконалюватися у міжкультурному спілкуванні на основі рефлексивної самооцінки результатів власної пізнавальної діяльності (Задорожна, 2011, с. 126-127) (Конотоп, 2023с, с. 122).

ІНСтК можна трактувати як у широкому (лінгводидактичному), так і вузькому (лінгвометодичному) сенсі. У широкому значенні – це здатність визначати загальну мету власної пізнавальної, навчальної діяльності з предмета, планувати свою навчальну діяльність з метою досягнення поставленої мети, виконувати сплановані дії та операції, реалізовувати сплановані стратегії, оцінювати отримані результати навчальної чи будь-якої іншої діяльності. У вузькому сенсі ІНСтК розглядається як здатність особистості аналізувати мовні й позамовні сутності, явища, закономірності, зіставляти, порівнювати, групувати, узагальнювати, виділяти головні й другорядні ознаки, властивості, моделювати мовні й позамовні елементи, уявляти предмети й за допомогою мовних виражальних засобів описувати їх, явища, дії, події, компенсувати виявлені

недоліки в усній та письмовій мовній діяльності, робити припущення щодо способу розв'язання навчальних завдань, добирати докази для підтвердження чи спростування власних і чужих висловлювань, використовувати власний і чужий (опосередкований) досвід та критично оцінювати свої вчинки та вчинки інших людей (Конотоп, 2018а; Конотоп, 2023с).

О. І. Ванівською було визначено й описано шість підходів до розуміння ІНСтК в лінгвометодичному дискурсі: компенсаторний, комунікативно-прагматичний, навчально-діяльнісний, метакогнітивний, диференційований та інтегрований підходи (Ванівська, 2016а, с. 56). Прихильники компенсаторного підходу розглядають ІНСтК як складову ІКК. У цьому підході її формування має здійснюватися в комунікативно-прагматичному руслі – усі стратегії застосовуються з метою порозуміння зі співрозмовником – а також в лінгвосоціокультурному аспекті – з урахуванням вербальних і невербальних засобів спілкування носіїв мови (Ванівська, 2016а, с. 58). У комунікативно-прагматичному підході ІНСтК описують як прагматично-дискурсивний феномен – арсенал мовленнєвих стратегій і тактик, спрямованих на пошук потрібних мовних засобів для вирішення комунікативних завдань, на організацію тактико-стратегічного апарату мовленнєвої поведінки мовців, на оптимізацію, планування та реалізацію процесу комунікації в побутовому та професійному середовищі залежно від параметрів комунікативної ситуації та конкретного ситуативного контексту (Ванівська, 2016с, с. 59). Представники навчально-діялісного підходу досліджують ІНСтК в навчально-пізнавальному аспекті як арсенал когнітивних, метакогнітивних і мнемічних стратегій, спрямованих на оволодіння ІМ, організацію самоосвіти та навчання й рефлексивного осмислення своєї діяльності (Ванівська, 2016b, с. 52). У метакогнітивному підході ІНСтК є процесом планування мовлення без реалізації, розмежовується поняття стратегічної та дискурсивної компетентностей, відповідно, як процес планування та реалізації мовлення (Ванівська, 2017, с. 38). Представники диференційованого розуміння ІНСтК розглядають дискурсивну (комунікативно-прагматичну), стратегічну, компенсаторну та навчальну компетентності, надаючи кожній з них статус окремої

(Ванівська, 2017, с. 38). В інтегрованому підході науковці описують ІНСтК у поєднанні компенсаторного, навчально-діяльнісного та комунікативно-прагматичних аспектах (Ванівська, 2017, с. 39) (Конотоп, 2018а; Конотоп, 2023с). Аналіз українських науково-методичних досліджень за останні роки показав, що все більше вітчизняних науковців схилиються до інтегрованого розуміння ІНСтК (Ванівська, 2017, с. 41) (Конотоп, 2018а; Конотоп, 2023с).

Українські науковці внесли значний внесок у вивчення ІНСтК. О. М. Ванівська представила дослідження застосування інформаційних технологій у процесі реалізації мовних стратегій у ЗВО (Ванівська, 2009); Ю. П. Гудима вивчала проблему формування у майбутніх учителів АМ НСтК в ДС (Гудима, 2018); А. Ю. Хомик досліджувала питання формування ІНСтК в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій (Хомик, 2022); Д. Г. Терещук запропонувала методику формування у студентів філологічних спеціальностей іншомовних комунікативних стратегій із використанням мовленнєвих симуляцій (Терещук, 2013); О. В. Цепкало описав методику навчання комунікативних стратегій професійно спрямованого англомовного писемного спілкування майбутніх фахівців з машинобудування (Цепкало, 2017) та ін. Важливі аспекти формування ІНСтК компетентності розглядаються в дослідженнях І. П. Задорожної (Задорожна, 2011), В. В. Черниш (Черниш, 2013), Н. Є. Дмітренко (Дмітренко, 2021), О. В. Баб'юк (Баб'юк, 2019) та ін. Розглянемо детально українські наукові праці, які внесли важливий внесок у теорію формування ІНСтК (Конотоп, 2023с).

Проаналізуємо дисертації, які були захищені в Україні, відповідно до трьох груп тенденцій, які були визначені О. А. Мацневою: *соціальні* (зумовлені соціальним замовленням суспільства), *теоретико-методологічні* (пов'язані з провідними підходами й положеннями) та *технологічні* (детерміновані технологіями навчання) (Мацнева, 2019, с. 37). Серед *соціальних тенденцій* науковці визначають: кількість дисертацій і періодичність захистів, досліджувані спеціальності, досліджувані мови, як такі, що відображають соціальне замовлення суспільства (Бігич та ін. 2013, с. 16-17; Мацнева, 2019, с. 37), додамо до критеріїв

аналізу ще й врахування контингенту тих, кого навчають (Конотоп, 2020е). Зважаючи на мету нашого дослідження – формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК – аналізу підлягають дисертаційні дослідження зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (ІМ) з проблеми формування ІНСтК. Дисертації, які були захищені у межах досліджуваної проблематики, в Україні бралися із сайтів <http://www.nbuv.gov.ua/> та <http://disser.com.ua/>. Проведений аналіз дозволив виявити 22 дослідження, серед яких 2 докторські роботи (9,09 %) і 20 кандидатських (90,91 %) дисертації (Конотоп, 2020е).

Перше дисертаційне дослідження, яке винятково присвячено формуванню ІНСтК в Україні, яке нам відомо, це дисертаційне дослідження Л. В. Ягеніч «Формування у молодших школярів стратегічної компетенції в процесі навчання англomовного аудіювання» (2007) (Ягеніч, 2007). З тематики формування ІНСтК захисти відбуваються майже щороку, що дає підстави констатувати стійкий інтерес науковців до досліджуваної тематики. Поява наукових досліджень з проблематики після 2000 року є цілком зрозумілим, адже 2001 рік є роком появи перших CEFR, також 2005 рік є роком видання Програми з англійської мови для професійного спілкування (колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева) (АМПС) (Бакаєва та ін., 2005) в Україні (Конотоп, 2020е).

За контингентом тих, кого навчають роботи розподілилися таким чином – 2 роботи присвячені формуванню ІНСтК в школі, 20 – у ЗВО. Досліджувані спеціальності ми, перш за все, підраховували роботи, які присвячені вивченню формування ІНСтК у мовних ЗВО / факультетах та немовних / технічних ЗВО. Співвідношення виявилось таким: із 9 робіт (45,00 %) до 11 робіт (55,00 %). Невелика перевага досліджень на користь немовних / технічних ЗВО у 10,00 % дає підстави стверджувати про важливість і потребу формування ІНСтК у студентів ЗВО не залежно від їхнього спрямування. Також підрахунку підлягала кількість досліджень, які спрямовані на підготовку студентів на різних освітніх ступенях. Результати показали, що усі 20 робіт (100,00 %) було присвячено підготовці

бакалаврів. Отже, можна дійти висновків про актуальність формування ІНСтК на першому бакалаврському рівні (Конотоп, 2020е).

Досліджувані ІМ представлені АМ у 19 роботах (86,41 %), німецькою – у 2 роботах (9,09 %) та французькою – у 1 роботі (4,50 %), що підтверджує стійке домінування АМ у наукових дослідженнях. Проведений аналіз дисертаційних досліджень процесу формування ІНСтК у студентів ЗВО підтвердив висновки О. Б. Бігич щодо вагомшої потреби підготовки фахівців в продуктивних видах мовленнєвої діяльності (Бігич та ін., 2013, с. 17) (Конотоп, 2020е).

Відповідно до технологічних тенденцій, які пов'язані з використанням інформаційно-комунікативних технологій, зазначимо, що лише 1 робота (4,6 %) (О. М. Ванівська) із 22 присвячені формуванню ІНСтК із залученням сучасних технологій навчання, що, по-перше, відрізняється від результатів, які були отримані О. Б. Бігич у 2013 році, які засвідчили прагнення авторів дисертаційних досліджень забезпечити пропоновану методику електронними засобами навчання, зокрема, авторськими (Бігич та ін., 2013, с. 20). Це, на нашу думку, свідчить про те, що проблема формування формуванню ІНСтК є достатньо складною для вирішення у теоретичному плані й ще вимагає подальших комплексних наукових розвідок у даному напрямку досліджень (Конотоп, 2020е).

Аналіз наукових робіт, які присвячені формуванню ІНСтК студентів ЗВО засвідчив наявність великої кількості підходів щодо її формування. Сучасні методисти пропонують формувати ІНСтК у студентів ЗВО на основі таких підходів: особистісно-діяльнісного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, рефлексивного, рівневого та комунікативного (І. П. Задорожна), особистісно орієнтованого навчання (Л. В. Бондар), когнітивно-комунікативного (В. Є. Бутєва), інтеграції інформаційно-комунікативних освітніх технологій (О. М. Ванівська), когнітивно-комунікативного, соціокультурного, діяльнісно-орієнтованого (Д. Г. Терещук), теорії автономної навчальної діяльності (Т. Ю. Тернових), компетентнісного, особистісно орієнтованого, синергетичного, технологічного, аксіологічного (Н. С. Щерба) та ін. (Конотоп, 2020е).

Вивчення дисертаційних робіт з проблематики дослідження також дозволило нам виявити три групи підходів для формування ІНСтК у студентів немовних ЗВО: *традиційні*, які були й будуть актуальними (наприклад, компетентнісний, комунікативний, особистісно-орієнтований, рівневий, лінгвосоціокультурний підходи та ін.); *інноваційні*, які є актуальними у цей час, активно розробляються й впроваджуються науковцями та відображають власне специфіку формування ІНСтК (наприклад, когнітивний, інтегративний, системний, синергетичний, технологічний та ін.) та *спеціальні*, які зумовлені предметом та об'єктом власне специфіки дослідження (наприклад, теорії управління самостійної автономної діяльності та ін.) (Конотоп, 2020f).

Поділяємо думку О. Б. Тарнопольського, що перспективним сучасним методологічним напрямком формування ІКК, ІНСтК, зокрема, є конструктивістський підхід, який дає студентам можливість самостійно «конструювати» власні знання, навички та вміння шляхом навчальної діяльності, що відтворює або моделює позамовну дійсність, заради якої вивчається мова (Тарнопольський, 2019b, с. 8). О. Б. Тарнопольський, М. Р. Кабанова відмічають, що ця парадигма передбачає навчання студентів їх майбутньої професії засобами цільової ІМ і професійної комунікації цією мовою (Тарнопольський, Кабанова, 2017, с. 150). Конструктивістська методика може застосовуватися, коли студенти вже досягли рівня володіння виучуваною ІМ не нижче ніж B1 або B1+ і наближаються до рівня B2 (Тарнопольський, 2019b, с. 9). Науковець зазначає, що основу конструктивістського підходу складають чотири положення: 1) побудова навчального процесу як експерієнційно-інтерактивне (*experiential and interactive learning*) навчання студентів; 2) навчання мови та спілкування нею через позамовний зміст (*content-based instruction*); 3) обов'язкове залучення Інтернет-технологій в освітній процес, зокрема Інтернет-пошуку, тими, хто навчається, позамовної інформації; 4) міжкультурний підхід у навчанні мови та спілкування нею (Тарнопольський, 2019b, с. 8). Власне конструктивістський підхід, на нашу думку, зможе надати студентам немовних ЗВО, майбутнім вчителям ПШ, зокрема, можливість навчатися ефективно, використовуючи власний стиль навчання,

стратегії у навчальному процесі, тобто допоможе сформувати ІНСтК у процесі вивчення ІМ (Конотоп, 2020f).

На жаль, докторських дисертацій з проблеми формування АНСтК захищено не було. Проте дотичні до цієї проблематики питання були розглянуті в декількох наукових розвідках останніх років. Проаналізуємо в хронологічному порядку українські наукові докторські дослідження, які були покладені в основи визначення передумов формування ІНСтК майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування (Конотоп, 2020f).

І. П. Задорожна (2012) описала структуру та зміст ІНСтК, уточнила термін «ІНСтК», додаючи до визначення С. Ю. Ніколаєвої рефлексивний аспект, трактує ІНСтК як здатність студента самостійно користуватися раціональними прийомами розумової праці, стратегіями оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурними та мовними компетентностями, самостійно вдосконалюватися у міжкультурному спілкуванні на основі рефлексивної самооцінки результатів власної пізнавальної діяльності; сформульовано вимоги до рівня володіння майбутніми вчителями ІНСтК у різні роки навчання на бакалаврському рівні. У результаті дослідження автор прийшла до висновків, що значна увага по оволодінню ІНСтК повинна приділятися на молодших курсах. На I курсі — оволодінню студентами *метакогнітивними* стратегіями, спрямованими на покращення процесу управління власного навчання, *когнітивними*, а саме мнемічними стратегіями, покликаними покращити процес запам'ятовування матеріалу, а також *компенсаторними* стратегіями, які мають на меті подолання труднощів спілкування; для II курсу характерний акцент на подальшому оволодінні студентами *метакогнітивними* та *когнітивними* стратегіями, а також більша, порівняно з попереднім курсом, увага до *стратегій використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності*, що пояснюється вищим рівнем володіння мовними, мовленнєвими компетенціями та ЛСК студентами II курсу порівняно з I, що дає їм змогу, наприклад, експериментувати. На II курсі здійснюється також інтенсивне оволодіння *соціальними* стратегіями. На III і IV курсах відбувається подальше оволодіння *навчальними*, *комунікативними* стратегіями та стратегіями

використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності, причому на четвертому курсі помітним стає дослідницький компонент, що пов'язано зі специфікою організації навчання у майбутніх учителів АМ (як і ІМ взагалі) (Задорожна, 2012).

В. В. Черниш (2013, 2015) визначає спеціальні навчальні та комунікативні стратегії (компенсаторні, афективні, соціальні), а також відповідні вміння їх застосовувати в професійно орієнтованому спілкуванні. Дослідниця наголошує, що АНСтК функціонує на всіх рівнях вторинної мовної особистості: 1) вербально-семантичному, 2) тезаурусному, 3) мотиваційному, компенсує прогалини в знаннях ІМ на першому, допомагає правильному вибору мовних засобів для реалізації комунікативних задач на другому, сприяє формуванню професійного кодексу поведінки на третьому рівні. Під час усної взаємодії у монологічній і діалогічній формі комунікант використовує увесь репертуар компенсаторних, афективних та соціальних стратегій, залучаючи й акумулюючи увесь свій потенціал, використовуючи ресурси, застосовуючи свої сильні та долаючи слабкі сторони на усіх етапах комунікативної діяльності (планування, реалізації, контролю та корекції) (Черниш, 2013, 2015, с. 224).

М. П. Оліяр (2015, 2016) обґрунтовано теоретико-методологічні та концептуальні засади формування НСтК майбутніх учителів ПШ на основі комунікативно-діяльнісного, особистісно-прагматичного, компетентнісного, культурологічного підходів; сутність і складові фахової НСтК майбутніх педагогів (ціннісно-мотиваційна, когнітивна, операційно-дієва, праксеологічно-креативна, конативна, рефлексивно-емпатійна, фактична, афективна); педагогічні умови формування НСтК майбутніх учителів ПШ; здійснено класифікацію комунікативних стратегій вчителя ПШ відповідно до функцій педагогічного спілкування (інформаційно-комунікативна, регулятивно-комунікативна, афективно-комунікативна) та у зв'язку з жанрами педагогічного дискурсу; розроблено модель формування НСтК майбутніх учителів ПШ, яка включає комунікативно-пізнавальний, діяльнісно-організаційний та рефлексивно-результативний етапи (Оліяр, 2016).

Н. Є. Дмитренко (2020, 2021) виокремлено основні стратегії автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики: 1) стратегії для подолання мовних і мовленнєвих труднощів володіння ІМ (прямі стратегії): стратегії запам'ятовування, когнітивні стратегії, компенсаційні стратегії; 2) стратегії організації автономного навчання професійно орієнтованого спілкування ІМ (непрямі стратегії): метакогнітивні, афективні й соціальні стратегії. Також дослідниця з'ясувала, що експліцитні моделі оволодіння стратегіями на основі інструкцій у вивченні АМ ширше й ефективніше використовуються в навчальному процесі, ніж імпліцитні моделі. Основними цілями застосування стратегій в автономному навчанні професійно орієнтованого англomовного спілкування Н. Є. Дмитренко вважає такі: зробити процес навчання ефективнішим; підвищити мотивацію та впевненість у собі; сформувати автономність, відповідальність і самостійність; показати взаємодію стратегій вивчення ІМ з іншими дисциплінами; зробити процес навчання відкритим і зрозумілим; навчити самоаналізу (Дмитренко, 2021, с. 434).

За останні роки ми нарахували 20 кандидатських дисертацій, які були присвячені виключно проблемі формування ІНСтК, проте в багатьох наукових дослідженнях висвітлено окремі важливі теоретичні аспекти проблеми. Опишемо здобутки найбільш вагомих наукових досліджень з даного напрямку.

У дисертаційному дослідженні О. М. Ванівської (2009) визначено поняття «мовні стратегії» у ракурсі досліджуваної проблеми, виокремлено основні засоби їх інтенсифікації в сучасній професійній освіті; уточнено поняття «інформаційні технології» в професійній освіті, можливості їх застосування в процесі реалізації мовних стратегій; обґрунтовано педагогічні показники та критерії ефективного застосування інформаційних технологій в процесі реалізації мовних стратегій як засобу модернізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу в ЗВО; розроблено робочу програму зі спецкурсу «Мовні стратегії та інформаційні технології: професійне спрямування» (Ванівська, 2009).

Л. В. Ягеніч (2007) розроблено методику формування в молодших школярів ІНСтК у процесі навчання аудіювання АМ. Обґрунтовано поетапне формування

ІНСтК: самоорганізація, виконання, рефлексія, що корелює з п'ятьма етапами виконання аудитивної вправи (мотивація, планування, виконання, (само)оцінювання, (само)корекція); описано технологію формування ІНСтК у процесі навчання англомовного аудіювання з використанням запропонованих засобів навчання: вправ, пам'яток, контрольних листків для самооцінки, карт вивчення АМ (для другого класу); визначено раціональне співвідношення кількості різних типів (орієнтувальні – тренувальні – самооцінювальні) вправ у межах тематичного комплексу – 1:3:1 (Ягеніч, 2007).

Н. С. Щерба (2009) сформульовано й обґрунтовано сутність і структуру ІНСтК, що складається з 4 блоків: мотиваційно-аксіологічного, когнітивно-операційного, стратегічного й особистісного; створено теоретичну модель процесу підготовки майбутнього вчителя ІМ до її розвитку в учнів; обґрунтовано структуру, критерії оцінювання, показники й рівні відповідної готовності, що складаються з діяльнісного та психолого-педагогічного компонентів (Щерба, 2009).

У дисертаційному дослідженні Ю. В. Петровської (2010) конкретизовано вміння у складі психологічної структури автономного студента, що впливають на успішність процесу автономного навчання АМ, встановлено рівень сформованості автономії студентів; створено типологію стратегій для організації автономного навчання АМ на рівні В1, В2; відібрано комплекс прийомів для методики організації автономного навчання АМ; удосконалено типологію інструкцій до вправ для формування мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності за допомогою різних типів стратегій та процедуру оцінювання рівня володіння АМ; розроблено тест-опитувальник для визначення рівня сформованості автономії студентів. У результаті проведеного ЕН найбільш ефективною виявилась методика, що передбачає послідовне формування мовленнєвих навичок і розвиток мовленнєвих умінь у рецепції та продукції з використанням когнітивних, метакогнітивних і компенсаторних стратегій. Дослідниця виявила, що застосування афективних стратегій є доцільним лише на початковому етапі автономного навчання АМ за умови низького рівня розвитку

вмінь мотиваційно-орієнтаційного компонента психологічної структури автономного студента (Петровська, 2010).

Л. В. Бондар (2011) теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику навчання французького професійно спрямованого монологу-аргументації студентів технічних спеціальностей з урахуванням їхніх навчальних стилів. Авторкою розроблено типологію стратегій, які складається із двох груп: – *(А) навчальні стратегії, адаптовані до особливостей домінантних навчальних стилів* студентів, метою застосування яких, є адаптація навчальних завдань до домінантного навчального стилю студентів технічних спеціальностей, а, отже, оптимізація процесу сприймання, обробки, відтворення та продукування інформації у процесі навчання професійно спрямованого монологу-аргументації, та *групу (Б) – навчальні стратегії, спрямовані на актуалізацію суміжних навчальних стилів*, недостатній рівень розвитку яких гальмує процес оволодіння французьким професійно спрямованим монологом-аргументацією. Обґрунтовано та описано роль та місце навчальних стратегій у розробленому комплексі вправ: вправи комплексу виконуються за допомогою прямих стратегій, застосування ж непрямих стратегій реалізується таким чином: метакогнітивні – шляхом формулювання завдань чи рекомендацій з організації навчальної діяльності (режим роботи, алгоритми виконання завдання) або відповідною формою контролю; соціальні стратегії вводяться імпліцитно за допомогою підбору різних мовленнєвих партнерів та виконанням завдань у групах / мінігрупах; афективні стратегії представлено у вигляді інструкцій-порад (Бондар, 2011).

Д. Г. Терещук (2013) описано методику формування у студентів філологічних спеціальностей англомовних комунікативних стратегій з використанням мовленнєвих симуляцій, що ґрунтується на діяльнісно-орієнтованому, соціокультурному та когнітивно-комунікативному підходах і реалізовується через лінгводидактичну модель навчання та систему вправ та завдань; мовленнєва симуляція розглядається як моделювання реального соціального середовища та процесів комунікації, що потенційно дають змогу формувати іншомовні комунікативні стратегії в умовах, максимально наближених до реальних життєвих

і професійних ситуацій, спонукаючи учасників спілкування до стратегічно продуманої мовленнєвої поведінки задля реалізації комунікативних цілей. Укладено навчальний посібник *Focus: Communicative Strategies* (Терещук, 2013).

В. Є. Бутева (2014) запропоновано методику формування ІНСтК у студентів технічних спеціальностей у процесі навчання вивчаючого професійно орієнтованого читання; удосконалено типологію стратегій для оволодіння студентами вмінням читання іншомовних автентичних професійно орієнтованих текстів та критерії оцінювання рівня сформованості стратегій вивчаючого професійно орієнтованого читання. Авторкою виділено два типи стратегій читання: навчальні (характеризують «введення» інформації, її обробку та зберігання) і комунікативні (направлені на «вилучення» інформації). За критерієм «направленість на зорове сприйняття та осмислення», визначений такий тип стратегій, як навчальні, до яких дослідниця відносить такі підтипи стратегій: мнемічні й когнітивні, та групи стратегій, що спрямовані на розвиток механізмів сприйняття, прогнозування й осмислення. За критерієм «направленість на отримання необхідної інформації» виділено такий тип стратегій, як комунікативні, до яких відносяться метакогнітивні (визначення мети читання), компенсаторні (опора на здогадку, ігнорування другорядної інформації, подолання труднощів) та соціальні (звернення про допомогу, обмін інформацією) (Бутева, 2014).

Т. І. Горпініч (2014) науково обґрунтовано та розроблено методику формування професійної англомовної компетентності у читанні у майбутніх фармацевтів на основі індивідуально-когнітивних стилів навчання; досліджено їх вплив на ефективність формування професійної англомовної компетентності у читанні (Горпініч, 2014).

О. І. Потюк (2015) визначено специфіку оволодіння англомовною лексичною компетентністю (АЛК) та загальнодидактичні та методичні принципи відбору навчальних стратегій у немовному ЗВО, розроблено систему вправ, яка передбачає три етапи формування АЛК (операційно-автоматичний, репродуктивно-діяльнісний, комунікативно-стратегічний) та можливості адаптації запропонованої

моделі для підготовки майбутніх фахівців нефілологічного спрямування до конкретних навчальних умов та методичні рекомендації для відповідного навчання (Потюк, 2015).

І. З. Семеряк (2016) розроблено методику формування стратегій іншомовного професійно орієнтованого спілкування у майбутніх програмістів на основі соціокогнітивного підходу з використанням інтернету, що включає такі підетапи: 1) ознайомлення студентів зі стратегіями; 2) автоматизація мовленнєвих дій зі стратегіями в усіх видах мовленнєвої діяльності з опорою на продуктивні види; 3) реалізація стратегій у комунікативній діяльності (Семеряк, 2016).

О. А. Михайленко (2016) уточнено поняття «стратегічна компетентність в перекладі», «стратегія перекладу»; визначено два компоненти в змісті стратегічної компетентності перекладача: 1) комунікативний стратегічний; 2) перекладацький стратегічний. Авторкою розроблена модель навчання майбутніх філологів стратегій одностороннього письмового перекладу АМ для студентів за спеціальністю «Переклад» освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр», II семестр (першого року навчання) магістратури (Михайленко, 2016).

О. В. Цепкало (2017) окреслено цілі та зміст навчання майбутніх фахівців з машинобудування комунікативних стратегій професійно спрямованого англomовного писемного спілкування, який складають три групи стратегій: 1) розуміння тексту; 2) оцінювання та присвоєння інформації; 3) створення вторинного тексту. Розроблено авторську методику навчання комунікативним стратегіям англomовного спілкування у ситуації науково-дослідної роботи студентів технічних спеціальностей. Запропонована методика передбачає три етапи навчального процесу (підготовчий, когнітивно-комунікативний та комунікативний етапи) (Цепкало, 2017).

У дисертаційному дослідженні Ю. П. Гудими (2018) з'ясовано роль пам'яток для формування ІНСтК, схарактеризовано їх зміст і структуру, обґрунтовано теоретичні засади їх використання як засобу і способу самостійного опанування ІМ та ДМ; запропоновано термін «вправа» для формування ІНСтК в англomовному ДМ; проаналізовано ІНСтК та виокремлено прямі (запам'ятовування, когнітивні та

компенсаторні) та непрямі (метакогнітивні, афективні та соціальні) стратегії, які сприяють ефективності та швидкості оволодіння мовою; запропоновано визначення поняття ІНСтК в ДМ як здатності та готовності студента який вивчає ІМ, до усвідомленого, ефективного та самостійного навчання й управління процесом іншомовного спілкування у діалогічній формі, що передбачає постановку студентом цілей, комунікативного завдання, самоконтроль та самооцінку результатів, а також здатності мовця компенсувати в ході розмови недостатність мовних знань та / або мовленнєвого і соціального досвіду спілкування ІМ; автором було експериментально доведено, що раціональнішим є паралельне ознайомлення з прямими та непрямими стратегіями та тренування одночасно стратегій різного типу на відміну від їх послідовного навчання (Гудима, 2018).

О. І. Задорожна (2018) визначено, що до змісту німецькомовної НСтК в рецептивних видах мовленнєвої діяльності входять комунікативні стратегії в аудіюванні, зокрема, стратегії, орієнтовані на загальне розуміння аудіотексту; стратегії фокусного (вибіркового) розуміння аудіотексту, стратегії повного та критичного розуміння змісту прослуханого повідомлення; мовленнєві стратегії ознайомлювального, переглядового та вивчального читання. У ході ЕН авторкою було доведено гіпотезу, що високого рівня сформованості німецькомовної НСтК в аудіюванні та читанні можна досягти за умови дотримання етапності процесу навчання комунікативних стратегій аудіювання та читання, який орієнтований на перехід студентів від напівавтономії до повної автономії, за умови використання відібраних навчальних матеріалів та підсистеми спеціально розроблених вправ (Задорожна, 2018).

Н. І. Тонконог (2018) визначено основні критерії формування індивідуальної стратегії освітньо-професійної діяльності майбутніх учителів ІМ (мотиваційний, компетентнісний, рефлексивний) та показники її сформованості. На підставі виокремлених критеріїв і показників дослідниця визначила три рівні сформованості індивідуальної стратегії освітньо-професійної діяльності у майбутніх учителів ІМ: початковий (відтворювальний), достатній (практичний),

високий (креативний). Також було розроблено і впроваджено у навчально-виховний процес мовних факультетів ЗВО спецкурси «Стратегія професійно орієнтованого навчання ІМ у закладах вищої освіти», діагностичний комплекс «Виявлення компонентів індивідуальної стратегії освітньо-професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов» (Тонконог, 2018).

А. О. Гавриленко (2019) виокремлено критерії для встановлення рівня сформованості професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей у кореляційній залежності від рівня реалізації індивідуальних стратегій навчання та представлено методики їх діагностування. Дослідницею доведено, що рівень сформованості компонентів професійної компетентності позитивно кореляційно залежить від рівня реалізації індивідуальних стратегій навчання студентів, які формуються в сукупності складових цього процесу: мотиваційно-ціннісної; когнітивної; комунікативно-діяльнісної (Гавриленко, 2019).

Н. В. Дячук (2021) розроблено та експериментально перевірено ефективність комплексів вправ для формування ААК у учнів із використанням різних видів автентичних подкастів на основі стратегій. Авторкою також було описано дескриптори рівнів сформованості ААК для розуміння загального змісту, деталей повідомлення, аналізу та оцінку прослуханого, здатності використовувати мовленнєві навички та вміння. Особливістю запропонованої методики є опора на щоденники аудіювання та акцент на те, що старшокласники самі обирають матеріали для самостійного прослуховування, що відповідають їхнім інтересам (Дячук, 2021).

Н. О. Сабат (2021) теоретично обґрунтовано та сконструйовано лінгводидактичну модель формування у майбутніх перекладачів АНСтК в усному двосторонньому перекладі, складниками якої є концептуально-цільовий, змістовий, процесуальний і результативний компоненти; досліджено підходи до формування АНСтК майбутніх перекладачів у здійсненні усного двостороннього перекладу (послідовного та синхронного): комунікативний, компетентнісний, синергетичний, ресурсний та рефлексійно-стратегічний; обґрунтовано авторське

розуміння ІНСтК перекладача в усному двосторонньому перекладі, що презентує її структуру й трактує її як комплекс взаємопов'язаних і взаємозалежних чотирьох груп перекладацьких і комунікативних стратегій (глобальних / метакогнітивних, когнітивних, локальних, соціально-афективних), до складу яких входять відповідні лінгвістичні, психологічні та перекладацькі вміння й навички, знання й особистісне усвідомлення специфіки перекладацької діяльності (Сабат, 2021).

А. Ю. Хомик (2022) розроблено методику формування ІНСтК в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій, яка реалізується впродовж трьох етапів (ознайомлення, автоматизації, продукування) із застосуванням підсистеми вправ, що передбачає використання рольових ігор та презентацій; сконструйовано та спроектовано лінгводидактичну модель формування ІНСтК в професійно орієнтованому усному спілкуванні, компонентами якої є цільово-методологічний, змістово-організаційний та результативний (Хомик, 2022).

Ретроспективний аналіз праць з проблеми формування ІНСтК засвідчив, що у науковій літературі переважна більшість наукових доробків спрямована на вивчення стратегій у рецептивних видах діяльності, бракує теоретичних і практичних досліджень щодо реалізації стратегій у продуктивних видах діяльності. Також спостерігається домінування практичних розробок і нестача теоретичних праць.

Вивчення цієї проблеми дозволило нам також дійти певних висновків щодо сучасних тенденцій досліджуваної проблеми: з 2000 років науковцями активно здійснюється розробка методики формування ІНСтК для студентів немовних ЗВО, домінування АМ серед досліджуваних мов, практична однаковість розробок для студентів-філологів і немовних спеціальностей, значна перевага наукових розробок для першого бакалаврського рівня, потреба досліджень в окремих видах мовленнєвої діяльності, зокрема, говорінні, прагнення авторів використати традиційні, інноваційні та спеціальні тенденції формування ІНСтК у студентів ЗВО.

Отже, проблема формування ІНСтК у майбутніх вчителів ПШ не висвітлена належним чином. Відсутність спеціальних досліджень і практичних розробок зумовлює необхідність створення відповідної методики. Вважаємо, що підвищити рівень володіння студентами ІКК можна за допомогою формування ІНСтК. Виділені тенденції слугуватимуть теоретичною основою для побудови концепції формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ, яка буде описана у подальших розділах цієї роботи.

1.2. Аналіз сучасного стану, чинних програм та підручників з англійської мови для формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності

Перед викладачами з ІМ українських ЗВО стоїть складне завдання підготувати сучасних компетентних фахівців відповідно до світових стандартів, мобільних, конкурентоспроможних, здатних навчатися та розвиватися впродовж усього життя. Підготовка майбутніх педагогів відбувається у 93 ЗВО України: 53 – державної форми власності, 33 – комунальної, 7 – приватної (Концепція розвитку педагогічної освіти, с. 3). За даними, які розміщені на сайті <http://www.vstup.info/> (на 01.09.2018 та 01.09.19), можна стверджувати, що у 48 ЗВО навчають студентів за освітньо-професійними програмами (ОПП) першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта освітня програма 013.00.01 (51,6 % від загальної кількості педагогічних ЗВО України) (Рейтинг спеціальностей). Отже, підготовка майбутніх учителів ПШ здійснюється у більшій частині педагогічних ЗВО. Від так, якісне навчання вчителя ПШ, набуває першорядного значення (Конотоп, 2020а; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2023с).

Різні аспекти формування ІКК студентів немовних ЗВО було описано багатьма сучасними дослідниками: Р. О. Гришкова, О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко, Л. І. Морська, Н. А. Сура, Н. В. Саєнко, С. О. Мелікова та ін. Термін «іншомовна практична підготовка» використовується в методичних роботах без сталої дефініції (О. Б. Бігич, І. П. Задорожна, О. Хоменко та ін.).

О. Хоменко зауважує, що у теоретичних дослідженнях відбувається ототожнення поняття «іншомовна підготовка» та «навчання ІМ», де значення першої значно звужується й зводиться до власне характеристики процесу навчання ІМ: практичних і освітніх цілей у плані розвитку ІКК, зіставлення іноземної та рідної мов тощо (Хоменко, 2012, с. 58). Науковець також відмічає, що термін «іншомовна практична підготовка» значно ширше та складніше, оскільки, по-перше, відповідає ситуації, коли перед ЗВО поставлено завдання стимулювати здатність студентів адаптуватися до ситуації сучасного інформаційного суспільства та прагнення до знань – навчати вчитися; по-друге, відповідає культурологічному підходу й детермінує зміну ціннісних орієнтацій в освітньому процесі з ІМ з монокультурних на полікультурні, з суто знансєвих на культуровідповідні, з авторитарних на особистісно орієнтовані (Хоменко, 2012, с. 58). «Іншомовна підготовка» визначається дослідниками як синтез «іншомовної освіти» з її процесуальними аспектами та їхніми компонентами, «навчання ІМ» зводиться до навчального аспекту іншомовної освіти, розширюючи межі цього поняття (Хоменко, 2012, с. 57), поєднуючи методичну та дидактичну складові навчального процесу (Снеда, 2015, с. 208) (Конотоп, 2020о; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2023с).

У «Педагогічній конституції Європи» (2013) першою серед компетентностей, якими має володіти вчитель ХХІ століття, зазначена комунікативна компетентність, важливою складовою якої є володіння ІМ, адже вона необхідна для досягнення професійного успіху і сприяє академічній мобільності студентів (Педагогічна конституція, 2013). Отже, володіння ІМ є важливим і обов'язковим складником професійної компетентності сучасного вчителя ПШ. Важливим для розгляду вимог до іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ є вивчення документів Ради Європи з мовної політики і освіти. У двох ключових документах CEFR (2001, 2018, 2020) описано сучасні концептуальні основи формування ІКК. Проведений нами їх аналіз у підрозділі 1.1 засвідчив важливість формування у студентів ІКК на основі комунікативних стратегій, які дозволять успішно здійснювати мовленнєву діяльність (CEFR, 2018 с. 54, с. 68, с. 82, с. 104). Визнаючи важливість впливу на CEFR (2018) різних

концепцій ІКК 1980-х років і їх поділу на чотири основні аспекти: стратегічна компетентність; мовна компетентність; прагматична компетентність і соціокультурна (включаючи соціолінгвістичну) компетентність, автори CEFR (2018) зазначають, що, оскільки ІНСтК розглядається стосовно діяльності, то CEFR (2018) не надає для неї окремих шкал дескрипторів, а представляє їх лише для оцінювання лінгвістичної, прагматичної та соціолінгвістичної компетентності, адже ІНСтК тісно й завжди переплітається з ними, вона не є окремим елементом і не може бути відокремлена від інших компетентностей (CEFR, 2018, с. 130) (Конотоп, 2020о; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2023с).

Сучасний стан іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ в Україні характеризується особливою інтенсивністю (Конотоп, 2020l; Конотоп, 2021m). У низці чинних державних документів: Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національній доктрині розвитку України в ХХІ столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, законах України «Про освіту» (2004), «Про вищу освіту» (2014), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), Концепції розвитку АМ в університетах (2019) наголошено на важливості забезпечення високоякісної підготовки студентів немовних ЗВО, невід’ємним компонентом якої є оволодіння іншомовною практичною підготовкою (Державна національна програма; Національна доктрина розвитку; Національна стратегія розвитку; Закон України «Про освіту»; Закон України «Про вищу освіту»; Концепція розвитку, 2018; Концепція розвитку, 2019).

Важливими державними документами є також Концепція НУШ (2016), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2021). Аналіз наведених документів засвідчив, що у майбутнього вчителя ПШ мають бути сформовані на високому рівні усі компетентності, адже аби

сучасний учитель формував навички ХХІ століття у дітей, вони мають бути сформовані передусім у нього з особливим акцентом на *пріоритетність формування навчання впродовж життя, а отже й ІНСтК* (виділено нами) (Концепція НУШ, 2016; Концепція розвитку, 2018; Професійний стандарт, 2020; Стандарт вищої освіти, 2021) (Конотоп, 2020о; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2023с).

В освітньому процесі з ІМ у немовних ЗВО України для розробки програм викладачі користуються АМПС, створену колективом авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. за сприяння Британської Ради в Україні та підтримки Міністерства освіти і науки України (К.: Ленвіт, 2005). Упорядниками АМПС (2005) ураховано CEFR (2001), стимулюється навчання впродовж усього життя, самоосвіта, самостійність студентів, опора на власний стиль навчання (Бакаєва та ін., 2005, с. 5). Але на сьогодні єдиного стандарту / сучасної програми для немовних ЗВО України не існує, кожен університет / інститут розробляє й орієнтується на свою програму (Конотоп, 2020о; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2023с).

Метою навчальної дисципліни «ІМ» у немовних ЗВО України є підвищення вихідного рівня володіння ІМ студентами, досягнутого на попередньому ступені освіти, а також оволодіння ними достатнім рівнем ІКК для вирішення соціально-комунікативних задач в різних областях професійної діяльності при спілкуванні із іноземними партнерами, а також для здійснення подальшої навчально-пізнавальної діяльності (Конотоп, 2020j). На формування таких умінь і навичок орієнтована АМПС (2005). Вступний рівень іншомовної підготовленості абітурієнтів має бути не нижчим B1+ (Бакаєва та ін., 2005, с. 1).

Саме рівень B1+ розробники АМПС (2005) вважають необхідним для здійснення оволодіння професійно орієнтованими іншомовними навичками й уміннями в усіх видах мовленнєвої компетентності студентів. У цьому документі також акцентовано, що на час завершення навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» рівень володіння мовою (PBM) у студентів повинен бути B2; для магістрів — від B2+ до C1 (Бакаєва та ін., 2005, с. 2) (Конотоп, 2020о; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2023с).

У листі Міністерства освіти і науки України (МОН) «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін» №1/9-120 від 11 березня 2015 року міститься доручення керівникам ЗВО створити умови для вивчення АМ, як мови міжнародного академічного спілкування, задля досягнення випускниками ВНЗ рівня B2 відповідно до CEFR (Лист МОН, 2015). Також зазначено, що у разі надання студентом міжнародного сертифіката з підтвердженням RBM АМ B2, він за бажанням може звільнитися від вивчення АМ у ЗВО (Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін). МОН розробило та схвалило також Концепцію розвитку АМ в університетах (2019) (Концепція (2019)). Документ акцентує на організації мовних курсів та інтенсивів, володіння АМ на рівні не менш як B1 (*Intermediate level* – середній рівень) стане обов'язковою умовою для вступу на освітній ступінь «бакалавр» до ЗВО 2023 року, B2 (*Upper intermediate* – рівень вище середнього) – для випуску. Це передбачає проходження обов'язкового «скринінгового» тесту з АМ всіма абітурієнтами (наприклад, ЗНО або стандартизовані іноземні тести) з метою встановлення RBM. У документі зазначено, якщо рівень вступника нижче B1, це не позбавляє його права брати участь у конкурсі на вступ до вищої освіти в звичайному режимі, але такі абітурієнти до початку навчального року (до 1 вересня або до 1 жовтня) повинні пройти мовний інтенсив для досягнення рівня B1 (Концепція розвитку АМ в університетах, 2019). Через стандарти вищої школи буде прописано вимогу, що обов'язково студент бакалаврату, незалежно від спеціальності, мусить засвоїти ІМ на рівні B1+, якщо він хоче отримати диплом. Для старших рівнів – магістри та доктори філософії з академічним компонентом – обов'язковим буде рівень B2 (Конотоп, 2020о; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2023с).

Єдиний вступний іспит (ЄВІ) – тобто «ЗНО в магістратуру» з ІМ для підтвердження рівня зараз впроваджено на всі магістерські спеціальності B2. Планується замінити іспит ЄВІ обов'язковим стандартизованим єдиним вихідним (кваліфікаційним) іспитом з АМ для всіх студентів бакалаврату. Для заохочення університетів до викладання і студентів до вивчення АМ під час бакалаврату концепція передбачає збільшення годин та зміни змісту мовних дисциплін.

Планується, що надалі широко використовуватимуть іспити для підтвердження рівня володіння АМ на рівні В2 (Концепція розвитку АМ в університетах, 2019) (Конотоп, 2020о; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2023с).

Розглянемо вимоги щодо рівня володіння ІМ за Концепцією (2019), які враховуються під час побудови навчального процесу на педагогічних спеціальностях у ЗВО і порівняємо їх відповідність з європейськими. У системі CEFR (2001, 2018) визначено та описано три рівні володіння ІМ, кожен з яких охоплює два підрівні: Рівень А елементарного користувача (інтродуктивний або «відкриття» (*Breakthrough* або А1), середній або «виживання» (*Waystage* або А2); Рівень В рубіжний (*Threshold* або В1), просунутий (*Vantage* або В2); Рівень С автономний (*Effective Operational Proficiency* або С1) і компетентний (*Mastery* або С2). Рівні А1 і А2 також є рівнем елементарного користувача (*Basic User*), рівні В1 і В2 – незалежного користувача (*Independent User*), рівні С1 і С2 – досвідченого користувача (*Proficient User*) (див. у табл. 1.2).

Вважаємо, що для вступу на перший (бакалаврський) рівень за ОПП галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта рівень ІМ має бути В1, а випусковий – В2; під час вступу на освітній ступінь «магістр» – В2, а випусковий – В2+. Рівень В1 для вступу зумовлюється тим, що під час аналізу даних щодо вступних сертифікатів ЗНО (за даними сайту <http://www.vstup.info/>) із 48 ЗВО, я яких здійснюється підготовка за цим напрямом, лише у двох ЗВО – Житомирському державному університеті імені Івана Франка та Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка – прийом відбувається на базі сертифікатів з навчальних предметів «Іноземна мова» або «Географія» на вибір, інші ЗВО України допускаються до участі у конкурсі майбутніх абітурієнтів без сертифікатів ЗНО з АМ, а отже, без попередньої належної іншомовної підготовки. Рівень В2+ для випускового на рівні «магістр» обумовлюється тим, що майбутня спеціальність – вчитель ПШ не вимагатиме подальшої складної іншомовної поведінки у подальшій професійній діяльності та дозволить майбутнім випускникам здійснювати іншомовну комунікацію на належному рівні (Конотоп, 2020n).

Таблиця 1.2

**Вимоги до рівнів оцінювання володінням ІМ за Концепцію розвитку
АМ в університетах (2019) у студентів немовних ЗВО України**

Освітні рівні в Україні	Концепція (2019)
магістр, випусковий рівень	рівень B2+ для всіх спеціальностей магістерського рівня компонент єдиного державного кваліфікаційного іспиту у режимі «склав / не склав»; для спеціальностей, для яких він не передбачений, рекомендувати університетам проводити оцінювання володіння АМ під час атестації магістрів
магістр, вступний рівень	B2 ЄВІ – тобто «ЗНО в магістратуру» з ІМ – на всі магістерські спеціальності для підтвердження рівня B2
бакалавр, випусковий рівень	B1+ студент бакалаврату, незалежно від спеціальності, мусить засвоїти ІМ на рівні B1+
бакалавр, вступний рівень	B1 проходження обов'язкового «скринінгового» тесту з АМ всіма абітурієнтами (наприклад, ЗНО або стандартизовані іноземні тести) з метою встановлення РВМ на рівні не нижче B1; якщо рівень вступника нижче B1, це не позбавляє його права брати участь у конкурсі на вступ до вищої освіти у звичайному режимі, але такі абітурієнти до початку навчального року (до 1 вересня або до 1 жовтня) повинні пройти мовний інтенсив для досягнення рівня B1

(Конотоп, 2020а; Конотоп, 2020n).

Для того, щоб покращити організацію формування ІНСтК майбутніх учителів ПШ необхідно відібрати навчальні засоби, центральне місце в яких, безперечно, займає підручник (О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Д. В. Гриненко,

Р. О. Гришкова, В. М. Плахотник, В. Г. Редько, С. В. Роман, Н. К. Складенко). Сучасні ЗВО потребують підручників ІМ з новітнім змістом, заснованим на формуванні компетентностей, які вкрай необхідні для успішної самореалізації особистості в суспільстві. Серед основних недоліків навчальних підручників, які застосовуються використовуються в освітньому процесі з ІМ у немовних ЗВО, дослідники визначають такі: домінування завдань і вправ репродуктивного характеру; недостатній рівень навчання окремим видам мовленнєвої діяльності; невідповідність тематики текстів професійним інтересам майбутніх спеціалістів; великий обсяг навчального матеріалу; недостатня кількість завдань для самоконтролю тощо (Дутка, 2007, с. 55). Хоча стратегії навчання з 2000 років знаходяться в фокусі постійної уваги, лише незначна кількість посібників / підручників / навчально-методичних комплексів (НМК) з ІМ / АМ містить їх імплементацію в освітньому процесі з ІМ в ЗВО. Ю. П. Гудимою було встановлено, що у більшості навчальної літератури відсутні описи навчальних стилів, рекомендації щодо вибору тих чи інших стратегій з урахуванням індивідуальних особливостей студентів (Гудима, 2018, с. 90). Отже, можемо констатувати, що практика підручникотворення не встигає за її теорією.

В. Г. Редько акцентує, що підручник ІМ – це основний засіб навчання мови і культури народу, конструюється відповідно до змісту програми, враховує вимоги держави щодо рівня володіння певною ІМ, ґрунтується на сучасних досягненнях дидактики, психології, методики, лінгвістики та інших суміжних наук і узгоджується з базовими європейськими стандартами (Редько, 2022, с. 20). Н. Ф. Бориско стверджує, що підручник з ІМ виконує такі функції: моделювальна, навчальна, управлінська, інформаційна, професіоналізуюча, мотивуюча, індивідуалізуюча, компенсаторна, контролююча, організаційно-планувальна, адаптивно-оптимізуюча, діагностична (Бориско, 1999а; Бориско, 1999б).

Зважаючи на мету нашого дослідження — формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ — для аналізу нами було відібрано вітчизняні підручники / посібники / НМК з АМ для навчання цього контингенту студентів. Керуючись визначеними

критеріями аналізу посібників / підручників / НМК, запропонованих Н. Ф. Бориско, Ю. П. Гудимою, М. Л. Писанко, нами було визначено критерії їх аналізу. Н. Ф. Бориско пропонує такі критерії оцінки: відображення в його концепції соціального замовлення суспільства, врахування умов навчання, втілення методичних у концепцій автора, експліцитний виклад і моделювання цілей, зміст навчання та його реалізація, структура та обсяг, технічне виконання. Важливим є також запропоновані дослідницею кількісний та якісний критерії оцінювання (Бориско, 1999b), під якими у рамках нашого дослідження розуміємо наскільки повно у підручнику висвітлено інформацію про навчальні та комунікативні стратегії та якісно реалізовано, наявність певних вправ для формування ІНСтК. М. Л. Писанко пропонує здійснювати аналіз за такими критеріями: відповідності змісту навчання посібника меті навчання іншомовного спілкування, методичної доцільності відібраного навчального матеріалу та його організації, відповідності рівня володіння ІМ, врахування вікових та психологічних особливостей, їх інтересів і комунікативних потреб, навчального досвіду, вмотивованості навчальних дій, методичної доцільності методів, способів і форм презентації та активізації навчального матеріалу, взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності, наявності у посібнику форм, способів, критеріїв контролю та самоконтролю навчальних досягнень, гнучкості змісту посібника, наявності міжпредметного зв'язку, наявності професійно орієнтованого компонента (Писанко, 2015, с. 26). Важливим для нашого дослідження також є такі визначені Ю. П. Гудимою критерії аналізу підручників: наявність вправ для оволодіння студентами культурою мовленнєвої поведінки процесі розвитку вмінь ІНСтК та вправ / завдань для ознайомлення зі стратегіями та розвитку їх вмінь використовувати під час спілкування (Гудима, 2018, с. 93).

Нами також було проведено анкетування серед викладачів ІМ немовних ЗВО різних регіонів України щодо реалізації у підручниках, які вони використовують у навчальному процесі з ІМ, формування ІНСтК (усього взяло участь 57 осіб) (див. Додаток Б). Зміст анкети містив узагальнені питання. Аналіз результатів

анкетування виявив майже одностайний погляд на досліджувану проблему (див. у табл. 1.3) (див. Додаток В).

Таблиця 1.3

**Результати опитування викладачів щодо реалізації формування ІНСтК
у підручниках з ІМ**

№	Зміст питання	Так (%)	Ні (%)	Не повною мірою (%)
1.	Чи відповідає підручник, який Ви використовуєте, реальному рівню володіння іноземною мовою студентів?	3 (5,3)	7 (12,2)	47 (82,5)
2.	Чи забезпечує підручник, який Ви використовуєте, Вашу діяльність з формування у студентів іншомовної навчально-стратегічної компетентності?	0	47 (82,5)	10 (17,5)
3.	Чи достатньо у змісті підручника, який Ви використовуєте, вправ і завдань для успішного формування у студентів іншомовної навчально-стратегічної компетентності?	0	47 (82,5)	10 (17,5)
4.	Чи містить підручник, який Ви використовуєте, достатній обсяг матеріалу для досягнення цілей формування у студентів іншомовної навчально-стратегічної компетентності?	0	47 (82,5)	10 (17,5)
5.	Чи достатньо у змісті підручника, який Ви використовуєте, вправ для оволодіння студентами міжкультурним спілкуванням у процесі формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності?	0	47 (82,5)	10 (17,5)
6.	Чи достатньо у змісті підручника, який Ви використовуєте, вправ / завдань для ознайомлення зі стратегіями?	0	47 (82,5)	10 (17,5)
7.	Чи достатньо у змісті підручника, який Ви використовуєте, вправ для навчання використовувати стратегії під час спілкування?	0	47 (82,5)	10 (17,5)

Відповіді респондентів засвідчили важливість формування ІНСтК у студентів, але виявили низку проблем: неповна відповідність підручників, які використовуються у немовному ЗВО реальному рівню володіння студентами ІМ, практична відсутність матеріалів з формування ІНСтК у підручниках, які використовуються в освітньому процесі з ІМ у немовному ЗВО: недостатня кількість вправ, завдань, обсягу навчального матеріалу для її ефективного формування та контролю, що зумовлює удосконалення сучасного підручника з метою забезпечення викладачів якісною методичною підтримкою.

Керуючись визначеними вище критеріями аналізу посібників / підручників / НМК, нами було проаналізовано сім навчальних видань для навчання майбутніх учителів ПШ. Т. В. Венкель, О. Д. Валь (2003). Вдосконалюйте Вашу розмовну англійську. Практичний курс АМ для студентів вищих навчальних закладів. Чернівці. 296с., написано на базі тематично-ситуативного та комунікативного принципів навчання ІМ, розрахований на чотири семестри аудиторних занять під керівництвом викладача, 230 академічних годин, вміщує 10 уроків. Недоліком цього видання є відсутність матеріалів, завдань для формування ІНСтК, пам'яток, порад, моделей, паттернів щодо процесу її формування тощо. Структура посібника та обсяг завдань частково відповідають сучасним вимогам АМПС (2005) та CEFR (2001).

Т. М. Шкваріна (2007). АМ: Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. К.: Освіта України. 688с., складається з двох частин. Метою першої частини є корекція та систематизація знань і вмінь, якими студенти оволоділи на попередньому освітньому рівні та формування бази для майбутньої комунікації на соціальні та професійні теми. Друга частина націлена на формування ІКК у професійній педагогічній сфері. У кінці підручника зібрано три додатки для подальшого самовдосконалення. Видання побудовано на принципах адаптації, врахування типу мовних здібностей студентів, професійної спрямованості. Підручник ґрунтується на поетапно-концентрованому принципі, усі цикли вкладаються в одну сюжетну лінію, дійові особи потрапляють у різні комунікативні ситуації. Важливим є те, що він враховує реальний низький рівень

АМ студентів, з яким вони вступають до ЗВО. Структура посібника та обсяг завдань відповідають сучасним вимогам АМПС (2005) та CEFR (2001).

О. В. Бойко (2010). Англійська для початківців / підручник для студентів 1 курсу немовного вузу. Черкаси, вміщує п'ять тем: Знайомство, Моя родина, Мій дім, Студентство, Спорт та здоровий образ життя. Слід зазначити, що зміст підручника відповідає реальному рівню володіння ІМ студентами, враховує їх вікові та психологічні особливості, інтереси та комунікативні потреби, навчальний досвід. Недоліком цього видання є відсутність цілеспрямованого формування навичок аудіювання, некомунікативні інструкції до вправ та брак матеріалів, завдань для формування ІНСтК. Структура посібника та обсяг завдань частково відповідають сучасним вимогам АМПС (2005) та CEFR (2001).

Навчальний підручник Педагогічні справи: підручник АМ для студентів педагогічних спеціальностей: Книга для студента і Робочий зошит (2015) / О. Б. Тарнопольський, Н. П. Волкова, С. П. Кожушко та ін. Дніпропетровськ: Університет Альфреда Нобеля. 328с. призначений для навчання АМ професійного спрямування майбутніх педагогів, побудований на трьох принципах: на базі конструктивістського навчання з використанням експерієнційних видів навчальної діяльності; інтерактивного та кооперативного навчання; навчання ІМ через зміст майбутньої спеціальності. Особливістю цього підручника є обов'язкове використання матеріалів Інтернету в роботі студентів для самостійного знаходження й опрацювання професійної англомовної інформації для виконання експерієнційних навчальних завдань, що перетворює освітній процес на змішаний. Використання онлайн складника модифікувало принцип інтерактивного та кооперативного навчання, оскільки студенти взаємодіють і співпрацюють не тільки один з одним та викладачем, а ще й з поза навчальним професійним середовищем. У підручнику міститься дуже багато видів експерієнційної навчальної діяльності. Відмінністю цього навчального видання від попередніх є відсутність безперервної ділової гри, оскільки, на думку колективу авторів, вона не відповідає характеру професійної діяльності майбутніх педагогів. У підручнику враховано принцип циклічності, кожне заняття спрямоване на розвиток аспектів

ІКК — функціонально-предметного, соціокультурного, лінгвістичного та психологічного. Слід зазначити наявність важливих міждисциплінарних зв'язків у цьому навчальному виданні. Єдиним недоліком цього підручника є його не відповідність рівню B2 реальному рівню володіння АМ майбутніми учителями ПШ.

Навчально-методичний посібник з АМ для студентів 1-3 курсів ФДПО (2017). Укладачі: Л. М. Покорна, І. В. Валуєва, О. В. Васильєва Херсон. 144с., складається з 17 розділів, розрахований на 90 годин, написаний на комунікативно-діяльнісному підході до викладання ІМ, відповідає рівню володіння ІМ даним контингентом студентів. У кожному із циклів уроків вміщено навчання фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу, наявні креативні завдання, простежується професійно орієнтований компонент комунікативного навчання. На жаль, в аналізованому навчальному виданні відсутні вправи та завдання, які мають за мету формування ІНСтК у майбутніх вчителів ПШ. Структура посібника та обсяг завдань частково відповідають сучасним вимогам АМПС (2005) та CEFR (2001).

Р. Ю. Мартинова, О. В. Попова (2022). Практичний курс АМ для студентів факультетів дошкільної і початкової освіти: навчальний посібник. 2-е вид. перероб. та доповн. Одеса: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 225с. Навчальне видання створено на базі системно-комунікативного методу, враховує такі принципи: відповідності навчального матеріалу реальним психофізіологічним і навчальним можливостям, враховує вік і мотивацію студентів до навчання; різноманітність вправ і завдань, активної участі студентів, об'єктивного оцінювання результатів. Слід зазначити відповідність матеріалів, які вміщені у навчальному підручнику професійної спрямованості процесу навчання ІМ, розраховано на 180 годин аудиторної роботи, 24 уроки. Структура посібника та обсяг завдань частково відповідають сучасним вимогам АМПС (2005) та CEFR (2001, 2018).

Навчальний посібник О. С. Конотоп (2023). English for Future Primary School Teachers. Part I: навчальний посібник для студентів спеціальності 013 Початкова

освіта. Чернігів: Десна Поліграф. 364с., призначений для студентів ЗВО, майбутніх учителів ПШ, кваліфікаційного рівня бакалавр, спеціальності 013 Початкова освіта і може бути використаний для загальної та професійної англомовної практичної підготовки майбутніх педагогів різної кваліфікації. Метою навчального посібника є формування та вдосконалення англомовної компетентності в аудіюванні й читанні майбутніх учителів ПШ. Навчальний посібник складається із вступу, основного тексту, додатків та переліку використаних джерел. В основній частині навчального посібника вміщено тести для визначення мотивації до вивчення ІМ, навчального стилю, рівня володіння АМ, тексти з ознайомлення зі стратегіями аудіювання й читання; навчальний матеріал для формування АНСтК в аудіюванні та читанні. Матеріали навчального посібника охоплюють завдання для аудиторної та самостійної роботи на базі одного змістового модуля. Тематику дібрано згідно з програмою підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта. У кінці навчального посібника вміщено додатки, де студенти знайдуть додатковий матеріал для самовдосконалення. Список використаних джерел містить перелік сучасних автентичних статей, які є цікавими та мають пізнавальний зміст. Структура посібника та обсяг завдань відповідають сучасним вимогам АМПС (2005) та CEFR (2001, 2018, 2020) (Конотоп, 2023і).

Проаналізуємо державні документи, відповідно до яких організовано сам освітній процес з ІМ. Внаслідок дії наказів МОН України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» №642 від 09.07.2009 р. (Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін) та «Про особливості формування навчальних планів на 2015 / 2016 навчальний рік» №47 від 26.01.2015р. (Про особливості формування) нормативний курс ІМ на неспеціальних факультетах ЗВО було скорочено до мінімуму – 5 кредитів ЄКТС з невеликим аудиторним навантаженням (Про організацію вивчення, 2009; Про особливості формування, 2015), що не дає можливості для досягнення певного рівня відповідно до сучасних вимог CEFR (CEFR, 2018, 2020) (Конотоп, 2020о; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2023с).

Як відмічають дослідники, рівень володіння АМ в Україні є низьким (Болайто, 2017, с. 10-12; Ванівська, Ванівська, 2019, с. 77). Відповідно до рейтингу English Proficiency Index (Індекс володіння АМ: Щорічний індекс чи рейтинг країн за рівнем володіння АМ на основі онлайн-тестування з АМ, що проводить організація Education First), в 2016 році Україна посіла 41 місце серед 72 країн, які входили в дослідження. Цей результат є гіршим за показник 2015 року, коли Україна була на 34 місці, а в рейтингу 26 європейських країн у 2016 році Україна серед останніх (The world's largest ranking) (Конотоп, 2020о; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2023с).

Результати дослідження Британської Ради у партнерстві з МОН щодо визначення стану викладання та рівня володіння студентами АМ професійного призначення на базі ЗВО України протягом 2014/2016 років у проєктному дослідженні «АМ для університетів» серед 15 класичних і технічних університетів показали недостатню відповідність модулів навчальних програм та кредитів реальним вимогам Болонського процесу, до якого Україна офіційно приєдналася ще у 2005 році: результати випускних іспитів не оцінюють за шкалою CEFR (Болайто, 2017, с. 51); університети переважно не проводять вступних іспитів з АМ, а якщо й проводять, то результати не завжди співвідносні зі шкалою CEFR, тож верифікувати рівень студентів при вступі неможливо (Болайто, 2017, с. 51) (Конотоп, 2020о; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2023с).

Експерти дійшли до висновків, що: 1) викладання АМ для студентів немовних спеціальностей відрізняється залежно від закладу й може передбачати вивчення загальної АМ, загальної АМ для академічних цілей або спеціалізованої АМ для академічних цілей, загальноприйнятих стандартів не існує; 2) кількість контактних годин для вивчення АМ сильно різниться від закладу до закладу та навіть від факультету до факультету в межах однієї установи. Є певні свідчення того, що студенти високовербальних спеціалізацій, таких як туризм, підприємництво, менеджмент та економіка, отримують більше занять з АМ, ніж студенти, які вивчають математичні та прикладні науки; 3) викладання фахових дисциплін АМ проводиться фрагментарно за ініціативи відділень, факультетів і

навіть окремих лекторів. Проте в установах, де навчається значна кількість іноземних студентів (як неангломовних, так і англомовних), предмети, викладання яких відбувається АМ, є переважно обов'язковими (Болайто, 2017, с. 27-28) (Конотоп, 2020о; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2023с).

Результати досліджень дозволили експертами розробити певні рекомендації щодо покращення стану вивчення АМ у ЗВО України немовних спеціальностей: визнати важливість АМ для наукових установ, проведення досліджень; включити популяризацію викладання АМ до національної стратегії; модернізувати та перевидати АМПС (2005), додавши рекомендації щодо можливостей її впровадження в університетах; Рекомендації Міністерства щодо контактних годин, необхідних для досягнення обов'язкових рівнів за шкалою CEFR (2018), необхідно повторно надіслати всім університетам як орієнтир для розподілу викладацьких ресурсів серед усіх факультетів; встановити вимоги до рівня володіння АМ випускниками ЗВО відповідно до CEFR (2018) (C1 – для спеціальностей з високими вимогами до іншомовної поведінки, B2 – для спеціальностей з менш високими вимогами до іншомовної поведінки); збільшити кількість контактних годин для досягнення відповідних рівнів володіння АМ у відповідності до рекомендацій МОН (Болайто, 2017, с. 92-103) (Конотоп, 2020о; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2023с).

Проведений нами у 2020 році аналіз 34 ОПП ЗВО України, які готують майбутніх фахівців за профілем галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта освітня програма 013.00.01. Освітній рівень – перший (бакалаврський) (розміщені на офіційних сайтах відповідних ЗВО), (усі проаналізовані нами ОПП затверджені в інтервалі 2016-2019 років і дійсні на період 2019-2020 навчального року) (денна форма) з метою дослідження процесу організації практичної іншомовної підготовки показав наступне (Конотоп, 2020п; Конотоп, 2020о):

- віднесення навчального предмета «ІМ» (назва навчального предмета може варіюватися у залежності від ЗВО) до різних навчальних циклів підготовки фахівців – у більшості ЗВО України навчальний предмет відносять до циклу

нормативної (обов'язкової) загальної підготовки, як наприклад, у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця), Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка (м. Дрогобич), Київському університеті імені Бориса Грінченка (м. Київ), Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси) та багатьох інших ЗВО; до циклу обов'язкової професійної підготовки його відносять у Рівненському державному гуманітарному університеті (м. Рівне), Маріупольському державному університеті (м. Маріуполь); до циклу за вибором ЗВО – у Державному вищому навчальному закладі «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ), Коломийському навчально-науковому інституті Прикарпатського національного університету Василя Стефаника (м. Коломия);

- виділення різної кількості кредитів на вивчення ІМ, більшість ЗВО мають діапазон 4-5-6 кредитів. Мінімальна кількість кредитів на один навчальний предмет – 3 кредити виявилася у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль) і максимальна – у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця) – 11 кредитів; якщо об'єднати усі предмети, що читаються у певному ЗВО і підрахувати загальну кількість кредитів, які приділяються для вивчення, то найменшим буде 5 кредитів, як, наприклад, у Державному вищому навчальному закладі «Ужгородський університет» (м. Ужгород), Кременчуцькому педагогічному коледжі імені А. С. Макаренка (м. Кременчук), Луцькому педагогічному коледжі (м. Луцьк), Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (НУЧК) (м. Чернігів); найбільшим – 14 кредитів у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (м. Житомир), Маріупольському державному університеті (м. Маріуполь), Мукачівському державному університеті (м. Мукачево), 12 кредитів – у Державному вищому навчальному закладі «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ), Київському університеті імені Бориса

Грінченка (м. Київ), Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси);

- відсутність уніфікації назви навчального предмета та тенденцію до використання таких назв як (назви подані у порядку частотності використання в ОПП) «ІМ», «ІМ (за професійним спілкуванням)», «Практика усного і писемного мовлення (ІМ)», «ІМ з методикою навчання», є інтегровані курси, у яких інтегровано з практичною іншомовною підготовкою поєднується й теоретико-методична;

- наявність в ОПП різної кількості навчальних предметів, які забезпечують практичну іншомовну підготовку майбутніх фахівців. Наприклад, у Київському університеті імені Бориса Грінченка (м. Київ) є один навчальний предмет «Іншомовна освіта: ІМ з методикою навчання», два навчальних предмети у НУЧК (м. Чернігів) – «ІМ» і «Методика навчання ІМ», три навчальних предмети у Мукачівському державному університеті (м. Мукачеве) – «ІМ», «Практика усного і писемного мовлення (ІМ)», «Методика навчання ІМ»;

- форма підсумкового контролю навчальної дисципліни у всіх ЗВО є екзамен;

- мова навчання, яка зазначена у всіх ОПП є українська.

Аналіз графіків навчального процесу дозволив виявити 20 ЗВО України, у циклі яких серед обов'язкових навчальних дисциплін читається курс «Методика навчання ІМ» (назва навчального предмета може варіюватися залежно від ЗВО): Бердянський державний педагогічний університет (м. Бердянськ), Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка (м. Глухів), Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ), Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич), Житомирський державний університет імені Івана Франка (м. Житомир), Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ), Львівський національний університет імені Івана Франка (м. Львів), Маріупольський державний університет (м. Маріуполь), Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв),

Мукачівський державний університет (м. Мукачево), Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка (м. Кременчук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (м. Київ), НУЧК (м. Чернігів), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава), Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (м. Умань), Херсонський державний університет (м. Херсон), Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси), Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці) (Конотоп, 2020о; Конотоп, 2021б; Конотоп, 2023с). Проаналізував ОПП і графіки навчального процесу можемо зобразити зміст іншомовної підготовки майбутнього вчителя ПШ (рис. 1.1).

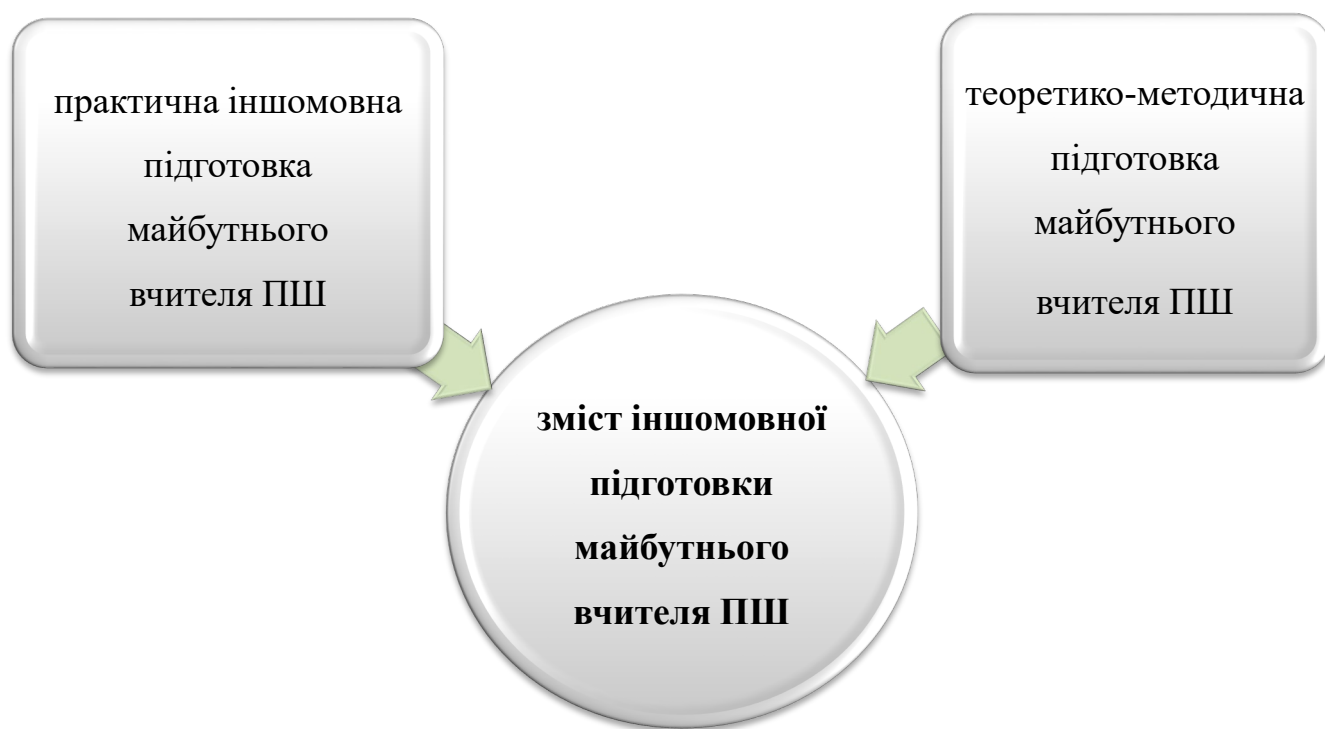


Рис.1.1. Зміст іншомовної підготовки майбутнього вчителя ПШ

Нами було здійснено моніторинг якості знань студентів першого курсу денної форми навчання першого (бакалаврського) рівня, які навчаються за спеціальністю 013 Початкова освіта, у вересні 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 навчальних роках на факультеті дошкільної, початкової освіти і мистецтв НУЧК (Конотоп, 2020h; Конотоп, 2021e). Матеріалом для проведення тестування слугував стандартизований примірник тесту *Preliminary Simple Paper 6* (2015), який ми взяли із сайту <https://www.cambridgeenglish.org/> (Preliminary English Test Sample 6). Іспит *Preliminary English Test (PET)* – це другий тест із серії Кембриджських екзаменів, який перевіряє володіння письмовою та усною АМ на середньому рівні. Тест містить 3 частини – *Reading and Writing* – 50 % від загальної оцінки іспиту (1 година 30 хвилин), *Listening* – 25 % (30 хвилин), *Speaking* – 25 % (10-12 хвилин). Оцінювання результатів тестування відбувалося за такою схемою: *Pass with Distinction* (зданий з відзнакою) – 85-100 %, рівень B2 за міжнародною шкалою; *Pass with Merit* (зданий) – 70-84 %, рівень B1 за міжнародною шкалою; *Pass Level A2* (зданий на рівень A2) – 45-69 %, рівень A2 за міжнародною шкалою; *Fail* (не зданий) – 0-44 %, тест не складено. Усього було протестоване 91 студента (див. у табл. 1.4).

Таблиця 1.4

**Результати тестування студентів першого курсу
першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 Початкова освіта
(за шкалою Cambridge English Exams)**

Рік	Кількість студентів	B2	B1	A2	Не здано
		85-100 %	70-84 %	45-69 %	0-44 %
2017/2018	27	—	3	13	11
2018/2019	25	—	1	12	12
2019/2020	26	—	1	13	12
2020/2021	13	—	1	6	6
Разом	91	—	6	44	41

(Конотоп, 2020h).

Результати проведеного тестування студентів першого курсу на вхідному контролі показали: у 2017/2018 навчальному році – 59,25 % (абсолютна успішність) і 11,11 % (якість знань); у 2018/2019 навчальному році – 52,00 % (абсолютна успішність) і 4 % (якість знань); у 2019/2020 навчальному році – 53,84 % (абсолютна успішність) і 3,84 % (якість знань); у 2020/2021 навчальному році – 53,84 % (абсолютна успішність) і 7,69 % (якість знань) (див. у табл. 1.5).

Таблиця 1.5

**Результати тестування студентів першого курсу першого
(бакалаврського) рівня спеціальності 013 Початкова освіта
(абсолютна успішність і якість знань)**

Рік	Кількість студентів	Абсолютна успішність		Якість знань	
		кількість	%	кількість	%
2017/2018	27	16	59,25	3	11,11
2018/2019	25	13	52	1	4
2019/2020	26	14	53,84	1	3,84
2020/2021	13	7	53,85	1	7,69
Разом	91	50		6	

(Конотоп, 2021e).

Кількісний аналіз результатів тестування студентів першого курсу на вхідному контролі дозволив зробити наступні висновки. Студенти показали низький рівень сформованості ІКК, із 91 протестованого студента лише 6 студентів (6,59 %) досягли очікуваного рівня В1, 44 студенти (48,35 %) – рівня А2 і 41 студент (40,05 %) взагалі не склав тест. Результати проведеного нами тестування за три роки майже не відрізняються по роках і підтверджують дослідження інших науковців, для прикладу, результати проведеного тестування серед першокурсників показали наявність рівня В2 лише у 2 % студентів, В1 – 7 %, А2 – 20 %, А1 – 71 % (Ванівська, Ванівська, 2019, с. 80), серед студентів факультету

прикладної математики та інформатики Львівського національного університету імені Івана Франка у 2013-2014 р. рівень В 1 було лише у 17,4 % (Семеряк, 2016, с. 17). Усне опитування студентів першого курсу показало, що деякі із них взагалі не вивчали АМ в школі, а вивчали іншу ІМ – французьку або німецьку. Особливо низькі показники були за частинами тесту, де тестується ІКК у говорінні та письмі.

Отже, огляд упровадження міжнародних стандартів в освітній процес з ІМ на першому (бакалаврському) рівні засвідчив відсутність реальних тенденцій до його осучаснення, часткову відповідність стандартам європейської підготовки, обмежену кількість аудиторних годин під керівництвом викладача для забезпечення обсягу навчальної дисципліни «ІМ». Вивчення документів засвідчило відсутність загальноприйнятих вимог щодо вступного та випускного рівнів володіння АМ майбутніми учителями ПШ у державних документах. Нами було виявлено низький рівень сформованості ІКК у студентів, тому перед викладачам немовних ЗВО стоїть питання результативне організовувати освітній процес з ІМ, зважаючи на обмежену кількість аудиторних годин, які виділяються для навчання. На нашу думку, саме формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ за умови обмеженої кількості годин, активуючи резервні можливості особистості, сприятиме її ефективному формуванню.

1.3. Психолого-педагогічні передумови формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності

Важливою вимогою підготовки сучасного фахівця є виховання людини інноваційного типу мислення, яка орієнтована на майбутнє, володіє «новим менталітетом», має розвинене критичне мислення та високий рівень інтелекту та здатність до самонавчання та самовдосконалення, толерантність (Національна стратегія розвитку, с. 2). На нашу думку, стратегічне мислення і є цим інноваційним типом мислення. У цьому підрозділі нами зроблено спробу розглянути такі категорії як «стратегічне мислення», «студент зі стратегічним типом мислення» та описано психологічну модель студента – майбутнього вчителя ПШ. Феномен цих наукових категорій є недостатньо розробленим для методики

навчання ІМ у дослідженнях, але обізнаність з ними, на наше переконання, дасть змогу суттєво підвищити ефективність процесу формування у студентів немовного ЗВО АНСтК (Конотоп, 2019а; Конотоп, 2019е; Конотоп, 2020і; Конотоп, 2020о; Конотоп, 2020т; Конотоп, 2020г). Для зрозуміння сутності стратегічного мислення потрібно розглянути погляди науковців, які займалися цим питанням. Звернемось до самої дефініції терміну «стратегічне мислення». Головне місце в системі пізнавальних процесів, безперечно, належить мисленню, оскільки за допомогою цього психічного процесу відображається наша об'єктивна реальність.

Відповідно до концептуальних положень сучасної національної стратегії розвитку освіти основним завданням, що ставиться перед педагогічними працівниками, є навчити мислити студентів і вчитися впродовж життя. Саме ця характеристика мислення перетворює його на простір свободи (Критичне мислення, 2017, с. 146). Стратегіальний підхід до вивчення процесу мислення широко впроваджується у сучасній науці. Багато науковців стверджують, що саме стратегічне мислення є найважливішою компетентністю сучасної особистості (О. М. Дроб, А. А. Гриценко, I. Bonn, B. Caporale, A. Casey, A. Chevallier, A. Dixit, E. Goldman, F. Graetz, R. Horwath, J. M. Liedtka, J. Nalebuff, H. Mintzberg, S. A. Strumf та ін.). Найбільше популярна та досліджена ідея стратегічного мислення є в бізнес-менеджменті. Наведемо й проаналізуємо погляди сучасних науковців на визначення поняття «стратегічне мислення» (див. у табл. 1.6).

Таблиця 1.6

Тлумачення визначення поняття «стратегічне мислення» у сучасних наукових дослідженнях

№	дослідник (рік)	тлумачення визначення поняття
1.	K. Ohmae (1982)	поєднання раціонального та креативного, аналітики та гнучкості, на основі якого утворюється нова специфічна та оригінальна структура мислення

2.	S. A. Strumpf (1989)	знання про різні методи, які використовуються для досягнення цілей та детермінації дій задля досягнення ефективності та успішності діяльності
3.	R. Stacey (1992)	використання аналогій для стимулювання та розвитку творчих ідей і відбір дій для досягнення ефективності
4.	H. Mintzberg (1994)	концептуальний творчий процес, метою якого є формування бачення майбутньої візії, у якому напрямку та як рухатися далі, базою і підґрунтям якого виступає творчість і інтуїція
5.	J. M. Liedtka (1998)	особливий спосіб мислення, що поєднує та містить системне та цілісне бачення майбутньої візії; має інтелектуальну гнучкість; є динамічним і простягається крізь час; містить зародження, формування та перевірку гіпотез
6.	F. Graetz (2002)	спонтанне генерування різноманітних розв'язувань проблеми, які базуються на зовнішніх факторах
7.	M. Conway, J. Voros (2002)	має на меті знайти розширений діапазон сприйняття доступних стратегічних варіантів для розробки ефективної стратегії
8.	R. Kaufman, H. Oakley-Browne, R. Watkins, D. Leigh (2003)	бачення майбутнього, оцінювання, довгострокове бачення проблеми, проактивне, створює можливості та нові реалії; завжди передбачає зміни, часто глибокі

9.	T. O'Shannassy (2006)	особливий спосіб вирішення стратегічних проблем і можливостей, що поєднує процеси генерації та раціонального мислення
10.	C. Allen, S. Gerras (2009)	здатність до творчості та цілісного синтезу, ключові фактори, що впливають на організацію та його оточення з метою отримання конкурентної переваги та довгострокової перспективи
11.	L. Jelenc, P. M. Swiercz (2011)	процес, у якому людина сприймає, розмірковує, відчуває, усвідомлює та визначає ознаки, які впливають на майбутнє, надає їм значення та діє відповідно до них, формуючи враження, перспективу та поведінку відповідно
12.	D. E. Waters (2011)	має сприяти правильному судженню, інформуванню, прийняттю рішень, розвитку інноваційних стратегій для узгодження майбутнього напрямку діяльності
13.	P. Nauntamanop, I. Kauranen, D. Igel (2013)	певний набір компетентностей, які спричинюють ефективний вплив
14.	A. B. Дубодєлова, Л. С. Лісовська, Р. Р. Бандрівський (2015)	усвідомлення мети розвитку, способів її досягнення, моніторинг середовища, формування стратегій і рішень
15.	R. Horwath (2015)	процес генерування та постійного застосування ідей для досягнення конкурентної переваги. Цей процес відбувається регулярно як невід'ємна частина повсякденної діяльності

Продовження таблиці 1.6

16.	О. В. Лебідь (2016)	мислення, яке допомагає досягати цілей, вирішувати завдання, справлятися з труднощами, допомагає робити це краще, швидше, з меншими витратами сил, часу, націлене на досягнення і вирішення завдань, оптимізацію діяльності
17.	M. L. Young (2016)	спосіб мислення, орієнтований на майбутнє та спрямований на створення цінності або переваги
18.	S. Al'Attar, S. Afifi (2017)	діяльність творча та інтелектуальна, цілісна, багатовимірна, шлях планування, який досліджує різні сфери та прояви реальності, малює бачення майбутнього, розробляє практичні програми та плани досягнення бажаного майбутнього
19.	G. Ashammari, N. Akhras, (2017)	гармонійне поєднання матеріального та духовного чинника, спирається на минуле та сьогодення, щоб передбачити майбутнє; філософське та творче, підтримує конкурентоспроможність, використовуючи нові ідеї
20.	S. M. Muriithi, L. Louw, S. E. Radloff (2018)	життєво важлива компетенція, здатність синтезувати та використовувати інтуїцію та креативність для досягнення інтегрованої перспективи; розумовий процес, який включає синтезування, інтуїцію та креативність для виявлення та вирішення проблеми, спрямований на покращення ефективності за допомогою інноваційних і творчих рішень
21.	А. А. Гриценко (2021)	інтелектуальна технологія або інструментарій, який дає змогу спроєктувати предметний образ майбутнього

(Конотоп, 2020г)

Узагальнюючи проаналізовані вище поняття терміну «стратегічне мислення» можна зазначити, що у поглядах сучасних учених відсутнє єдине розуміння цієї категорії. Автори використовують різні трактування з упором на його певні окремі складові. С. С. Тригоб'юк описує й розглядає три групи сучасних підходів щодо вивчення феномену стратегічного мислення: 1) раціональний (аналітичний і системний процес, що базується виключно на логіці; 2) креативний (перевага належить винятковому значенню застосування творчих методів, інтуїції; 3) комбінований підхід (поєднання творчого і раціонального підходів) (Тригоб'юк, 2008, с. 718). О. М. Дробом було систематизовано підходи до визначення терміну «стратегічне мислення», що дозволило йому зробити такі висновки: 1) успішність застосування стратегій значною мірою залежить від самого рівня стратегічного мислення особистості; 2) стратегічне мислення структурується відповідно до розуміння аналітичного й творчого, сприйняття необхідності розосередження стратегічного мислення (Дроб, 2013, с. 16). На нашу думку, для дослідження феномену стратегічного мислення найбільш перспективним є комбінований підхід у зв'язку із комплексністю цього явища (Konotop, 2020k).

У нашій роботі спробуємо надати трактування цього терміну для навчального процесу з формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ. Вважаємо, що *стратегічне мислення – це особливий, складний вид інтелектуальної діяльності особистості (індивідуальної, командної або групової), здійснення якої залежить від набору певних компетентностей, які пов'язані з генеруванням нового й ефективного рішення / інтелектуального продукту для досягнення цілей в освітньому процесі з ІМ, яка тісно пов'язана з вибором і застосуванням відповідних стратегій і стратегічних тактик, які забезпечують успішний навчальний розвиток студента* (виділене нами) (Конотоп, 2020m).

Відомий дослідник стратегічного мислення К. Ohmae стверджує, що за своєю природою воно відмінно від механічного системного та інтуїтивного. Для продукування ефективного рішення необхідно скомбінувати раціональний аналіз і творчий синтез тих складових, які є у наявності в абсолютно нову структуру за допомогою нелінійного мислення (Ohmae, 1982, с. 166). Науковець змодельовав і

візуалізував порівняння стратегічного мислення з механічним системним та інтуїтивним (рис. 1.2).

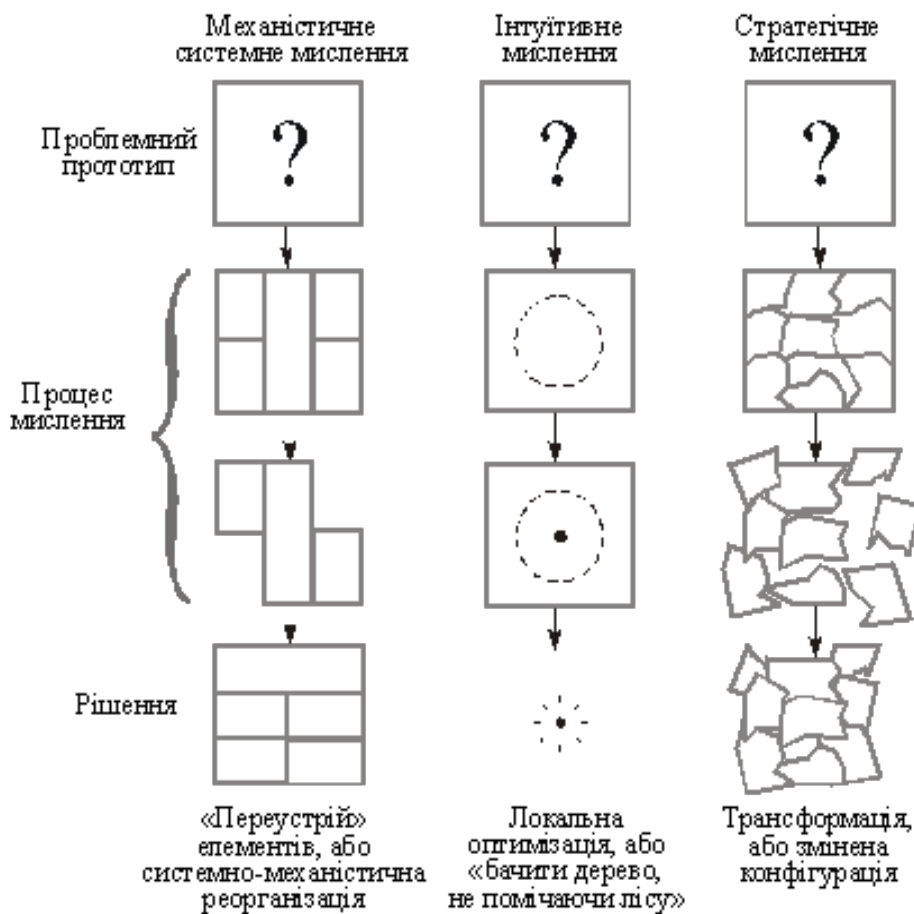


Рис. 1.2. Три стилі мислення за К. Охтае (Ohmae, 1982, с. 25)

Для ефективної побудови процесу формування ІНСтК потрібно розглянути моделі стратегічного мислення. Найвідоміші у науці його моделі були розроблені Н. Mintzberg, J. M. Liedtka, I. Bonn, F. Kamangar, R. Rohani, A. Salavati, M. S. Karimi. Н. Mintzberg одним із перших запропонував визначення стратегічного мислення, під яким розумів процес розумового синтезу, відокремив стратегічне мислення від стратегічного планування, наголошуючи, що відмінністю першої категорії є базування на інтуїції та творчості. Також в 1987 році дослідник сформулював так звані широко відомі 5 Р стратегій (*5 Ps of Strategy*), під кожним із 5 Р він розумів своє бачення стратегій: 1) план (*Plan*); 2) шлях (*Ploy*); 3) зразок (*Pattern*); 4) посада (*Position*); 5) перспектива (*Perspective*) (Mintzberg, 1994). J. M. Liedtka акцентувала на тому, що стратегічне мислення має свої специфічні характеристики. Авторка стверджувала, що воно складається із п'яти елементів:

1) системна перспектива (*Systems perspective*); 2) цілеспрямованість (*Intent-focused*); 3) розумний опортунізм (*Intelligent opportunism*); 4) мислення в часі (*Thinking in time*); 5) гіпотеза (*Hypothesis-driven*) (Liedtka, 1998a). I. Bonn описала стратегічне мислення як процес щоденного управління (Bonn, 2001). Дослідниця відокремила його три елементи: 1) цілісне розуміння організації та її оточення (*Holistic understanding about the organization and its environment*); 2) творчість (*Creativity*); 3) бачення майбутнього організації (*Vision for the future of the organization*) (Bonn, 2001). F. Kamangar, R. Rohani, A. Salavati, M. S. Karimi змодельювали комплексну модель, засновану на основі моделі I. Bonn, містить чотири елементи: 1) системне мислення (*System thinking*); 2) творчість (*Creativity*); 3) вид (*View*); 4) діяльнісне навчання (*Action learning*) (Kamangar, Rohani, 2013).

Проаналізував моделі стратегічного мислення, розроблені Н. Mintzberg, J. M. Liedtka, I. Bonn, F. Kamangar, R. Rohani, A. Salavati, M. S. Karimi ми пропонуємо своє бачення на модель формування стратегічного мислення сучасного студента (рис. 1.3). Виняткове значення має контекст / ситуація, в яку потрапляє особистість, саме вона детермінує та активізує усі типи мислення, підключає інтуїцію для вирішення комунікативної задачі.



Рис. 1.3. Модель стратегічного мислення студента

Аналіз робіт з проблеми моделей стратегічного мислення, проведений нами, дозволив також визначити його компонентний склад. Науковці розглядають стратегічне мислення не лише як психологічний, але і як професійно-освітній феномен сучасного світу (Конотоп, 2020m) (див. у табл. 1.7). Важливою основою і базою для формування стратегічного мислення є критичне. Термін «критичне мислення» почали вживати з 1956 року, коли В. Bloom розробив таксономію мислення. Дослідниками критичне мислення розглядається як «найсучасніша логіка», метою якої є систематичне вдосконалення процесу та результатів мислення (Тягло, 2008); наукове мислення, ретельно обмірковані та зважені рішення, ступінь упевненості (Терно, 2009, с. 6). Було описано п'ять характеристик критичного мислення: 1) самостійне; 2) основане на знаннях; 3) ініціюється питаннями та проблемами; 4) вимагає ґрунтованого аргументування; 5) соціальне (Пошетун, Сущенко, 2016). Формування критичного мислення є пріоритетом сучасної вищої освіти.

Дослідження рівня критичного мислення студентів ЗВО показують, що більшість з них знаходиться на низькому й середньому рівнях. Л. Ткаченко підкреслює, що навички критичного мислення є ситуативними та не мають системності (Ткаченко, 2015). З метою виявлення реального рівня критичного мислення майбутніх учителів ПШ у 2018-2019 навчальному році нами було проведено зріз критичного мислення студентів НУЧК. У ньому взяло участь 82 студенти першого (бакалаврського) рівня 1, 2, 3 та 4 курсів, денна форма навчання. Для досягнення об'єктивного результату репрезентативність студентів по курсах була приблизно однакова (Конотоп, 2019a). Матеріалом для визначення рівня критичного мислення студентів слугував тест критичного мислення відомого американського психолога L. Starkey, адаптованого у лабораторії психодіагностики факультету психології Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна — О. Л. Луценко. Даний тест задовольняє психометричні вимоги надійності, дискримінативності, валідності (Луценко, 2014) (див. Додаток Г та Додаток Д). Проведений нами зріз рівня сформованості критичного мислення

Таблиця 1.7

Компоненти стратегічного мислення у сучасних наукових дослідженнях

Компонент	дослідник (рік)											
	K.Ohmae (1982)	H.Mintzberg, (1994)	P.Hanford (1995)	L.Heracleous (1998)	J.Liedtka (1998 b)	I.Bonn (2001)	F.Graetz (2002)	I.Bonn (2005)	С.С.Тригоб'юк (2008)	K. Haycock, A.Cheadle, K.S.Bluestone (2012)	S.M.Muriithi, L.Louw, S.E.Radloff (2018)	Є.І.Овчаренко, Н.О.Держак, Я.Ю. Білоус (2020)
Абстрактний				+								
Бачення майбутнього у довготривалій перспективі		+	+	+	+			+				
Винахідливість									+			
Дивергентний				+			+				+	
Інноваційний							+		+		+	+
Інтелектуальна гнучкість					+							+
Інтуїтивний		+					+			+	+	

Продовження таблиці 1.7

Конвергентний								+				
Конструктивність												+
Концептуальний		+										
Креативний	+	+		+		+	+	+	+	+	+	+
Критичність									+			
Науковість												+
Об'єктивність									+			+
Перспективність												+
Раціональність							+	+				
Самостійність												+
Синтез	+	+		+		+					+	+
Системне бачення					+	+		+				+
Цілеспрямований		+			+							

(Конотоп, 2023а)

показав, що переважна більшість студентів 92,7 % (76 студентів) знаходиться на середньому рівні на його нижній межі; 4,9 % (4 студенти) мають низький розвиток і 2,4 % (2 студенти) показали високий рівень розвитку критичного мислення.

Жодного студента, який набрав необхідну кількість балів відповідно до норм дуже високого рівня критичного мислення не виявилося, середній показник розвитку критичного мислення складає 14,6 (Конотоп, 2019а) (див. у табл. 1.8).

Таблиця 1.8

**Розподіл результатів зрізу критичного мислення студентів ЗВО
відповідно до рівнів по рокам здобуття освіти в ЗВО**

курс	Обсяг виборки	Критичне мислення М (середнє)	Дуже низький рівень		Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень		Дуже високий рівень	
			<6		6-10		11-21		22-26		>26	
			Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
1	22	15,9	-	-	1	4,5	21	95,5	-	-	-	-
2	20	13,8	-	-	1	5	18	90	1	5	-	-
3	20	14,2	-	-	1	5	18	90	1	5	-	-
4	20	14,6	-	-	1	5	19	95	-	-	-	-
	82	14,6	-	-	4	4,9	76	92,7	2	2,4	-	-

(Конотоп, 2019а)

Викладені результати дослідження засвідчують важливість і необхідність формування критичного мислення у студентів ЗВО, адже лише завдяки його сформованості може відбутися перехід від навчання, яке ґрунтується на запам'ятовуванні, до навчання, пріоритетом якого є самостійне й свідоме мислення

(Конотоп, 2019а; Konotop, 2022с). Безперечно, критичне мислення є основою навчальної діяльності студента. Вважаємо, що одним із сучасних і ефективних засобів для його формування є масові відкриті курси (*MOOC – massive online course*): «Освітні інструменти критичного мислення», «Критичне мислення для освітян», «Наука повсякденного мислення», «Вступ до критичного мислення», «Стратегічне мислення», «Ключові вміння 21-го століття», «Бери і роби», «Critical Thinking» та ін. (Конотоп, 2020b).

Важливим для побудови ефективного процесу формування ІНСтК є врахування такого феномену як «кліпове мислення» (*netthinking*). С. М. Соболева під кліповим мисленням розуміє здатність людини сприймати навколишній світ коротким і яскравим посилем у формі певного кліпу (Соболева, 2019, с. 87); Д. А. Горлач стверджує, що це фрагментарна модель сприйняття інформації без заглиблення, аналізу та синтезу зі швидким переключенням (Горлач, 2016, с. 46). Г. М. Гич вважає, що це психічний процес, який характеризується високою швидкістю, фрагментарністю, різноманітністю, алогічністю, відображення властивостей об'єктів без урахування зв'язків (Гич, 2016, с. 38). Сучасна молода людина знаходиться в постійному інформаційному потоці й потребує швидкого доступу до неї. Причиною появи кліпового мислення як відмічають науковці є прискорення темпів життя, збільшення кількості інформації, яку отримує сучасна людина, що призводить до її переобтяження, перевантаження та заважає трансформувати когнітивні стратегії та обробляти за менший проміжок часу отриману інформацію (Соболева, 2019).

Науковці зауважують, що дивлячись на постійне збільшення кількості молоді з кліповим мисленням, необхідно шукати шляхи ефективного використання його переваг в освітньому процесі у ЗВО, необхідно оновити та модернізувати зміст та процедурну складову, відібрати педагогічні технології та засоби, які допоможуть використати переваги цього типу мислення (Гич, 2016; Горлач, 2016; Пасічник, 2023; Соболева, 2019, с. 89; Удовицька, 2013). На нашу думку, саме формування ІНСтК у студентів ЗВО створює сприятливі можливості ефективно поєднати переваги усіх типів мислення – критичного, кліпового та стратегічного задля

досягнення освітніх цілей. Вважаємо, що в освітньому процесі у ЗВО має бути враховано специфіку кліпового, критичного і стратегічного мислення, визначено раціональне їх поєднання; досліджено їх ефективне співвідношення в освітньому процесі, враховуючи різні організаційні форми навчання; укладання ієрархії стратегій для активізувати їх ці активізації, створити необхідні умови та підібрати навчальні засоби для такого навчання (Конотоп, 2020о).

Проведений нами аналіз поглядів дослідників на феномен стратегічного мислення, його характеристики та складові дозволив виявити широкий спектр його компонентів. На основі виявлених нами компонентів стратегічного мислення (див. табл. 1.9) змодельємо його склад для освітнього процесу формування ІНСтК (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Компоненти стратегічного мислення студента в освітньому процесі

Важливим для розгляду процесу формування ІНСтК також є категорія «стратегічної особистості» (*strategic thinker*), яку в бізнес-менеджменті визначають як лідера, який приймає рішення на підприємстві (Eisenhardt, 1990), постійно прагне утворити зв'язки між ідеями та планами, які інші можуть не бачити (Davey, 2014). Стратегічну особистість класифікують за п'ятьма критеріями: 1) підходом до змін і прийняттям невизначеності; 2) впливом на майбутнє; 3) обробкою інформації та прийняттям рішень; 4) колективністю / індивідуальністю; 5) частотою та інтенсивністю (Lichtarski, Piórkowska, Witek-Crabb, Wrona, с. 10188). J. Sloan стверджує, що стратегічна особистість діє автоматично завдяки добре розвинутої інтуїції, широкого спектра досвіду, але також має властивість робити паузи для критичної рефлексії (Sloan, 2020, с. 172).

N. B. Zabriskie та A. B. Huellmantel (1991) визначили та описали вісім важливих характеристик стратегічної особистості: 1) орієнтована на майбутнє; 2) зацікавлена; 3) є хорошим розпорядником ресурсів; 4) ризикована; 5) вміє визначати важливе і пріоритети; 6) гнучка; 7) навчається протягом усього життя; 8) креативна (Zabriskie і Huellmantel, 1991). K. Piórkowska, A. Witek-Crabb, J. M. Lichtarski, M. Wilczyński, S. Wrona, стверджують, що стратегічну особистість можна відрізнити від інших на основі двох основних критеріїв: 1) прийнятної перспективи (довгостроковий підхід і вміння своєчасно планувати, цілісне уявлення, бачення та відкритість до змін, що веде до новаторських рішень); 2) використаного стилю мислення, оскільки вона приймає стратегічну перспективу та застосовує рефлексивний стиль мислення (Piórkowska, Witek-Crabb, Lichtarski, Wilczyński, Wrona, 2021). Проте J. G. Ebersole, J. Liedtka зауважують, що стратегічна особистість повинна мати дві основні якості: схильність до ризику та здатність створювати візію (Ebersole, 2014; Liedtka, 1998b).

Зважаючи на компоненти та аспекти стратегічного планування, які було виведено О. Бердановою, В. Вакуленко, В. Тертичкою (Берданова, Вакуленко, Тертичка, 2008, с. 7) і адаптуючи це поняття до формування ІНСтК у ЗВО, вводимо поняття «студент зі стратегічним типом мислення». На нашу думку, *студент зі стратегічним типом мислення – це особистість з чітким усвідомленням що й*

навіщо робити, що є важливим, чого не варто робити й чому; з орієнтацією на широке й усебічне осмислення своєї діяльності / діяльності групи крізь призму конкретної мети; яка визначає цілі та завдання своєї діяльності / групи з метою досягнення кращого результату; із здатністю планувати свою діяльність / групи, відбирати засоби для досягнення цілей, реалізовувати, аналізувати та рефлексувати (виділено нами).

Вважаємо, що стратегічно мислити особистість можна навчити. З одного боку, здатність творчо й активно мислити, створювати динамічні ідеї та цілі – це талант, з іншого, – існують способи, за допомогою яких стратегічне мислення може бути відтворене, скопійоване людьми, яким не вистачає природного таланту. К. Ohmae вважає, що немає «секретної формули», за допомогою якої можна сформулювати ефективні цілі та побудувати успішні стратегії. Хоча творчості не можна навчити, їй все-таки можна навчитися, потрібно виділити й розвивати такі мисленнєві навички, які сприяють розвитку творчості й одночасно розуміти обмежувальні умови та фактори, які визначають імовірність успіху (Ohmae, 1982) (Конотоп, 2020m; Конотоп, 2020r). Для того, щоб сформулювати стратегічне мислення потрібно розробити певну систему навчання та створювати відповідні умови (Тригоб'юк, 2008, с. 724; Stanley, 2012). Н. Henkel підкреслює, що становлення стратегічного мислителя є тривалим і складним процесом, який вимагає розвитку інтелектуальних і моральних здібностей особистості (Henkel, 2011, с. 4).

J. Sloan розглядає навчання стратегічного мислення як процес, який складається з трьох етапів: 1) підготовка; 2) досвід; 3) переоцінка (Sloan, 2020). W. Bennis, J. Goldsmith описали 6 етапів розвитку стратегічного мислення: 1) визначення різних шляхів вирішення проблеми; 2) обрання найкращого шляху вирішення проблеми; 3) відбір ресурсів та засобів для вирішення проблеми; 4) об'єктивне визначення шляху вирішення проблеми; 5) виявлення мотивації; 6) початок дій (Bennis, Goldsmith, 1997). E. F. Goldman визначає триетапний процес формування стратегічного мислення: 1) розуміння, де ви знаходитесь; 2) визначення, де ви хочете бути; 3) деталізувати, як туди потрапити (Goldman, 2007, с. 79). S. Wootton та T. Horne вказують, що існує 9 етапів стратегічного

мислення: 1) збір стратегічної розвідки; 2) оцінка стратегічного потенціалу; 3) створення стратегічних знань; 4) стратегічний прогноз; 5) розробка стратегії бачення; 6) створення стратегічних думок; 7) прийняття стратегічних рішень; 8) створення та комунікація керованої стратегії; 9) планування та керування проєкту для реалізації змін (Wootton, Horne, 2010).

На нашу думку, стратегічне мислення у студентів можна сформувати під час навчання в освітньому процесі цілеспрямовано, систематично й планомірно, формуючи навички й вміння думати стратегічно у різних контекстах під час спеціально організованого навчання. М. О. Шевчук стверджує, що для формування стратегічного мислення важливо враховувати три головних обставини, які забезпечують його результативність: проблемність навчання; проєктність навчання; інноваційність навчання (Шевчук, 2022, с. 86). М. L. Nathan окреслює педагогічні імплементації навчання стратегічного мислення в освітній процес: включення його в програму, оновлення навчальної діяльності викладача; широке використання метакогнітивних завдань; спеціальне стратегічне тренування мозку; застосування й практика стратегічних вправ (Nathan, 2015). Проаналізував все викладене вище, спробуємо зобразити організаційний процес формування студента зі стратегічним типом мислення (рис. 1.5).

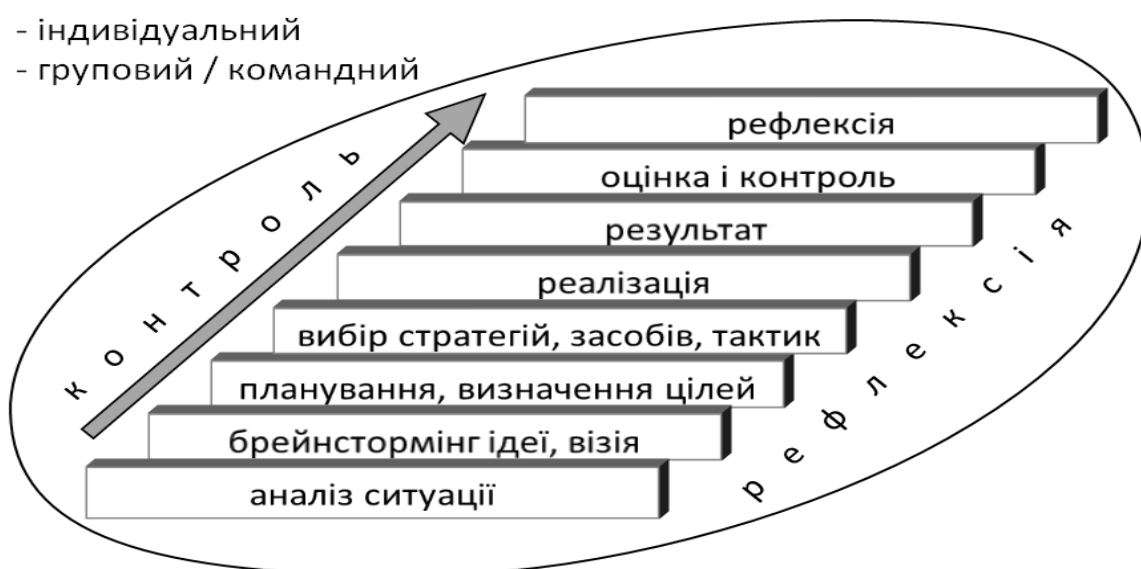


Рис. 1.5. Організаційний процес з формування студента зі стратегічним типом мислення

Вважаємо, що навчання ІМ має великий потенціал для розвитку стратегічного мислення, дає змогу ефективно генерувати нові ідеї, індивідуалізувати навчання, стимулювати іншомовне мовлення студентів, сприяє розвитку їх лінгвістичних здібностей, автоматизації мовних і мовленнєвих дій, створенню ситуацій спілкування, формуванню навичок самооцінки та взаємооцінки, рефлексії (Конотоп, 2020m; Конотоп, 2020r).

Акцентуємо на важливості врахування в освітньому процесі з ІМ репрезентативних систем особистості (модальностей), за допомогою яких людина отримує інформацію з навколишнього середовища. Ці системи є індивідуальними й відіграють велику роль під час сприймання, збирання, опрацювання й відтворення навчальної інформації. На нашу думку, характеристики й особливості репрезентативних систем є важливим складником процесу навчання ІМ і мають вплив на академічну успішність студентів. Виділяють три базові системи: візуальна (зорова), аудійна (слухова) і кінестетична (м'язи, смак, нюх) (скорочено ВАК), які використовують усі особистості (Dilts, Epstein, 1995). Слід зазначити, що існує домінантна / ведуча репрезентативна система, але в «чистому» типі вони не функціонують. Також слід враховувати теорію множинного інтелекту Н. Е. Gardner, який описав його 9 типів: візуально-просторовий, мовно-вербальний, логіко-математичний, тілесно-кінестетичний, музичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний, натуралістичний, екзистенційний (Gardner, 2011). У навчальному посібнику, розробленим нами для майбутніх учителів ПШ, окремий розділ присвячено виявленню індивідуальних особливостей студента з метою побудови його індивідуальної освітньої траєкторії (Конотоп, 2023i).

Таким чином, акцент на формування студента зі стратегічним типом мислення в освітніх документах є пріоритетною вимогою сьогодення, а формування стратегічного типу мислення в освітньому процесі з ІМ у ЗВО допоможе розкрити потенціал молоді та ефективно підготувати її як майбутніх фахівців до подальшої активної професійної діяльності.

Висновки до розділу 1

Огляд теоретичних передумов формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК підтвердив факт необхідності пошуків нових шляхів підвищення ефективності цього методичного аспекту.

1. У сучасному науковому просторі ІНСтК визначають пріоритетним напрямком розвитку особистості. Аналіз моделей стратегічної компетентності, розроблених M. Canale, M. Swain (1980), M. Canale (1983), L. F. Bachman (1990), L. F. Bachman, A. S. Palmer (1996), таксономій стратегій, запропонованих J. Rubin (1975), R. Oxford (1990, 2011), J. O. Malley, A. Chamo (1990), A. Wenden (1991), A. D. Cohen (1998), CEFR (2001, 2018), поглядів сучасних науковців на визначення ІНСтК дозволив прийти до певних висновків. Закордонні дослідники стверджують, що ІНСтК — це здатність уживати вербальні й невербальні комунікативні стратегії під час спілкування для: компенсації, досягненні цілей і завдань, підвищенні ефективності та запобіганні зриву у комунікації. Ретроспективний огляд праць з проблеми формування ІНСтК засвідчив, що у науковій літературі переважна більшість наукових доробків спрямована на дослідження стратегій у рецептивних видах діяльності, бракує теоретичних і практичних досліджень щодо реалізації стратегій у продуктивних видах діяльності. Науковцями активно здійснюється розробка методик формування ІНСтК для студентів немовних ЗВО, домінування АМ серед досліджуваних мов, практична однаковість розробок для студентів-філологів і немовних спеціальностей, значна перевага напрацювань для першого (бакалаврського) рівня, більша потреба досліджень в окремих видах мовленнєвої діяльності, зокрема, говоріння, прагнення авторів у якості методологічної основи використати традиційні, інноваційні та спеціальні тенденції формування ІНСтК у студентів ЗВО. Проведений нами аналіз наукових розвідок українських дослідників з формування ІНСтК показав, що для її позначення автори використовують шість термінів: стратегічна компетенція / компетентність, стратегічна (діяльнісна) компетентність, комунікативно-стратегічна компетентність, тактично-стратегічна компетентність. Ми визначаємо *ІНСтК* як *здатність самотійно користуватися раціональними прийомами розумової праці, стратегіями оволодіння мовленнєвими,*

лінгвосоціокультурними та мовними компетентностями, самостійно вдосконалюватися у міжкультурному спілкуванні на основі рефлексивної самооцінки результатів власної пізнавальної діяльності (виділено нами). Вважаємо, що ІНСтК можна трактувати у двох сенсах — широкому (лінгводидактичному) та вузькому (лінгвометодичному). Виділяємо шість підходів до її розуміння: компенсаторний, комунікативно-прагматичний, навчально-діяльнісний, метакогнітивний, диференційований та інтегрований. Серед наявних підходів пріоритетним визначаємо інтегрований підхід до розуміння ІНСтК, в якому вона розглядається у тісному взаємозв'язку її компонентів — навчальної та стратегічної компетентностей. Проведений нами аналіз показав, що існує три групи підходів, в руслі яких формується ІНСтК: традиційний, інноваційний та спеціальний.

2. Огляд навчальних і робочих програм процесу організації практичної іншомовної підготовки майбутніх учителів ПШ у ЗВО України та відповідності підготовки майбутніх учителів ПШ першого (бакалаврського) рівня з ІМ міжнародним стандартам засвідчив її невідповідність: різна кількість годин і кредитів, відсутність уніфікації назви навчальної дисципліни та кількості навчальних дисциплін, які забезпечують практичну іншомовну підготовку майбутнього фахівця; недостатня кількість аудиторних годин, відсутність уніфікації вимог тощо. Визначено, що для вступу на спеціальність 013 Початкова освіта рівень ІМ має бути В1, а випусковий – В2; під час вступу на освітній ступінь «магістр» – В2, а випусковий – В2+. Проведене нами тестування критичного мислення та моніторинг якості знань студентів з ІМ засвідчили: переважна більшість студентів 92,7 % знаходиться на середньому рівні критичного мислення; 4,9 % мають низький і 2,4 % високий рівень його розвитку; низький рівень володіння АМ: із 91 протестованого студента лише 6 (6,59 %) досягли очікуваного рівня В1, 44 (48,35 %) досягли рівня А2 і 41 (40,05 %) взагалі не склав тест.

3. У процесі визначення психолінгвістичних і психологічних основ було визначено категорії «стратегічне мислення», «студент зі стратегічним типом мислення», описано психологічну модель студента – майбутнього вчителя ПШ. Під стратегічним мисленням розуміємо особливий, складний вид інтелектуальної

діяльності, здійснення якої залежить від набору компетентностей, які пов'язані з генеруванням нового для досягнення конкурентної переваги, розробкою та вибором нових, релевантних стратегій і стратегічних дій, які забезпечать навчальний розвиток студента, воно має свої особливості: творчість, критичність, системність, інноваційність, винахідливість, об'єктивність (виділено нами). Студент зі стратегічним типом мислення – це особистість з чітким усвідомленням що їй навіщо робити, умінням розставляти пріоритети; із здатністю орієнтуватися на широке та глибоке осмислення своєї діяльності крізь призму конкретної мети. Це особистість, яка визначає цілі та завдання своєї діяльності з метою досягнення кращого результату; із здатністю планувати свою діяльність, добирати засоби для досягнення її цілей, спроможністю її реалізовувати, аналізувати та рефлексувати (виділено нами). Навчити стратегічно мислити сучасного студента в освітньому процесі з ІМ можливо за умови цілеспрямованого й систематичного спеціально організованого навчання.

Основні положення розділу висвітлено у публікаціях авторки (Конотоп, 2018а; Конотоп, 2019а; Конотоп, 2019с; Конотоп 2019d; Конотоп, 2019е; Конотоп 2020а; Конотоп 2020b; Конотоп 2020с; Конотоп 2020е; Конотоп 2020f; Конотоп 2020g; Конотоп 2020h; Конотоп 2020i; Конотоп 2020j; Конотоп 2020k; Конотоп 2020l; Конотоп 2020m; Конотоп 2020n; Конотоп 2020o; Konotop, 2020r, Конотоп 2021b; Конотоп 2021m; Konotop, 2022с; Конотоп, 2023а; Конотоп, 2023i).

РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО- СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Система сучасної української освіти зазнає суттєвих впливів і перетворень, змінюються концептуальні засади формування ІКК, оновлюється зміст навчання ІМ. Важливе значення надається використанню сучасних підходів до формування ІКК в ЗВО, які спрямовані на практичне оволодіння фаховими знаннями, навичками й визначаються замовленням суспільства – сформувати інтелектуально розвиненого майбутнього вчителя ПШ, різнобічно освічену та соціально активну особистість. Підхід до навчання ІМ є важливою базисною категорією, комплексною та системною сукупністю (Омельчук, 2013, с. 4). У цьому розділі нами розглянуто теоретичні передумови формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК, спираючись на результати аналізу досліджень у галузі педагогіки, психології, методики навчання ІМ, освітніх документів нами визначено основні підходи, на базі яких ефективно здійснювати формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК: компетентнісний, рефлексивний, комунікативно-діяльнісний, лінгвосоціокультурний, когнітивний та рівневий, розкрито їх мету й сутність. Розглянемо реалізацію нашої методики у межах цих підходів докладніше.

2.1. Компетентнісний підхід в аспекті міжкультурного спілкування

Однією з актуальних проблем українських ЗВО постає підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, зростання їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Актуальним напрямком освіти є відхід від традиційної знаннєвої системи та перехід до компетентносної. З огляду на це, основною метою педагогічної вищої освіти є підготовка компетентного й кваліфікованого вчителя ПШ, який вільно володіє професійними навичками та вміннями, готовий до професійного росту й самовдосконалення, соціальної та професійної мобільності протягом усього життя (Конотоп, 2020а; Конотоп, 2020f; Конотоп, 2020j).

Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес у ЗВО засвідчує перехід до нової освітньої парадигми, яка викликає істотні зміни в цінностях, цілях

і результатах навчання та виховання, змісті освіти, педагогічній діяльності викладача, навчально-пізнавальної діяльності студентів, технологічному забезпеченні, освітньому середовищі (Драч, 2011). Проблема реалізації компетентнісного підходу знаходиться у науковому фокусі сучасних науковців: О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, О. П. Биконя, І. П. Задорожна, Л. Я. Зєня, С. Ю. Ніколаєва, О. І. Пометун, О. Овчарук, О. Я. Савченко, В. В. Черниш, R. Barnett, Ch. Brumfit, M. Eraut, T. Hyland, E. L. Low, P. G. Taylor, J. C. Atienza, J. Raven, J. Stephenson та ін. Імплементация компетентнісного підходу, як зазначають науковці, має певні труднощі: недостатня розробленість поняття «компетенції»; відсутність чітко окресленого переліку її складових у межах певних спеціальностей; проблема у підборі засобів, що допомагають формувати у майбутніх фахівців відповідні компетентності (Касич, 2018).

Саме компетентнісний підхід набув значного поширення, оскільки фінальні результати навчання окреслені через компетентність (Ніколаєва, 2018, с. 33). Уперше термін «компетенція» було використано в 1973 р. американським психологом D. C. McClelland для позначення певних характеристик людських факторів, від яких залежить компетентність. Аналіз праць дослідників компетентнісного підходу, зроблений О. І. Пометун, уможливив умовний поділ історії розробки компетентнісно-орієнтованого навчання у XX столітті: 1) 60-70-ті роки – поява в науковому категоріальному апараті досліджень понять «компетентність», «компетенція» та створення умов для їх розмежування: виділення та систематизація різних видів компетентностей, яка розуміється як результативно-діяльнісна характеристика, досягнутий рівень успішності студента, який є достатнім і необхідним для здійснення його майбутньої професійної діяльності; 2) 70-90-ті роки – продовжується намагання науковців укласти перелік ключових компетенцій. Зокрема, J. Raven (1984) пропонує широке й повне тлумачення цього терміну, формулює й описує 39 компетентностей, з акцентом на термінах «готовності», «здатності», «відповідальності» особистості; у цей період у документах Ради Європи також окреслено стратегічну, соціальну, соціолінгвістичну, мовну та навчальні компетентності; 3) з 90-х рр. – прагнення

дослідників обґрунтувати компетентності як конкретний освітній результат, де знання, уміння та цінності людини є домінантою, а сама компетенція визначена основою компетентнісно-орієнтованого навчання. На цьому етапі система компетентностей (ключові, загальногалузеві й предметні компетентності) складається в чітку ієрархічну структуру з певними рівнями (Пометун, 2018). Під компетентнісним підходом авторка розуміє направленість освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей людини, його кінцевою метою є формування загальної життєвої компетентності майбутнього фахівця (Пометун, 2018, с. 11). Важливим досягненням компетентнісного підходу є переніс фокусу важливості з самого процесу навчання на його фінальні результати.

Компетентнісний підхід акцентує на формуванні власне ключових і предметних компетентностей студентів, що призведе у свою чергу до формування загальної компетентності особистості (Компетентнісний підхід, 2004, с. 66). На нашу думку, саме цей підхід тісно поєднаний з іншими не менш важливими підходами – особистісно орієнтованим і діяльнісним, оскільки тісно взаємодіє з особистістю того, хто навчається. Під терміном «компетентнісний підхід» Г. В. Лесик, вслід за О. І. Пометун, вбачає направленість освітньої системи освіти на формування основних і предметних компетентностей, що включає зміст знання, навички, досвід стосунків і діяльності. Ієрархічна система компетентностей вміщує: ключові (надпредметні, міжпредметні) компетентності, які визначають потенціал людини виконувати непрості багатофункціональні активності; предметні – їх студент набуває, вивчаючи той чи інший предмет (Лесик, 2013, с. 42). Т. О. Бутенко наголошує, що у центрі компетентнісного підходу є розвиток професійних і особистісних якостей особистості, кінцевою метою якого є забезпечити суспільство кваліфікованими, всебічно розвинутими та культурними людьми (Бутенко, 2011, с. 26).

Під час формування ІКК у компетентнісному підході також важливим є зміщення та перенесення акцентів з накопичування на розвиток знань, навичок і вмінь практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях міжкультурного спілкування, врахування потреб і запитів суспільства,

максимально швидке реагування щодо швидкого змінюваного ринку; потенціал для адаптації у майбутній професійної діяльності та міжкультурному соціумі (Николаева, 2013, с. 84).

Розглянемо погляди дослідників на компетентнісний підхід: 1) без європейських термінів «компетенція», «компетентнісний підхід» можна обійтися, замінив їх на відповідні «рівень підготовленості», «навчальні вміння» тощо; 2) для української освіти цей підхід не є новаторським, оскільки наукові розробки по цій тематиці були заморожені під час пострадянського етапу розвитку педагогічної освіти, усі концепції втратили свою актуальність і глибоке значення; 3) цей підхід — необхідний фундамент для оновлення української освіти. Саме цей підхід, на думку представників цього напрямку, допоможе реформувати й оновити освіту, бо «компетенція» й «компетентність» позначає життєдіяльності особистості та високу оцінку її професійної діяльності (Компетентнісний підхід, 2014, с. 50-51).

Центральними категоріями цього підходу є «компетенція» й «компетентність». В англomовній науковій літературі для їх позначення використовуються терміни *competence* та *competency*, які часто вживаються як синоніми. Оскільки в цей час немає однаковості у їх визначенні, розглянемо точки зору сучасних науковців на цю проблему. О. В. Чубарук поняття «компетенція» розглядає здатність активізувати систему знань, умінь, навичок, уявлень, ставлень, здібностей, досвід, цінності й нахили, методи й засоби діяльності, якості особистості, що є необхідними та важливими для виконання студентом окреслених завдань і отримання успіху в професійній діяльності (Чубарук). За С. Ю. Ніколаєвою у дефініції «компетентність» на перший план висуваються індивідуальні й соціальні потреби, які допомагають досягати успіху під час реалізації завдань; базується на знаннях, навичках і вміннях з обов'язковим включенням особистісне ставлення до них того, хто навчається, а також її досвід, за допомогою якого знання «вплітаються» в загальну цілісну структуру, та утворюється погляд особистості на життєву ситуацію, у якій вона зможе їх практично застосувати (Николаева, 2013, с. 84). Автори Концепції НУШ вказують, що вона є взаємопов'язаним активним поєднанням знань, мислення, цінностей,

навичок, умінь, індивідуальних характеристик, які допомагають людині ефективно реалізовувати навчальну та майбутню професійну діяльність у якій визначено й окреслено перелік ключових компетентностей, необхідних кожної особистості й сформованість яких забезпечує особисту реалізацію людини та життєвий успіх протягом усього життя (Концепція НУШ, 2016, с. 10).

На думку О. І. Пометун, компетентність – це активна, комплексна й багатогранна характеристика студента, до складу якої входять певні знання, вміння, навички, сформованість яких створює можливості для особистості ефективно діяти та досягати успіху у своїй професійній діяльності (Пометун, 2005, с. 18-20). Компетентність — це результат оволодіння студентом певним рядом компетенцій, за допомогою яких він / вона може високоякісно здійснювати свою професійну діяльність, відмінно здобувати знання, комунікувати з іншими, адаптуватися до постійнозмінюючого динамічного професійного середовища, ставати самостійним (Компетентнісний підхід, 2014, с. 17). І. Зязюн стверджує, що компетентність є характеристикою особистості вирішувати певні поставлені професійні задачі, які потребують реальних і життєвих знань, умінь, навичок (Зязюн, 2005, с. 14).

О. Є. Антонова та Л. П. Маслак описують термін «компетентність» інтегровано й гармонійно, у розрізі багатьох аспектів, на думку дослідників, вона є системним утворенням знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, яка створює елементарний фундамент готовності студента до ефективної реалізації практичних професійних завдань (Антонова, Маслак, 2011, с. 101). Д. І. Демченко описує різницю між компетентністю й компетенцією, яка полягає у тому, що перша є інтегративною системою та професійно значущою комплексною характеристикою особистості, а друга є її складником і важливим фундаментом формування компетентності (Демченко, 2014, с. 21). О. М. Марущак за результатами проведеного контент-аналізу 36 визначень поняття «компетентність» стверджує, що це інтегрована якість студента, яка проявляється у здатність ефективно діяти у певних комунікативних ситуаціях і сферах, на основі вже набутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей (Марущак).

Експерти проєкту «DeSeCo», який реалізовується з 1997 року, визначають компетентність як здатність ефективно покривати свої потреби та проводити діяльність чи реалізовувати певні завдання. Система компетентностей є складною ієрархічною структурою, кожна окрема її частина побудована на інтегральному цілісному поєднанні багатьох складових, що стимулює людину особистість до ефективної діяльності (Rychen, 2002, с. 8).

На основі дефініцій, що використовуються у наукових дослідженнях, В. І. Луговий виокремив чотири групи підходів до співвідношення понять «компетентність» і «компетенція»: 1) компетентність та компетенція трактуються як тотожні терміни та використовуються як синоніми; 2) компетентність та компетенція вживаються для опису різних особистісних якостей відповідно до певних критеріїв; 3) компетентність виступає певною характеристикою людини, у складі якої наявні окремі компетенції; 4) компетентність – інтегральна характеристика людини, яка розпадається на диференціальні компетентності (Луговий, 2009, с. 8-13). У руслі цього підходу у студентів повинні розвиватися професійні компетенції, які дозволять у майбутньому студентам посісти гідне робоче місце після закінчення ЗВО. Тому формування професійної ІКК має бути поставлена за мету під час освітнього процесу з ІМ у майбутніх учителів ПШ. Розглянемо реалізацію компетентнісного підходу у навчанні ІМ майбутніх учителів ПШ з урахуванням їхньої професійної підготовки.

Д. І. Демченко термін «компетентнісний підхід» у професійній підготовці розуміє як формування та розвиток індивідуальних ключових компетентностей, загальногалузевих компетентностей та предметних компетентностей. Кінцевим результатом цього процесу є набуття компетентності людини, системою ключових компетентностей особистості, що надають можливість діяти творчо під час реалізації професійних обов'язків (Демченко, 2014, с. 19). М. П. Васильєва вважає, що професійна компетентність – це інтегроване утворення, до складу якої входять: досвід, теоретичні знання, практичні уміння, особистісні якості, метою якої є сприяння і досягнення ефективності виконання діяльності (Васильєва, 2003, с. 244). М. П. Бабюк професійну компетентність бачить у ієрархічній системі знань, умінь

і навичок та професійно значущих якостей того, хто навчається, які в свою чергу утворюють міцний фундамент для реалізації певних професійних обов'язків студента (Бабюк, 2009, с. 288). Н. А. Глузман професійну компетентність описує як готовність і здатність студента вирішувати професійні завдання, яка реалізується через інтегративну систему установок, знань, умінь, досвіду діяльності, індивідуальних характеристик, які майбутній фахівець отримав у ЗВО (Глузман, 2011, с. 10). С. В. Цимбал розглядає професійну компетентність як поєднання її трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, предметно-практичного та саморегулятивно-вольового (Цимбал, 2006, с. 8).

На думку В. О. Калініна професійна компетентність учителя складається із таких компонентів: ціле-мотиваційного (усвідомлення значущості цілей формування компетентності; реалізація змісту та мети); змістового (професійно-важливі педагогічні, психологічні, методичні, лінгвістичні та технологічні знання); операційно-діяльнісного (професійно-педагогічні вміння); особистісного; рефлексивного (вміння самоаналізу і самооцінки, подальше самовдосконалення) (Калінін, 2005, с. 9).

L. Darling-Hammond відмічає, що перед вчителем 21 століття поставлене складне завдання, яке тісно пов'язане із сучасним контингентом учнів – «підготувати всіх учнів без виключення до навичок мислення вищого порядку та практичних навичок» (Darling-Hammond, 2006, с. 300). Кожен компетентний учитель також повинен володіти сильним набором цінностей, умінь та знань. Колективом дослідників було укладено перелік основних компетентностей, якими повинен володіти досвідчений вчитель 21 століття. Ці компетентності були згруповані у три широкі групи: професійна підготовка, лідерство та управління та особистісна ефективність (Low, Taylor, Joseph, & Atienza, 2009, с. 23).

На окрему увагу заслуговує сама процедура формування компетентностей майбутнього вчителя ПШ. Україна у свій час свідомо обрала шлях на загальноєвропейську інтеграцію в освітньому процесі, метою якої є призвести до полегшення визнання українських дипломів і кваліфікацій у країнах Європейського Союзу, а у 2005 році її було прийнято до Болонського процесу.

Інструментом для перетворення сучасної української освіти є впровадження у вітчизняний освітній простір положень Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (*The framework of qualifications for the European Higher Education Area, QF-EHEA*) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (*European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF LLL / EQF)*). На увагу заслуговує проєкт Тюнінг (*TUNING*), метою якого є імплементувати Болонський процес на рівні ЗВО. Під час роботи над цим проєктом було залучено фахівців з 16 країн, що підписали Болонську декларацію. Експерти визначили кілька груп компетенцій: 1) загальні (інструментальні, міжособистісні та системні); 2) спеціальні (професійні) компетенції. Цінним є те, що вони беруться українськими ЗВО для розробки своїх навчальних планів.

Національна рамка кваліфікацій (*National Qualification Framework*) в Україні веде свої витоки з 2011 року, у якій поєдналися зазначені вище європейські рамки. Слід акцентувати, що одним із перших професійних стандартів, які були прийняті в Україні, є Професійний стандарт вчителя ПШ (2020), який надав можливість окреслювати чіткі цілі для свого професійного розвитку та запобігти ризику упередженості в оцінюванні професійних компетенцій вчителів під час сертифікації та акредитації вчителів. У документі зазначено опис професійних компетентностей вчителя ПШ по рівнях від спеціаліста до спеціаліста вищої категорії (Професійний стандарт, 2020). Важливою для реалізації положень Болонської декларації є освітня програма, комплекс освітніх компонентів, спланованих і зведених певним ЗВО для досягнення студентами певних результатів навчання. На її основі створюються усі навчальні та робочі програми конкретної навчальної дисципліни та її найменшої структурної одиниці – модуля. Представимо процедуру формування компетентностей майбутнього вчителя ПШ (рис. 2.1). Під час імплементції компетентнісного підходу в українські ЗВО маємо враховувати: не всі компетентності спеціалістів, які потрібні роботодавцям, підлягають чіткому опису та формуються у ЗВО; перелік необхідних компетентностей має визначатися на основі співпраці між ЗВО та реальним сектором (Касич, 2018).

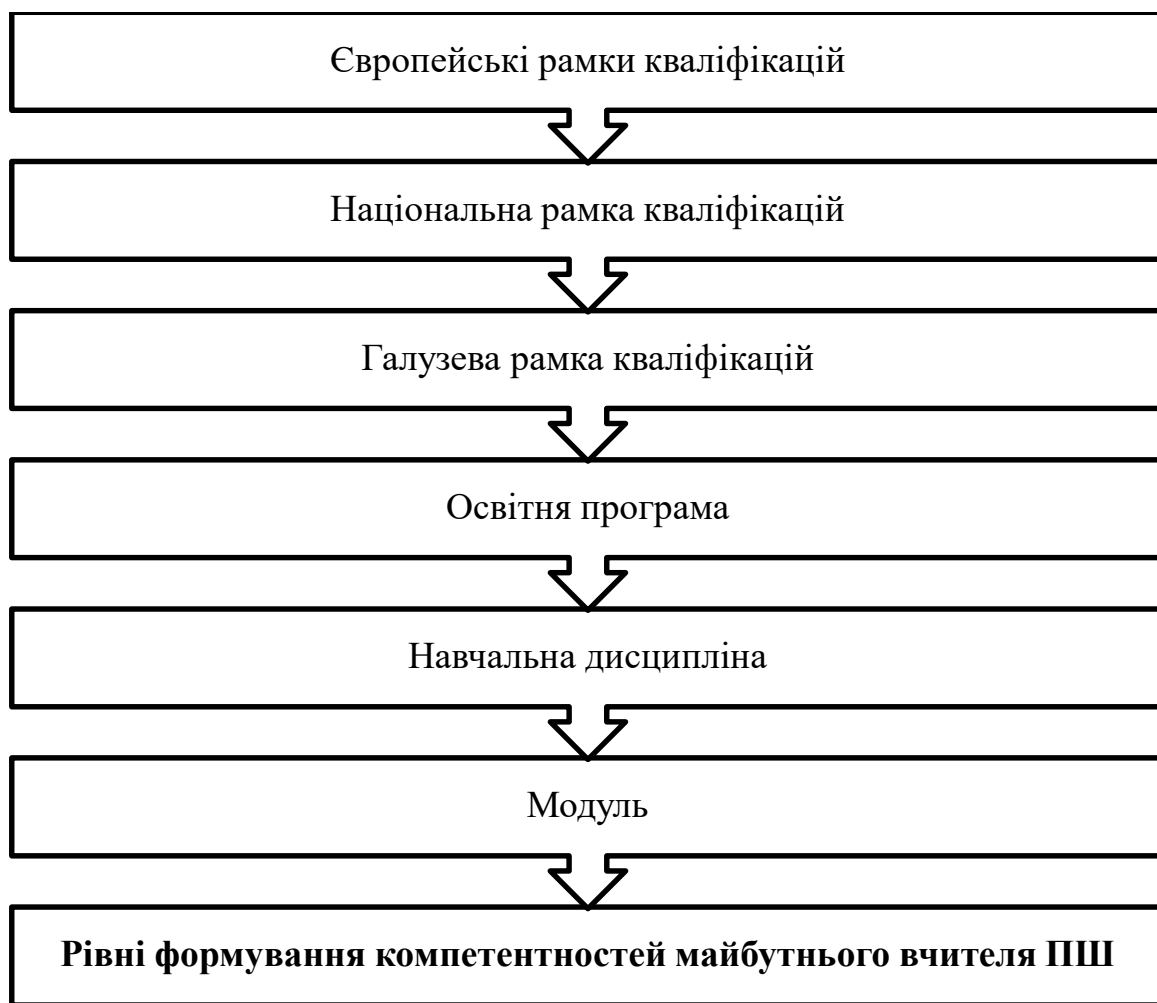


Рис. 2.1. Процедура формування компетентностей майбутнього вчителя ПШ

Дослідники зазначають, що вчителі потребують більш сильної дози педагогіка-контент-знання (*Pedagogical-Content-Knowledge*), глибшого розуміння характеру дисциплін, які вони викладають; їм потрібно розвивати здатність ініціативи у своїх учнів до знань та практичної роботи; вони потребують складного розуміння основ планування уроку, ефективних стратегій та дослідницьких підходів (Low, Taylor, Joseph, & Atienza, 2009, с. 30).

Розглянемо поняття «ІКК» у розрізі мети нашого дослідження – формуванні у майбутніх учителів ПШ АНСтК. До визначення ІКК звертаються О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, І. П. Задорожна, Л. Я. Зеня, Н. О. Микитенко, С. Ю. Ніколаєва, В. В. Черниш та ін. Ю. П. Федоренко визначає її як: знання, уміння та навички, які є важливими та адекватні цілям, сферам, ситуаціям спілкування (Федоренко, 2005, с. 6-7). Н. О. Микитенко відмічає, що сьогодні іншомовна професійна

компетентність усе більше привертає увагу сучасних дослідників, які акцентують на тому, що вона – це багатогранне явище, яке має певну структуру, професійну спрямованість (Микитенко, 2011). Н. А. Сура наголошує, що іншомовна професійно орієнтована компетентність – складний процес формування здатності тих, хто навчається, здійснювати комунікацію ІМ, а також самостійно шукати, зберігати й збільшувати обсяг знань у процесі природного іншомовного професійно орієнтованого спілкування. На думку автора, ІКК являє собою специфічний вид професійної компетенції, готовність та здібність до опанування знаннями в професійній комунікації (Сура, 2003, с. 190).

У структурі ІКК науковці виокремлюють такі компетентності: дискурсивну, соціолінгвістичну, стратегічну, лінгвістичну (Сура, 2003, с. 191). Ю. П. Федоренко відносить до ІКК мовленнєву, мовну, дискурсивну, стратегічну та соціокультурну компетенції (Федоренко, 2005, с. 7). С. В. Козак виділяє у складі ІКК чотири складники: лінгвістичний, соціокультурний, стратегічний, професійний (Козак, 2011, с. 86).

Зважаючи на мету нашого дослідження – формування у майбутніх вчителів ПШ АНСтК зауважимо, що ІНСтК є важливою частиною ІКК і її формування відіграє велику роль в освітньому процесі. Мета, зміст і структура АНСтК будуть нами детально розглянуто у Розділі 3 цього дослідження. Нижче представимо схему компетентностей майбутнього вчителя ПШ під час формування ІНСтК, враховуючи Концепцію НУШ (2016), Професійний стандарт вчителя ПШ (2020), Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2021), сучасні цілі навчання ІМ та положення методики формування ІКК (Ніколаєва, 2010, сс. 11-17) (рис. 2.2).

Ю. М. Лебеденко наголошує на необхідності для студентів стати компетентними фахівцями, які оперують знаннями, уміннями й навичками, важливими для ефективної професійної реалізації, можуть застосовувати їх у своїй діяльності та мають бажання до саморозвитку й вважають свій фах великою цінністю (Лебеденко, 2006, с. 93).

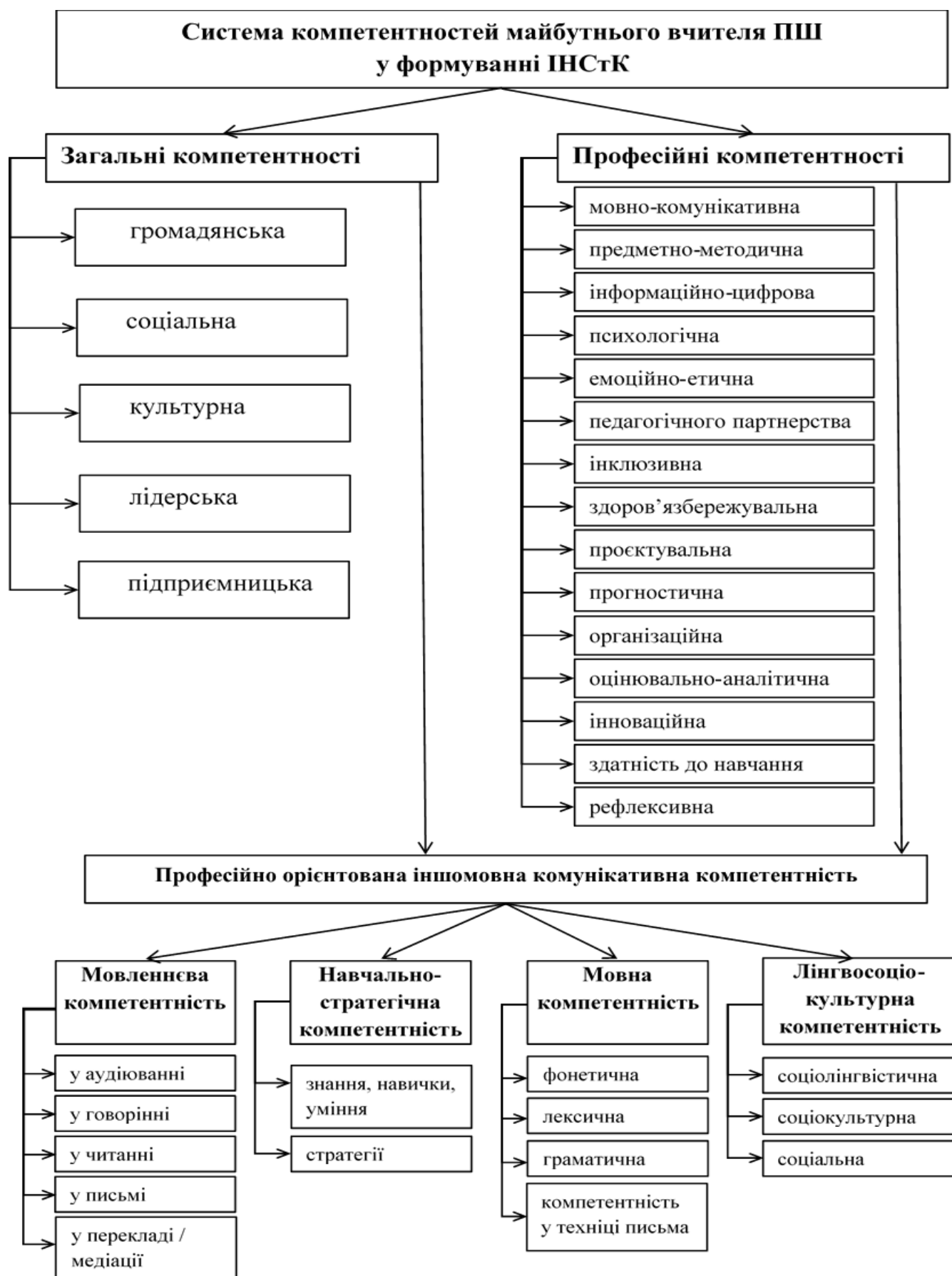


*Рис. 2.2. Система компетентностей майбутнього вчителя ПШ
під час формування ІНСтК*

Як складову ІКК окремо слід розглянути *міжкультурну іншомовну компетентність* (МІК) (*cross-cultural / intercultural / multicultural competence*) — складник ІКК, здатність сприймати, ідентифікувати, інтерпретувати, розуміти, взаємодіяти з людьми, які є представниками культур, відмінних від вашої. Р. Goodman Z. Yan акцентують на її важливості для запобігання та вирішення конфліктів, побудові ефективного спілкування та зміцненні стосунків для всіх його учасників (Goodman, Yan, 2021). Концептуальною основою МІК є навчити студентів розуміти та приймати особистостей з інших культур, тому що брак цього усвідомлення сприяє розвитку ірраціональних і несправедливих упереджень, таких як расизм, сексизм тощо, що завдає шкоди повноцінному міжкультурному спілкуванню (Carson, 2004), і саме ця компетентність необхідна для формування відкритості щодо різноманітних культур.

Дослідники Kansas State University проводили вивчення фокус груп студентів з метою визначення складників МІК. У результаті аналізу було укладено три групи: 1) знання (про культурну самосвідомість, різноманітні етнічні групи, соціальні / політичні / економічні / історичні рамки, демографічні показники, можливості для професійного розвитку); 2) особисті якості (гнучкість, повага, емпатія); 3) навички (міжкультурного спілкування, командної роботи, слухання, розв'язання конфліктів, критичного мислення, розвитку мови та лідерства (*Multicultural Competence Development*). D. W. Sue та ін. описано три виміри міжкультурнокомпетентного студента: 1) усвідомлення власних цінностей, переконань і світогляду та обмежень, які можуть вплинути на перебіг міжкультурного спілкування, фокусуючись на міжкультурній різниці; 2) розуміння цінностей, переконань та світогляду інших учасників спілкування; толерантне відношення і прийняття світогляду співрозмовника як способу життя; 3) володіння навичками та вміннями, необхідними для здійснення міжкультурного спілкування (Sue та ін., 1998). Нам імпонують структурні компоненти МІК, виділені О. Ю. Пришляк: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний, конативний (Пришляк, 2021). Пропонуємо лише включити в склад ще й міжкультурні стратегії: діалогу культур, толерантності, ввічливості, культурної

чутливості, дотримання культурно-етичних норм, міжкультурної сенситивності, поваги, емпатії, активного слухання, роботи в команді, лідерства, уникнення та розв'язання конфліктів, критичного мислення, контролю емоцій.

Завдання викладача під час формування МІК у майбутніх учителів ПШ полягає у тому, щоб навчити їх не лише здобувати знання, але й уміти їх успішно застосовувати у своїй майбутньої професійній діяльності. Важливим є створення позитивного ставлення до культури виучуваної ІМ, культивування інтересу та мотивації до її подальшого вивчення. R. B. Stuart розробив кроки для розвитку МІК: розвиток навички виявлення унікального культурного світогляду кожної людини; визнання та контроль особистих упереджень, формуючи свій світогляд і дійсність; розвиток чутливості до культурних відмінностей, не підкреслюючи їх; критична оцінка; повага (Stuart, 2004). Сформованість МІК є важливою умовою для успішної інтеграції майбутніх учителів ПШ у мультикультурне середовище, що дає їм можливість ефективно здійснювати свою діяльність і виконувати професійні функції. Ураховуючи етапи формування міжкультурної ІКК, розробленої З. М. Кореневої для студентів технічних спеціальностей, адаптуємо їх до процесу навчання майбутніх учителів ПШ (Коренева, 2018, с. 150) (рис. 2.3).

Для кожного з етапів визначимо проміжні цілі навчання ІМ майбутніх учителів ПШ у ЗВО. **Метою початкового етапу** є формування базової міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ПШ у нормативному курсі навчального предмета «ІМ», який є обов'язковим для вивчення у кожному навчальному плані ЗВО. На цьому етапі студенти опановують загальнонавчальну АМ: оволодівають видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) на рівні, який визначено у АМПС (Програма, 2005); мовної компетентності (граматичними, лексичними і фонетичними знаннями та навичками), які є необхідними для здійснення МІК у межах тематики АМПС (Програма, 2005); забезпечення подолання розриву між рівнями володіння ІМ студентами під час вступу; формувати ІНСтК та лінгвосоціокультурну компетентність, критичне, стратегічне мислення та рефлексію; підвищувати

культуру студентів, виховувати толерантність до мови та культури, яку вони вивчають; стимулювати мотивацію до вивчення ІМ.



Рис. 2.3. Етапи формування міжкультурної професійно орієнтованої ІКК у майбутніх учителів ППШ (знизу-вверх)

Метою другого етапу є формування просунутої міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ППШ, що відбувається під час вибору студентом курсів з ІМ за вибором. Наприклад, у НУЧК, такими курсами є «АМ для повсякденного спілкування» (по рівнях від А1-В2), «Практична граматики АМ» (по рівнях), «Розмовні практики АМ засобами кіно», «Стратегії й тактики МІК АМ» тощо. На цьому етапі відбувається подальше сприяння оволодіння видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом) на рівні,

який визначено у АМПС (Програма, 2005) та мовною компетентністю (граматичною, лексичною і фонетичними знаннями та навичками), які є необхідними для здійснення МІК у межах тематики АМПС (Програма, 2005); подальше формування ІНСтК та лінгвосоціокультурної компетентності, критичного, стратегічного мислення та рефлексії; забезпечення подальшого підвищення культури студентів, виховання толерантності до мови й культури, яку вони вивчають та стимулювання мотивації до вивчення ІМ; сприяння подальшому вивченню ІМ протягом усього життя. *Метою третього етапу* є формування вузькоспеціалізованої міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ПШ через вибіркові курси зі спеціалізації, що викладаються ІМ. Наприклад, таким вибіровим курсом є «Грантрайтинг». На цьому етапі відбувається формування вузькоспеціалізованої міжкультурної ІКК, що дає студентам змогу здійснювати професійне спілкування прив'язане до їх спеціалізації як майбутніх вчителів ПШ.

Усе вищевикладене вище дозволило нам дійти певних висновків. Компетентнісний підхід є одним їх пріоритетних підходів у сучасній українській освіті, а його імплементація привертає увагу багатьох дослідників. З поширенням євроінтеграційних процесів значно зріс попит на висококваліфікованих фахівців, від так збільшуються вимоги до підготовки майбутніх учителів ПШ. Високий рівень життєвої та професійної компетентності студента сприятиме його всебічного успіху як особистості, так і фахівця. Слід підкреслити, що сама компетентність формується завдяки зусиллям самої особистості у результаті саморозвитку, професійного та особистісного зростання, інтеграції професійного та власного життєвого досвіду. Відповідно, майбутні вчителі ПШ мають опанувати у ЗВО певними навичками самостійної роботи, організаційними вміннями тайм-менеджменту, навчитися займати активну життєву позицію.

2.2. Рефлексивний підхід в аспекті міжкультурного спілкування

Найважливішим завданням, яке стоїть перед викладачами ЗВО, є навчити своїх студентів систематично вчитися протягом усього життя, збагачуючи та

розширюючи ту базу, яка була ними отримана. На нашу думку, рефлексія — основний компонент освітнього процесу та безперервної освіти впродовж життя особистості, тому формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів ПШ як складових ІКК має виняткове значення (Конотоп, 2020а; Конотоп, 2020f; Конотоп, 2020j).

Педагогічний та Новий тлумачний словник української мови подають термін «рефлексія» як роздуми й самоспостереження, які тісно пов'язані з процесом занурення особистості у власну свідомість (Педагогічний словник, 2001; Яременко, Сліпушко, 2008), із залученням її індивідуальних характеристик, емоційних реакцій, когнітивних явищ (Педагогічний словник, 2001, с. 398). На думку В. В. Черниш, саме вона «вивільняє» свідомість у типових ситуаціях спілкування під час навчання ІМ у різноманітних ситуаціях (Черниш, 2015, с. 104). У сучасній методиці навчання ІМ формування ІКК у межах рефлексивного підходу передбачає самостійність того, хто навчається, у вивченні ІМ, що супроводжується рефлексією з метою корегування своєї діяльності й на основі отриманих даних уже планування майбутньої програми навчання (Николаева, 2018, с. 34) і є невід'ємним компонентом навчально-пізнавальної діяльності студентів і професійної діяльності викладачів (Н. Ф. Бориско, І. П. Задорожна, В. В. Черниш та ін.). Як відмічає І. П. Задорожна, це можливо лише на основі постійної рефлексії, яка у свою чергу створює умови для розвитку особистості (Задорожна, 2012, с. 50). О. Я. Савченко вказує, що для педагогічної діяльності рефлексія є вкрай важливою, оскільки вона підштовхує особистість до самопізнання, аналізу, порівняння (Савченко, 2012, с. 363). В. В. Черниш стверджує, що одночасно сформовані вміння педагогічної рефлексії є стимулом для самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення вчителя, вони дозволяють не лише аналізувати сприйняття характеристик особистості, але й пізнавати всі її підструктури (Черниш, 2015, с. 104). Авторка також відмічає, що у сучасному рефлексивному підході до формування ІКК дослідники розглядають рефлексію у двох планах — це мета і засіб процесу навчання майбутнього фахівця (Черниш, 2015, с. 119). І. П. Задорожна рефлексію вбачає у процесі створення типових моделей поведінки в освітньому процесі з ІМ

у ЗВО із залученням стратегії (Задорожна, 2012, с. 54). Отже, рефлексія – це виняткова психологічна складова діяльності майбутнього вчителя ПШ, яка забезпечує ефективність його мислення, що будується на дедукції, індукції, аналізі, синтезі, інших формальних операцій (Конотоп, 2023b; Конотоп, 2023g).

Формування АНСтК тісно пов'язано з рефлексією, оскільки остання сприяє формуванню «вміння вчитися». Для розуміння сутності процесу рефлексії та її місця у навчанні ІМ треба звернутися до аналізу навчальної дії. За схемою структури навчальної діяльності, як відмічає І. В. Беженар, рефлексія займає останню позицію (Беженар, 2012, с. 20). З огляду на місце рефлексії у навчальному процесі, схема структури навчальної дії була уточнена дослідниками. Н. В. Ягельська переосмислила місце рефлексії у структурі навчальної дії. На думку авторки, рефлексія здійснюється на всіх етапах діяльності студента під час виконання навчальних завдань і відбувається не лише на останньому, контрольно-оціночному етапі навчальної дії, але й на мотиваційному та виконавчому (Ягельська, 2005, с. 46). І. В. Беженар (2012) та Н. В. Ягельська (2005) запропонували майже ідентичні структури навчальної дії й місця рефлексії в ній. Як відмічає Н. В. Ягельська, така схема відбуває самостійність, відповідальність і творчість студентів як активних суб'єктів навчання, що здатні самостійно опановувати знання, вміння й навички, розвиваючи себе як особистість та задовольняючи свої пізнавальні проблеми (Ягельська, 2005, с. 46-47). Представимо структуру навчальної дії за І. В. Беженар та Н. В. Ягельською на рис. 2.4.

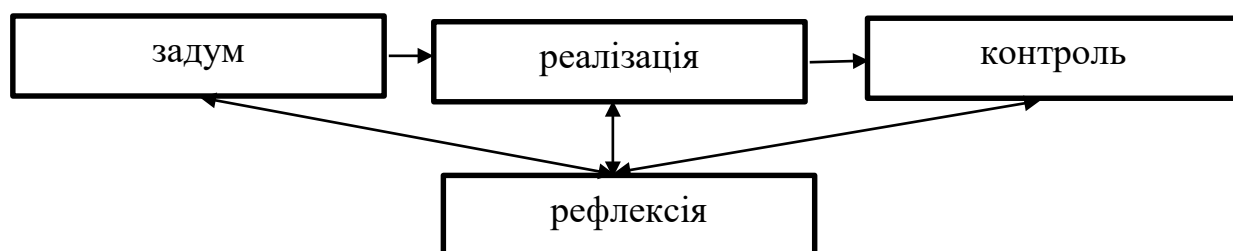


*Рис. 2.4. Структура навчальної дії за І. В. Беженар (Беженар, 2012, с. 21)
та Н. В. Ягельською (Ягельська, 2005, с. 46)*

Механізм рефлексії розроблено багатьма дослідниками. В. В. Черниш вважає, що схема рефлексивних дій, розроблена F. Korthagen «ALACT model» (ще має назву «рефлексивне коло»), є найбільш точною для опису процесу рефлексії. Ця схема складається із п'яти етапів: 1) дія (*Action*), оскільки будь-який процес рефлексії починається саме з неї; 2) ретроспективний огляд на попередню здійснену дію (*Looking back on the actions*), де особистість її аналізує під час або вже після виконання; 3) розуміння ключових положень, де важливо встановити зв'язки та причинно-наслідкові відношення (*Awareness of essential actions*); 4) підбір альтернатив, де особистість підбирає різні шляхи вирішення поставленої мети (*Creating of alternative methods of action*). Особливо важливим на цьому етапі є не лише вибір можливих варіантів методів, прийомів, форм тощо, та, що найважливіше, встановлення їх відповідності певній ситуації, також особистість отримує інтенсивний потік інформації, етап позначений високим рівнем мотивації, що призводить до міцного ступеня вивчення, розширення та корегування навчального матеріалу; 5) апробація нової дії, де студент намагається у новій ситуації закрити поставлені завдання, далі цикл починається знову з першого етапу (Черниш, 2015, с. 117; Korthagen, 1999). Авторка, узагальнивши її, представила схематично модель рефлексії так (рис. 2.5).

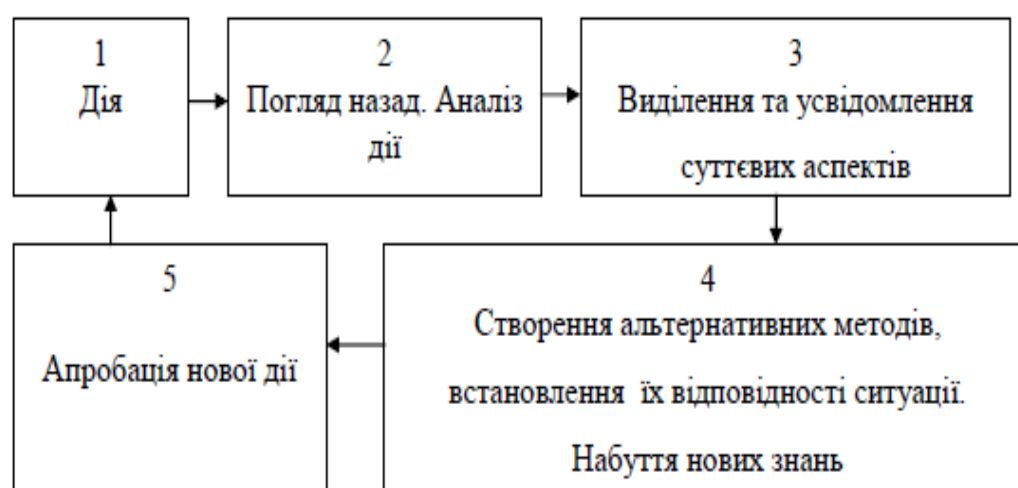


Рис. 2.5. Схематична модель процесу рефлексії В. В. Черниш (2015) на основі узагальнення схеми рефлексивних дій F. Korthagen (1999) (Черниш, 2015, с. 117)

Важливим для запуску механізмів процесу рефлексії є її рефлексивні вміння, під якими В. В. Черниш розуміє сукупність усвідомлених, цілеспрямованих дій, які студент використовує та які йому допомагають здійснювати аналіз або за своєю діяльністю, або своїх колег (Черниш, 2015, с. 113-114).

Узагальнюючи думки науковців щодо сутнісного розуміння рефлексивних умінь, Т. Л. Опалюк робить висновок, що рефлексивні вміння постійно змінюються й можуть класифікуватися відповідно до типів рефлексії (інтелектуальної, особистісної, комунікативної, кооперативної) і видів діяльності (навчальної, професійної, ігрової та ін.). Авторка також відмічає, що рефлексія є провідним домінуючим компонентом у структурі професійної діяльності вчителя, серед важливих рефлексивних умінь виділяють вміння оцінювати й аналізувати, фіксувати, коригувати свою професійну діяльність та всіх учасників педагогічного процесу; важливим є визначення причини невдач та коригування своїх подальших дій на основі власних думок (Опалюк, 2018, с. 77).

На нашу думку, специфіка рефлексивних умінь проявляється в їх функціях: інтегративної – рефлексивні вміння є результатом діяльності, вони є основою формування суб'єктної позиції й інструментом, що забезпечує суб'єктну реалізацію особистості; перетворюючої функції, оскільки рефлексивні вміння забезпечують не тільки розуміння того, що людина знає або не знає, але й розуміння того, як можна цьому навчитися, тобто сприяють удосконаленню та успішності будь-якої діяльності (Конотоп, 2023с). Вважаємо, що найбільш удача систематизація й узагальнення рефлексивних умінь була зроблена В. В. Черниш, яка виділила три групи рефлексивних умінь: загальні, вивчення ІМ і педагогічні (Черниш, 2015, с. 114-115). Виходячи із мети нашого дослідження, вважаємо, що у майбутніх учителів ПШ необхідно також сформувати окрім перелічених і описаних авторкою рефлексивних умінь трьох блоків ще й четвертий — *уміння рефлексії явищ культури* (виділено нами). Важливим у рамках нашого дослідження є також і завдання на культурну рефлексію. В основі завдань на культурну рефлексію покладено її психологічний процес, який полягає у самопізнанні, розумінні

індивідуумом самого себе, свого відношення до дійсності, власної життєвої позиції (рис. 2.6).

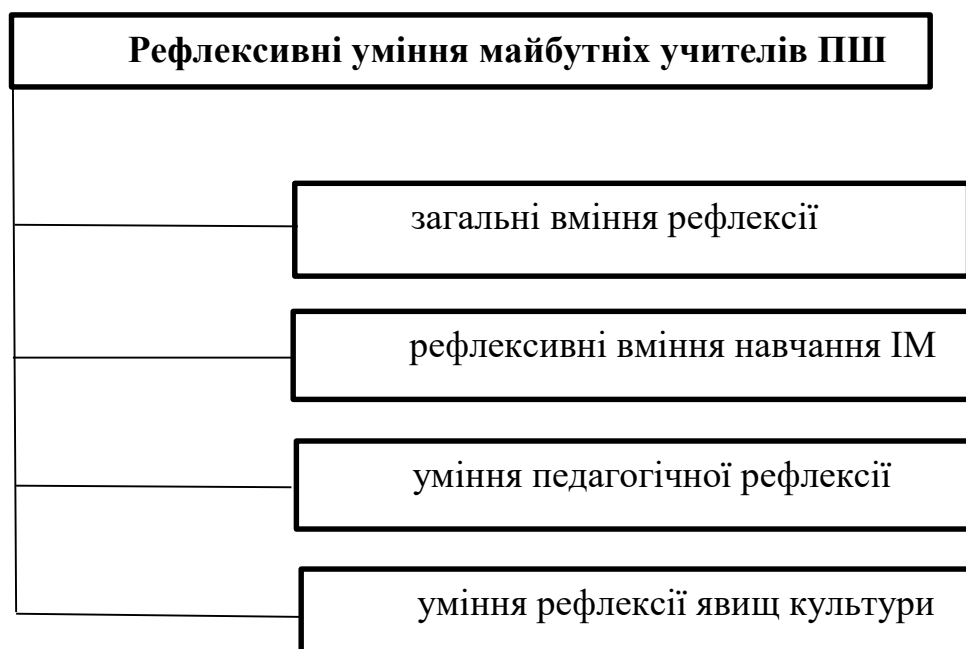


Рис. 2.6. Схема рефлексивних умінь майбутніх учителів ПШ під час формування ІНСтК в аспекті міжкультурного спілкування

На основі аналізу й узагальнення сучасних наукових досліджень з проблеми визначення рефлексивних умінь (Задорожна, 2011, с. 47; Калініна, 2018; Черниш, 2015, с. 114-115) визначаємо їх перелік для майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування:

до загальних умінь рефлексії відносимо:

- уміння активно включатися в пізнавальну діяльність; аналізувати власну Я-концепцію, об'єктивно сприймати себе; контролювати дії та вчинки свої / колег, психічний стан; логіку побудови думки / судження; визначати логічну послідовність, наступність етапів діяльності; аналізу особистих потреб, на основі аналізу визначати причини, мету, зміст і завдання діяльності; прогнозувати кінцевий результат; оцінювати свою / діяльність колег на всіх етапах діяльності; визначати причини успіху / труднощів; здійснювати самоаналіз та самооцінювання; визначення відповідності обраних стратегій та їх результативності;

до *рефлексивних умінь навчання ІМ* належать:

- уміння встановлювати та аналізувати потреби, цілі вивчення ІМ; визначати свій стиль вивчення ІМ та сильні / слабкі сторони під час вивчення ІМ; аналізувати свій власний рівень володіння ІМ та навчальні досягнення; визначати та аналізувати труднощі в опануванні ІМ, їх причини; визначати та аналізувати свої ефективні стратегії опанування ІМ; уміння співвідносити досягнутий результат із запланованою метою;

до *педагогічного блоку вмінь рефлексії* включаємо:

- уміння виділяти головні аспекти професійної діяльності; аналізу проблем, які з'являються під час вирішення професійних ситуацій та їх вирішення різноманітними способами та вибору можливих методів, засобів, форм їх вирішення; моделювати можливі результати рішення професійної проблеми та вибір оптимального способу їх вирішення; аналіз своїх / колег дії; контролю та корекції своїх дій та дій колег; аналіз після здійснення діяльності з метою висвітлення помилок або невдач та їх причин; визначення відповідності обраних стратегій та їх результативності під час вирішення педагогічних ситуацій;

до *блоку вмінь рефлексії явищ культури* відносимо:

- уміння аналізувати власну роль у міжкультурній взаємодії; сприймати себе рівноцінним партнером по міжкультурному спілкуванню в життєвих та педагогічних ситуаціях; визначення стратегій міжкультурного спілкування та їх контролю та корекція.

Підсумовуючи рефлексивні вміння виділяємо найважливіші для майбутніх учителів ПШ: усвідомлювати, аргументувати, доводити, регулювати свою навчально-пізнавальну діяльність. Серед найбільш істотних характеристик рефлексії: усвідомленість дій, самоконтроль, саморегуляція, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, самостійність, прояв яких свідчить про наявність у того, хто навчається здатності до рефлексії. Виділяємо також вимоги щодо формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів ПШ: рефлексія є індивідуальна, тому необхідно враховувати індивідуальний підхід до кожного окремого студента; різноманітна, тому необхідна зміна позицій і різний погляд на

свою діяльність; діяльнісна по суті, тому передбачає суб'єктність і активне включення в процес навчання (Konotop, 2022e; Конотоп, 2023b; Конотоп, 2023c).

Акцентуємо також на тому, що під час формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ значна увага має бути також скерована на педагогічну рефлексію, аналіз та корекцію недоліків, самооцінку й самоосвіту. У педагогічній науці існує декілька підходів до розуміння суті явища рефлексії учителя: особистісна якість, основа для розвитку й удосконалювання; управлінська, база для міжособистісних взаємин; психологічний механізм професійного самопізнання особистості (Твердохліб, 2017, с. 222). М. Марусинець відмічає, що педагогічна діяльність має свої рефлексивні особливості, які зумовлені наявністю принаймні двох суб'єктів діяльності (студента, який водночас є й об'єктом, на який спрямовується учіння, і суб'єктом власне самого пізнання (Марусинець, 2012). Таким чином, рефлексивний учитель – це особистість, що аналізує, досліджує свій досвід професіонал, здатний аналізувати й корегувати свою навчальну та професійну діяльність.

Важливими для формування й розвитку механізмів рефлексії виступають проблемні завдання, оскільки під час їх вирішення звичні способи дій не спрацьовують, то студент змушений осмислювати свої невдачі, рефлексувати й шукати їх причини, у результаті поступово формується й розвивається критичне ставлення, залучається широкий та різноманітний набір засобів, з'являються припущення та формуються гіпотези з подальшою перевіркою й реалізацією задуму. Проблемні ситуації є вкрай важливим до формування й розвитку механізмів рефлексії у майбутнього вчителя ПШ: будь-які дії в процесі вирішення саме таких ситуації включають, перш за все, аналіз, з якого й починається процес рефлексії; по-друге, вона тісно пов'язана з пошуком конкретних альтернативних учинків, обґрунтуванням їх вибору залежно від особливостей самої комунікативної ситуації та її обставин і учасників. Після-рефлексія стає джерелом доповнення вже набутих студентами знань, розширенням їх світогляду.

Результатом формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК у руслі рефлексивного підходу має бути особистісний і професійний розвиток студента,

його готовність до постійної рефлексивної діяльності в різних сферах його функціонування, що сприятиме формуванню власних індивідуальних рефлексивних стратегій і створить базу для самовдосконалення впродовж життя.

2.3. Комунікативно-діяльнісний підхід в аспекті міжкультурного спілкування

Вимоги до підготовки сучасного висококваліфікованого фахівця потребують від особистості активного включення в освітній процес в аспекті міжкультурного спілкування. Формування АНСТК у майбутніх учителів ПШ передбачає їх динамічну невтомну діяльність, а орієнтуючись на концептуальні положення цього підходу, сам процес навчання у ЗВО стає особистісним, що значно стимулює та запускає глибинний внутрішній потенціал того, хто навчається, налаштовуючи його на безперервне навчання впродовж всього життя (Конотоп, 2020а; Конотоп, 2020f; Конотоп, 2020j; Конотоп, 2023с).

Комунікативно-діяльнісний підхід є одним із пріоритетних у сучасній методиці навчання ІМ і вміщує два взаємопов'язаних складники – діяльнісний та комунікативний. Прихильниками цього підходу є багато науковців: Н. Ф. Бориско, О. П. Биконя, В. А. Бухбіндер, О. І. Вишневський, І. П. Задорожна, М. В. Ляховицький, С. Ю. Ніколаєва, В. М. Плахотнік, В. Г. Редько, О. С. Синеккоп, Н. К. Склярєнко, О. Б. Тарнопольський, G. Brown, D. Nunan, S. Savignon та ін. Фінальною метою навчання в аспекті цього підходу є навчання міжкультурного спілкування на концептуальних засадах компетентнісного підходу (Ніколаєва, 2013, с. 83).

У CEFR (2001) акцентовано на тому, що модель користування мовою є діяльнісною (*action-oriented*), тобто використання мови та її вивчення складається із певних дії, що виконуються студентами, у яких в результаті цього розвиваються відповідні компетентності (детально описані у підрозділі 2.1 цього дослідження). Знаходячись у різних ситуаціях та маючи потреби, особистість має вживати сформовані компетентності для здійснення мовленнєвої діяльності у різних сферах. Також наголошують, що під час спілкування комуніканти використовують ті стратегії, які здаються найбільш прийнятними для виконання

запропонованих завдань, тим самим посилюючи й поглиблюючи або модифікуючи та адаптуючи ці компетентності (ЗЄР, 2003, с. 9). У дослідженнях Ради Європи під *стратегією* розробники CEFR (2001) розуміють певним чином цілеспрямовану, організовану та керовану лінію поведінки особистості, яку підбирає людина для виконання поставленого завдання під час комунікації (ЗЄР, 2003, с. 9) (рис. 2.7).

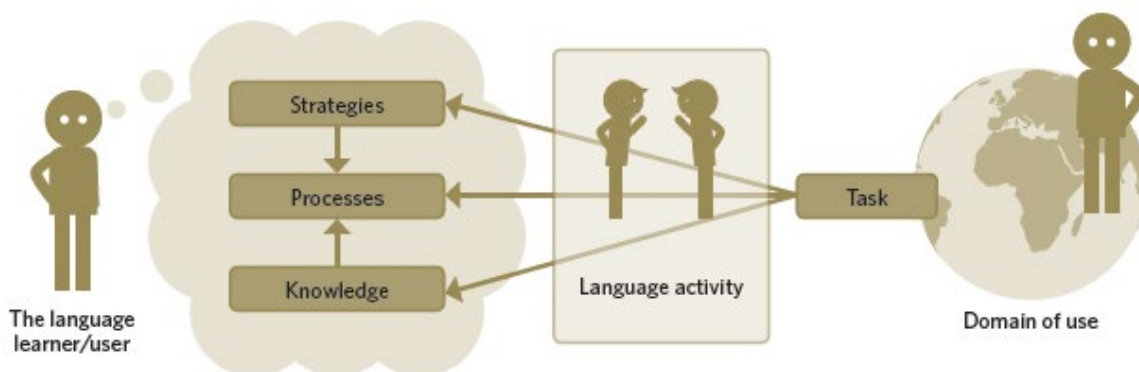


Рис. 2.7. Репрезентація моделі вивчення та користування ІМ за CEFR
(Using the CEFR, 2011, с. 7)

О. Б. Бігич визначає комунікативно-діяльнісний підхід як поєднання особистісного й діяльнісного складників, з акцентом на те, що цей поділ є вкрай умовним, оскільки обидва є взаємопов'язаними: студент водночас є й активним суб'єктом навчальної, і іншомовної мовленнєвої діяльності, які неможливо відокремити один від одного та які одночасно спрямовують і детермінують його особистісний та діяльнісний розвиток (Бігич, 2010, с. 5). С. Л. Яценко під комунікативно-діялісним підходом розуміє спеціально спрямований педагогічний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії студента та викладача, під час якого реалізується індивідуальний творчий потенціал першого у поєднанні з розвитком його професійних, фахових, особистісних якостей, беручи до уваги нахили, здібності, індивідуальні характеристики та особливості (Яценко, 2015).

За О. Б. Бігич особистісний складник підходу включає дві важливі лінії розвитку особистості – особистісного та інтелектуального й емоційно-вольового. У

центрі першої покладено мотиви та цілі, які визначаються самим студентом, у другій – його унікальний психологічний склад (Бігич, 2010, с. 6; Бігич, 2014, с. 13).

Отже, викладач ставить цілі та завдання в освітньому процесі з ІМ у ЗВО з метою всебічного й гармонійного розвитку унікальної особистості кожного. Тому мета має бути поставлена з врахуванням індивідуальних особливостей кожного окремого студента і цілої групи в загальному масштабі у рамках цієї складової.

О. Б. Бігич окреслила ключові компоненти розвитку особистості в процесі вивчення ІМ у межах особистісно-діяльнісного підходу (Бігич, 2010, с. 6; Бігич, 2014, с. 14). О. М. Метьолкіна визначила важливі об'єкти, які мають стати метою особистісного розвитку особистості: мотиви, когнітивні процеси, емоційно-вольові якості; у якості об'єктів діяльнісного розвитку в межах цього підходу дослідниця виокремлює знання, навички й уміння (Метьолкіна, 2010, с. 115). О. Б. Бігич та О. М. Метьолкіна підкреслюють активне включення та функціонування студентів ЗВО у дві різні, але тісно пов'язанні сфери діяльності: професійну та іншомовної мовленнєвої діяльності, які є інтегровані під час освітнього процесу (Метьолкіна, 2010, с. 114).

О. Б. Бігич стверджує, що особистість є суб'єктом як навчальної діяльності (діяльнісний розвиток) так і іншомовної мовленнєвої діяльності (комунікативний розвиток). У свою чергу, навчальна діяльність — це двосторонній процес, що вміщує активну діяльність студента – учіння та з боку діяльності вчителя – це викладання (Бігич, 2010, с. 6).

Підсумовуючи викладене, представимо структуру іншомовної професійної підготовки майбутнього вчителя ПШ в межах особистісно-діяльнісного підходу за О. Б. Бігич (Бігич, 2010; Бігич, 2014; Метьолкіна, 2010) (див. у табл. 2.1).

У контексті цього підходу розглянемо характеристики сучасного студента – майбутнього вчителя ПШ, учіння якого спрямоване на оволодіння АНСтК (див. рис. 2.8). Зауважимо, що з боку викладача цей підхід накладає функції організації та управління формування АНСтК; з позиції студента – це розвиток і самовдосконалення своєї власної траєкторії навчання.

Таблиця 2.1

Особистісно-діяльнісний розвиток майбутнього вчителя ПШ
у процесі іншомовної практичної підготовки
(за О. Б. Бігіч та О. М. Метьюлкіною)

Особистісний компонент		Діяльнісний компонент	
Завдання кожного компонента			
Розвиток особистості студента як майбутнього вчителя ПШ		Розвиток студента як активного суб'єкта учіння з оволодіння професійно орієнтованою АКК	
Лінії розвитку			
Мотиваційний розвиток	Когнітивний й емоційно-вольовий розвиток	Навчально-стратегічний розвиток	Професійно орієнтований комунікативний розвиток учителя ПШ
Об'єкти розвитку			
Мотиви оволодіння ІМ – професійна спрямованість	Когнітивні процеси й емоційно-вольові якості (доброзичливість, привітність, чемність)	Складники ІНСтК (самостійність, навички й уміння учіння, стратегії учіння)	Складники професійно орієнтованої АКК (знання, навички, вміння, усвідомленість)

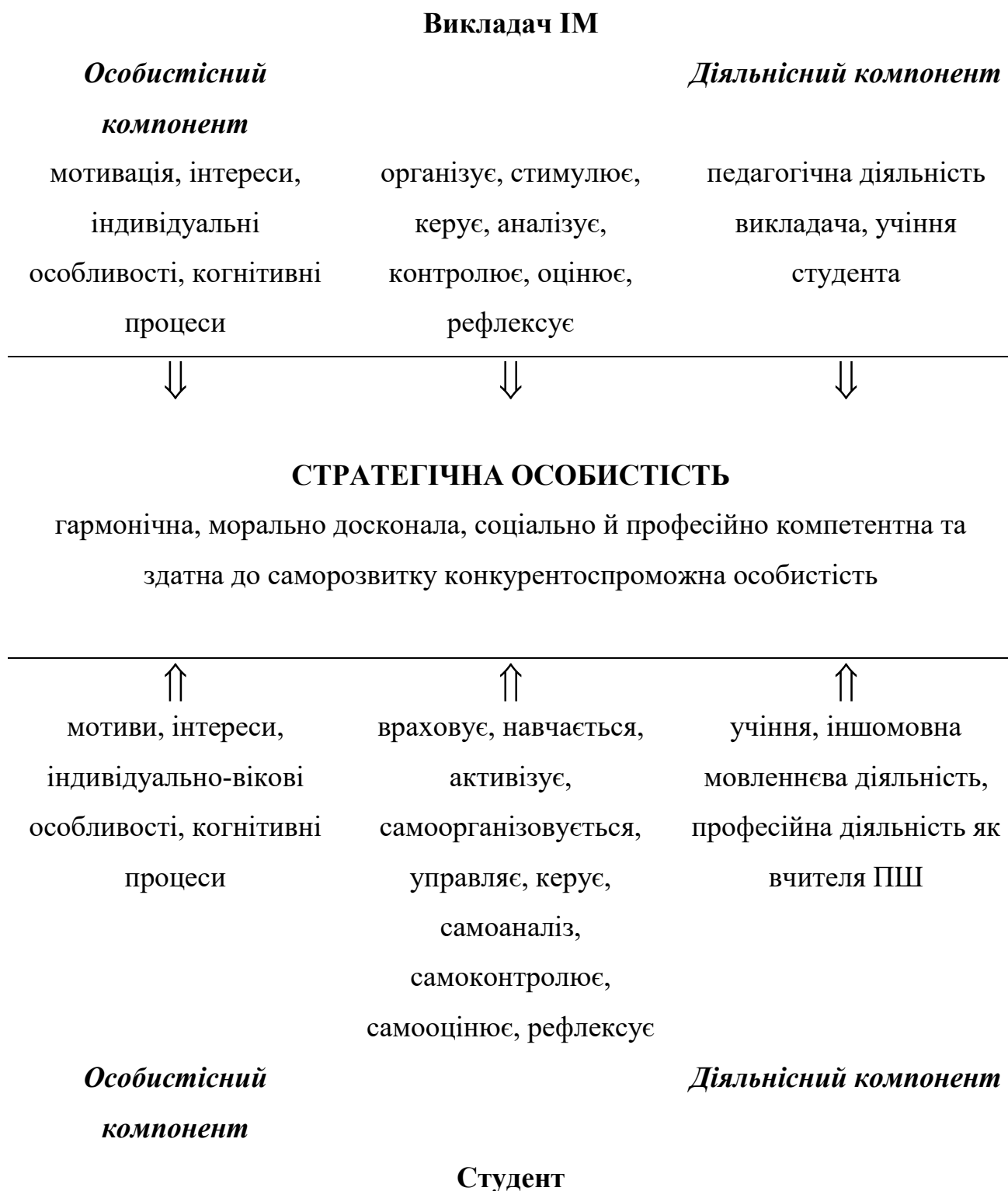


Рис. 2.8. Діяльність викладача та студента у контексті особистісно-діялісного підходу щодо оволодіння АНСтК

Також зробимо спробу представити модель комунікативно-особистісного розвитку сучасного студента. Ми вбачаємо, що вона відбувається у виді спіралі, в центрі якої поставлено питання: «Хто я?». На початку навчання ІМ студент повинен чітко усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, знати нахили й індивідуальні особливості своєї особистості задля того, щоб під час освітнього процесу з ІМ у ЗВО максимально використати свої переваги й досягти результатів і успіху в усіх сферах. Тому на самому початку вивчення ІМ у ЗВО пропонуємо застосовувати тести задля обізнаності студента зі своїми індивідуально-психологічними особливостями: *Strategy Inventory For Language Learning (SILL)*, *The Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, *Barsch Learning Style Inventory*, *Multiple Intelligent Survey* та ін. (Конотоп, 2023i; Konotop, 2021k). Надалі студент зможе вже ефективно здійснювати своє навчання / самонавчання й навчатися впродовж життя використовуючи свої індивідуальні особливості, застосовуючи ефективні стратегії, синтез, аналіз і рефлексію задля активного просування вперед, що пришвидшить процес розширення знань і отримання результатів (рис. 2.9).

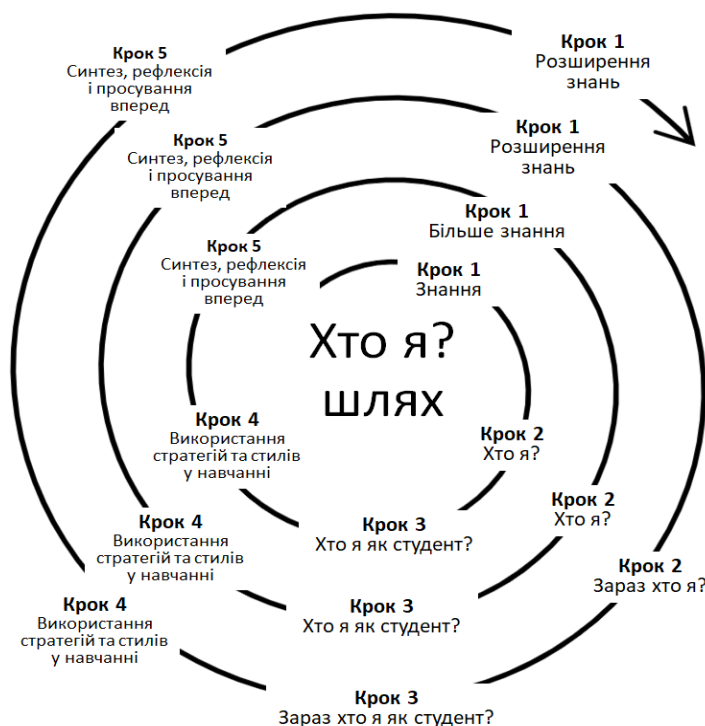


Рис. 2.9. Модель комунікативно-особистісного розвитку майбутнього вчителя ПШ

Для розгляду комунікативно-особистісного підходу важливо розглянути певні базисні категорії: *готовність до оволодіння ІМ, мотив, мотивація*. У рамках цього дослідження комунікативна *готовність* до оволодіння ІМ майбутніми учителями ПШ розглядається нами як активна інтегративна та динамічна якість майбутнього фахівця, що включає наявність знань з ІМ, виявлення вираженої мотивації та включення особистості в процесі її навчання, володіння нормами мовленнєвої та невербальної поведінки країни, мову якої студент вивчає. Вважаємо, що сам зміст поняття «комунікативна готовність до оволодіння ІМ» розкривається через такі основні компоненти: мотиваційний (мотивацію до прояву комунікативної активності в ситуаціях міжкультурного спілкування, потребу в самореалізації та саморозвитку студента); емоційно-ціннісний (емпатія, самоконтроль, рефлексія, культура, цінності, позитивне ставлення до навчання ІМ в умовах міжкультурного спілкування); когнітивний (знання закономірностей міжособистісної взаємодії й здатність орієнтуватися в ситуаціях міжкультурного спілкування); діяльнісний (активність, уміння керувати власним комунікативним станом) і особистісний (знання та керування своїми індивідуальними особистісними характеристиками). Усі компоненти важливі та визначають розвиток студентів. Представимо зміст комунікативної готовності майбутнього студента до оволодіння ІМ (рис. 2.10).

У реальному житті людське спілкування завжди є *вмотивованим*. Саме тому під час процесу навчання ІМ у ЗВО важливим для викладача є моделювання умов, які будуть стимулювати студентів керуватися саме усвідомленими мотивами (Reisener, 1989, сс. 10-31), що підтверджено експериментально: досягнення людини на 20-30 % пов'язують з її інтелектуальним розвитком, лише 70-80 % – з мотивами (Іванова, 2016, с. 24).

Безперечно, проблема мотивації є однією з центральних у сучасних наукових дослідженнях. Її складовими є потреби та мотиви. Н. Г. Іванова під мотивами особистості бачить внутрішні спонуки (свідомі, несвідомі) до дій; основними мотивами особистості на думку дослідниці є: бажання, інтереси, переконання,

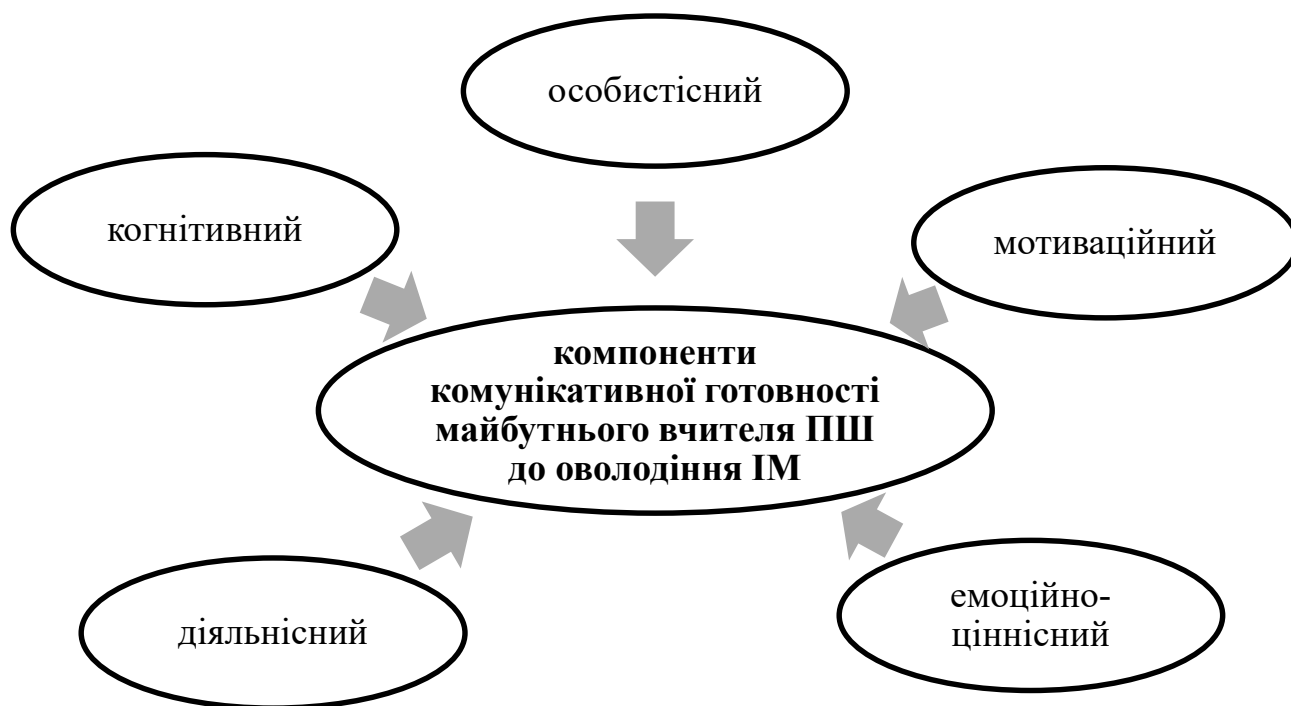


Рис. 2.10. Компоненти комунікативної готовності майбутнього вчителя ПШ до оволодіння ІМ

прагнення, ідеали (Іванова, 2016, с. 22). Т. Гладиш визначає мотивацію як сукупність, що детермінує активність студента, мотиви, потреби, інтереси, що орієнтовані на отримання, перетворення й збереження досвіду в освітньому процесі у ЗВО (Гладиш, 2012, с. 154). Однією з найвідоміших теорій, пов'язаних з мотивацією, є теорія потреб А. Maslow («Піраміда Маслоу»), який вважав, що вони знаходяться в ієрархічній залежності одна від одної (Maslow, 1954, 1998). У процесі навчання ІМ, на думку О. В. Чепурної та О. Б. Шломенко, виникають потреби другого, четвертого та п'ятого рівня (Чепурна, Шломенко, 2015, с. 277). Вважаємо, що під час навчання ІМ студенту також важливий і третій рівень під час якого особистість прагне бути прийнятою своїми одногрупниками. Отже, студент може демонструвати академічну успішність в освітньому процесі знаходячись в безпеці, відчуючи повагу з боку викладачів і одногрупників, маючи можливість для власної реалізації під час навчання ІМ у ЗВО.

На ідеях А. Maslow базується теорія мотивації R. Kegan (2012), який ставив перед собою завдання пояснити процес розвитку у студентів мотивації до навчання. За його теорією стадії вмотивованості студентів розташовуються у такій послідовності: 1) нульова стадія (оперують на рівні сенсомоторних рефлексів); 2) перша стадія – імпульсивна (вмотивовані уникати покарання у вигляді, наприклад, поганої оцінки); 3) друга стадія – імперіальна (мотивація від власних досягнень та визнання її викладачем); 4) третя стадія – інтерперсональна стадія (возвеличення себе серед інших студентів, відчуття необхідності у визнанні); 5) четверта стадія – інституційна (студенти мають внутрішньою мотивацією до навчання, самі окреслюють вкрай важкі задачі, які здатні вирішити); 6) п'ята стадія – інтеріндивідуальна (набувають самостійності) (Kegan, 2012).

Важливою для нашого дослідження є робота Z. Dörnzei (2001) «Motivation Strategies in the Language Classroom», яка описує модель навчальної мотивації, важливою складовою якої є мотиваційні стратегії, під якими автор розуміє прийоми, що сприяють розвитку особистості, поведінку, яка пов'язана з досягненням певної цілі. Вони стосуються тих мотиваційних впливів, які усвідомлено докладаються людиною для досягнення певного систематичного та тривалого позитивного ефекту (Dörnzei, 2001, с. 28). У моделі Z. Dörnzei мотивація розглядається як динамічна якість, яка змінюється з часом, підвищується або зменшується під впливом різних чинників. Увесь процес навчання дослідник поділяє на три етапи: 1) генерування початкової мотивації (залучення студентів до того, що вони хочуть дізнатись, формування початкової мотивації, що включає такі стратегії, як сприяння інтегративній мотивації та підвищення обізнаності студентів про інструментальну цінність мови); 2) підтримка та захист мотивації (зادля того, щоб ціль була досягнута, мотивація, сформована на початку, повинна підтримуватися, застосовуються такі стратегії, як використання методів постановки цілей та надання студентам регулярного досвіду успіху); 3) позитивна саморефлексія (після виконаного завдання студенти повинні провести самоаналіз своєї діяльності) (Dörnzei, 2001, сс. 50-134). Академічна успішність студентів також дуже тісно пов'язана із кількістю й співвідношенням мотивів.

О. В. Гилюн відзначає, що особистість сучасного студента суттєво відрізняється мотивацією і цінностями від попереднього покоління більшою самостійністю та вимогливістю до освітнього процесу, мобільністю та адаптованістю до життя, але нове покоління є менш ерудованими та вимогливими до себе та набагато менше виявляють старанність і наполегливість у навчанні (Гилюн, 2012, с. 104).

Дані анкетування, проведеного Я. В. Шведовою, виявили, що високий рівень навчальної мотивації притаманний лише 32 % студентам; середній рівень мають 49 %; низький рівень виявлено у 19 % (Шведова, 2020). У ході анкетування та бесід зі студентами дослідниця також визначила, що однією з основних причин низького рівня сформованості навчальної мотивації студентів є надання їм великих обсягів інформації та не вміння організувати процес свого навчання ефективно: систематизувати, аналізувати, структурувати навчальну інформацію (Шведова, 2020). О. В. Чепурна, О. Б. Шломенко провели опитування студентів щодо мотивів вивчення ІМ серед 274 студентів молодших і старших курсів, яке показало усвідомлення більше ніж половиною студентів внутрішньої мотивації опанування ІМ (Чепурна, Шломенко, 2015, с. 277). У 2019-2020, 2020-2021, 2022-2023 навчальних роках нами також було проведено анкетування 93 майбутніх учителів ПШ у НУЧК з метою визначення їх мотивації щодо вивчення ІМ та визначення відношення як до навчальної дисципліни. Зразок анкети подано у Додатку Е. Результати проведеного анкетування показали, що майбутні учителі ПШ відмічають високу важливість вивчення ІМ 93 студенти (100,00 %), але визначають недостатню попередню підготовку з ІМ у школі 72 студенти (77,42 %), оскільки 72 студенти (77,42 %) вважають, що мають низький рівень знань з ІМ. Респонденти також зазначають, що мають недостатню кількість часу, відведеного на вивчення ІМ у ЗВО 85 студенти (91,38 %), можливо тому й мають певні труднощі у процесі спілкування ІМ 81 студент (87,09 %), серед них в говорінні 69 студентів (74,19 %), аудіюванні 69 студентів (74,19 %), читанні 61 студент (65,59 %), письмі 89 студентів (95,69 %). Майже всі студенти планують і далі продовжувати вивчення ІМ 89 студентів (95,69 %), самостійно 53 студенти

(56,98 %) або під керівництвом викладача 40 студентів (43,02 %) і визнають майбутню перспективу використання ІМ у своїй майбутній професійній сфері 89 студентів (95,69 %) та не обізнані зі своїми індивідуально-психологічними особливостями, які можуть значно полегшити процес опанування мовою 93 студенти (100 %) (Додаток Ж). Результати проведеного анкетування засвідчили важливість і актуальність нашого дослідження.

Другим складником комунікативно-діяльнісного підходу є **діяльнісна компетентність**. Партнерство суб'єктів освітнього процесу у ЗВО виявляється в об'єднанні викладача та студента у спільноту, в організації взаємодіяльності з позиції «ми разом». Механізм суб'єкт-суб'єктної взаємодії означає двосторонню узгоджену дію викладачів і студентів на всіх рівнях освітнього процесу: когнітивному, емоційно-мотиваційному та діяльнісному (Равчина, Тюніна). Т. Равчіна і Т. Тюріна визначили умови, за яких студент виконує функції активного суб'єкта навчального процесу та набуває відповідний досвід: він / вона має інтерес до навчання, усвідомлення, вміє конструювати, застосовувати доцільні когнітивні стратегії та оцінювати власну діяльність тощо (Равчина, Тюніна). Дослідниці також сформулювали й функції викладача у партнерській взаємодії зі студентами. За їх визначенням викладач ЗВО як суб'єкт навчального процесу: цілеспрямовано його організує як пізнавальну, когнітивну активність; залучає, стимулює, підтримує, моделює, створює психологічно-комфортне продуктивне освітнє середовище для учасників освітнього процесу; активізує позитивну мотивацію тощо (Равчина, Тюніна).

Відповідно до CEFR (2018) у рамках особистісно-діяльнісного підходу передбачено цілеспрямоване використання спільних завдань (*collaborative tasks*), основна увага в яких спрямована не на мову, а, наприклад, на планування подорожі, виготовлення постера, створення блогу, проектування фестивалю, вибір кандидата та ін. (CEFR, 2018, с. 27). Це положення враховане під час побудови технології формування ІНСтК майбутніх учителів ПШ у 4 розділі цього дослідження.

Отже, положення особистісно-діяльнісного підходу створюють важливі умови для розвитку всебічно розвиненого активного студента завдяки активізації його внутрішніх ресурсів і потенціалу, індивідуальних особливостей, здатності до саморозвитку.

2.4. Лінгвосоціокультурний підхід в аспекті міжкультурного спілкування

Важливим фокусом у підготовці майбутнього фахівця є активне та широке включення до освітнього процесу елементів культури. Саме викладач у немовних ЗВО на заняттях з ІМ має створити можливість для формування професійно орієнтованої «вторинної мовної особистості», яка шанує свою власну національну культуру та традиції та виявляє розуміння, толерантність і повагу до інших культур й готова до здійснення міжкультурної комунікації. Тому огляд ключових положень формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК у руслі лінгвосоціокультурного підходу допоможе студентам повноцінно виконувати роль медіатора культур в умовах міжкультурного спілкування (Конотоп, 2020а; Конотоп, 2020f; Конотоп, 2020j; Конотоп, 2023с).

Сучасна методика навчання ІМ характеризується інтенсивністю вивчення мови та культури (О. Б. Бігич, О. В. Бирюк, Н. Ф. Бориско, Г. М. Васильєва, Л. П. Голованчук, А. Й. Гордєєва, М. В. Дука, А. Й. Гордєєва, А. С. Іванова, О. О. Коломінова, М. Л. Писанко, С. Ю. Ніколаєва, Н. К. Скляренко, Л. П. Смеякова, О. Б. Тарнопольський, В. В. Черниш, І. І. Шукліна, С. Kramsh V. Tomalin, S. Stempletski та ін.). Кожне заняття з ІМ – це перехрестя культур, практика міжкультурної комунікації, кожне слово відображає іншомовний світ і культуру, за кожним словом стоять уявлення про світ, зумовлені національною свідомістю. Зокрема, В. Tomalin (2008) акцентує на тому, що культуру в освітньому процесі слід розглядати як п'яту мовну навичку поряд з аудіюванням, говорінням, читанням та письмом (Tomalin, 2008). Формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК в аспекті міжкультурного спілкування передбачає їх активне включення в цей процес як представників різних культур. В. Tomalin, S. Stempleski (1993)

виділяють наступні цілі залучення культури в освітній процес з навчання ІМ: 1) донести розуміння того факту, що вся поведінка особистості є культурнообумовленою; 2) розвинути розуміння того, що певні соціальні чинники (вік, соціальний клас і місце проживання) значно обумовлюють культурну поведінку людини; 3) підвищити свою обізнаність про культурні мовні конотації у мові, яка вивчається; 4) розвинути вміння оцінювати та уточнювати узагальнення про виучувану мову; 5) розвивати необхідні навички для пошуку та впорядкування інформації про мову, яка вивчається; 6) стимулювати інтелектуальну цікавість щодо культури, мова якої вивчається (Tomalin, Stempleski, 1993, с. 7).

Важливим є також те, що саме «міжкультурний вимір» (*intercultural dimension*) у викладанні ІМ має на меті розвинути студентів як міжкультурних ораторів або посередників (*mediators*), які будуть здатні взаємодіяти зі складними й численними ідентичностями, а також вміти уникати стереотипів, які супроводжують міжкультурне сприйняття (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, с. 9). Учасники міжкультурної комунікації мають бути озброєні знаннями, навичками (порівняння, інтерпретації, співвіднесення), відношеннями (критичне культурне відношення) і цінностями (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, с. 10). Експерти також акцентують, що основна мета викладача ІМ у навчанні міжкультурної комунікації не є передача інформації про чужу країну, а допомога студентам зрозуміти, як саме відбувається міжкультурна взаємодія; як соціальні ідентичності є частиною всіх взаємодій; як їх сприйняття інших людей та сприйняття останніх впливають на успіх спілкування; як вони можуть дізнатися про себе більше та про людей, з якими вони спілкуються (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, с. 10).

Поява лінгвосоціокультурного підходу пов'язана із виникненням і розвитком лінгвокультурології, яка розглядається як міждисциплінарна галузь наукового знання, аспект мовознавства, який вивчає проблему відображення національної культури у мові. У лінгвокультурному підході, на думку С. Ю. Ніколаєвої, більш яскраво виражений освітній акцент, саме він створює перспективу тлумачити мовну семантику у розрізі культурного досвіду під час опанування студентами ІМ. На засадах цього підходу передбачається навчання ІМ на матеріалі наскрізної

культурологічної теми (Ніколаєва, 2018, с. 33-34). Цей підхід базується на реалізації принципу діалогу культур. Сучасні науковці виділяють такі його аспекти: соціологічний, соціокультурний, аксіологічний, психологічний (Задорожна, 2011; Ніколаєва, 2018; Черниш, 2015).

На основі особистісно орієнтованого підходу до формування ІКК відбувається формування так званої «вторинної мовної особистості», під якою дослідники розуміють сукупність здібностей особистості до міжкультурного спілкування ІМ, яка дозволяє адекватно взаємодіяти з представниками інших культур (Синекоп, 2023, с. 58). Вона вважається сформованою, якщо особистість спроможна здійснювати міжкультурне спілкування на рівні володіння «мовною картиною світу» мови, яку вона вивчає, та «концептуальною картиною світу». За визначеннями дослідників вторинна мовна особистість складається із трьох рівнів: вербально-семантичний, лінгвокогнітивний, мотиваційний (Жигалкіна, 2017, с. 38).

Акцентуємо на тому, що у межах нашого дослідження формується не просто вторинна мовна особистість, а саме професійно орієнтована вторинна мовна особистість, специфіка якої за визначенням С. Ю. Ніколаєвої полягає у наявності професійній мотивації пов'язаної із прагматикою професійно-діяльнісних потреб студента; особливості лінгвокогнітивного рівня полягають у збагаченні понятійного тезаурусу певної фахової галузі, що є базою для створення проблемних когнітивно-комунікативних завдань для активізації мовленнєво-змістової діяльності студента, а вербально-семантичний є засобом їх розв'язання (Ніколаєва, 1987, с. 37).

На нашу думку, кінцевим результатом формування у майбутніх вчителів ПШ ІНСтК є готова професійно орієнтована вторинна мовна особистість, яка ефективно здійснює свою професійну комунікацію в англomовному соціумі та *представляє* набір індивідуальних особистих якостей студента, його потреб, мотивів, мислення, пам'яті, уваги, здібностей, здатностей, когнітивної / металінгвістичної / мовної свідомості, цінності, емоції; *демонструє* відповідний до програми РВМ, у нашому випадку, це рівень В1+ та знання норм, правил та традицій своєї та ІМ, яку вивчає,

може їх порівнювати та протипоставлять; *використовує* лінгвокультурологічні знання та результативні стратегії / комплекс стратегій для вирішення поставлених завдань.

Важливим для розуміння основ лінгвосоціокультурного підходу є розгляд лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК) та її складових. За С. Ю. Ніколаєвою ЛСКК – це здатність і готовність особистості до здійснення іншомовного міжкультурного спілкування, складана та багатокomпонентна діяльність, до складу якої входять: соціолінгвістична компетентність, соціокультурна компетентність та соціальна компетентність, кожна з яких має специфічні знання, навички й вміння, потенціал і можливість до ефективної участі у процесі міжкультурної комунікації (Ніколаєва, 2013, с. 92; с. 425-432). Н. Ф. Бориско, І. П. Задорожна розуміють ЛСКК як набір певних знань, навичок та вмінь: лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурознавчих та міжкультурних, які формують потенціал і можливість людини до міжкультурного діалогу як партнера та посередника (Бориско, 2000, с. 63, Задорожна, 2012, с. 48).

Сучасні науковці визначають ЛСКК як складний динамічний комплекс, систему, комплексний феномен, що: базується на вторинній акультурації (Осадча, 2018, с. 84); з дотриманням міжкультурних норм вербальної та невербальної поведінки учасників комунікації (Бачинська, 2016, с. 22); учить прояву толерантності й емпатії до учасників міжкультурної комунікації (Сем'ян, 2019, с. 19).

Важливим для нашого дослідження є концептуальні положення визначення змісту навчання у процесі формування ЛСКК, запропоновані Н. Ф. Бориско. Авторка стверджує, що спочатку соціокультурний аспект навчання ІМ підрозділяється на два під аспекти: культурнокраїнознавчий і соціологічний. Культурно країнознавчий аспект складається зі знань базової інформації: історичних і географічних відомостей; політики; звичаїв; економіки; письменства; культури. Соціологічний – досвід основних для міжкультурної комунікації особливостей мовленнєвої та невербальної поведінки й вміння дотримуватися них

під час спілкування: соціальні умовності; звичаї; базова інформація (Бориско, 2000).

Розглянемо складові ЛСКК більш докладніше. *Соціолінгвістична компетентність* – це готовність студента вибирати, використовувати та розуміти засоби міжкультурної комунікації, враховуючи три важливі складові: контекст, ситуацію та стиль (Ніколаєва, 2013, с. 425). Серед знань, навичок і вмінь цієї компетентності виділяють знання та навички й вміння вживання національно маркованих мовних і мовленнєвих засобів комунікації у процесі міжкультурного спілкування: країнознавча та фонова лексика; ідіоми; маркери; фразеологізми тощо; знання моделей дискурсу (Ніколаєва, 2013, с. 426-429). *Соціокультурна компетентність* – готовність до набування особистістю міжкультурних знань (культурологічних, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних і міжкультурних) та вживання їх для досягнення результативності у міжкультурному спілкуванні, включає знання про культуру та країну виучуваної мов (Ніколаєва, 2013, с. 429, с. 432). *Соціокультурні знання* включають лінгвістичний та нелінгвістичний складник. Лінгвістичний складник передбачає засвоєння і правильне вживання безеквівалентної (наприклад, *Miss, Mister, mass media, tower*) і конотаційно навантаженої лексики (наприклад, *church, tea, town*); розуміння соціокультурних умовностей, які визначають функціонування мови (наприклад, етикетне спілкування — привітання, запрошення, підтримка, подяку, вибачення та ін.); нелінгвістичний — обізнаність зі сферами діяльності та свідомості народу, вербальним і невербальним спілкуванням, експліцитною інформацією про англomовні країни. Знання про невербальне спілкування включає обізнаність з соціокультурними стереотипами невербальної поведінки, ступеню їх сумісності або несумісності, соціокультурних стереотипів, незнання яких може призвести до соціокультурних перепон (Конотоп, 2010). *Соціальна компетентність* – це готовність людини вести комунікацію з представниками інших країн у соціальних ситуаціях, що включає вміння орієнтуватися, керувати та налагодження на позитивне вирішення можливих непорозумінь і конфліктних ситуацій, знання і вміння цієї групи складаються зі знань специфічних культурних правил і норм

поведінки та вміння їх продукції, ритуалів і моделей комунікативної поведінки та вміння їх демонструвати, паравербальних і невербальних засобів спілкування (Ніколаєва, 2013, с. 430).

Важливим для нашого дослідження є виділення лінгвосоціокультурних стратегій, під якими ми розуміємо дії, прийоми й тактики, які допомагають встановлювати та підтримувати міжкультурне спілкування на основі принципів діалогу культур. Вважаємо, що лінгвосоціокультурні стратегії можуть різнитися залежно від сфери застосування, самої ситуації спілкування, індивідуальних особливостей комунікантів; також важливим є їх розподіл на вербальні (лексичний, граматичний, фонетичний рівні) і невербальні (кінесичні, проксемічні, такесичні елементи та використання фонацій (Конотоп, 2010). Невербальні засоби спілкування кожної культури мають свої специфічні особливості.

Для забезпечення ефективного формування ІНСтК в аспекті міжкультурного спілкування вважаємо потрібним сформувати у майбутніх учителів ПШ:

- стратегії спостережливості;
- стратегії культурної чутливості;
- стратегії зіставлення рідної та інших культур;
- стратегії аналізу культурних відмінностей;
- стратегії рефлексії;
- стратегії толерантності;
- стратегії неупередженості;
- стратегії доброзичливості;
- стратегії емпатії;
- стратегії сприймати мовлення інтегровано з невербальними засобами спілкування під час міжкультурної комунікації;
- стратегії ідентифікувати невербальні засоби спілкування інтегровано з мовленням під час міжкультурної комунікації;
- стратегії диференціювати невербальні засоби спілкування інтегровано з мовленням під час міжкультурної комунікації;

- стратегії співвідносити невербальні засоби спілкування з вербальними висловлюваннями під час міжкультурної комунікації за змістом і послідовністю;
- стратегії будувати вербальну та невербальну поведінку відповідно до норм, прийнятних в англomовному соціумі;
- стратегії використовувати невербальні засоби спілкування інтегровано з мовленням під міжкультурної комунікації;
- стратегії зіставляти британські невербальні засоби спілкування під час міжкультурної комунікації з українськими;
- стратегії порівнювати британські невербальні засоби спілкування під час міжкультурної комунікації з українськими, виявляти ознаки схожості / відмінності;
- стратегії аналізувати коректність власного спілкування / інших учасників;
- використання дипломатії з метою підтримки діалогу культур та взаємного розуміння.

Результатом використання комунікантом вище перелічених лінгвосоціокультурних стратегій є побудова цінного та рівноправного діалогу культур, який заснований на взаємній повазі. Також розрізняють практичні й інтеркультурні навички та вміння. Практичні навички та вміння складаються із: соціальних навичок, побутових навичок, професійних навичок і вмінь, навичок організації дозвілля. Інтеркультурні — передбачають наявність потенціалу зв'язувати рідну культуру з культурою мови, яку опановують студенти у ЗВО; культурної чутливості; здатність виконувати роль культурного медіатора між культурами; спроможність позитивно з'ясовувати питання міжкультурного непорозуміння й уникнення конфліктів; здатність сприймати, розрізняти та продукувати різноманітні способи комунікації з представниками культур, мова яких вивчається (Конотоп, 2010).

Виділяють п'ять стратегій в освітньому процесі з навчання ІМ: 1) створення автентичної екологічної стратегії: за допомогою візуальної інформації створити відчуття реальної картини культури, мова якої вивчається студентами (*Creating an Authentic Environment Strategy*); 2) стратегія створення шматочка реального життя (*The Slice-of-Life Strategy*); 3) стратегія культурної капсули: викладач демонструє

маленький сегмент виучуваної культури, наприклад, пісню, з метою створення інтересу і спрямування уваги студентів до вивчення ІМ (*Culture Capsule Strategy*); 4) стратегія вікторини: використовуються з метою підняти інтерес до процесу навчання, також можна використовувати із метою перевірки засвоєння знань (*Quiz Strategy*); 5) стратегія самосвідомості (*Self-Awareness Strategy*) (Karam, 2021). S. L. McKay (2003) стверджує, що культура має двобічний вплив на освітній процес з навчання ІМ: лінгвістичний і педагогічний. У лінгвістичному плані вона впливає на семантичному, прагматичному та дискурсивному рівнях мови, у педагогічному — на вибір мовних матеріалів для ефективної реалізації лінгвосоціокультурного підходу (McKay, 2003).

Відповідно до особливостей лінгвосоціокультурного підходу під час формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК науковці виділяють певні умови його успішної реалізації: активне включення в інтерпретації світу та порівняння й протиставлення своєї культури та культури мови, яка вивчається (Byram, 1994, с. 50; Moran, 2001); використання симуляцій та рольових ігор, які активують базові знання про культуру виучуваної мови; навчальні матеріали мають бути авторитетними та мати міжкультурну критичну перспективу, використання аутентичних матеріалів, створення міжкультурної атмосфери (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, с. 14-34); обов'язкова культурна рефлексія (Holliday, 2018); порівняння та контраст, виконання студентами завдань, які містять елементи культури (Wang, 2011, с. 228-229).

Отже, ЛСКК майбутніх учителів ПШ є складним і багатокомпонентним феноменом, якій складають знання, уміння та навички, що потрібні професійно орієнтованій «вторинної мовної особистості» для створення та підтримки ефективної міжкультурної комунікації спираючись на лінгвосоціокультурні стратегії, які спрямовані на досягнення розуміння й балансу міжкультурного спілкування. Розвинена ЛСКК є вагомим чинником формування ІКК особистості, готової до міжкультурної комунікації. Під час міжкультурної взаємодії комуніканти мають володіти такими якостями як відкритість, толерантність, емпатія, креативність, рефлексія, соціальна активність, культурна чутливість,

розуміння мовної культури світу, ментальності, стереотипів, символів і архетипів, культурних кодів, етичних норм мови, яку студенти вивчають у ЗВО.

2.5. Когнітивний підхід в аспекті міжкультурного спілкування

Суттєве обмеження аудиторної роботи під керівництвом викладача та відповідно збільшення самостійного навантаження на студента змушує педагогів шукати можливості для здійснення інтенсифікації та оптимізації освітнього процесу навчання ІМ. Саме впровадження комунікативно-когнітивного підходу, який спирається на пізнавальні особливості особистості та її уподобання, створює необхідні умови для досягнення його ефективності (Конотоп, 2020а; Конотоп, 2020f; Конотоп, 2020j; Конотоп, 2023с).

Пріоритетною метою підготовки студентів є формування пізнавально-творчої особистості, що володіє високим рівнем ІКК, уміє сприймати, аналізувати й передавати різну інформацію. Орієнтація на когніцію під час освітнього процесу з ІМ спрямована, перш за все, на розвиток пізнавального інтересу та усвідомлене ставлення до навчання ІМ, яка буде потрібна студенту для здійснення його майбутньої ефективної професійної діяльності. Когнітивний підхід є одним із пріоритетних підходів, у якому акцент робиться на мисленні й передбачається, що основну роль відіграють ментальні процеси: когніція, пам'ять, увага, мислення, інтелект (Науменко, Олійник, 2018, с. 239). Когнітивна теорія в навчанні ІМ розвивається на основі когнітивної лінгвістики та когнітивної психології. Перша описує, як мова взаємодіє з пізнанням, формує наші думки та еволюціонує паралельно зі зміною загального мислення у часі (Robinson, Ellis, 2008). У цей час спостерігається підвищений інтерес до когнітивно-комунікативного підходу, коли проблема навчання ІМ розглядається не тільки як навчання лінгвістичним знанням і формування ІКК, а і як навчання знанням про світ за допомогою іншої мови в його функціональному та пізнавальному аспектах.

Проблемою використання когнітивного підходу у навчанні ІМ займалося багато науковців: О. І. Вовк, Н. Ю. Грішніна, О. М. Михайлова, С. Ю. Ніколаєва, Ю. А. Ситнов, J. C. Bruner та ін., у яких відбувається його теоретичний і

практичний розвиток та імплементація в освітній процес. Цей підхід базується на усвідомленні й розумінні тими, хто навчається, мовних одиниць та формуванні здатності пояснювати їх добір і вживання; розумінні використовуваних прийомів для навчання; оцінювання їх ефективності, само оцінювання рівня володіння міжкультурним спілкуванням (Ніколаєва, 2018, с. 32).

Сучасні науковці під комунікативно-когнітивним підходом до навчання вбачають таку побудову освітнього процесу, під час якої:

- реалізується комунікативна взаємодія студентів як об'єкта й суб'єкта активної пізнавальної діяльності (Самосенкова, 2010, с. 43; Anderson 2006, с. 65);
- усвідомлене й інтегроване засвоєння культурнокраїнознавчих відомостей та мовного матеріалу (Черпак);
- відбувається заміна суб'єктно-об'єктних відносин на суб'єктно-об'єктну взаємодію, під час якої тої, хто навчається, є активною особистістю; є центром освітнього процесу, є особистістю, що мислить і активно переробляє інформацію (Anderson, 2006, с. 65);
- залучається система комунікативно-, професійно-пізнавальних і когнітивних завдань, передбачено викладання ІМ в дійовому аспекті та на основі реальних ситуацій спілкування, базуючись на комунікативності, свідомості й активності у процесі навчання ІМ (Бойкарова, 2013, с. 232);
- стимулюється активність студента, що є пріоритетною метою навчання, шляхом їх залучення до вирішення проблемних ситуацій (Дроздова, 2010);
- використання різноманітних способів засвоєння іншомовного матеріалу, фокус на практичну складову навчального процесу, спрямованість на інтелектуальний розвиток студента (Пентилюк, 2012, с. 110).

Американський психолог J. C. Bruner є основоположником саме когнітивної теорії навчання, вивчав когніцію (мислення та процеси пам'яті) та когнітивний розвиток (довготривалі зміни). Учений обґрунтував три стадії інтелектуального розвитку (когнітивної репрезентації) особистості, які можна перенести й на вивчення будь-якого предмета, у тому числі й ІМ: 1) активна, яка представляє знання через дії (*action-based*); 2) знакова, яка є візуальним узагальненням образів

(*image-based*); 3) символічне представлення, використання слів та інших символів для опису досвіду (*language-based*) (Bruner, 1960; Bruner, 1966; Bruner, 1973). J. C. Bruner вважав, що головним результатом освітнього процесу має стати сформований автономний студент, який здатен сам навчатися вчитися, а пріоритетним завданням сучасної освіти й викладачів є не передавати знання, а навчити вчитися, допомогти учням виявляти зв'язки між частинами інформації, стимулювати навчальний розвиток. Дослідник визначив також основні характеристики когнітивного підходу: розвиток, який є безперервним процесом; мова є одним із найважливіших факторів когнітивного розвитку людини; швидкість когнітивного розвитку особистості можна збільшити; культура, яка втілює набір цінностей, навичок тощо має значний вплив на когнітивний розвиток (*culture shapes the mind*); сама особистість є активним діячем, яка шукає знання; важливим результатом навчання є не тільки поняття, категорії, але й сама процедура прийняття рішення, здатність знаходити ці вирішення самостійно для себе (Bruner, 1996). J. C. Bruner наголошує на трьох важливих принципах когнітивного навчання: активність, а не пасивність; орієнтація навчання на сам процес, а не на зміст; невдача також важлива для зворотного зв'язку (Bruner, 1986; Bruner, 1990). О. І. Вовк стверджує, що в когнітивному підході поєднані дві складові: комунікативна й когнітивна (Вовк, 2013) (див. у табл. 2.2).

Л. Бойкарова вважає, що когнітивний підхід ґрунтується на п'яти основах: 1) інтеграції навчальної інформації; 2) структуруванні навчального матеріалу з позиції диференціації; 3) міжпредметного зв'язку під час конструювання змісту курсів; 4) індивідуалізації; 5) діяльнісного підходу (Бойкарова, 2013, с. 232). О. І. Вовк стверджує, що когнітивний підхід ґрунтується на таких принципах: навчання під час когнітивної активності особистості; заохочення ментальної активності студентів; сприяння оригінальних умов їхньої соціалізації; урахування індивідуальних особливостей особистості, в тому числі й стратегій; збільшення й розширення знань; формування мовної особистості; становлення картини світу; формування множинного інтелекту; прив'язка когнітивної діяльності до

контексту; розвиток критичного мислення; концептуальне структурування навчальної інформації (Вовк, 2013, с. 164).

Таблиця 2.2

**Співвідношення комунікативного й когнітивного в процесі навчання
ІМ студентів (за О. І. Вовк, 2013)**

Комунікативні компоненти	Когнітивні компоненти
Мовленнєва діяльність	Когнітивно-комунікативна діяльність
Мовленнєва активність	Мовленнєво-розумова активність
Мовні / мовленнєві здатності	Когнітивні здатності
Мовленнєві навички	Когнітивні навички
Контекстуальність навчання	Ментальний контекст
Загальна база знань	Знаннєвий простір
Мовна особистість	Когнітивна особистість
Мовна картина світу	Концептуальна картина світу
Функціональні стилі	Когнітивні, інтелектуальні й пізнавальні стилі
Розвиток інтелекту	Розвиток множинного інтелекту
Комунікативна компетентність	Комунікативно-когнітивна компетентність

Когнітивний підхід пов'язують насамперед з уміннями студентів виконувати когнітивні операції. До когнітивних дій відносять: порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, класифікація, встановлення певних закономірностей і правил; конкретизація; заміна лінгвістичних одиниць з більш загальним значенням їх еквівалентами з більш конкретними значеннями, трансформація (синонімічна заміна форми без істотного зміни змісту) та ін. Когнітивні дії формують сукупність видів пізнавальної діяльності: знання, свідомість, мислення, уявлення, творчість, розробку планів і стратегій, роздуми, логічні висновки, рішення проблем, класифікацію, співвіднесення, сприйняття, уявні образи (уява), увагу, впізнавання.

Під когнітивними здібностями особистості розуміємо індивідуально-психологічні властивості когнітивних процесів (перш за все уваги, пам'яті та мислення), за допомогою яких за інших однакових умов (однакових методів навчання, стійкому психологічному клімату в навчальній групі), забезпечується більш швидке, легке й міцне засвоєння знань, умінь і навичок.

R. Oxford визначає когнітивні стратегії як такі, що «допомагають у поєднанні, консолідації, виробленні та трансформації знань про мову та культуру» (Oxford, 2013, с. 46). Когнітивні стратегії – це дії, які здійснюються у свідомому (або потенційно свідомому), відносно контрольоване з певною метою, щоб оптимізувати асиміляцію, інтерналізацію, побудову, консолідацію та передачу знань та мовних навичок. Вони представлені пізнавальними стовпами, що лежать в основі трьох вимірів обробці інформації: кодуванні, зберіганні та пошусі (Carlo, 2017, с. 115). L. Silva (2012) розподіляє стратегії на когнітивні та метакогнітивні (Silva, 2012). F. S. C. A. Pimentel (2017) вказує, що когнітивні стратегії орієнтовані на елементарне навчання та вслід за L. Silva (2012) підрозділяє їх на стратегії повторення, продукції й організаційні (Pimentel, 2017; Silva, 2012). За E. Boruchovitch вони спрямовані на конкретне навчання та базуються на одній або декількох стратегіях, таких як виділення й конспектування (Boruchovitch, 2007). L. M. Darroz, T. L. Trevistan, C. T. W. Rosa (2018) акцентують на тому, що метакогнітивні стратегії стосуються вміння «навчитися вчитися» (Darroz, Trevistan, Rosa, 2018). На думку P. Gagné, N. Leblanc, A. Rousseau саме метапізнання дозволяє студентам бути більш активним у навчанні й мобілізувати всі свої ресурси для досягнення успішності, але вони мають знати як навчатися, які етапи проходити, які засоби використовувати для отримання знань, вирішення проблем і виконання поставлених завдань (Gagné, Leblanc, Rousseau, 2009). З цього випливає, що метапізнання поряд із мисленням передбачає постійну рефлексію до, під час і після навчання. Власне метапізнання починається, коли студенти викликають стратегії задля виконання поставленого завдання та відбувається, коли вони свідомо обирають найефективніші із них задля реалізації поставлених цілей.

На нашу думку, найточнішою й повнішою класифікацією когнітивних і метакогнітивних стратегій є класифікація, запропонована R. Oxford, детально розглянута в Розділі 3 цього дослідження. Отже, озброєння студентів когнітивними й метакогнітивними стратегіями є вкрай важливим, оскільки під час освітнього процесу з ІМ вони мають швидко обрати відповідні стратегії для кожного поставленого завдання.

Л. Бойкарова, у когнітивно-комунікативній методиці виділяє такі типи вправ: аналітичні; комунікативні; асоціативні; дослідницькі (Бойкарова, 2013, с. 234). Таксономія відомого дослідника В. S. Bloom (*Bloom's Taxonomy*) може слугувати інструментом для моделювання складності когнітивних завдань (Bloom, 1994; Bloom et al., 1956). Увесь когнітивний процес можна зобразити у вигляді піраміди з шести рівнів, на кожному з яких розміщено певний когнітивний процес. Для просування вгору потрібно пройти кожен рівень піраміди й оволодіти процесами, представленими на попередніх рівнях (рис. 2.11).



Рис. 2.11. Моделювання складності когнітивних завдань за Bloom's Taxonomy

У рамках нашого дослідження важливим є також і виділення типології культурознавчих завдань, які побудовані на функціональній моделі культури. Типологія завдань складається із трьох рівнів: 1) когнітивний рівень – завдання, які спрямовані на оволодіння сумою знань, які дозволяють отримати систематизоване уявлення про культуру реальності; 2) комунікативний рівень – завдання на засвоєння правил мовленнєвої й не мовленнєвої поведінки в умовах іншомовного культурного контексту; 3) аксіологічний або ментальний рівень, рівень завдання на розуміння системи традицій, цінностей і норм іншої культури.

Когнітивні й комунікативні можливості студентів дозволяють активно використовувати під час навчання ІМ пізнавально-пошукові й пізнавально-дослідницькі культурознавчі завдання, культурознавчі й комунікативно-орієнтовані рольові ігри й культурознавчі проєкти, які спрямовані на: розвиток культури неупередженого сприйняття полікультурного світу; комплексну білінгвальну й полікультурну освіту засобами рідної та мови, яка вивчається; формування поліфункціональної ЛСКК, яка включає формування як уявлень про культурні об'єднання й навички міжкультурного спілкування, так і соціокультурні стратегії, які дозволяють долати неминучі інформаційні пробіли або культурні конфлікти під час контакту з незнайомими культурами; розвиток навичок аналізу, класифікації, систематизації, групування та ін. культурологічного матеріалу; розвиток навичок опису рідної культури; навчання технологіями захисту від культурологічної дискримінації, культурної агресії, культурного вандалізму; створення умов для культурної творчості.

Отже, використання когнітивного підходу у формуванні майбутніх учителів ПШ АНСтК є вкрай важливим, оскільки забезпечує не тільки мовленнєвий, але й когнітивний розвиток студентів. Цей підхід є перспективним для подальших наукових розробок, які пов'язані з пошуком більш ефективних способів організації освітнього процесу з ІМ у ЗВО.

2.6. Рівневий підхід в аспекті міжкультурного спілкування

Сьогодні в Україні відбувається суттєва трансформація системи вищої освіти, яка зумовлена об'єктивними вимогами часу. Інтеграція української освіти у світовий простір, важливість створення її конкурентоспроможності в сучасному глобальному суспільстві, переорієнтація всього освітнього процесу на всебічний гармонійний розвиток людини – все це вимагає її глибокої модернізації, приведення вітчизняних стандартів у відповідність до європейських вимог (Конотоп, 2020а; Конотоп, 2020f; Конотоп, 2020j; Конотоп, 2023с).

Термін «рівневий підхід» широко вживається у науковій літературі та нормативних документах (Н. Ф. Бориско, О. Б. Бігич, О. П. Биконя, І. П. Задорожна, Л. Я. Зєня, С. Ю. Ніколаєва, О. О. Паршикова, О. С. Синєкоп, В. В. Черниш та ін.) і активно імплементується у практику сучасних українських ЗВО: посилюється роль самостійної діяльності, стимулюється розвиток особистісних характеристик і здібностей студентів, що вимагає в свою чергу від викладачів об'єктивного оцінювання навчальних досягнень тих, хто навчається. Детальне вивчення наукової літератури та документів із досліджуваного питання виявило велику кількість описів РВМ, але, як влучно зазначає В. В. Черниш, усі вони не уніфіковані ні в кількісному, ні в якісному описі дескрипторів та їхніх шкал (Черниш, 2015, с. 74). Слід зазначити, що відповідно до специфіки нашого дослідження – виділення й описі дескрипторів володіння ІМ для майбутніх учителів ПШ – дослідження зовсім відсутні, під час оцінювання навчальних досягнень викладачі спираються на загальні дескриптори CEFR. Отже, у цьому підрозділі проаналізуємо РВМ загальні та професійні (іншомовного професійного педагогічного спілкування) та спробуємо співвіднести їх по роках підготовки майбутніх учителів ПШ у ЗВО. Рівень володіння ІМ розуміємо як *спеціально виділений рівень комунікативного володіння ІМ, для якого притаманні точно визначені характеристики мовної, мовленнєвої, соціокультурної та стратегічної поведінки особистості* (виділено нами).

Розробка рівневого підходу у наукових дослідженнях пов'язана з визначенням рівнів володіння ІМ, яка розпочалася у 60-70 роках експертами Ради

Європи. У результаті багатолітніх досліджень було розроблено CEFR / CEF – загальноєвропейську класифікацію володіння ІМ, одну з основних європейських систем визначення рівня володіння ІМ, що використовується в Європейському Союзі. Цей документ відображає систематизацію підходів до викладання ІМ та стандартизацію оцінок РВМ, перекладений на 38 мов світу. У системі CEFR визначено й розроблено РВМ. Експерти CEFR (ЗЕР, 2003, с. 44-46; CEFR, 2018, с. 34) запропонували й описали три РВМ (базовий, середній і просунутий):

Рівень А елементарного користувача (інтродуктивний або «відкриття» (*Breakthrough* або A1), середній або «виживання» (*Waystage* або A2),

Рівень В рубіжний (*Threshold* або B1), просунутий (*Vantage* або B2),

Рівень С автономний (*Effective Operational Proficiency* або C1) і компетентний (*Mastery* або C2).

A1 і A2 також є рівнем елементарного користувача (*Basic User*), рівні B1 і B2 – незалежного користувача (*Independent User*), рівні C1 і C2 – досвідченого користувача (*Proficient User*) (рис. 2.12).



Рис. 2.12. РВМ за CEFR

У CEFR була розроблена система РВМ і подана її ієрархія, стандартизована мережа дефініцій, надані методичні рекомендації. Запропоновані шкали є релевантними для опису рівнів досягнень будь-якого користувача незалежно від його віку, можуть бути використані й в системі початкової, і професійної освіти; є зв'язними та послідовними, передбачають спільні підходи (Задорожна, 2011, с. 50). Для кожного рівня описано знання та вміння, які повинен мати студент в усіх видах мовленнєвої діяльності. Дескриптори кожного з шести рівнів у CEFR є простими й зручним, хоча і досить приблизним засобом якісної оцінки фактичного рівня

володіння ІМ. РВМ розподілені від базового до майже абсолютного, їх враховують під час розробки НМК, навчальних підручників / посібників з європейських мов, а також довідників, словників, тестів.

У 2009 році експерти Ради Європи описали й деталізували додаткові рівні: до кожного рівня був уведений деталізований рівень – та +. Позначка + була введена для визначення поглибленого та сильнішого відповідного рівня. Сильними сторонами такого підходу є поділ на практичні локальні рівні для покриття локальних потреб, але разом із тим є узгодженим із загальною ієрархічною системою. Сучасними дослідниками постійно робляться спроби виокремити проміжні рівні, зокрема у дослідженні О. О. Паршикової було їх виділено й описано для учнів ПШ (Паршикова, 2009, с. 94-109).

Н. Ф. Бориско визначає наступні переваги використання шкал у практиці навчання ІМ: 1) лінійність представлення шкали дозволяє, з одного боку, прослідкувати просування користувача ІМ по вертикалі, з іншого – по горизонталі, тобто врахувати розширення контексту комунікативної діяльності; 2) гнучкість шкали дозволяє виокремити додаткові/проміжні рівні, їх конкретизацію; 3) незалежність шкал від певного освітнього простору, оскільки вони можуть використовуватись у різних освітніх контекстах, навчальних закладах різного типу щодо користувачів різного віку; 4) доброзичливість шкали, висловлена з позиції «Я можу» мотивує користувача ІМ до подальшої навчальної діяльності з вивчення ІМ (Бориско, 2005, с. 10). Як вказує І. П. Задорожна, використання в освітньому процесі з ІМ європейської шкали РВМ надає можливість: стандартизувати цілі навчання; забезпечити гнучкість та варіативність навчання, орієнтуючись на потреби; уніфікувати оцінку результатів; забезпечити прозорість у констатації досягнень студентів (Задорожна, 2011, с. 51).

Експертами Кембриджського синдикату експериментально встановлено кількість аудиторних занять під керівництвом викладача для досягнення певного рівня, починаючи навчання з початкового рівня. Шлях досягнення студентом з рівня A1 (*Basic User*) до наступного рівня A2 (*Waystage*) потребує 180-200 годин, причому година дорівнює 45 хвилинам. Від рівня B (*Independent User*) до B1

(*Threshold*) – 350–400 годин, до рівня просунутого користувача B2 (*Vantage*) – 500–600 годин; до рівня C (*Proficient User*) – 700–800 годин; C2 (*Mastery*) – 1000–1200 годин (Cambridge.com).

Порівняємо кількість керованих аудиторних годин, які виділяються українським студентам для переходу на рівні B1 та B2 (див. у табл. 2.3). CUP (2018) надає два варіанти, які потрібні для переходу на наступний рівень. Перший варіант пропонує кількість годин для дорослих, які мають високу мотивацію і передбачають використання великої кількості навчальних матеріалів, а другий варіант – для молоді з меншим доступом до ресурсів і не стійкою мотивацією (Introductory Guide to the Common European Framework, 2013, сс. 10-11) (Конотоп, 2020а).

Таблиця 2.3

Необхідна кількість аудиторних годин для досягнення рівнів B1, B1+, B2, B2+ за АМПС (2005), CEFR (2018) та CUP (2018)

PBM	АМПС (2005)	CEFR (2018)	CUP 1 варіант (2018)	CUP 2 варіант (2018)
B1+	не визначено	не визначено	не визначено	не визначено
B2	200	150-200	180-260	220-270
B2+	не визначено	не визначено	не визначено	не визначено

(Конотоп, 2020а).

Отже, приблизно 200 аудиторних годин потрібно для переходу на наступний рівень, але їх точна кількість залежить від: як вивчалася ІМ раніше; інтенсивності занять; віку; частоти й форми занять у позаурочний час. Зокрема, як показало порівняння вище, потрібно пройти 200-270 годин аудиторної керованої роботи задля того, щоб здійснити перехід від B1 до B2 (Конотоп, 2020b). Співвіднесемо B1, B1+, B2, B2+ за сертифікатами *IELTS*, *TOEFL*, *Cambridge ESOL* та наведемо кількість аудиторних годин під керівництвом викладача, які є необхідними для досягнення певного рівня з нуля (див. у табл. 2.4) (Конотоп, 2020а).

Таблиця 2.4

Кількість годин для досягнення рівнів B1, B1+, B2, B2+ за тестовими системами і їх співвідношення з іспитами / балами

РВМ	Рівень володіння	TOEFL		IELTS		ESOL	
		Кількість академічних годин	TOEFL CBT	Кількість академічних годин	IELTS, бали	Кількість академічних годин	ESOL Cambridge, назва
B2	Upper-Intermediate	540+	173-210	540+	5,0-6,0	540+	FCE
B1+	Intermediate	420+	133-170	420+	4-4,5	420+	PET
B1	Pre-Intermediate	300+	97-130	300+	3,0	300+	KET

(Конотоп, 2020а).

За кордоном рівневий підхід виражається як в наявності різних програм і сілабусів. Під *Curriculum* розуміється опис існуючої системи у взаємозв'язку всіх факторів, що впливають на цю систему: від обґрунтування необхідності розробки даного документа та організаційних заходів щодо його впровадження в практику навчання до системи, аналізу та оцінки планованих результатів, він є практично певною концептуальною моделлю системи навчання ІМ в конкретний історичний період розвитку суспільства.

Міжнародна практика свідчить, що ІМ є обов'язковою дисципліною у європейських ЗВО (240–270 годин); для досягнення певних рівнів володіння ІМ кількість керованих аудиторних годин, які відведені на іншомовну практичну підготовку майбутніх учителів ПШ у ЗВО України, має бути суттєво збільшена, як показали результати аналізу ОПП, які будуть наведені нижче. Треба також зважати на те, що студенти вступають у ЗВО не лише з різним рівнем володіння ІМ, але із вивченням різних мов у школі – французької або німецької (Конотоп, 2021b).

Розглянемо реалізацію рівневого підходу в українських ЗВО. Навчальний предмет «ІМ» входить до переліку обов'язкових дисциплін для підготовки бакалаврів усіх напрямків навчання у ЗВО. Проведений нами аналіз 15 ОПП для підготовки майбутніх учителів ПШ на першому (бакалаврському) рівні показав, що ІМ присутня в усіх програмах, але спостерігаються суттєві розбіжності за певними пунктами: 1) розміщення ІМ у різних циклах програми – у більшості програм вона розміщена у циклі загальної підготовки бакалавра, але є програми, де вона входить у цикл професійної підготовки; 2) різна назва навчального предмета: «ІМ», «Практика усного і писемного мовлення (ІМ)», «Ділова ІМ», «ІМ для професійного спілкування», «ІМ (за професійним спілкуванням)» та ін.; 3) є ОПП у яких курс «ІМ» є зовсім відсутнім, а вивчення ІМ відразу починається з професійно спрямованого; 4) відводиться на вивчення різна кількість семестрів – від двох до восьми; 5) різна кількість загальних годин, кредитів та співвідношення самостійної та аудиторної роботи, які відведено на її навчання. Спільним під час аналізу місця «ІМ» як навчального предмета виявилось те, що предмет викладається протягом 1-2 семестрів і підсумковою формою контролю виступає екзамен (Конотоп, 2021с). Усе викладене вище свідчить про недооцінку навчання ІМ під час підготовки майбутніх учителів ПШ. Вважаємо, що ІМ повинна викладатися не менше ніж у двох семестрах і містить щонайменше два курси: «ІМ» та «ІМ (за професійним спілкуванням)». Надалі бажаним було б організація курсів за вибором на кшталт «Ділова ІМ» тощо.

З одного боку, недостатній рівень сформованості ІКК зводить до мінімуму введення курсу професійно орієнтованої ІМ на першому році навчання в ЗВО. Але враховуючи, що немовні спеціальності починають вивчати профільні предмети та опановують первинні професійні уміння і навички лише з другого-третього курсів, то ефект від запровадження таких курсів на першому році, на жаль, не матиме великого результату. Саме тому, на нашу думку, формувати ІКК у студентів на першому курсі вбачається нам найбільш доцільним, а вже на наступних етапах – іншомовну професійну компетентність.

Спостереження за навчальним процесом на немовних факультетах ЗВО дозволили виявити деякі причини, які ускладнюють навчання ІМ: студенти володіють матеріалом шкільного курсу ІМ на різному рівні; невелика кількість аудиторних занять під керівництвом викладача, які відводяться навчальним планом на навчання ІМ (один або два рази на тиждень); короткий термін навчання ІМ (від одного семестру до 1-2 років); навчальні групи мають високу наповнюваність (понад 20 студентів); через меншовартість у порівнянні з профільними дисциплінами у немовних ЗВО ІМ сприймається «другорядним» навчальним предметом, що призводить до зниження формування мотивації. У рамках нашого дослідження, підготовки майбутніх учителів ПШ, на першому курсі маємо врахувати також і різний рівень володіння студентами ІМ. Слід зазначити, що ІМ не є обов'язковою для вступу на спеціальність 013 Початкова освіта перший (бакалаврський) рівень, що не вимагає від абітурієнта високого рівня знань з АМ. Проведений нами аналіз також дав підстави співвіднести РВМ по роках навчання у ЗВО (див. у табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Структура іншомовної освіти в Україні для майбутніх учителів ПШ
з урахуванням CEFR (2018, 2020)**

РВМ	Іншомовна освіта для майбутніх учителів ПШ
C2+	Самостійне підвищення рівня володіння ІМ
C2	
C2-	
C1+	
C1	
C1-	Навчання ІМ (ОКР «магістр»)
B2+	
B2	
B2-	Навчання ІМ (ОКР «бакалавр»)
B1+	

Спробуємо співвіднести по роках навчання майбутніх учителів ПШ рівні володіння загальнонавчальною ІМ та професійною (мова іншомовного професійного педагогічного спілкування) у ЗВО, враховуючи їх орієнтовне співвідношення, розроблені С. Ю. Ніколаєвою (Ніколаєва, 2010, с. 53-88) та В. В. Черниш (Черниш, 2017, с. 76-80) (див. у табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Орієнтовне співвідношення рівнів володіння загальнонавчальною та професійною ІМ з етапами навчання у ЗВО на першому (бакалаврському) рівні

Етап навчання у ЗВО	Курс навчання у ЗВО	РВМ	
		рівень володіння загальнонавчальною ІМ	рівень володіння професійно орієнтованою ІМ
<i>початковий</i>	1	B1+ <i>Threshold</i>	B1+ <i>Threshold professional</i>
<i>основний</i>	2-3	B2-	B2-
<i>просунутий</i>	4	B2 <i>Vantage</i>	B2 <i>Vantage professional</i>

Основною метою навчальної дисципліни «ІМ» на немовних факультетах має стати подальший розвиток РВМ студентів та формування ІКК. Слід акцентувати на тому, що значна кількість студентів не володіє ІМ на зазначеному рівні, що змушує ЗВО за обмежений час формувати в них потрібні компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності. У АМПС (2005) зазначено, що РВМ по закінченні «бакалавра» має бути B2, а для магістрів — від B2+ до C1 (АМПС, 2005, сс. 2-3).

У студентів, які вступили на перший курс, мають відповідно до CEFR або рівень B1, або рівень B2 відповідно до того, за яким рівнем у школі вони навчалися. У таких умовах важко розраховувати ефективну реалізацію наступності в умовах інваріантності шкільної освіти. Очікується, що вступний рівень абітурієнтів ЗВО

має бути не нижчим рівня B1. Варто зазначити, що сьогодні обов'язковою ланкою між середньою та вищою освітою є ЗНО / НМТ, що фіксує РВМ випускниками. Слід зазначити, що для вступу на спеціальність 013 Початкова освіта сертифікат ЗНО з ІМ непотрібний, окрім деяких ЗВО де студенти отримують додаткову спеціалізацію «ІМ».

Перейдемо до розгляду рівнів B1 та B2, які описані у дескрипторах CEFR (CEFR, 2001, 2018, 2020) та додаючи їх професійну складову (Ніколаєва, 2010, сс. 53-88; Черниш, 2017, сс. 76-80), що мають бути враховані під час формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ. Позначка – позначає менший і слабкіший відповідний рівень, а + маркує більш сильніший:

рівень B1+ (рубіжний) Threshold передбачає, що студент може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі й часто вживані на роботі, при навчанні, під час дозвілля тощо; вирішити більшість питань під час перебування або подорожі у країні, мова якої вивчається; просто та зв'язно висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів; описати досвід, події, сподівання, мрії та амбіції, навести стислі пояснення та докази щодо точок зору та планів;

рівень B1+ (рубіжний) Threshold professional студент може брати участь в офіційному й неофіційному іншомовному професійно педагогічному спілкуванні, дотримуючись основних норм і правил мовленнєвої та невербальної поведінки країни, мову якої він / вона вивчає;

рівень B2 (просунутий) Vantage визначає, що студент може розуміти основну ідею тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі дискусії за фахом; спілкуватися з носіями мови з такою швидкістю та спонтанністю, яка не завдає труднощів жодній зі сторін; чітко, детально висловлюватися на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти;

рівень B2 (просунутий) Vantage professional студент може брати участь в офіційному та неофіційному безпосередньому / опосередкованому іншомовному

професійно педагогічному спілкуванні з іноземними колегами носіями / не носіями мови у широкому колі професійних сфер (ЗЄР, 2003, с. 24).

Зважаючи на вимоги чинної АМПС (2005) і співвідносячи їх з міжнародними іспитами, зазначимо доцільність використання *PET* для вимірювання вхідного рівня володіння студентами-першокурсниками ІКК і *FCE* – для вихідного. Представимо розвиток ІМ майбутніх учителів по рівнях ПШ візуально (рис. 2.13).

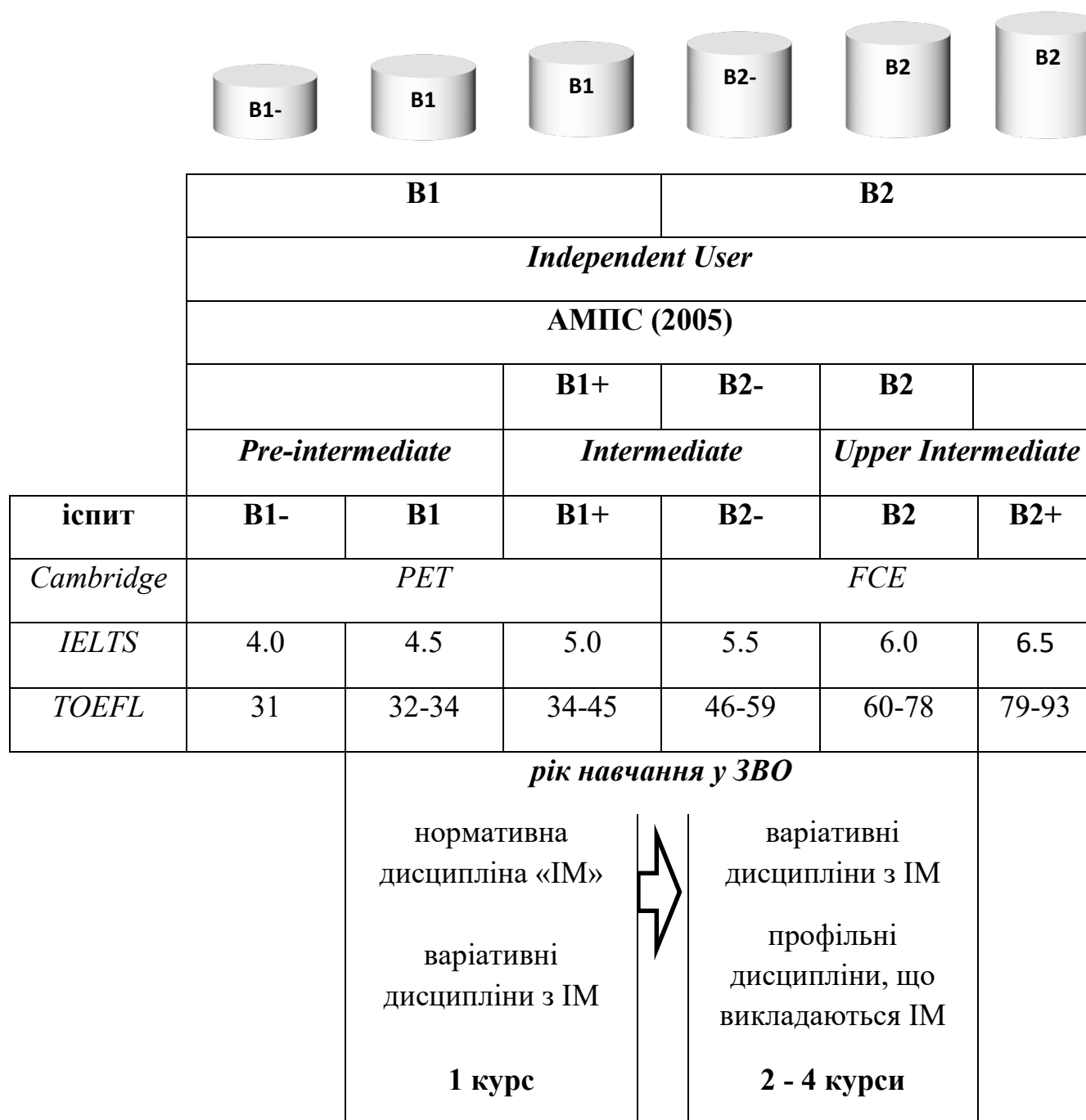


Рис. 2.13. Схема розвитку ІМ по рівнях майбутніх учителів ПШ

У контексті рівневого підходу слід розглянути питання тестування з метою визначення реального РВМ студентів. РВМ, з яким студенти вступають до немовного ЗВО, має бути не нижче B1+, але реальний, як показує практика, на багато нижче. Для визначення рівня B1 та B2 існує ряд тестів. Наприклад, для підтвердження рівня B1 розроблено *PET*, що складається із таких складових: читання та письмо, аудіювання, говоріння. *FCE* пропонують для підтвердження рівня B2, це третій іспит в серії Кембриджських екзаменів. Іспит включає такі частини: читання та практика мови (граматика та словниковий запас), лист, аудіювання, розмовна мова (Конотоп, 2021е).

Використання рівневого підходу у ЗВО, на наш погляд, має ряд суттєвих переваг: 1) чітке визначення кінцевих цілей для кожного рівня володіння ІМ і забезпечення наступності навчання, 2) використання автентичних НМК і тестів, розроблених для кожного рівня, 3) можливість підтвердити рівень володіння ІМ міжнародно визнаним сертифікатом країни мови, що вивчається. У наступному розділі нашого дослідження необхідно встановити рівні сформованості ІНСтК та зіставити їх з рівнями володіння АМ.

Висновки до розділу 2

У процесі формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ застосовуються компетентнісний, рефлексивний, лінгвосоціокультурний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рівневий підходи.

1. **Компетентнісний підхід** спрямований на формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх учителів ПШ, яка дозволить їм ефективно здійснювати свою професійну діяльність, удосконалюватися, розширювати й поглиблювати знання впродовж життя і яка складається із чотирьох компонентів: лінгвістичного, соціокультурного, стратегічного, професійного. Система компетентностей майбутнього вчителя ПШ під час формування ІНСтК складається із загальних (громадянська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька) й професійних (мовно-комунікативна,

предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, здатність до навчання, рефлексивна), на базі яких формується професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність (мовленнєва, навчально-стратегічна, мовна, лінгвосоціокультурна компетентність). Визначаємо три етапи формування міжкультурної професійно орієнтованої ІКК у майбутніх учителів ПШ (знизу-вверх): формування базової міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ПШ (нормативний курс ІМ); формування просунутої міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ПШ (варіативні курси ІМ); формування вузькоспеціалізованої міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ПШ (вибіркові курси зі спеціалізації, що викладаються ІМ).

2. *Рефлексивний підхід* передбачає формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів ПШ. На нашу думку, їх специфіка проявляється в їх функціях: інтегративної – рефлексивні вміння є результатом діяльності, вони є основою формування суб'єктної позиції й інструментом, що забезпечує суб'єктну реалізацію особистості; перетворюючої функції, оскільки рефлексивні вміння забезпечують не тільки розуміння того, що людина знає або не знає, але й розуміння того, як можна цьому навчитися, сприяють удосконаленню та успішності будь-якої діяльності. Виділяємо чотири групи рефлексивних умінь: загальні, навчання ІМ, педагогічні та вміння культурної рефлексії та визначаємо такий їх перелік для майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування: до *загальних умінь рефлексії* відносимо: вміння активно включатися в пізнавальну діяльність; аналізувати власну Я-концепцію, об'єктивно сприймати себе; контролювати дії та вчинки свої /колег, психічний стан; логіку побудови думки / судження; визначати логічну послідовність, наступність етапів діяльності; аналізу особистих потреб, на основі аналізу визначати причини, мету, зміст і завдання діяльності; прогнозувати кінцевий результат; оцінювати свою/діяльність колег на всіх етапах діяльності; визначати причини успіху / труднощів; здійснювати самоаналіз та

самооцінювання; визначення відповідності обраних стратегій та їх результативності; до **рефлексивних умінь стосовно вивчення ІМ** належать: уміння встановлювати й аналізувати потреби, цілі вивчення ІМ; визначати свій стиль вивчення ІМ та сильні / слабкі сторони під час вивчення ІМ; аналізувати свій власний рівень володіння ІМ та навчальні досягнення; визначати та аналізувати труднощі в опануванні ІМ, їх причини; визначати та аналізувати свої ефективні стратегії опанування ІМ; уміння співвідносити досягнутий результат із запланованою метою; до **педагогічного блоку вмінь рефлексії** включаємо: уміння виділяти головні аспекти професійної діяльності; аналізу проблем, які з'являються під час вирішення професійних ситуацій та їх вирішення різнomanітними способами та вибору можливих методів, засобів, форм їх вирішення; моделювати можливі результати рішення професійної проблеми та вибір оптимального способу їх вирішення; аналіз своїх / колег дій; контролю й корекції своїх дій та дій колег; аналіз після здійснення діяльності з метою висвітлення помилок або невдач та їх причин; визначення відповідності обраних стратегій та їх результативності під час вирішення педагогічних ситуацій; до **блоку вмінь рефлексії явищ культури**: уміння аналізувати власну роль у міжкультурній взаємодії; сприймати себе рівноцінним партнером по міжкультурному спілкуванню в життєвих та педагогічних ситуаціях; визначення стратегій міжкультурного спілкування та їх контролю й корекції. Важливим у рамках нашого дослідження мають стати завдання на рефлексію явищ культури. В основі завдань на культурну рефлексію покладено психологічний процес рефлексії, який полягає у самопізнанні, розумінні індивідуумом самого себе, свого відношення до дійсності, яка обговорюється і власної життєвої позиції.

3. **Комунікативно-діяльнісний підхід** упроваджується через готовність до оволодіння ІМ, мотив, мотивацію. У рамках цього дослідження комунікативна готовність до оволодіння ІМ майбутніми учителями ПШ розглядається нами як активна інтегративна й динамічна якість майбутнього фахівця, що включає наявність знань ІМ, виявлення вираженої мотивації й включення особистості в процесі її вивчення, володіння нормами мовленнєвої й невербальної поведінки

країни, мову якої студент вивчає. Вважаємо, що сам зміст поняття «комунікативна готовність до оволодіння ІМ» розкривається через такі основні компоненти: мотиваційний (мотивацію до прояву комунікативної активності в ситуаціях міжкультурного спілкування, потребу в самореалізації й саморозвитку студента); емоційно-ціннісний (емпатія, самоконтроль, рефлексія, культура, цінності, позитивне ставлення до вивчення ІМ в умовах міжкультурного спілкування); когнітивний (знання закономірностей міжособистісної взаємодії й здатність орієнтуватися в ситуаціях міжкультурного спілкування); діяльнісний (активність, уміння керувати власним комунікативним станом) і особистісний (знання й керування своїми індивідуальними особистісними характеристиками).

4. *Лінгвосоціокультурний підхід* базується на формуванні професійно орієнтованої «вторинної мовної особистості», специфіка якої полягає у наявності професійній мотивації пов'язаної із прагматикою професійно діяльнісних потреб студента; збагаченні понятійного тезаурусу певної фахової галузі, що є базою для створення проблемних когнітивно-комунікативних завдань для активізації мовленнєво-змістової діяльності студента, а вербально-семантичний є засобом їх розв'язання. Основною метою навчання майбутніх учителів ПШ ІМ є підготовка до діалогу культур. Для досягнення цього, по-перше, студенти мають навчитися розуміти себе (своїх цінності, етичні норми, етикет, свою рідну культуру) та, по-друге, розуміти культуру, мову якої вони опановують у ЗВО. На нашу думку, кінцевим результатом формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК є готова професійно орієнтована вторинна мовна особистість, яка ефективно здійснює свою професійну комунікацію в англомовному соціумі та *представляє* набір індивідуальних особистих якостей студента, його потреб, мотивів, мислення, пам'яті, уваги, здібностей, здатностей, когнітивної / металінгвістичної / мовної свідомості, цінності, емоції; *демонструє* відповідний до програми РВМ, у нашому випадку, це рівень В1+ та знання норм, правил та традицій своєї та мови, яку вивчає, може їх порівнювати та протипоставляти; *використовує* лінгвокультурологічні знання та результативні стратегії / комплекс стратегій для вирішення поставлених завдань. Також для забезпечення ефективного формування

ІНСтК вважаємо потрібним сформувати у майбутніх учителів ПШ: стратегії сприймати мовлення інтегровано з невербальними засобами спілкування під час міжкультурної комунікації; стратегії ідентифікувати невербальні засоби спілкування інтегровано з мовленням під час міжкультурної комунікації; стратегії диференціювати невербальні засоби спілкування інтегровано з мовленням під час міжкультурної комунікації; стратегії співвідносити невербальні засоби спілкування з вербальними висловлюваннями під час міжкультурної комунікації за змістом і послідовністю; стратегії будувати свою поведінку враховуючи норми, які прийнятні в англomовному суспільстві; стратегії інтегровано використовувати невербальні та вербальні засоби спілкування під час міжкультурної комунікації; стратегії зіставляти британські невербальні засоби спілкування з українськими під час міжкультурної комунікації; стратегії рівняння британських невербальних засобів спілкування під час міжкультурної комунікації з українськими, виявляти ознаки схожості / відмінності; стратегії аналізувати коректність власного спілкування / інших учасників; використання дипломатії з метою підтримки діалогу культур та взаємного розуміння.

5. *Когнітивний підхід* реалізується у формуванні студента як активного учасника процесу пізнання й розумінні того, що він / вона є центром освітнього процесу; орієнтації навчального процесу на стимулювання когнітивних процесів мислення через ситуації спілкування; розвитку когнітивних здібностей особистості, індивідуально-психологічних властивостей когнітивних процесів (перш за все уваги, пам'яті й мислення), за допомогою яких за інших однакових умов (однакових методах навчання, стійкому психологічному кліматі в навчальній групі), забезпечується більш швидке, легке й міцне засвоєння знань, умінь і навичок; свідоме використання когнітивних й метакогнітивних стратегій студентами задля виконання поставленого завдання; формування ІНСтК у міжкультурному аспекті через систему когнітивних завдань (аналітичні; комунікативні; асоціативні; дослідницькі) з акцентом на вправи з культурознавчим компонентом (пізнавально-пошукові й пізнавально-дослідницькі культурознавчі

завдання, культурознавчі й комунікативно орієнтовані рольові ігри та культурознавчі проекти тощо).

6. *Рівневий підхід* ґрунтується на діагностуванні рівня володіння ІМ, під яким розуміємо спеціально виділений рівень комунікативного володіння ІМ, для якого притаманні точно визначені характеристики мовної, мовленнєвої, соціокультурної та *стратегічної* поведінки особистості, кожен рівень має свої цілі й завдання, набір освітніх і комунікативних компетентностей по кожному аспекту мовної діяльності. У нормативних документах, які регулюють процес навчання ІМ майбутніх учителів ПШ на першому (бакалаврському) рівні, зазначено, що РВМ абітурієнтів при вступі має бути не нижчим В1+, а по закінченні має бути В2. Зауважимо, що значна кількість студентів не володіє ІМ на зазначеному рівні, що змушує ЗВО за обмежений час сформувати в них потрібні компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності. У рамках нашого дослідження маємо також врахувати й різний рівень володіння студентами ІМ. Слід зазначити, що ІМ не є обов'язковою для вступу на спеціальність 013 Початкова освіта, що не вимагає від абітурієнта високого рівня знань з АМ.

Основні положення розділу висвітлено у публікаціях авторки (Конотоп, 2020а; Конотоп, 2020f; Конотоп, 2020j; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2021e; Konotop, 2021k; Konotop, 2022e; Конотоп, 2023b; Конотоп, 2023c; Конотоп, 2023g).

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

Визначені у попередніх підрозділах цього дослідження теоретичні засади формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК виступають підґрунтям для створення концептуальних засад створення методики. У цьому розділі змодельуємо процес організації формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ, обґрунтуємо мету, структуру та зміст формування АНСтК майбутніх учителів ПШ, визначимо принципи, методи, засоби конструювання змісту формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК та представимо модель цього процесу.

3.1. Модель формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування

Сучасний український освітній простір у ЗВО простір характеризується новою парадигмою освіти. В її основі лежать відкритість, варіативність та альтернативність освітніх систем, прогностичність, адаптованість та гнучкість умов, що постійно змінюються, середовища та інтересів і здібностей студентів. Відповідно, освіта повинна стимулювати й сприяти розвитку особистості у процесі всього подальшого життя та майбутній професійної діяльності.

Безперечно, освітній процес є основною організаційною формою існування суспільних явищ, що має власну структуру й складається з певних чітко окреслених елементів. Сама система навчального процесу створює її сучасну модель – цілісну множинну сукупність її основних складових. Однією з умов ефективного формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК є чітка візія кінцевого результату та розробка моделі організації цього процесу й визначення її елементів.

Під педагогічним терміном «модель» розуміємо загальний зразок, взірець, еталон, схему для демонстрації та пояснення явища в освітньому процесі. Термін «модель» є вигаданою або реальною послідовністю, яка моделює об'єкт вивчення,

може міняти його у такій спосіб, що може надавати й нові дані (Кремень, 2008, с. 516). Л. А. Мартинець вважає, що модель – це відображення характерних ознак об'єкта, який є метою вивчення, спрощеною певною ситуацією (Мартинець, 2015, с. 7). Т. Б. Гуменюк під моделлю розуміє штучний об'єкт, який представлено у вигляді схеми, конструкції, формули, що передає у простому та узагальненому відображенні елементи, взаємозв'язки між ними, властивості (Гуменюк, 2010, с. 55). В. В. Ягупов стверджує, що модель навчального процесу – це еталонне уявлення та конструювання (Ягупов). Під моделлю організації навчального процесу у ЗВО розуміють також схематизоване зображення педагогічних заходів, які використовуються задля досягнення його результативності (Моделювання професійної діяльності, 2013, с. 10). В. В. Черниш визначає модель як складну систему або узагальнений образ навчально-виховного процесу, що складається та наочно ілюструє певні пов'язані елементи та блоки. У цій системі у студентів формується відповідна професійна компетентність за допомогою спеціально організованої навчальної діяльності (Черниш, 2015, с. 127). Дослідники визначають різну кількість і назву структурних елементів моделі. Стисло підсумуємо їх. Основними елементами моделей, які створюють умови для наближення студентів під час їх навчання у ЗВО з їх майбутньою професійною діяльністю є:

- цілі освіти (Мартинець, 2015, с. 14; Моделювання професійної діяльності, 2013, сс. 11-13; Ягупов);
- стимулювально-мотиваційний елемент (Моделювання професійної діяльності, 2013, сс. 11-13; Ягупов);
- зміст освіти (Мартинець, 2015, с. 14; Моделювання професійної діяльності, 2013, сс. 11-13; Ягупов);
- засоби й способи здобуття освіти (Биконя 2017, с. 349; Мартинець, 2015, с. 14);
- форми організації освітнього процесу (Мартинець, 2015, с. 14; Моделювання професійної діяльності, 2013, сс. 11-13);
- справжній освітній процес, в якому нерозривно поєднані навчання, виховання й розвиток особистості (Мартинець, 2015, с. 14; Ягупов);

- теоретико-методологічний елемент (Моделювання професійної діяльності, 2013, сс. 11-13);
- суб'єкти та об'єкти освітнього процесу (суб'єкт-суб'єктний компонент) (Биконя 2017, с. 349; Мартинець, 2015, с. 14; Ягупов)
- освітнє середовище (Мартинець, 2015, с. 14);
- контрольнo-регулювальний елемент (Биконя 2017, с. 349; Ягупов);
- рефлексивно-аналітичний елемент (Моделювання професійної діяльності, 2013, сс. 11-13);
- результат освіти, тобто рівень освіченості людини в певному навчальному закладі (Биконя 2017, с. 349; Мартинець, 2015, с. 14; Моделювання професійної діяльності, 2013, сс. 11-13; Ягупов).

Відмічають, що визначення всіх складників моделі та їх перелік як частин не забезпечують навчання студентів та окремо не створюють самої методики відповідного навчання. Усі зазначені вище елементи моделі будують фундамент для впровадження певної методики для студентів в освітньому процесі у ЗВО (Моделювання професійної діяльності, 2013, с. 13).

Аналіз наукових розробок науковців засвідчив, що модель процесу навчання студентів у ЗВО складається з трьох основних і обов'язкових блоків: *організаційного, змістового, процесуального*, які становлять єдине ціле та є взаємопов'язаними між собою. У цьому дослідженні за основу моделі ми будемо брати її структурні складники, запропоновані В. В. Черниш (Черниш, 2015): фактори, що впливають на формування; принципи формування; умови формування. До блоків, що входять у модель і є його структурними компонентами дослідниця відносить: цільовий блок, змістовий блок, організаційний блок, операційно-технологічний; критеріально-оцінювальний та рівні сформованості; результативний (Черниш, 2015, сс. 128-130).

Л. А. Мартинець пояснює необхідність застосування моделей у методичних наукових дослідженнях певними причинами: складністю та багатofакторністю освітнього процесу, необхідністю її експериментальній перевірці (Мартинець, 2015, с. 7). О. П. Биконя акцентує, що моделювання ґрунтується на доборі

визначених компонентів процесу навчання з урахуванням кількісних та якісних характеристик з певної навчальної дисципліни у межах якої вона побудована (Биконя, 2017, с. 349). Створення теоретичного макета моделі та сам процес моделювання, який відтворює властивості та характеристики оригіналу освітнього процесу у ЗВО, одночасно наочно забезпечує його видимість та дозволяє приймати рішення щодо найефективнішого способу її реалізації.

У нашому дослідженні ми пропонуємо структурно-функціональну модель формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК, яка включає такі структурні блоки: цільовий, змістовий, організаційний, результативно-оціночний. Також вона містить цілі, мотиви, умови та принципи ефективного формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК (див. рис. 3.1). Формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурної комунікації як педагогічна модель навчального процесу повинна базуватися на методологічному підґрунті, що складають такі підходи: компетентнісний, рефлексивний, лінгвосоціокультурний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рівневий, що стали фундаментом розробленої у цьому дослідженні авторської методики (див. Розділ 2).

Розглянемо детально запропоновану нами модель формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК, завданням якої є сформувати систему знань про стратегії та навички й вміння їх використовувати в аспекті міжкультурного спілкування з точки зору діяльності викладача та студентів по структурних блоках: цільовий, змістовий, організаційно-технологічний, критеріально-оцінювальний, результативний та окреслимо умови та принципи ефективного формування АНСтК. Відповідно до представленої моделі **умовами** ефективного формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК є: компетентнісний, рефлексивний, лінгвосоціокультурний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний та рівневий підходи, які були детально розглянуто у Розділі 2 цього дослідження.

Цільовий блок. Під час створення моделі навчання необхідно, перш за все, брати до уваги соціальне замовлення суспільства, яке висуває нові запити щодо



Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування

підготовки сучасного фахівця. Сучасні вимоги до підготовки вчителя ПШ детально розглянуті нами у підрозділі 1.2 нашого дослідження. Важливим у цьому блоці є характеристика контингенту студентів, які є об'єктами освітнього процесу у ЗВО. У цьому контексті треба врахувати теорію поколінь W. Straus та N. Hove (1991), що ґрунтується на тезі циклічності розвитку суспільних процесів (Straus, Hove, 1991). Покоління сучасних студентів, що навчається у ЗВО – це вже повністю цифрове покоління (*generation Z*), які тісно з'єднані один одним Інтернетом та його сервісами, смартфонами та іншими цифровими засобами. Л. А. Коростіль відмічає, що в Україні це покоління почало з'являтися від 2004 року (Коростіль). Н. В. Бондаренко та О. Любченко визначає виняткові характеристики покоління Z, які відрізняють його від інших поколінь: активне й необмежене використання інтернету у різних контекстах; орієнтація на засвоєння практичних навичок; цікавість до наукових надбань та швидке засвоєння інформації; поставлення й здійснення мультизавдань та миттєве переключення між різними завданнями; залежність від соціальних мереж (Бондаренко, с. 192; Любченко).

J. Coates розробила рекомендації для педагогів з урахуванням специфічних особливостей Z-покоління, що полягають у: формулюванні перед студентами зрозумілих цілей; чіткому структуруванні процесу навчання; наданні концентрованої та стислої інформації, які підлягає швидкому запам'ятовуванню; візуалізації навчального матеріалу; позитивної подачі матеріалу; розумному керуванні процесом; наданні переваги вербальному спілкуванню; забезпеченні зворотного зв'язку; використанні тайм-менеджменту з поділом навчального часу на певні інтервали для зміни видів діяльності (Coates, 2007).

Перейдемо до розгляду змістового блоку. С. Ю. Ніколаєва та В. В. Черниш у змісті навчання ІМ і культур виділяють два компоненти: предметний і процесуальний, до останнього входять відповідні знання (Черниш, 2015, с. 133). Детально зміст навчання майбутніх учителів ПШ АНСтК буде розглянуто у підрозділі 3.2 цього розділу. Змістовий блок складається із навчальних дисципліни та їх наповнення, які спрямовані на формування АНСтК. Результати аналізу 34 ОПП та 20 графіків навчального процесу ЗВО України, за якими здійснюється

підготовка студентів за спеціальністю 013 Початкова освіта перший (бакалаврський) рівень, показали, що такими дисциплінами є: «ІМ», «ІМ (за професійним спілкуванням)», «Методика навчання ІМ» (назви навчальних предметів можуть варіюватися залежно від ЗВО України) (детальний аналіз викладено у підрозділі 1.2 цього дослідження). Услід за С. Ю. Ніколаєвою та В. В. Черниш до процесуального блоку змісту навчання ІМ у ЗВО відносимо такі екстралінгвістичні складові: *сфери спілкування, ролі, комунікативні цілі та наміри; типові ситуації спілкування* (Черниш, 2015, с. 134). Важливим елементом освітнього процесу є й автентичні тексти для читання, головною вимогою до них в рамках нашого дослідження має бути їх професійна спрямованість і культурна цінність.

В. В. Черниш акцентує на тому, що реалізація іншомовного професійного спілкування повинна базуватися на лінгвістичних, лінгвосоціокультурних, комунікативних знаннях, сформованості мовленнєвих умінь і навичок, певних загальноосвітніх, стратегічних, інформаційно-комунікативних умінь, професійних знань і вмінь спілкування (Черниш, 2015, с. 134).

Компоненти АНСтК: мотиваційний-операційний-емоційний-поведінковий. Мотиваційна складова є рушійною силою запуску формування ІНСтК у майбутніх вчителів ПШ. Мотивація навчальної діяльності є важливим фактором будь-якої діяльності особистості, вона існує як окремий вид мотивації та визначається рядом умов, причому основними завданнями формування мотиваційного компонента є: становлення системи мотивів зовнішнього та внутрішнього типів: пізнавального мотиву, професійного мотиву, мотиву самовдосконалення та самоутвердження (детальне проблеми мотивації навчальної діяльності студентів були розглянуті нами у підрозділі 2.3). Операційний компонент представлено сформованістю навичок і вмінь АНСтК у майбутніх вчителів ПШ, а також знанням і володінням норм і стандартів комунікативної поведінки, які характерні для мови, яку вивчають студенти та є типовими для їх майбутньої професійної діяльності. Урахуванню також підлягає й емоційний компонент формування ІНСтК, під яким розуміємо спостереження, регулювання та

контроль над власними емоціями під час здійснення міжкультурної комунікації, вираження толерантності, емпатії, культурної чутливості. Поведінковий компонент виражається у знанні, усвідомленні, орієнтуванні, реагуванні та вмінні вести повноцінну міжкультурну комунікацію під час типових ситуацій іншомовної професійної діяльності.

Етапи формування АНСтК: рецептивний-репродуктивно-продуктивний-творчий. Відповідно до загальної схеми формування навичок і розвитку умінь, процес формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ проходить у три етапи: рецептивний-репродуктивно-продуктивний-творчий. Докладно ці питання будуть розкриті у підрозділі 4.1 та 4.2 нашого дослідження.

Організаційний блок. Організаційний блок містить методи, форми, прийоми та засоби навчання. Ефективним для досягнення поставленого завдання розробленої у цьому дослідженні моделі — сформувати систему знань про стратегії та навички й вміння їх використовувати в аспекті міжкультурного спілкування у майбутніх учителів ПШ — можуть бути наступні методи та форми навчання, а саме: організації та реалізації, стимулювання й мотивації та контролю (самоконтролю, взаємоконтролю), корекції (самокорекції, взаємокорекції) навчально-пізнавальної діяльності студентів. Важливим акцентом є використання завдань для стимулювання когніції та рефлексії на явища культури, проблематизації, індивідуалізації. Організаційні форми навчання реалізуються під час єдності й систематичності керованої викладачем аудиторній роботі студентів та їх самостійної роботи (СР). Формами організації освітньої діяльності студентів є фронтальна, індивідуальна, парна, групова роботи. Засоби, які доцільно використовувати в освітньому процесі, можуть бути технічними та нетехнічними.

Операційний-технологічний блок. Операційно-технологічний блок репрезентує всю систему отримання майбутніми учителями ПШ знань, формування ІКК, у тому числі й формування ІНСтК. Ретельний аналіз системи іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ, проведений нами у підрозділі 2.1 нашого дослідження, дозволив побудувати операційно-технологічний блок моделі його процесу: формування базової міжкультурної

професійно орієнтованої ІКК у майбутніх учителів ПШ (нормативний курс ІМ) — формування просунутої міжкультурної професійно орієнтованої ІКК у майбутніх учителів ПШ (варіативні курси ІМ) — формування вузькоспеціалізованої міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ПШ (вибіркові курси зі спеціалізації, що викладаються ІМ). Відповідно до етапів ми сформулювали мету кожного: формування базової — просунутої — вузькоспеціалізованої міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ПШ з акцентом на пріоритетне формування ІНСтК.

Рівні сформованості ІНСтК: елементарний-початковий-середній-високий. Рівні сформованості ІНСтК, які ми визначили — елементарний (репродуктивний) — початковий (репродуктивно-продуктивний) — середній (продуктивний) — високий (творчий) співвідносяться з CEFR (2001, 2018) і рівневою шкалою. У цьому дослідженні ми спробували співвіднести по роках підготовки майбутніх вчителів ПШ з рівнями володіння загальнонавчальною ІМ та професійною (мова іншомовного професійного педагогічного спілкування) у ЗВО (детальний описано у підрозділі 2.2 нашого дослідження). Результати дослідження виявили, що орієнтуючись на вимоги АМПС (2005) (АМПС, 2005, с. 2-3) та CEFR (2001, 2018, 2020) студентам, які вступають на перший курс потрібно мати або рівень B1, або рівень B2 відповідно до того, за яким рівнем у школі вони навчалися. У таких умовах треба розраховувати ефективну реалізацію наступності вивчення ІМ в умовах інваріантності шкільної освіти. Але очікується, що вступний рівень абітурієнтів на перший (бакалаврський) рівень має бути не нижчим рівнем B1, випусковий — B2 (Конотоп, 2020а).

Критеріально-оціночний блок (критерії оцінювання). У цьому блоці представлено вимоги до рівня сформованості ІНСтК з оволодіння мовними та мовленнєвими компетентностями в аспекті міжкультурного спілкування та об'єкти, критерії, параметри володіння й оцінювання, засоби їх контролю. Докладно ці питання будуть розкриті у підрозділі 4.3 нашого дослідження.

Результативний блок. Кінцевим результатом моделі має стати сформована ІНСтК у майбутніх учителів ПШ.

На основі визначених тематичних блоків було розроблено цикл занять у рамках навчальної дисципліни «Іноземна мова», які проводилися на 1 курсі спеціальності 013 Початкова освіта. Описана у цьому підрозділі модель дозволила нам перейти до розроблення підсистеми вправ, яка буде представлена у наступному розділі нашого дослідження.

3.2. Цілі та структура і зміст формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування

Дослідженням проблеми формування ІНСтК присвячено багато наукових розробок дослідників: Н. Є. Білоножко, Л. В. Бондар, О. М. Ванівська, І. П. Задорожна, М. С. Калініна, С. Ю. Ніколаєва, М. П. Оліяр, Д. Г. Терещук, Т. Ю. Тернових, О. В. Цепкало, Н. С. Щерба, В. В. Черниш, Л. В. Ягенич, M. Canale, A. Cohen, D. Numan, M. Swain та ін. Успішне моделювання процесу формування структурних компонентів ІНСтК передбачає інтеграцію цілей викладача та студента. Лише єдність їх зусиль, сприяння, взаємозбагачення, співтворчості, спрямованість на визначення ціннісної основи взаєморозуміння, а також значущість суб'єктів друг для друга сприятиме продуктивному формуванню ІНСтК. Отже, вкрай важливим є розгляд змісту ІНСтК та цілей її формування. У підрозділі 1.1 цього дослідження нами було ретельно проаналізовано підходи та дефініції терміну «ІНСтК». Метою цього — є аналіз цілей її формування ІНСтК, структури і змісту навчання під час її розвитку у майбутніх учителів ПШ. Певний внесок у вирішенні цього питання зробили Л. В. Ягенич, Н. В. Щерба, Н. Є. Білоножко, Т. І. Олійник, Д. Г. Терещук, І. П. Задорожна, М. П. Оліяр, О. А. Михайленко, О. В. Цепкало, В. Шовковий, Ю. П. Гудима, R. Oxford, J. O'Malley, M. Chamot, A. Wenden, J. Rubin та ін.

Формулювання цілей ІНСтК у майбутніх учителів ПШ завжди буде актуальною, оскільки відповідно до запитів суспільства, його потреб та інтересів, що знаходять своє відображення у програмах, стандартах, концепціях та методиках, буде постійно корегуватися та уточнюватися. Під час визначення цілей у цьому

дослідженні орієнтуємося на АМПС (2005), CEFR (2001, 2018), Концепцію розвитку англійської мови в університетах (2019), European Profile for Language Teacher Education (2004), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2021). *Стратегічна ціль формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ зумовлена соціальним замовленням суспільства та полягає у формуванні професійно орієнтованої англійськомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі початкової освіти, забезпечуючи їхній рівень володіння англійською мовою B2 та можливість ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію англійською мовою (виділено нами).*

Дослідники під час формулювання цілей формування професійно орієнтованої АКК майбутніх фахівців у ЗВО визначають такі: практична (АМПС (2005), О. П. Биконя, Н. Є. Дмитренко, В. В. Черниш); професійна (В. В. Черниш); практично-професійна (О. С. Синеккоп); особистісно-формувальна (В. В. Черниш); емоційно-розвивальна (В. В. Черниш); виховна (О. П. Биконя, Н. Є. Дмитренко, І. П. Задорожна, О. С. Синеккоп, В. В. Черниш); освітня (АМПС (2005), Н. Є. Дмитренко, І. П. Задорожна, О. С. Синеккоп); розвивальна (АМПС (2005), О. П. Биконя, Н. Є. Дмитренко, І. П. Задорожна, О. С. Синеккоп); пізнавальна АМПС (2005); соціальна (АМПС (2005); соціокультурна (АМПС (2005).

У контексті нашого дослідження услід за О. С. Синеккоп (Синеккоп, 2022, сс. 136-137) виділяємо такі основні цілі формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ: *практично-професійна* (формування та розвиток у майбутніх учителів ПШ професійно орієнтованих англомовних мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі, ЛСКК (рівень B2); формування та розвиток АНСтК і володіння різними стратегіями та рефлексивними вміннями на достатньому рівні для здійснення МІК), *розвивальна* (формування та розвиток здібностей до оволодіння ІМ; створення позитивної мотивації до вивчення ІМ та

культури; стимулювання психічних і когнітивних функцій (увага, пам'ять, мислення) усвідомлення необхідності розвитку та навчання протягом усього життя), *освітня* (залучення до професійно орієнтованого спілкування ІМ, підвищення загальної культури та розширення кругозору; надання й оволодіння студентами системою знань про культуру, традиції, звичаї, табу, реалії, історію, особливості спілкування; залучення студентів до повноцінного діалогу культур; усвідомлення сутності мовних і мовленнєвих явищ, сприйняття соціокультурного портрета країн, мова яких вивчається студентами) *та виховна* (розуміння важливості вивчення ІМ; виховання системи морально-етичних цінностей, емоційних станів та позитивного ставлення, повазі та толерантності до ІМ і культури, яка вивчається; дотриманні професійної етики й культури спілкування, розвиток особистісних якостей студента (активності, наполегливості, допитливості, доброзичливості, відповідальності, цілеспрямованості, самостійності, бажання самовдосконалюватися тощо) (див. рис. 3.2).



Рис. 3.2. Цілі формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ

Для того, щоб досягти головної стратегічної мети формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК необхідно поєднати й імплементувати в освітній процес визначені вище *практично-професійну, розвивальну, освітню та виховну* цілі. Мету формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ пропонуємо розглядати з двох різних позицій — викладача та студента, оскільки усі вони спрямовані на досягнення єдиної спільної мети (див. рис. 3.3).

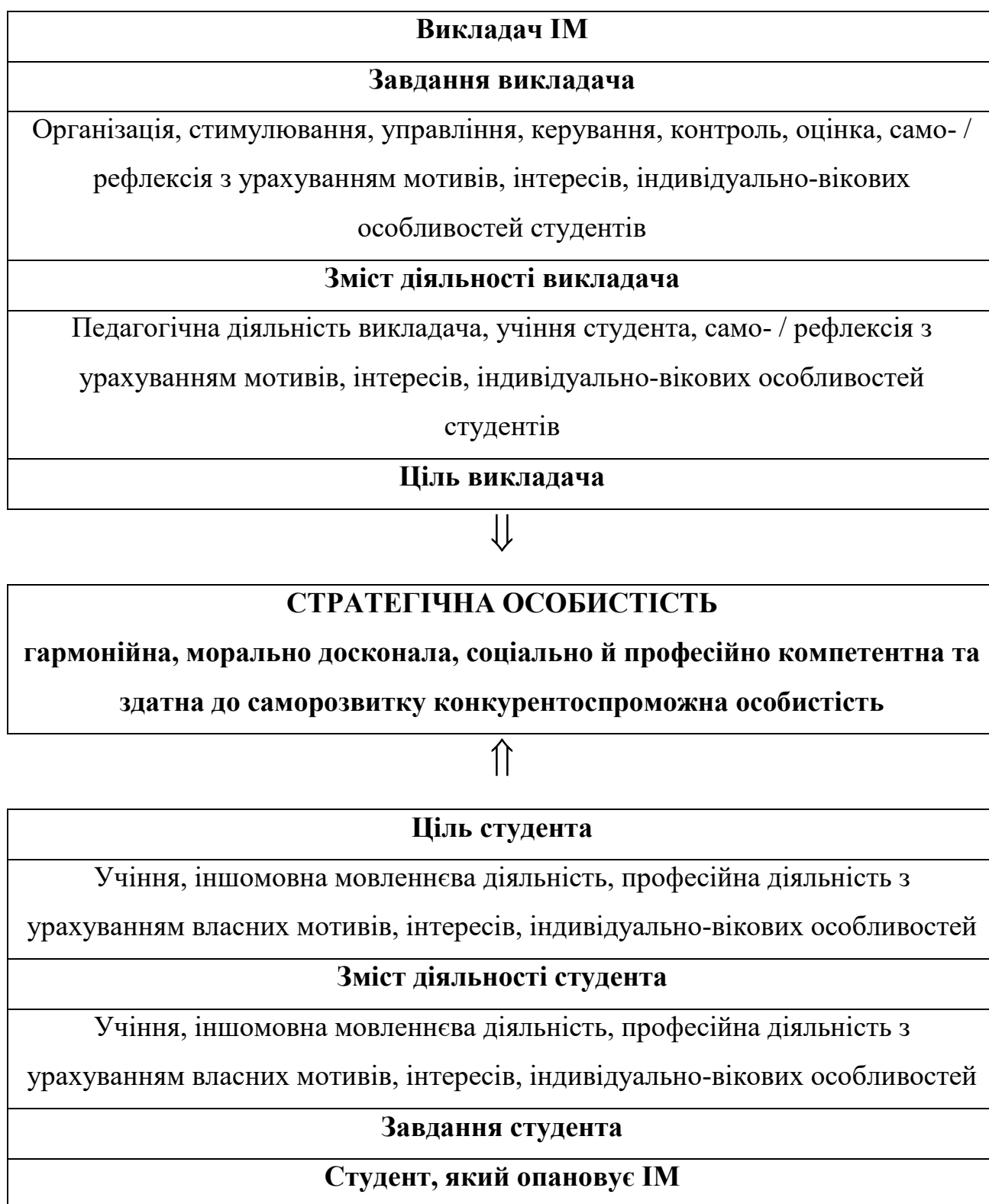


*Рис. 3.3. Мета формування ІНСтК з позиції викладача та студента в
аспекті міжкультурного підходу*

Представимо схематично основні компоненти змісту формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК (див. рис. 3.4). Детально кожен із них був проаналізований у Розділі 2 цього дослідження як домінантний підхід у формуванні цієї компетентності. Досягнення поставленої вище стратегічної цілі можливо завдяки їх комплексній та одночасній реалізації в освітньому процесі.

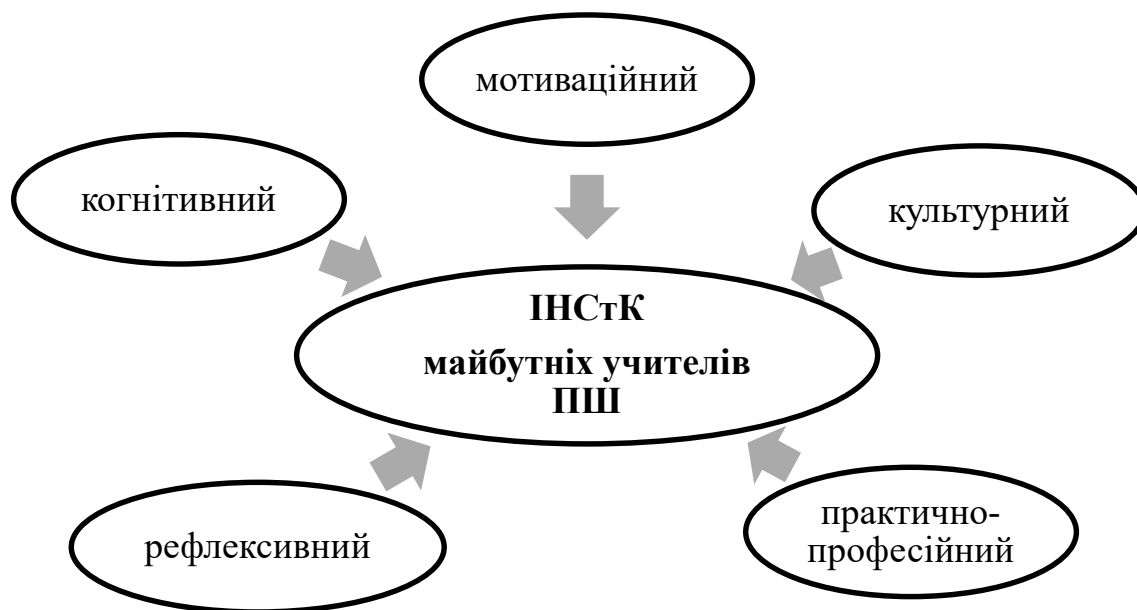


Рис. 3.4. Основні компоненти змісту формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК

Також важливим, на наш погляд, є візуалізація дисциплін НМК, опанування яких сприяє формуванню у майбутніх учителів ПШ ІНСтК. Важливою частиною є теоретична та практично-професійна підготовка студентів у курсі інших навчальних дисциплін, які передбачені навчальними планами у ЗВО, за якими проводиться підготовка майбутніх учителів ПШ і дозволяють досягти необхідної результативності освітньої діяльності. Обов'язковим компонентом навчального процесу підготовки майбутніх фахівців з метою закріплення теоретичних знань та формуванню відповідних навичок і вмінь, які необхідні для подальшої професійної роботи є практика (див. рис. 3.5). Важливим складником навчального процесу також є контроль, детально розглянутий у Розділі 4 цього дослідження.

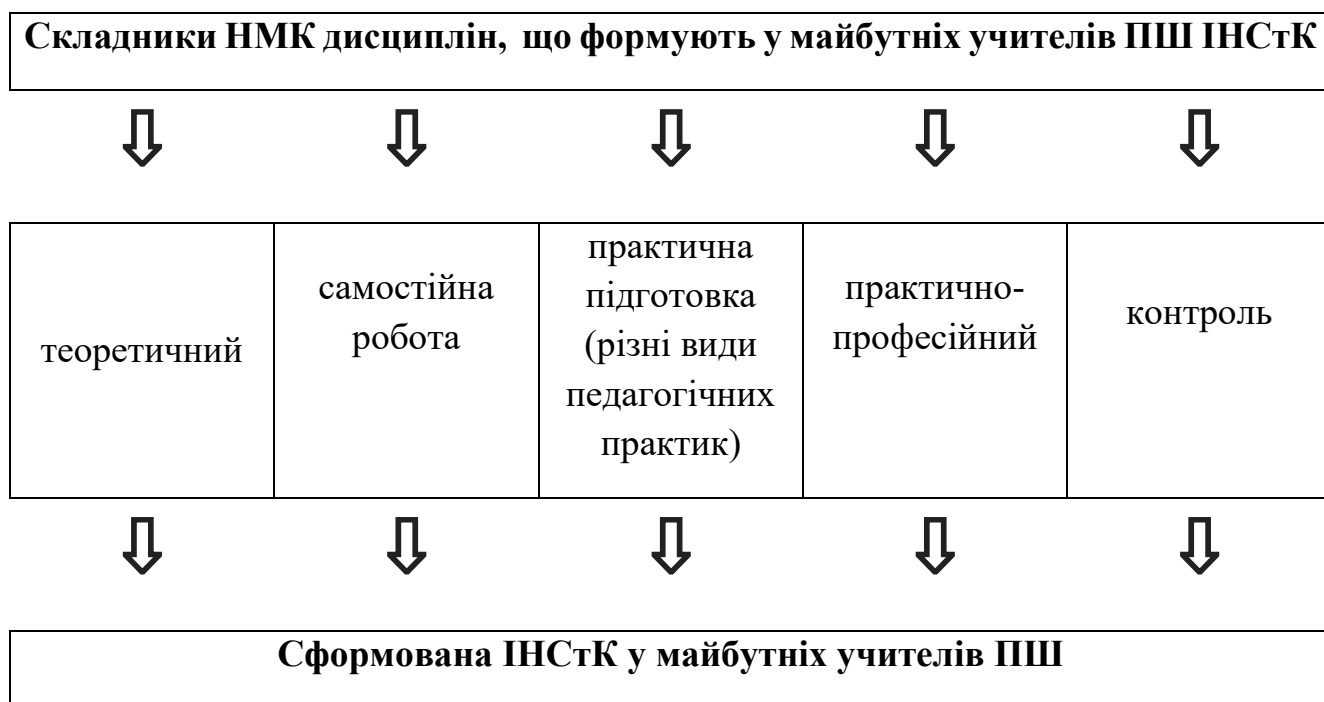


Рис. 3.5. Складники НМК дисциплін, які формують у майбутніх учителів ПШ

ІНСтК

Розглянемо зміст формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ. Услід за І. П. Задорожною, О. П. Биконею, С. Ю. Ніколаєвою, О. С. Синєкоп, В. В. Черниш, виділяємо такі його складники: предметний і процесуальний аспекти, зобразимо це схематично (див. рис. 3.6).

Добираючи зміст формування ІНСтК керуємося двома основними принципами, які були виділені І. П. Задорожною: необхідністю й достатністю змісту та його посиленістю (Задорожна, 2011, с. 145).

Важливим для нашого дослідження є визначення типу дискурсу, який функціонує в освітньому середовищі у ЗВО. На думку В. А. Казимір, доцільно використовувати термін «психолого-педагогічний дискурс» (Казимір, 2019); Т. В. Мельник оперує поняттям «навчально-педагогічний дискурс» (Мельник, 2013); Л. П. Колток, М. І. Кухта та В. Андрущенко, І. Силадій — «педагогічний дискурс» (Колток, 2009; Кухта, 2015; Андрущенко, Силадій, 2018). Педагогічний дискурс є найменш вивченим серед науковців. За визначенням М. І. Кухти, яка займалася його дослідженням, це різновид спілкування, який має місце в освітньо-

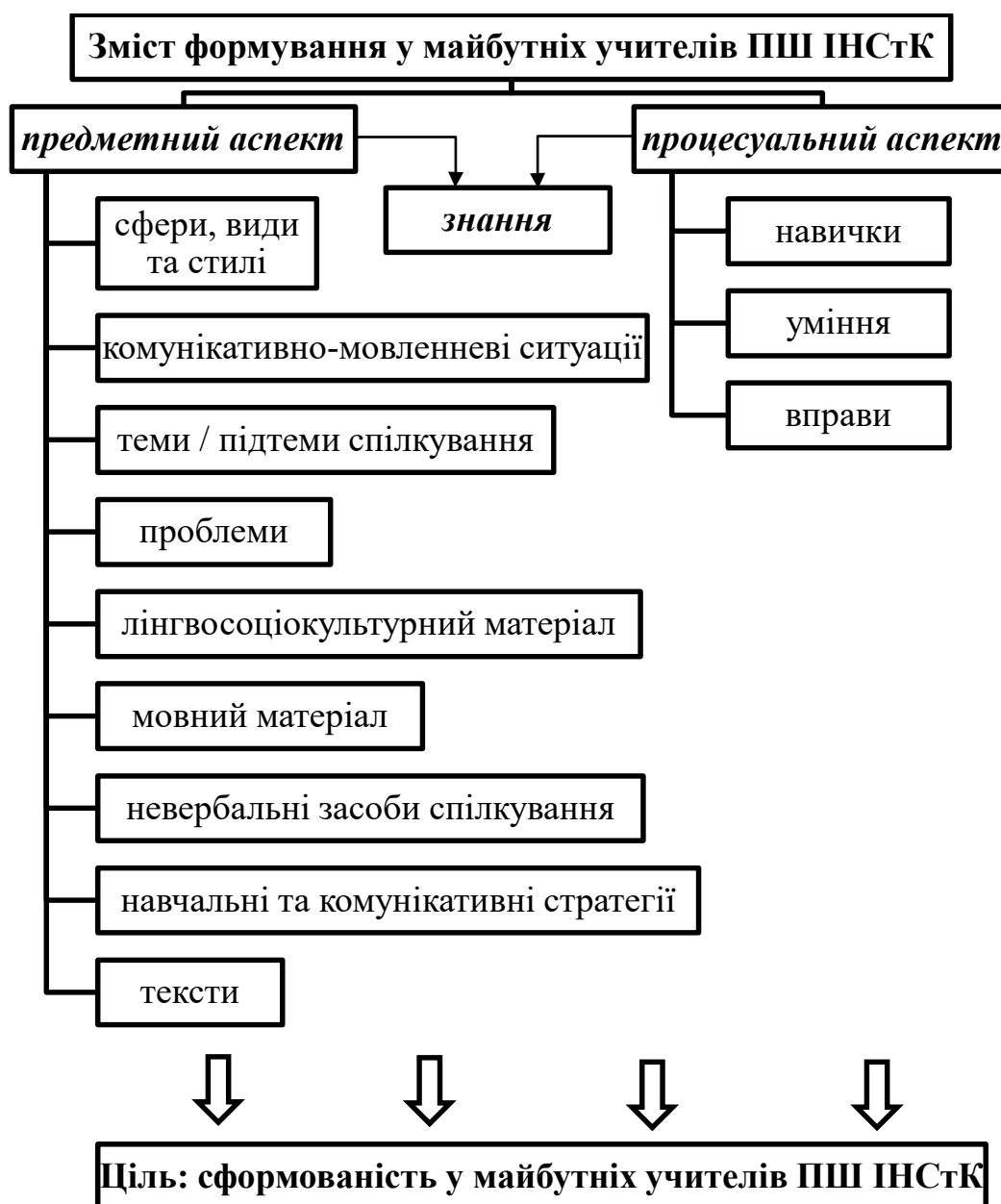


Рис. 3.6. Зміст формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК

соціальному просторі й обумовлюється статусно-рольовими відносинами, які існують між його учасниками (Кухта, 2015, с. 105; Кухта, 2016). Оскільки педагогічний дискурс та його відповідні стратегії наряду залежать від освітньої парадигми, яка зумовлена соціальним замовленням суспільства та програмними документами, які її імплементують в освітній процес, акцентуємо на тому, що використання стратегій у цьому типі дискурсі може мінятися або видозмінюватися, визначаючи пріоритетність тієї чи іншої стратегії відповідно до зазначених чинників. Також підтримуємо думку М. І. Кухти, яка визначає статусно-рольові

відносини в освітньому процесі між викладачем і студентом як суб'єкт-суб'єктну стратегію спілкування (Кухта, 2015), у нашому дослідженні ми описали основи, на яких відбувається її формування у Розділі 2: компетентнісна, рефлексивна, лінгвосоціокультурна, когнітивна, комунікативно-діяльнісна, рівнева. І. Силадій підкреслює важливу характеристику сучасного педагогічного дискурсу — *пошук нового міжпредметного полікультурного діалогу* в освітньому процесі (Силадій, 2018, с. 14), що підтверджує актуальність і важливість обраної нами теми дослідження. Стратегії педагогічного дискурсу мають свої особливості, які обумовлюються його провідною метою – засвоєння нових знань та формування навичок і умінь. Для навчально-виховного процесу найуживанішими є стратегії: пояснення, оцінювання, контролю, організації, сприяння (Казимір, 2019, сс. 105-108; Кухта, 2015, с. 106). Додамо ще й діагностувальні й рефлексивні, які мають бути обов'язково включені до освітнього процесу та домінантною для нашого дослідження *стратегією міжкультурного спілкування* (виділено нами). Зауважимо, що поданий перелік є вкрай умовним і потребує подальшого наукового дослідження. Перелічені стратегії педагогічного дискурсу залежать від форми навчальних занять у ЗВО. Наприклад, під час лекції домінантною для викладача може бути стратегія пояснення, а для студентів відповідно слухання; під час практичних занять домінантною стратегією є організаційна, яка спрямована на організацію спільних дій викладача та студентів задля досягнення мети й результату. У межах педагогічного дискурсу, як зазначай відмічають дослідники, водночас функціонують науковий та освітній дискурс (Силадій, 2018, с. 15).

Визначившись із цілями та змістом навчання, типом дискурсу, розглянемо сфери, стилі, комунікативні ролі майбутніх учителів ПШ. Орієнтуючись на CEFR для майбутніх учителів ПШ виділяємо особисту, публічну, професійну, освітню сфери спілкування (CEFR, 2001, 2018, 2020). Домінантною для нашого дослідження є дві останні. Найбільш уніфіковану класифікацію сфер професійного спілкування майбутніх учителів, на наш погляд, описує В. В. Черниш: 1) професійно-трудові контакти вчителя; 2) соціально-професійне спілкування вчителя ІМ; 3) сукупність типових комунікативних ситуацій, у яких учитель є

дослідником (Черниш, 2015, сс. 201-202). Пропонуємо також додати й четверту сферу, яку складають типові ситуації повсякденного спілкування (особистісна, соціально-побутова, соціально-культурна тощо), адже майбутній вчитель ПШ може виступати і як приватна особа, спілкуючись ІМ. Найбільш розповсюджена класифікація за основними стилями розподіляє їх на: діловий, науковий, розмовний, публіцистичний, художній, подані з урахуванням їх значущості для майбутніх учителів ПШ. У процесі своєї професійної діяльності майбутні учителі ПШ вирішують фахові завдання у ситуаціях міжкультурного спілкування. Типовими їх прикладами є такі: проведення уроку, бесіди на професійні теми із колегами, виступ на науковій конференції, участь в майстеркласі та вебінарі, семінарі, обміні досвідом або академічної мобільності, формальне / неформальне спілкування на форумах і конференціях тощо. У зв'язку з тим, що АМПС (2005) не враховує специфіку навчання майбутніх учителів ПШ, у цьому дослідженні було уточнено їх професійний компонент змісту навчання ІМ, а саме: комунікативні ситуації, ролі, наміри. У результаті опитування 92 респондентів (майбутніх учителів ПШ, вчителів ПШ, викладачів та методистів, які дотичні до майбутніх учителів ПШ) (див. Додаток К та Додаток Л було укладено 12 типових комунікативних ситуацій (див. у табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Номенклатура комунікативних ситуацій майбутніх учителів ПШ

Комунікативні ситуації	Можливі комунікативні ролі	Можливі комунікативні наміри	Стилі мови
1. Виступ на науковій міжнародній конференції онлайн / офлайн	вчитель, фасилітатор, модератор, лектор, доповідач	повідомлення інформації, презентація, виклад і обґрунтування точки зору; узагальнення; обговорення; дискусія; переконання	науковий, офіційно-діловий

Продовження таблиці 3.1

2.Участь у міжнародних конференціях онлайн / офлайн	вчитель, тьютор, фасилітатор, модератор, коуч, ментор, учасник, асистент	отримати інформацію / дані / факти; обґрунтування точки зору; узагальнення; обговорення; дискусія	науковий, офіційно-діловий
3.Підготовка публікацій у наукових виданнях на професійну тематику ІМ	вчитель, тьютор, фасилітатор, модератор, коуч, ментор	повідомлення інформації, презентація, виклад і обґрунтування точки зору; узагальнення; наведення аргументів; переконання; висновки	науковий, офіційно-діловий
4.Встановлення професійних контактів з іноземними колегами	вчитель, партнер, тьютор, фасилітатор, модератор, коуч, ментор	повідомлення / представлення / ознайомлення / унаочнення / виклад / аналіз / узагальнення інформації / даних / фактів; обговорення; дискусія; заклик до дії	офіційно-діловий
5.Участь у семінарах, вебінарах, тренінгах, онлайн курсах ІМ тощо з метою підвищення професійної кваліфікації	вчитель, тренер, тьютор, фасилітатор, модератор, коуч, ментор, учасник, асистент	отримати інформацію / дані / факти; обґрунтування точки зору; узагальнення; обговорення; дискусія	офіційно-діловий

Продовження таблиці 3.1

6.Інтерв'ю при працевлаштуванні	вчитель, тьютор, фасилітатор, модератор, коуч, ментор	повідомити інформацію про себе; скласти CV та Resume; мотиваційний лист; портфолію; презентувати письмово та усно свій фаховий досвід; поставити і дати відповіді стосовно свого педагогічного досвіду	офіційно-діловий
7.Публічна презентація / виступ у ЗМІ власного досвіду за фаховою тематикою ІМ	вчитель, тренер, тьютор, фасилітатор, модератор, коуч, ментор	повідомлення / представлення / ознайомлення / унаочнення / виклад / аналіз / узагальнення інформації/даних/фактів; обговорення; дискусія; заклик до дії в усній та письмовій формі	офіційно-діловий
8.Публічне спілкування	вчитель, тренер, тьютор, фасилітатор, модератор, коуч, ментор	повідомлення / перепитування / унаочнення / виклад / аналіз / узагальнення інформації / даних / фактів; обговорення; дискусія; спонукання до дії	соціально-побутовий
9.Міжособистісне професійно орієнтовне спілкування	вчитель, тренер, тьютор, фасилітатор, модератор, коуч, ментор	повідомлення / представлення / ознайомлення / унаочнення / виклад / аналіз / узагальнення інформації даних / фактів;	офіційно-діловий соціально-побутовий

Продовження таблиці 3.1

		обговорення; дискусія; переконання, спонукання до дії	
10. Навчання	студент, практикант	повідомлення інформації, презентація, виклад і обґрунтування точки зору; узагальнення; наведення аргументів; переконання; висновки	навчальна
11. Типові ситуації повсякденного спілкування	приватна особа, власна особистість, пацієнт, покупець, клієнт, відвідувач, глядач, слухач, друг, співрозмовник, подорожуючий	повідомлення / предста- влення / ознайомлення / унаочнення / виклад / аналіз / узагальнення інформації / даних / фактів; обговорення; дискусія; спонукання до дії	особиста, соціально- побутова, соціально- культурна тощо
12. Створення / адаптація художнього тексту	автор, особистість, вчитель	розповідь / опис / роздум / оцінка	художній

Уточнивши комунікативні ситуації, ролі та наміри, які можуть брати у процесі своєї професійної діяльності майбутні учителі ПШ у ситуаціях міжкультурного спілкування та які будуть враховані під час побудови комплексів вправ для формування АНСтК, перейдемо до розгляду комунікативних ситуацій як професійного компонента змісту навчання ІМ.

Теми мають тісний зв'язок із комунікативними ситуаціями під час формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК, вони мають бути орієнтовані на професійну діяльність з урахуванням міжкультурного аспекту. Зокрема, у НУЧК

передбачено вивчення таких тем на 1 курсі у рамках нормативної дисципліни «ІМ»: «Персональна ідентифікація» (*About Myself and My Family*); «Загальне робоче оточення і повсякденна робота» (*My Working Day*); «Моя майбутня професія» (*My Future Profession*); «Питання професійного та академічного характеру» (*Education in UK, USA, Ukraine*). Зазначимо, що назви тем можуть варіюватися / збільшуватися / зменшуватися / розширюватися залежно від конкретного контингенту студентів та ЗВО, годин, які виділяються на вивчення дисципліни тощо. У межах тем / підтем студентам пропонується розв'язати відповідні професійні проблеми. Під час їх формулювання та моделювання слід враховувати майбутній фах студентів і міжкультурну складову.

Лінгвосоціокультурний матеріал є вкрай важливим в аспекті нашого дослідження, оскільки сама мова здатна накопичувати й відображати явища культури народу, мова якого вивчається. Його джерелом, безперечно, є автентичні матеріали, тексти, ВФГ та ФГ, які мають бути активно залучені в освітній процес з ІМ у ЗВО. Мовний матеріал буде нами детально представлено у Розділі 4 нашого дослідження. Зауважимо, що оволодіння ними здійснюється під час опанування нормативного курсу «ІМ», а подальше розширення відбувається вже в курсах варіативних вибіркових дисциплін. Невербальні засоби спілкування відіграють важливу роль у МІК і впливають на її перебіг. У попередніх наших дослідженнях враховуючи їх основні базові характеристики (рух, час, простір) та системи відображення й сприйняття (зорову та акустичну) ми виділили чотири групи, яких необхідно навчати: кінесичні, проксемічні, такесичні елементи й використання фонацій (Конотоп, 2010). Навчальні та комунікативні стратегії є базою ІНСтК, а процес її формування у майбутніх учителів ПШ передбачає ознайомлення, формування й розвиток комплексу стратегій у різних видах мовленнєвої діяльності.

Розглянувши теми, у межах яких відбувається формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ, перейдемо до аналізу текстів для відповідного навчання. Тексти для читання є важливим наповненням тематичних блоків. За А. С. Івановою у цьому дослідженні вони відбиралися за орієнтацію на професію, комунікативну цінність, відповідність текстів сфері спілкування, тематиці та автентичності та

бралися нами: 1) без змін; 2) відбувалося їх скорочення за рахунок несуттєвої інформації; 3) частини з кількох текстів було об'єднано в один (Іванова, 2006). Під час формування ІНСтК у цьому дослідженні відбиралися аудіо / відео / друковані / електронні тексти зі сфери ділового, наукового, розмовного, публіцистичного, художнього та тематики, яка була зазначена нами вище. Їх використання комплексне та ціле обумовлене, частота застосування в освітньому процесі різна. Наприклад, римівки й скоромовки використовуються для формування й розвитку фонетичних навичок відповідно, ВФГ — вже для розвитку вмінь.

Перейдемо до розгляду вмінь процесуального аспекту. ***Процесуальний аспект*** змісту формування ІНСтК майбутніх вчителів ПШ містить фонетичні, лексичні, граматичні знання, навички, вміння та вправи; мовленнєві знання, навички й вміння, лінгвосоціокультурні знання, навички й вміння та вправи. Знання (декларативні та процедурні), якими майбутні вчителі ПШ оволодівають під час формування ІНСтК, є продукт, який вони отримують у процесі вивчення ІМ та набуття досвіду у фаховому полі. Акцентуємо, що оволодіння студентами ІМ за першим (бакалаврським) рівнем професійно орієнтованою ІМ в чотирьох компетентностях (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) відбувається від рівня В1 до рівня В2 в умовах обмеженої кількості годин з урахуванням різної попередньої іншомовної підготовки. Проаналізуємо перший компонент процесуального аспекту змісту формування ІНСтК майбутніх учителів ПШ. Під час визначення конкретних знань, навичок і вмінь у нашому дослідженні будемо спиратися на документи, які ми детально проаналізували у підрозділі 1.1 цього дослідження. Зауважимо, що перед початком навчання ІМ пропонуємо майбутнім вчителям ПШ дізнатися про свої власні індивідуальні особливості, стратегії, які допоможуть ефективно побудувати навчальну траєкторію навчання ІМ (Конотоп, 2023). Услід за Н. Є. Дмитренко вважаємо, що опанування стратегіями має циклічний характер і складається із таких етапів: усвідомлення та аналіз своїх стратегій; розширення його діапазону у результаті обговорення та спостережень; ознайомлення з іншими; аналіз і висновки (Дмитренко, 2021, с. 217). Також, на нашу думку, потрібно проводити аналіз і спостереження за своїми власними стратегіями, вміти визначати

ті, які найбільш ефективні саме для конкретного студента та фіксувати це в щоденнику спостережень та таблицях самооцінки. Отже, розглянемо знання, навички й уміння, якими мають володіти майбутні учителі ПШ під час формування ІНСтК докладно.

Аудіювання

Студенти мають володіти *знаннями* про:

- види аудіювання (розуміння загального, фрагментарного і детального змісту аудіо- / відеоповідомлення);
- визначення мети аудіювання;
- труднощі аудіювання аудіо- / відеоповідомлення;
- планування процесу аудіювання: як розпочати / слухати / завершити роботу з аудіо- / відеоповідомленням;
- екстралінгвістичні фактори;
- загальноповивану лексику, лексичні одиниці (ЛО) з національно-культурною семантикою та спеціальну термінологію з майбутнього фаху;
- поширені інтонаційні моделі у межах програми;
- граматичні явища у межах програми;
- стратегії аудіювання, їх особливості та способи успішного використання для досягнення відповідної мети (використання асоціацій, здогадки, передбачення, використання опор, групування, утримання в пам'яті, створення логіко-семантичних схем і нотатків, виділення почутого тощо);
- формування навичок і розвиток вмінь використовувати стратегії аудіювання для досягнення поставленої мети;
- вербальних і невербальних засобів, стратегій слухової компенсації в ситуаціях утруднення;
- національно-культурні особливості міжкультурної комунікації;
- міжкультурного етикету;
- міжкультурного комунікативно-мовленнєвого етикету;

- самоконтроль і самооцінку результатів аудіювання;
- процедури аналізу та виправлення помилок;
- способи контролю за своїм емоційним станом;
- способи підтримки свого емоційного стану;
- способи підтримки позитивної атмосфери.

Студенти мають володіти *навичками й уміннями аудіювання ІМ*:

- розуміти *загальний зміст* аудіо- / відеоповідомлень нормативного мовлення (діалогічного / полілогічного / монологічного) у низькому / нормальному / середньому темпі мовлення дикторів на побутову та фахову тематику, які визначені програмою;
- розуміти *необхідну інформацію* аудіо- / відеоповідомлень нормативного мовлення (діалогічного / полілогічного / монологічного) у низькому / нормальному / середньому темпі мовлення дикторів на побутову та фахову тематику, які визначені програмою, відповідно до поставленого завдання;
- розуміти *детальну інформацію* аудіо- / відеоповідомлень нормативного мовлення (діалогічного / полілогічного / монологічного) у низькому / нормальному / середньому темпі мовлення дикторів на побутову та фахову тематику, які визначені програмою, відповідно до поставленого завдання;
- визначати мету аудіювання;
- визначати труднощі аудіювання аудіо- / відеоповідомлення;
- планувати процес аудіювання: як розпочати / слухати / завершити роботу з аудіо- / відеоповідомленням;
- визначати екстралінгвістичні фактори;
 - розуміти загальноповсякденну лексику, ЛО з національно-культурною семантикою і спеціальну термінологію з майбутнього фаху; поширені інтонаційні моделі; граматичні явища у межах програми;
- сприймати, розуміти, використовувати стратегії аудіювання, їх особливості та способи успішного використання для досягнення відповідної мети (використання асоціацій, здогадки, передбачення, використання опор, утримання в пам'яті, створення логіко-семантичних схем і нотатків почутого тощо);

- використовувати стратегії аудіювання для досягнення поставленої мети;
- розуміти ставлення мовця до предмета розмови, його наміри та комунікативні наслідки, ідентифікувати настрій;
- використовувати вербальні та невербальні засоби, стратегій слухової компенсації в ситуаціях утруднення;
- сприймати, ідентифікувати, розуміти національно-культурні особливості міжкультурної комунікації;
- міжкультурного етикету;
- міжкультурного комунікативно-мовленнєвого етикету;
- співпраці;
- проводити самоконтроль і самооцінку результатів аудіювання;
- само- / рефлексії та само- / корекції;
- контролювати свій емоціональний стан;
- підтримувати свій емоційний стан;
- підтримувати позитивну атмосферу.

Усі ці навички мають формуватися на базі аудіо- / відеоповідомлень, які тісно пов'язані з навчанням та майбутньою професійною діяльністю студентів. Джерелом аудіо- / відеоповідомлень можуть слугувати автентичні аудіо/відео дебатів, офіційних доповідей, лекцій, новин, інтерв'ю, бесід, дискусії, що пов'язані з майбутнім фахом, телефоні розмови, радіо- та телепередачі, повідомлення та інструкції, які продукуються особами різного віку, соціального статусу, гендеру та різних регістрів (АМПС, 2005, с. 9).

Услід за О. С. Синекіп також вважаємо релевантним використовувати в навчальному процесі аудіоповідомлення тривалістю від 4 до 10 хвилин (Синекіп, 2022, с. 148), але, зважаючи на те, що професійна діяльність майбутніх вчителів ПШ не вимагає високого рівня володіння ІМ, допускаємо й використання аудіотекстів і меншої тривалості з використанням низького і нормального темпу мовлення диктора для рівня В1 та середнього для рівня В2. Традиційно кількість пред'явлень варіюється від одного до двох зважаючи на мету прослуховування.

Говоріння

Монологічне спілкування (МС)

Студенти мають володіти **знаннями** про:

- функціональні типи монологів (повідомлення, опис, переконання);
- визначення мети монологічного мовлення (ММ);
- планування процесу ММ: як розпочати / підтримувати / завершити / перервати монологічне висловлювання;
- міжкультурні особливості вербальної та невербальної комунікації;
- засоби міжфразового зв'язку;
- заповнювачі пауз;
- мовленнєві кліше;
- національно-культурні особливості міжкультурної монологічної комунікації;
- компенсування (вжити синоніми, використати перифраз, аналогії, невербальні засоби спілкування, уточнення та питання);
- стратегії ММ, їх особливості та способи успішного використання для досягнення відповідної мети;
- формування навичок і розвиток вмінь використовувати стратегії монологічного мовлення для досягнення поставленої мети;
- вербальних і невербальних засобів, стратегій компенсації ММ в ситуаціях утруднення;
- національно-культурних особливостей міжкультурної комунікації;
- міжкультурного етикету;
- міжкультурного комунікативно-мовленнєвого етикету;
- самоконтроль і самооцінку результатів ММ;
- процедури аналізу та виправлення помилок;
- способи контролю за своїм емоційним станом;
- способи підтримки позитивної атмосфери.

Студенти мають володіти **навичками й уміннями** ММ:

- продукувати різні функціональні типи (повідомлення, опис, переконання) підготовлених / не підготовлених монологів на повсякденні та професійні теми, які визначені програмою;
- визначати мету монологічного висловлювання;
- планувати процес ММ: як розпочати / підтримувати / завершити / перервати монологічне висловлювання;
- сприймати / ідентифікувати / продукувати міжкультурні особливості вербальної та невербальної монологічної комунікації;
- використовувати засоби міжфразового зв'язку; заповнювачі пауз; мовленнєві кліше;
- володіти національно-культурними особливостями міжкультурної комунікації;
- компенсувати (вживати синоніми, використовувати перифраз, аналогії, невербальні засоби спілкування, уточнення та питання);
- сприймати, розуміти, використовувати стратегії монологічного мовлення, їх особливості та способи їх успішного використання для досягнення відповідної мети;
- використовувати стратегії ММ для досягнення поставленої мети;
- міжкультурного етикету;
- міжкультурного комунікативно-мовленнєвого етикету;
- використовувати вербальні та невербальні засоби, стратегії компенсації ММ в ситуаціях утруднення;
- звертатися до аудиторії;
- співпраці;
- проводити самоконтроль і самооцінку результатів ММ;
- здійснювати процедуру аналізу та виправлення помилок;
- само- / рефлексії та само- / корекції;
- проводити самоконтроль і самооцінку результатів ММ;
- контролювати свій емоціональний стан;

- підтримувати свій емоційний стан;
- підтримувати позитивну атмосферу.

ДС

Студенти мають володіти **знаннями** про:

- функціональні типи діалогів (дискусія, розпитування, обмін думками, домовленість);
- формулювання мети ДМ;
- планування процесу діалогічного висловлювання: як розпочати / підтримувати / завершити / перервати ДС;
- міжкультурні особливості вербальної та невербальної діалогічної комунікації;
- засоби міжфразового зв'язку;
- заповнювачі пауз;
- мовленнєві кліше;
- національно-культурні особливості діалогічної міжкультурної комунікації;
- компенсування (вжити синоніми, використати перифраз, аналогії, невербальні засоби спілкування, уточнення та питання тощо);
- стратегії ДС, їх особливості та способи успішного використання для досягнення відповідної мети;
- формування навичок і розвиток вмінь використовувати стратегії ДС для досягнення поставленої мети;
- вербальних і невербальних засобів, стратегій компенсації ДС в ситуаціях утруднення;
- національно-культурних особливостей діалогічної міжкультурної комунікації;
- міжкультурного етикету;
- міжкультурного комунікативно-мовленнєвого етикету;

- самоконтроль і самооцінку результатів ДС;
- процедури аналізу та виправлення помилок;
- способи контролю за своїм емоційним станом;
- способи підтримки позитивної атмосфери.

Студенти мають володіти *навичками й уміннями* ДС:

- продукувати різні функціональні типи (дискусія, розпитування, обмін думками, домовленість) підготовлених / не підготовлених діалогів на повсякденні та професійні теми, які визначені програмою;
 - визначати мету ДС;
 - планувати процес діалогічного спілкування: як ініціювати / підтримувати / завершити / перервати діалогічне висловлювання;
 - сприймати / ідентифікувати / продукувати міжкультурні особливості вербальної та невербальної комунікації ДС;
 - використовувати засоби міжфразового зв'язку; заповнювачі пауз; мовленнєві кліше; перепитувати; уточнювати; перефразувати; використовувати опори;
 - звертатися до аудиторії;
 - підтримувати жваву дискусію;
 - чітко висловлювати свої думки, коментувати та висловлювати свою думку;
 - розуміти, що говорять стандартною мовою;
 - вільно переключатися під час зміни співрозмовників;
 - обмінюватися, перевіряти та підтверджувати інформацію;
 - здійснювати зворотній зв'язок;
 - виражати емоційне ставлення до предмета розмови;
- володіти національно-культурними особливостями міжкультурної комунікації у діалогічному спілкуванні;
 - компенсувати (вживати синоніми, використовувати перифраз, аналогії,

невербальні засоби спілкування, уточнення та питання, опис);

- сприймати, розуміти, використовувати стратегії діалогічного спілкування, їх особливості та способи успішного використання для досягнення відповідної мети;

- використовувати стратегії діалогічного спілкування для досягнення поставленої мети;

- міжкультурного етикету;

- міжкультурного комунікативно-мовленнєвого етикету;

- використовувати вербальні та невербальні засоби, стратегії компенсації ДС в ситуаціях утруднення;

- співпраці;

- проводити самоконтроль і самооцінку результатів ДС;

- здійснювати процедуру аналізу та виправлення помилок;

- само- / рефлексії та само- / корекції;

- проводити самоконтроль і самооцінку результатів ДС;

- контролювати свій емоціональний стан;

- підтримувати свій емоційний стан;

- підтримувати позитивну атмосферу.

Читання

Студенти мають володіти **знаннями** про:

- види читання (розуміння загального, фрагментарного і детального змісту повідомлення);

- визначення мети читання;

- труднощі читання;

- планування процесу читання: як розпочати / читати / завершити роботу із текстовим повідомленням;

- екстралінгвістичні фактори;

- загальновживану лексику, ЛО з національно-культурною семантикою і спеціальну термінологію з майбутнього фаху;

- граматичні явища у межах програми;

- стратегії читання, їх особливості та способи їх успішного використання для досягнення відповідної мети (використання асоціацій, здогадки, передбачення, використання опор, групування, утримання в пам'яті, створення логіко-семантичних схем і нотатків, виділення почутого тощо);
- формування навичок і розвиток вмінь використовувати стратегії читання для досягнення поставленої мети;
- вербальних і невербальних засобів, стратегій компенсації в ситуаціях утруднення;
- національно-культурні особливості міжкультурної комунікації;
- міжкультурного етикету;
- міжкультурного комунікативно-мовленнєвого етикету;
- самоконтроль і самооцінку результатів читання;
- само- / рефлексії та само- / корекції;
- процедури аналізу та виправлення помилок;
- способи контролю за своїм емоційним станом;
- способи підтримки свого емоційного стану;
- способи підтримки позитивної атмосфери.

Студенти мають володіти **навичками й уміннями читання ІМ**:

- розуміти загальний зміст прочитаного нормативного мовлення (діалогічного / полілогічного / монологічного) на побутову та фахову тематику, які визначені програмою;
- розуміти необхідну інформацію повідомлень нормативного мовлення (діалогічного / полілогічного / монологічного) на побутову та фахову тематику, які визначені програмою, відповідно до поставленого завдання;
- розуміти детальну інформацію повідомлень нормативного мовлення (діалогічного / полілогічного / монологічного) на побутову та фахову тематику, які визначені програмою, відповідно до поставленого завдання;
- визначати мету читання;
- визначати труднощі читання;
- активізувати фонові знання;

- планувати процес читання: як розпочати / читати / завершити роботу із текстовим повідомленням;

- визначати екстралінгвістичні фактори;

- оцінити прочитану інформацію;

- розпізнати інтенцію, що містить текст; причинно-наслідкові зв'язки відносин;

- розуміти загальновживану лексику, ЛО з національно-культурною семантикою та спеціальну термінологію з майбутнього фаху; граматичні явища у межах програми;

- читати для задоволення з великим ступенем незалежності;

- критичного читання;

- сприймати, розуміти, використовувати стратегії читання, їх особливості та способи їх успішного використання для досягнення відповідної мети (використання асоціацій, здогадки, передбачення, прогнозування, використання опор, ігнорування другорядної інформації, утримання в пам'яті, створення логіко-семантичних схем і нотатків, ключових слів, SQ3R, MURDER тощо);

- використовувати стратегії читання для досягнення поставленої мети;

- міжкультурного етикету;

- міжкультурного комунікативно-мовленнєвого етикету;

- використовувати вербальні та невербальні засоби, стратегій компенсації в ситуаціях утруднення;

- сприймати, ідентифікувати, розуміти національно-культурні особливості міжкультурної комунікації;

- розвиток умінь співпраці;

- проводити самоконтроль і самооцінку результатів читання;

- само- / рефлексії та само- / корекції;

- контролювати свій емоціональний стан;

- підтримувати свій емоційний стан;

- підтримувати позитивну атмосферу.

Письмо

Студенти мають володіти *знаннями* про:

- жанри письма (приватний / робочий лист, есе, доповідь, реферат, виступ, тези доповідей на наукову конференцію, інструкція, коментар, резюме, мотиваційний лист тощо) та їх стилістичні особливості;
- формулювання мети письмового спілкування;
- труднощі письма;
- планування процесу у письмі: як розпочати / писати / завершити роботу із повідомленням;
- екстралінгвістичні фактори;
- загальноживану лексику, ЛО з національно-культурною семантикою та спеціальну термінологію з майбутнього фаху;
- граматичні явища у межах програми;
- стратегії письма, їх особливості та способи успішного використання для досягнення відповідної мети (використання асоціацій, здогадки, передбачення, використання опор, групування, утримання в пам'яті, створення логіко-семантичних схем і нотатків, виділення почутого тощо);
- формування навичок і розвиток умінь використовувати стратегії письма для досягнення поставленої мети;
- вербальних та невербальних засобів, стратегій компенсації в ситуаціях утруднення;
- національно-культурні особливості міжкультурної комунікації;
- міжкультурного етикету;
- міжкультурного комунікативно-мовленнєвого етикету;
- розвиток умінь співпраці;
- самоконтроль і самооцінку результатів письма;
- процедури аналізу та виправлення помилок;
- про способи контролю за своїм емоційним станом;
- способи підтримки свого емоційного стану;
- про способи підтримки позитивної атмосфери.

Студенти мають володіти *навичками й уміннями письма ІМ*:

— писати тексти (приватний / робочий лист, есе, доповідь, реферат, виступ, тези доповідей на наукову конференцію, інструкція, коментар, резюме, мотиваційний лист тощо) на знайому / незнайому побутову та фахову тематику, які визначені програмою;

— визначати мету письма;

— визначати труднощі письма;

— планувати процес письма: як розпочати / читати / завершити роботу із повідомленням;

— визначати екстралінгвістичні фактори;

— добирати адекватні мовні засоби;

— логічно та аргументовано висловлювати думку з урахуванням жанру й стилю;

— розуміти загальноповжителювану лексику, ЛО з національно-культурною семантикою і спеціальну термінологію з майбутнього фаху; граматичні явища у межах програми;

— сприймати, розуміти, використовувати стратегії читання, їх особливості та способи успішного використання для досягнення відповідної мети (використання асоціацій, здогадки, передбачення, використання опор, утримання в пам'яті, створення логіко-семантичних схем і нотатків);

— використовувати стратегії читання для досягнення поставленої мети;

— використовувати вербальні та невербальні засоби, стратегії компенсації в ситуаціях утруднення;

— сприймати, ідентифікувати, розуміти національно-культурні особливості міжкультурної комунікації;

- міжкультурного етикету;
- міжкультурного комунікативно-мовленнєвого етикету;
- розвиток умінь співпраці;
- проводити самоконтроль і самооцінку результатів читання;
- само- / рефлексії та само- / корекції;
- контролювати свій емоціональний стан;

- підтримувати свій емоційний стан;
- підтримувати позитивну атмосферу.

Вправи та завдання для формування ІНСтК у майбутніх вчителів ПШ підбираються з урахуванням рівня володіння В1 та В2, детально розписані у Розділі 4 та ґрунтуються на підходах, які проаналізовані у Розділі 2 цього дослідження.

За останні десятиліття поняття «ІНСтК» зазнало значної трансформації (Конотоп, 2018а; Конотоп, 2020с). Перейдемо до розгляду змісту самої ІНСтК майбутніх вчителів ПШ. Л. В. Ягеніч (2007) вважає, що зміст ІНСтК (термін автора «стратегічна компетенція») передбачає оволодіння стратегіями, які застосовуються з метою вирішення певних поставлених комунікативних завдань. Складниками цієї компетентності дослідниця вважає *навчальні й комунікативні стратегії*, які формуються в процесі оволодіння навчальними вміннями, які використовуються в процесі навчання ІМ (Ягеніч, 2007, с. 31-32). Н. В. Щерба (2009) (термін авторки «іншомовна стратегічна (діяльнісна) компетенція») в ІНСтК вбачає три складові: 1) навчальну компетенцію ІМ, яка є загальнопредметним поясненням важливих навчально-пізнавальних компетенцій у рамках мовного предметного циклу й визначається як здатність вчитися самостійно, результативно реалізовувати свою діяльність; 2) компоненти соціальної компетенції та 3) стратегічну (компенсаторну) компетенцію (Щерба, 2009, с. 8). За Н. Є. Білоножко (2010) (термін автора «стратегічна компетенція») зміст ІНСтК складається із: 1) знань про систему мови (факти про мову як систему; її лексичний склад; граматичні явища), навчальні стилі (особливості сприймання інформації; типи інтелекту; риси особистості) та стратегії (метакогнітивні, когнітивні, мнемічні); 2) вміння ефективно використовувати навчальні стратегії, управляти навчальною діяльністю та засвоєнням мовного матеріалу (Білоножко, 2010, с. 70). Авторка вважає, що формування ІНСтК повинно базуватися на знаннях про свій навчальний стиль, про навчальні стратегії, необхідні для успішного засвоєння лексико-граматичного матеріалу, та про мову як систему (Білоножко, 2010, с. 69). Ю. В. Петровська (2010) під ІНСтК (термін «стратегічна компетенція») вважає

знання про різні типи стратегій і навички й вміння їх використовувати для вирішення іншомовних професійних завдань (Петровська, 2010, с. 1-2).

Т. І. Олійник (2013) (термін автора «НСтК») у структурі НСтК виділяє два компоненти: навчальну та стратегічну компетентності (Олійник, 2013, с. 9). Фундаментом НСтК є знання, навички й уміння використання навчальних стратегій оволодіння мовними та мовленнєвими компетентностями та комунікативних стратегій використання ІМ у спілкуванні (Олійник, 2013, с. 10) (Бутєва, 2014, с. 27; Задорожна, 2013, с. 127). Ми дотримуємося основних складових НСтК, які було запропоновані Т. І. Олійник (Олійник, 2013, с. 10) з деякими доповненнями (див. рис. 3.7).

Д. Г. Терещук (2013) вважає, що НСтК (термін автора «стратегічна компетенція») є сполучною ланкою між ключовими компетентностями та має три рівні: тактичний (мовні знання та навички), тактично-стратегічний (мовленнєві вміння) та стратегічний (комунікативні стратегії) (Терещук, 2013, с. 5). Змістовим наповненням НСтК авторка вважає стратегії. О. А. Михайленко (2016) схиляється до думки Д. Г. Терещук щодо складу НСтК, але виокремлює два компоненти: навчальну стратегічну компетентність (систему метакогнітивних, когнітивних та мнемічних стратегій) та комунікативну стратегічну компетентність (комунікативні, використання ІМ, компенсаторні, соціальні та афективні стратегії) (Михайленко, 2016).

М. П. Оліяр (2014) (термін автора «комунікативно-стратегічна компетентність») визначає такий склад НСтК: 1) ціннісно-мотиваційний, 2) когнітивний (інформаційно-комунікативний), 3) стратегічно-праксеологічний, 4) операційно-дійовий, 5) рефлексивно-емпатійний, 6) фатичний, 7) афективний, 8) конативний (Оліяр, 2014, с. 76).

О. А. Михайленко (2016) виявила, що НСтК (термін автора «стратегічна компетентність») має два компоненти: 1) НСтК є комплексом стратегій (метакогнітивних, когнітивних та мнемічних) оволодіння компетентностями (мовленнєвими, лінгвосоціокультурними та мовними); 2) комунікативна

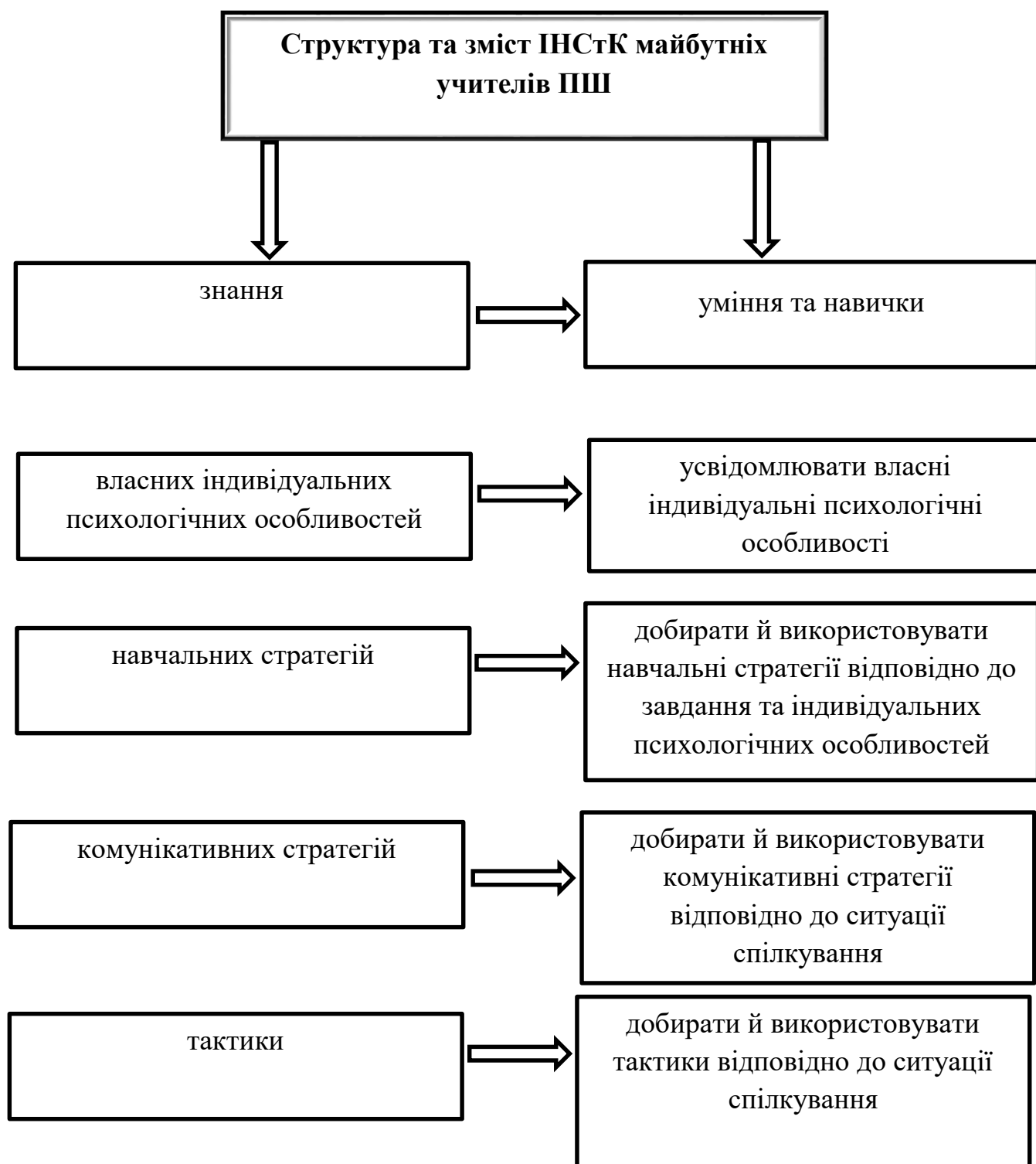


Рис. 3.7. Структура та зміст ІНСтК майбутніх учителів ПШ

стратегічна компетентність (комунікативні стратегії, стратегії використання ІМ, компенсаторні, соціальні, афективні) (Михайленко, 2016, с. 23). О. В. Цепкало (2017) вважає, що ІНСтК (термін автора «стратегічна компетентність») є важливою частиною ІКК і складається з навичок і вмінь, які залежать від ситуацій

міжкультурного спілкування, комунікативного наміру мовця та самого змісту (Цепкало, 2017, с. 20). В. Шовковий, Т. Шовкова (2018) ІНСтК (термін авторів «комунікативна-стратегічна компетентність») пропонують розглядати як комплекс знань, навичок та вмінь, здатності й готовності використовувати комунікативні стратегії (Шовковий, Шовкова, 2018, с. 84). Дослідники визначають такий її зміст: комунікативні стратегії й тактики, тактики використання мови, компенсаторні, афективні, контрастивні тактики, вербальні, невербальні та паравербальні засоби імплементації тактик, метакогнітивні процеси – цілепокладання, планування, прогнозування, регулювання, рефлексія (Шовковий, Шовкова, 2018, с.84). Ю. П. Гудима (2018) (термін автора «ІНСтК») також у структурі вбачає дві складові (навчальну й стратегічну, що спираються на уміння, навички, знання та усвідомленості) й стверджує, що структурними компонентами ІНСтК є: 1) знання: а) декларативні (мовні, прагматичні, мовленнєві, країнознавчі); б) процедурні (соціокультурні, знання індивідуальних особливостей студентів, знання про прямі та непрямі стратегії, знання про види пам'яток та знання умов використання мовленнєвих засобів у процесі спілкування); 2) навчально-стратегічні вміння (мовленнєві; уміння визначати власні індивідуальні психологічні особливості; уміння користуватися та послуговуватись прямими стратегіями відповідно до своїх індивідуальних особливостей під час вирішення поставлених завдань; уміння добирати та використовувати непрямі стратегії відповідно до ситуації іншомовного спілкування; компенсаційні; інтелектуальні; організаційні) та навички (лексичні, граматичні, фонетичні) (Гудима, 2018, с. 23). І. П. Задорожна услід за Н. Є. Білоножко виділяє у складі ІНСтК знання, навички й уміння (Задорожна, 2013, с. 127). І. П. Задорожна та Л. Я. Зеня описують у складі ІНСтК дві субкомпетентності — навчальну та стратегічну. Перша складається із навчальних стратегій оволодіння ІМ (прямі, когнітивні, компенсаторні, стратегії використання ІМ) та стратегій, які спрямовані на організацію процесу навчання (непрямі: метакогнітивні, соціальні, афективні) (Задорожна, Зеня, 2022, сс. 5-6).

Аналіз наведених вище компонентів змісту ІНСтК показав, що усі вони базуються на стратегіях, тому розглянемо як їх трактують сучасні науковці.

Стратегії оволодіння ІМ науковці розглядають як:

- намічені лінії поведінки та відповідні дії, того, хто навчається з урахуванням його / її індивідуально-особистісних характеристик, які спрямовані на ефективне задоволення навчально-комунікативних проблем (Щерба, 2009, с. 8);
- дії / операції, які використовують з метою підвищення процесів засвоєння іншомовного матеріалу (Білоножко, 2010, с. 69);
- тактика поведінки особистості у різних ситуаціях спілкування (Петровська, 2010, с. 5);
- об'єднання покрокових мисленнєво-мовленнєвих дій, метою яких є створення моделі тих, хто навчається, мовленнєвої поведінки з метою досягти своїх поставлених комунікативних цілей у самому процесі спілкування ІМ (Терещук, 2013);
- способи / дії, якими користується той, хто навчається, для отримання знань (Бутєва, 2014, с. 26);
- комбінації інтелектуальних прийомів і зусиль (Биконя, 2015, с. 90);
- самостійні, добре сплановані, цілеспрямовані дії, метою яких є вибір оптимального шляху (Ягеніч, 2007);
- будь-які набори операцій, кроків, планів, процедур, що використовуються учнем для полегшення отримання, зберігання, пошуку та використання інформації; що сприяють розвитку мовної системи, яку будує учень, і безпосередньо впливають на навчання (Rubin, 1987, с. 19);
- широко осмислені навмисні вказівки та методи навчання (Stern, 1992, с. 261);
- поведінку або дії, які учні використовують, щоб зробити вивчення мови більш успішним, самостійним і приємним (Oxford, 2008);
- когнітивну поведінку особистості; свідомо розгорнуті розумові дії та розрізнення їх від підсвідомої діяльності (Macaro, 2006, сс. 325-327).
- свідому поведінку / думки, якими користуються студенти під час навчання, щоб краще зрозуміти, навчитися або запам'ятати нову інформацію (Richards, Platt, 1992);

- дії / плани, які студент використовує для розвитку свого вивчення ІМ (Embi, 2000);
- передбачувані дії, які ті, хто вивчає мову, вибирають для сприяння спілкуванню та її засвоєнню (MacIntyre, 1994).

Аналіз терміну «стратегії» дозволив констатувати, що вони спрямовані на полегшення й підвищення ефективності опанування ІМ тими, хто навчається. Науковці для позначення явища використовують різні синонімічні конструкції, наприклад, техніка, дії, процедура, тактика, операція, навик, навички навчання або мислення, інструмент.

R. Oxford розмежовує прийоми та тактики від стратегій, акцентуючи на різницю в їх розмірі або використанні у коротший часовий проміжок. На думку дослідниці, вони менші та нижчі за ієрархією ніж стратегії, які використовуються для досягнення менших цілей або етапів у рамках більшої стратегії (Oxford, 2008, с. 51). R. R. Schmeck розглядає тактику як менший і конкретний крок більшого плану навчання, а стратегії складаються з набору процедур, які, у свою чергу, містять послідовність тактик (Schmeck, 1988, с. 5). A. D. Cohen та R. Oxford у спільному дослідженні розрізняють тактику навчання та стратегію навчання з точки зору тривалості ефекту. Тактика навчання, таким чином, зосереджується на короткостроковому навчанні та може допомогти довгостроковій стратегії навчання, що включає більшу кількість тактик (Cohen, Oxford, 1992, с. 4). Отже, поле вивчення стратегії вивчення ІМ є широким і різноманітним, визначення єдиної та уніфікованої їх таксономії або ієрархії вбачається неможливим. Сама R. Oxford вважає, що не існує одностайної думки щодо того, що таке стратегії; скільки їх існує; яким чином їх слід виділяти, визначати та підрозділяти на категорії; і, нарешті, є чи об'єктивна можливість — і з'явиться, чи вона в майбутньому — створити реальну, науково валідну ієрархію стратегій (Oxford, 1990, с. 17).

Дослідники запропонували різні класифікації стратегій вивчення ІМ, найбільш відомими серед яких вважають таксономію Rubin's (1987), Oxford's (1990) і Stern's (1992). J. Rubin (1987) класифікує стратегії на три групи: соціальні,

комунікативні й навчальні (когнітивні (уточнення / перевірка; припущення / індуктивний висновок; дедуктивне мислення; практика; заучування; моніторинг) і метакогнітивні (планування, розстановка пріоритетів, постановка цілей і самоуправління)) (Rubin, 1987, с. 23-27). Н. Н. Stern (1992) включає п'ять основних категорій: когнітивні стратегії, стратегії планування та управління, міжособистісні стратегії, комунікативно-експериментальні стратегії та афективні стратегії (Stern, 1992). Стислий огляд наведених таксономій стратегій вказує на головну проблему в їх дослідженні — відсутність узгодженої, загальноприйнятої системи їх опису (Konotop, 2023d).

Класифікація R. Oxford (Oxford, 1990), на яку ми спираємося у цьому дослідженні, розділяє стратегії вивчення ІМ на дві категорії: прямі та непрямі. Прямі стратегії допомагають студенту безпосередньо вивчати ІМ, а непрямі — допомагають керувати навчанням і підтримувати його без безпосередньої участі ІМ. Фокус кожної категорії відрізняється, обидві компенсують і підтримують одна одну, допомагаючи опанувати ІМ (Oxford, 1990). Багато дослідників визнають цю таксономію як найбільш впливову й повну таксономію стратегій вивчення ІМ, оскільки вона включає усі вище перераховані групи стратегій (Macaro, 2007; Ellis, 1994). У 2016 році дослідниця зробила спробу її переглянути та запропонувала нову модель із чотирма різними стратегічними категоріями: когнітивною, емоційною та соціокультурно-інтерактивною, а також головну категорію метастратегій (метакогнітивні, метаафективні та метасоціокультурно-інтерактивні) (Oxford, 2016).

Класифікація R. Oxford (1990) є детальною та робить спробу об'єднати вже відомі таксономії в одну єдину універсальну, яка пов'язана із чотирма мовними навичками (читанням, письмом, говорінням і аудіюванням) і бере до уваги мовні, а також комунікативні аспекти вивчення ІМ, стратегії навчання та психологічні функції. Надійність каталогу стратегій становить 93-98 % (див. рис. 3.8).

Також представимо більш розгалужену класифікацію стратегій R. Oxford (1990), на яку ми спираємося у цьому дослідженні (див. рис. 3.9).

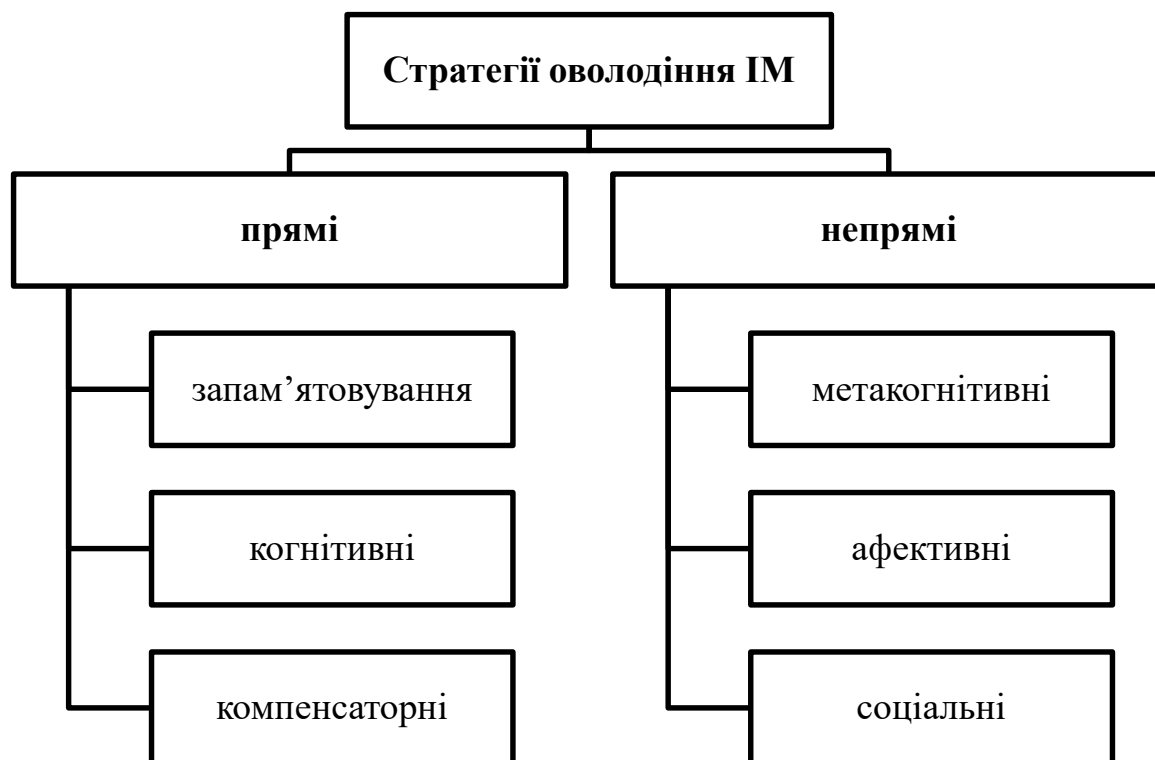


Рис. 3.8. Класифікація груп стратегій вивчення ІМ за R. Oxford

В українській науковій літературі відсутня уніфікована класифікація стратегій, що зумовлено їх залежність від багатьох факторів, наприклад, типу дискурсу, в яких вони функціонують, залежністю від конкретної мети навчання ІМ тощо. Розглянемо сучасні класифікації стратегій. В. В. Черниш класифікує їх на дві великі групи: навчальні та комунікативні. У свою чергу перші розподіляються авторкою на навчальні (когнітивні та метакогнітивні: планування, керування, самоконтроль і самооцінювання результатів) і стратегії використання ІМ у різних видах мовленнєвої діяльності. Комунікативні В. В. Черниш класифікує на компенсаторні, афективні, соціальні (Черниш, 2015, с. 230). Л. В. Ягеніч стратегії умовно поділяє на прямі (когнітивні, які стимулюють запам'ятовування та сприяють оволодінню мовними явищами) та непрямі (метакогнітивними, зокрема, афективні, соціальні, та, ті, що регулюють процес учіння) (Ягеніч, 2007, с. 37).

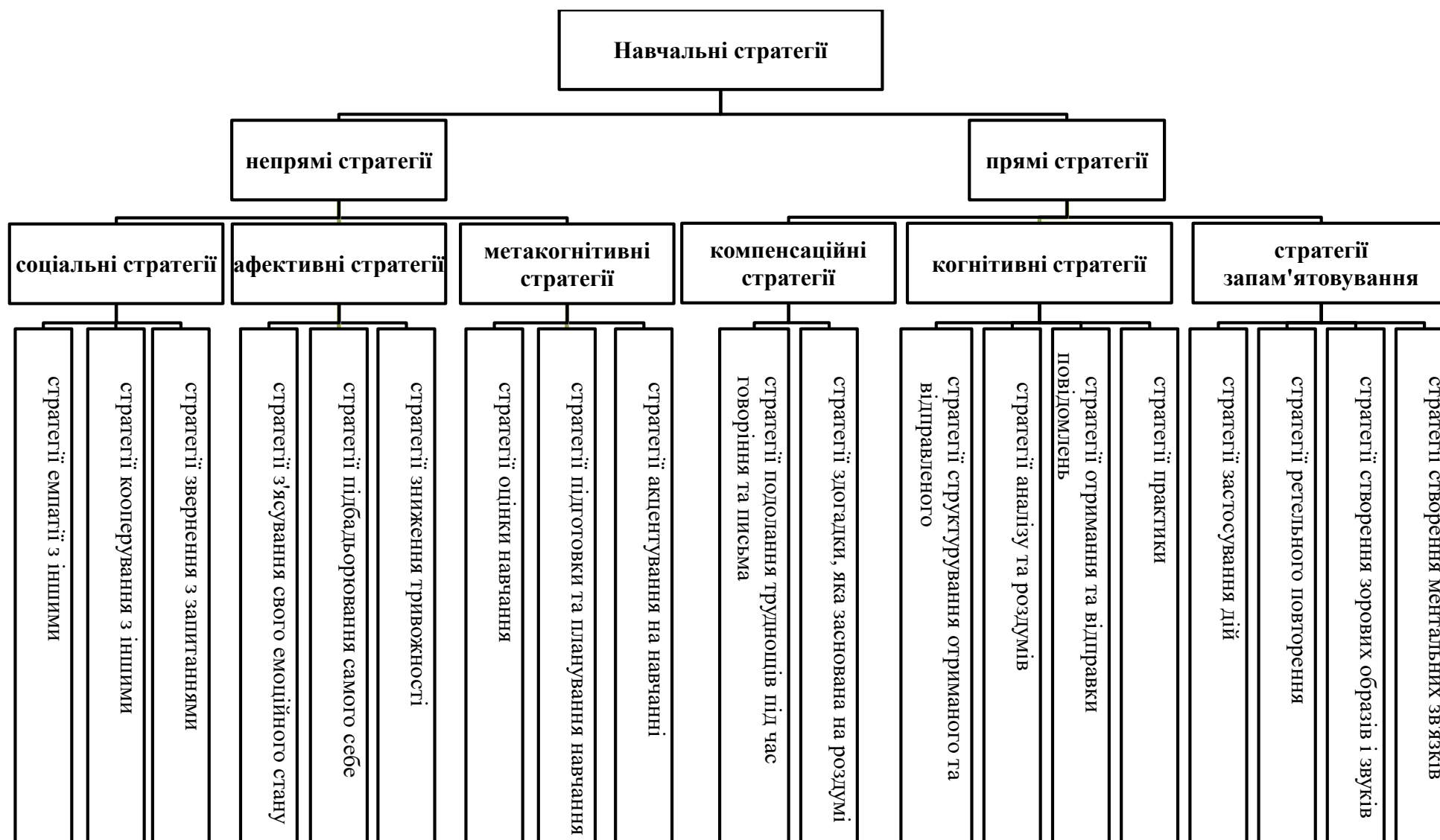


Рис. 3.9. Класифікація стратегій вивчення ІМ за R. Oxford (1990)

Н. В. Щербою вони розподіляються на прямі (стратегії запам'ятовування, когнітивні й компенсаторні (комунікативні та навчальні), та непрямі (метакогнітивні, соціальні, афективні та соціально-афективні) (Щерба, 2009, с. 8).

Н. Є. Білоножко до навчальних стратегій відносить метакогнітивні, когнітивні та мнемічні стратегії. Метакогнітивні стратегії – це дії / операції, що використовуються для планування процесу вивчення мови, підготовки до оцінювання мовних знань та їх моніторинг. Когнітивні стратегії – це дії / операції, що стосуються засобів, за допомогою яких взаємодіють та маніпулюють навчальним матеріалом, аналізують його, а також вибору технічних прийомів вивчення певного матеріалу. Мнемічні стратегії – це дії / операції, які використовують з метою оптимізації процесів залучення та збереження інформації у пам'яті, а також оптимізації процесів її відтворення (Білоножко, 2010, с. 69).

Ю. В. Петровська класифікує стратегії на основі чотирьох критеріїв: на підготовку до самостійної організації мовленнєвої діяльності; на розвиток умінь рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності; на подолання психологічних і соціолінгвістичних труднощів спілкування. Авторка виділяє метакогнітивні, когнітивні, афективні та компенсаторні типи стратегій (Петровська, 2010).

Д. Г. Терещук класифікує стратегії за ознакою комунікативних інтенцій: інформативні, оцінно-діяльнісні, емоційно-діяльнісні, регулятивно-спонукальні, конвенційні, а також супутні метакогнітивні, компенсаторні та загальнодидактичні стратегії (Терещук, 2013). Перелічені стратегії й тактики можуть бути частково реалізовувати інші стратегії та виступати як самостійні лінії мовленнєвої поведінки. Ця типологія враховує не лише їхню навчальну функцію, а й мовленнєву та цільову (Терещук, 2013). Перелічені стратегії й тактики можуть бути частково реалізовувати інші стратегії та виступати як самостійні лінії мовленнєвої поведінки. Ця типологія враховує не лише їхню навчальну функцію, а й мовленнєву та цільову (Терещук, 2013). До цієї класифікації стратегій також схиляються у своєму дослідженні І. П. Задорожна та Л. Я. Зеня (Задорожна, Зеня, 2022, сс. 5-6).

І. П. Задорожна поділяє стратегії на три великі групи: навчальні (метакогнітивні, когнітивні), використання ІМ у різних видах мовленнєвої діяльності та комунікативні (компенсаторні, соціальні, афективні) (Задорожна, 2013, с. 127-128). О. А. Михайленко (2016) класифікує їх на комплекс стратегій (метакогнітивних, когнітивних та мнемічних) оволодіння компетентностями (мовленнєвими, лінгвосоціокультурними та мовними); комунікативні: власне комунікативні стратегії, стратегії використання ІМ, компенсаторні, соціальні, афективні (Михайленко, 2016, с. 23). О. П. Биконя класифікує стратегії на навчальні (метакогнітивні та когнітивні) і комунікативні (компенсаторні, соціальні, афективні) (Биконя, 2015, с. 90).

Ю. П. Гудима розподіляє стратегії на навчальні, під якими розуміє організовану і цілеспрямовану послідовність під час навчальної діяльності для досягнення ефективності й легкості та комунікативні, які є усвідомленою лінією комунікативної поведінки (Гудима, 2018, с. 19). Т. І. Олійник виділяє дві великі групи стратегій: навчальні (прямі: оволодіння мовними компетентностями та мовленнєвими, які далі підрозділяються на стратегії запам'ятовування та когнітивні стратегії; непрямі: соціальні, афективні, метакогнітивні (планування, керування, самоконтроль та самооцінка результатів і компенсаторні) та комунікативні (компенсаторні, соціальні, афективні, метакогнітивні: планування, керування, самоконтроль та самооцінка результатів) (Олійник, 2013, с. 10). Важливим є включення в освітній процес з ІМ і навчання афективних стратегій (Конотоп, 2023h).

Стратегії, на нашу думку, також можуть бути універсальними, культурно обумовленими та індивідуальними (в залежності від віку, гендеру, фаху, інтелекту, досвіду тощо) (див. рис. 3.10).

Ефективність формування ІНСтК майбутніх учителів ПШ залежить від чітко окресленої мети, яка є комплексною: практично-професійною, розвивальною, освітньою та виховною. Предметний аспект змісту охоплює: сфери, види та стилі спілкування, комунікативно-мовленнєві ситуації спілкування, ролі, теми / підтеми спілкування, проблеми, лінгвосоціокультурний та мовний матеріал, невербальні

засоби комунікації, навчальні та комунікативні стратегії, тексти. Процесуальний аспект пов'язаний із формуванням відповідних знань, навичок та вмінь, вправ. Услід за Т. І. Олійник (2013) у структурі ІНСтК виділяємо два компоненти: навчальну і стратегічну компетентності, основою якої є знання, навички й уміння використання навчальних стратегій та тактик оволодіння мовними та мовленнєвими компетентностями та комунікативних стратегій використання ІМ у спілкуванні.



Рис. 3.10. Залежність стратегій від індивідуальних факторів особистості

Подальшим напрямком нашого дослідження є визначення засобів і принципів формування ІНСтК майбутніх учителів ПШ.

3.3. Принципи, методи, засоби конструювання змісту формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності

Зміст формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК з одного боку є складним, багатокомпонентним явищем, відзначається достатнім рівнем системності, а з іншого – має бути гнучким. Ефективність навчання як системного і послідовного процесу підпорядковується системі принципів, вихідних положень, які визначають діяльність викладача і характер пізнавальної діяльності студентів в

освітньому процесі, що дозволяє ефективно імплементувати дидактичні та методичні принципи: активності, наочності, посильності, міцності, свідомості, систематичності та послідовності, рефлексивності, пізнавальної, соціокультурної та професійно-практичної цінностей, автентичності, комунікативності, поетапності. Зупинимось детальніше на аналізі кожного із зазначених принципів.

Формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК робить освітній процес з ІМ наповненим емоціями та життям, викликаючи у студентів переживання та співчуття, адже інформація, наприклад, змісту ВФГ, або художніх текстів може подаватися у сенсорному й субсенсорному планах. Правильно відібрані навчальні матеріали пробуджують активну особистість. Також важливим для забезпечення процесу формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК має *принцип активності*, який викликає високу мовленнєво-розумову активність особистості — інтелектуальну, емоційну та мовленнєву. Інтенсифікація навчальної діяльності студентів сприяє активному формуванню ІКК, а сучасні автентичні навчальні матеріали дозволяють скерувати освітній процес з ІМ так, що кожен перетворюється на його активного учасника. Тільки в процесі активної пізнавальної діяльності студенти можуть зрозуміти та міцно засвоїти навчальний матеріал. Розрізняють інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність. Включення й активізація усіх її видів створює сприятливі умови для оволодіння ІМ. Інтелектуальна активність досягається використанням проблемних завдань, що стимулюють пізнання. Емоційна активність пов'язана з пробудженням зацікавленості до вивчення навчального предмета, оскільки позитивне емоційне ставлення до виучуваного предмета відіграє велику роль у досягненні успіхів. Мовленнєва активність передбачає зацікавленість студентів у мовленнєвій діяльності.

Важливим під час формування АНСтК є реалізація *принципу наочності*. Наочність (мовленнєва, ситуативна, контекстна, графічна, картинна та емоційно-експресивна) допомагає формувати ІНСтК ефективніше, займає важливу роль у формуванні іншомовних навичок і вмінь ІМ. Використання цього принципу у

процесі формування АНСтК забезпечує успішне формування ІКК, оскільки слухозорова наочність є зразком автентичного спілкування.

Формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК вимагає використовувати **принцип посильності**, за яким відбувається ретельний відбір навчального матеріалу, вправ тощо з урахуванням реального рівня студентів. Під час вправляння обов'язково дотримуватися цього принципу, лише поступово й поетапно нарощуючи складність — починати з простого матеріалу, який під час ознайомлення не викликає особливих труднощів, лише через певний час ускладнюючи його, підключаючи складніші за формою та виконанням стратегії та відповідають їх інтелектуальним можливостям без переобтяжування занадто складним матеріалом.

У процесі формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ важливо також врахувати **принцип міцності**. Для результативного опанування ІМ у студентів в пам'яті має утримуватися певна кількість навчального матеріалу: ЛО, кліше, мовленнєвих зразків та стратегій їх використання. Важливим в рамках цього принципу є свідоме засвоєння студентом навчальної інформації та його наступне вільне відтворення та застосування у реалізації професійних завдань. На підтримку цього принципу спрямовані усі інші, оскільки завдяки принципу міцності вибудовується надійний фундамент для формування ІНСтК. Важливим є акцент на осмислене запам'ятовування навчального матеріалу, самокорекція та виправлення помилок, широке використання матеріалів для самоперевірки: таблиць, щоденників, схем тощо.

Принцип свідомості також відіграє ключову роль у навчанні ІМ і тісно пов'язаний активністю та самостійністю особистості. Зміст цього принципу означає, що навчання проходить успішніше, якщо студент сам розуміє важливість сприйняття, засвоєння та тренування знань, які були отримані в освітньому процесі. За цим принципом навчання стратегіям і тактикам ІНСтК має відбуватися усвідомлено, а їх засвоєння проходити у ретельно створених типових ситуаціях професійного спілкування. Важливим є акцент на формування позитивної мотивації до навчання, стимулювання пізнавальної активності студентів,

виховання свідомого відношення до занять з ІМ (володіння метою й завданнями навчання, методів і засобів для досягнення очікуваного результату).

За **принципом систематичності та послідовності** важливим є озброєння студентів точно окресленим колом систематизованих знань та послідовне розміщення навчального матеріалу у циклі занять, систематизація та послідовний виклад навчального матеріалу викладачем; систематичне залучення студентів до різних видів діяльності. Цей принцип реалізується з одного боку у системній роботі викладача (систематично та послідовно викладати навчальний матеріал, системі вимог до студентів, систематичній роботі та ін.), а з іншого — у системній роботі студентів (систематичне відвідування занять і виконання завдань, дотримування вимог викладача та ін.).

Зважаючи на мету нашого дослідження — формування АНСтК — украй важливим є **принцип рефлексивності**. Саме професійна рефлексія викладача й рефлексивна складова в процес особистої професійної підготовки студента визначають не лише успішне оволодіння майбутнім вчителем ПШ потрібними знаннями та вміннями, але й створює умови для всебічного розвитку особистості надалі. Саме цей принцип покликаний на аналіз своєї власної навчальної траєкторії, слабких і сильних сторін, навчальних методів і змісту самого матеріалу, що створює міцну базу для ефективного формування ІНСтК.

Під час конструювання змісту формуванні АНСтК майбутніх вчителів ПШ вкрай важливим є врахування **принципу пізнавальної, соціокультурної та професійно-практичної цінностей**. Багато вчених підкреслюють необхідність залучення до процесу навчання ІМ елементів культури, оскільки мова тісно пов'язана із культурою, то час формування ІНСтК майбутні учителі ПШ отримують знання, навички та вміння, які уможливають їх участь у здійсненні ефективної міжкультурної комунікації. Відбір навчальних матеріалів за соціокультурними цінностями ілюструє національно-специфічну інформацію, країни, мова якої вивчається. За критерієм професійно-практичної цінності, на нашу думку, потрібно залучати в освітній процес з ІМ матеріали дотичні з професійною сферою майбутніх учителів ПШ, що передбачає засвоєння та

активізацію відповідної термінологічної лексики, оволодіння знаннями з педагогіки й моделями поведінки у відповідній професійній комунікації та набуття майбутніми учителями ПШ ІКК у спілкуванні на педагогічну тематику. Підготовка майбутнього вчителя ПШ вимагає високого також рівня узгодженості теорії та практики, об'єднаної професійної теоретичної та практичної підготовки студентів на базі міжкультурного підходу.

Принцип автентичності є одним із центральних під час формування ІКК. Нами було уточнено поняття автентичності. У нашому дослідженні під автентичним джерелом інформації вбачаємо таке, яке виготовлене носіями мови для самих себе, яке є перевіреним, при чому автентичність має торкатися: а) тексту; б) параметрів мовлення; в) невербального компонента (Конотоп, 2010). Відмічають, що автентичні матеріали призначені не для передачі декларативних знань про ІМ, а для того, щоб надати досвід використання мови (Tomlinson, Masuhara, 2010, с. 400), вони допомагають долати розрив між використанням ІМ в аудиторії та використанням мови в реальному житті, переносять знайому мовну ситуацію та матеріали прямо. Згідно з АМПС (2005) майбутні учителі ПШ знайомляться виключно з британським варіантом, тому слід надавати перевагу британським джерелам та аудіо / відео матеріалам, де грають британські актори та диктори, які демонструють зразки для навчання студентів стандартів вербальної та невербальної поведінки. Наприклад, під час відбору ВФГ пропонуємо звертати увагу й на склад акторів, які залучені у фільмі, тому що навіть у британському фільмі може грати змішаний склад акторів (Конотоп, 2010).

Принцип комунікативності передбачає побудову процесу формування АНСтК як моделі реального спілкування з такими характеристиками: вмотивованість, цілеспрямованість, ситуативність. Комунікативні ситуації, що використовуються під час формування АНСтК, мають відтворювати типові ситуації повсякденного і професійного життя у відповідній сфері комунікації.

Під час формування АНСтК необхідно також дотримуватися **принципу поетапності**. Цей принцип від простого до складного робить акцент на тому, що формування АНСтК майбутніх учителів ПШ має відбуватися поетапно, що, у свою

чергу, вимагає врахування викладачем як особливостей кожного з етапів, так і реалізації послідовних зв'язків між методами та організаційними формами навчання формування АНСтК на кожному з етапів; між аудиторною та позааудиторною роботою.

Відповідно до мети нашого дослідження під час формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ вводимо обов'язковий **принцип менторства**. Менторинг у цьому контексті розуміємо як налагодження ефективної комплексної, професійної, індивідуально орієнтованої взаємодії викладача (ментора) зі студентом (менті) під час якої здійснюється передача знань, навичок і вмінь з метою якісної допомоги у створенні та підтримки мотивації, визначенні цілей, завдань і пріоритетів, реалізації у певному контексті, аналізі, оцінки результатів і рефлексії під час особистих зустрічей (офлайн чи онлайн) різною тривалістю та кількістю сесій, супроводжуючи студента під час формування ІНСтК. У цьому контексті викладач виступає старшим і досвідченим наставником, визначає конкретний запит студента та його потенціал, цілеспрямовано та планомірно вивчає й фокусує увагу на тому, що важливо для кожного конкретного студента, допомагає обрати та побудувати найкращий маршрут та надає конструктивний зворотний зв'язок з метою кращого розуміння студентом своїх сильних і слабких сторін під час формування ІНСтК, зароджуючи стратегічний стиль мислення та створюючи основи подальшої успішної навчальної діяльності й культури навчання. Результатом роботи ментора є рівень якісних змін у розвитку його студентів. Отже, менторство є важливим інструментом особистісного й професійного зростання особистості студента з акцентом на тому як навчити вчитися. Організація освітнього процесу, що керується положеннями викладеними вище, на нашу думку, може суттєво активізувати процес формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК.

Ігрові технології. Важливим є застосування ігрових технологій в освітньому процесі з ІМ у ЗВО, оскільки окрім удосконалення навичок і вмінь, вирішення професійних завдань, вони виступають арттерапією, дозволяють використовувати свої знання у невимушеному середовищі, позитивно впливаючи й покращуючи емоційний стан студентів. За допомогою гри підтримується дуже

висока інтелектуальна та внутрішня активність особистості, моделюються та систематично мають можливість програтися гіпотетичні професійні ситуації, які можуть виникнути у діяльності майбутніх учителів ПШ, максимально наближуючись до реальних умов. Вважаємо доцільним для майбутніх вчителів ПШ використовувати ігрові моменти, вправи, дискусії, дебати, ситуації, квести, рольові та ділові ігри. Традиційна структура гри складається із таких компонентів: спонукальний, орієнтувальний, виконавчий, контрольний-оцінювальний та рефлексивний. Важливим є й використання потенціалу гейміфікації в процесі формування АНСК, яка дозволяє його індивідуалізувати, забезпечити миттєвий зворотний зв'язок та додати змагального духу, забезпечити конфіденційність його учасникам, підвищити мотивацію до вивчення ІМ, наприклад, ефективним є залучення застосунків і навчальних сайтів, Kahoot, Quiziz, Quizlet Live та ін. Суттєвою різницею між грою та гейміфікацією є перетворення останньої навчального процесу на цілковиту гру, натомість перша має на меті стати лише його частиною.

Технології навчання у співпраці. Ця технологія базується на взаємному навчанні, орієнтована на студентів, які працюють у невеликій групі та відповідають за своє власне навчання та навчання усіх членів групи; учасники групи взаємодіють один з одним в одній групі, щоб отримати знання і відпрацювати певні елементи, щоб розв'язати проблему, виконати певне завдання або досягти мети. Численні дослідження констатують ефективність навчання у співпраці, оскільки за цією організацією навчального процесу вони вчаться швидше та ефективніше, краще сприймають та запам'ятовують зміст навчального матеріалу, займають більш позитивну позицію щодо власного навчання (Felder & Brent, 2001; Johnson, Johnson, Smith, 1991). Також створюються умови для тренування навичок і умінь team-building, співпраці, виконувати різні командні ролі, які вкрай потрібні на сучасному ринку праці. Науковці наголошують на п'яти складниках успішних умов технології у співпраці: 1) позитивна взаємозалежність; 2) особиста відповідальність; 3) особистісна взаємодія; 4) соціальні навички; 5) груповий процес (Johnson, Johnson, Smith, 1991). Використання цієї технології в освітньому

процесі з ІМ вимагає переосмислення ролі викладача та студента, врахування індивідуальних особливостей кожного студента.

Технології проблемного навчання. У межах цієї технології викладачі використовують проблемні завдання як важливий освітній інструмент. Саме шлях вирішення складних проблемних ситуацій, по якому йдуть студенти, змушує їх звертатися і застосовувати свої навички критичного, стратегічного, аналітичного і творчого мислення. Досвід, який отримує особистість в результаті вирішення проблемних ситуацій надає справжній міцний фундамент, який стимулює її активне включення в освітній процес з ІМ, стимулює їх активне самостійне включення. Використання проблемних завдань допомагає також поєднати теоретичну та практичну складову підготовки майбутніх учителів ПШ, навчити їх пошуково-дослідної роботи. Під час навчання ІМ проблемними можуть бути: питання; задачі; ситуації; дискусії тощо. Джерелами проблемних завдань можуть бути автентичні друковані або електронні тексти, аудіо- / відеоджерела. Важливо, щоб як проблемні вправи, так і джерела, на базі яких відбувається навчання, були цікавими, актуальними, мали зв'язок із майбутньою професійною діяльністю студентів. В. О. Калінін пропонує такі етапи роботи над проблемою: мотиваційний; аналітичний; пошуковий; альтернативний; виконавчий; рефлексивний (Калінін, 2004).

Інтерактивні технології. Інтерактивні методи навчання вже давно є невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу з ІМ у ЗВО, оскільки роблять його більш залучаючим і ефективним. На відміну від активного методу, за цією технологією саме студенти є активними учасниками вивчення ІМ. Роль викладача при цьому зведена до мінімального втручання в роботу студентів, лише спрямована на досягнення поставлених цілей. Саме ці постулати унеможливають домінування лише одного учасника, надаючи рівні можливості для розвитку кожної окремої особистості, демократії, співпраці та взаєморозуміння, діалогу та взаємонавчання. Уже класичним є їх поділ на парні, фронтальні та дискусійні (Пошетун, 2004, с. 2). Основними формами інтерактивних технологій для майбутніх учителів ПШ визначаємо такі: мозкові штурми, дискусії, диспути, ток-

шоу, робота в групах, професійні рольові ігри, займи позицію / зміни позицію, кейс-методи, проєкти, коло ідей, «дерево рішень», аналіз ситуації та історії.

Інтерактивні методи формування АНСтК майбутніх учителів ПШ є ефективними інструментами для поліпшення їх *soft skills*, стимулюють активну участь у процесі навчання та формуванні ІКК, сприяють розвитку міжкультурної комунікації, мотивації, творчого та критичного мислення. Для досягнення ефективності в освітньому процесі з ІМ слід добирати й комбінувати різні інтерактивні методи та ресурси для практичного застосування набутих навичок у реальних ситуаціях. Орієнтуючись на класифікацію, розроблену О. Пометун (Пометун, 2004), у рис. подаємо класифікацію інтерактивних методів, які доцільно використовувати з метою формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ, але зауважимо, що вони складно піддаються класифікації, оскільки в багатьох поєднується декілька різних прийомів (див. рис. 3.11).

Окрім того, що ця технологія допомагає поглибити знання з певної теми, вона ще дозволяє ефективно розвивати навички критичного, стратегічного та творчого мислення, змінюється рівень оперування аналізом, синтезом, підвищує культуру спілкування студентів, емпатію та толерантність, мотивує та пробуджує інтерес до вивчення ІМ. Інтерактивні технології формують також самостійне мислення, допомагають навчитися висловлювати свою думку, розвивати її та відстоювати, вміти адекватно реагувати на помилки, сприяють самопізнанню особистості та творчості.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Цифрові технології, такі як: GoToMeeting і Zoom, Zoom, YouTube channel, Moodle, Skype, GoogleBlogger, pflInstagram, Kahoot, Google Forms, Padlet мають значний вплив на освітній процес. Використання ІКТ уможливили освітній процес в умовах тотального соціального дистанціювання (Konotop, 2023f). Цифрові технології мінімізували руйнівний вплив пандемії COVID на освітні процеси та мають значний потенціал у навчанні ІМ у ЗВО. Особливо це стосується студентів немовних спеціальностей. Відсутність безпосереднього спілкування тягне за собою труднощі повноцінного оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності.



Рис. 3.11. Класифікація інтерактивних технологій формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ

Цифрові технології дозволяють викладачу ефективно розвинути у студентів ІНСтК (Konotop, Bondar, 2022d). На сучасному етапі розвитку ІКТ є необхідність дослідження їх поєднання з навчальним процесом цілком, оскільки змінюється зміст навчання ІМ, збільшується обсяг інформаційного матеріалу в курсі розвитку суспільства (Golanka et al., 2014). Такі програми, як GoToMeeting і Zoom, мають широкий спектр можливостей для максимально ефективного навчання. Комп'ютерні технології допомагають викладачам залучати пасивних студентів, візуалізувати уроки, забезпечити освітній процес новими матеріалами, щоб допомогти учням проявити свої творчі здібності (Correa, 2015; Konotop, Vukonia, 2023e).

Розглянемо основні переваги навчання ІМ за допомогою комп'ютерних програм: 1) низька вартість організації роботи. Наприклад, навчання ІМ через GoToMeeting і Zoom – це найбільш ресурсомісткий засіб; 2) географічна незалежність; 3) гнучкий графік; 4) свобода вибору матеріалів; 5) можливість запису заняття та подальшого відтворення запису для навчальних цілей; 6) мобільність і доступність (Konotop, Vukonia, 2021g, с. 178). Ці переваги онлайн навчання ІМ полегшують і прискорюють процес навчання, що, безсумнівно, відповідає вимогам сучасного навчання. Навчаючи онлайн, безумовно, є економією ресурсів, самостійного планування робочого часу та можливість працювати з людьми звідусіль світ (Konotop, 2024a). Але викладач має підвищену відповідальність, виникає необхідність урахування негативних факторів (якість з'єднання, збій програми), а також відсутність професійного спілкування, що передбачає брак спілкування з колегами для обміну досвідом (Konotop, Vukonia, 2021g). Використання програмного забезпечення, на нашу думку, дозволяє підвищувати рівень знань ІМ у майбутніх вчителів ПШ (Konotop, Vukonia, 2023e).

Розглянувши ефективні технології формування ІНСтК у майбутніх вчителів ПШ, перейдемо до розгляду методів, використання яких в освітньому процесі значно підвищить формування відповідної компетентності. **Комунікативний метод** є одним із провідних, які застосовуються у формуванні ІНСтК, за яким

передбачено побудова процесу навчання, яка максимально точно відтворює реалії професійного спілкування майбутніх учителів ПШ: діяльнісний характер, предметність, ситуації професійного спілкування, мовленнєві засоби (Ніколаєва, 2013, с. 123).

Важливим є питання огляду засобів формування ІНСтК. Традиційно під засобами навчання розуміють комплекс навчальних посібників і підручників та технічних приладів, за допомогою яких відбувається реалізація навчальною діяльністю викладача та студентів, яка націлена на оволодіння ІМ. Також класично їх розділяють на нетехнічні і технічні. Серед нетехнічних засобів для ефективного формування ІНСтК виділяємо навчальні посібники, підручники, довідники, енциклопедії, тести тощо, а серед технічних – дистанційні електронні курси, аудіо- / відеоматеріали, комп'ютерні програми й додатки тощо. Лише комплексне використання технічних та нетехнічних засобів навчання забезпечує досягнення мети навчання – сформованості ІНСтК у майбутніх учителів ПШ.

Вкрай важливим є *засоби формування АНСтК* у майбутніх учителів ПШ. Значне місце серед них є автентична динамічна ВФГ, яка відтворює велику кількість характеристик міжкультурного спілкування і є ефективною для вивчення культури мови, яка вивчається студентами. Під автентичною ВФГ ми розуміємо ВФГ, виготовлену носіями мови, що являє собою джерело аудіовізуальної інформації, яке є достатньо достовірним; автентичність стосується декількох аспектів: 1) тексту сценарію (структурна, лексико-фразеологічна, граматична, функціональна автентичність); 2) параметрів мовлення акторів (автентичність вимови, структурна, лексико-фразеологічна, граматична, функціональна автентичність); 3) невербальних засобів спілкування; 4) автентичності національної ментальності та картини світу (Конотоп, 2015, с. 247). Використання ВФГ як технічного засобу навчання має вагомі переваги у порівнянні з іншими засобами навчання, що зумовлене, по-перше, власне засобом, який демонструє автентичну ВФГ, а, по-друге, самим змістом автентичної ВФГ. Перегляд автентичної ВФГ має ряд переваг: легкість включення в освітній процес різними пристроями – екраном, комп'ютером, DVD та ін.; мобільність (можливість

багаторазового повторення окремих епізодів, по кадровий перегляд, перемотування); здійснення монтажу і використання різних режимів роботи (стоп-кадр, слухання ВФГ з вимкненим відеорядом, перегляд ВФГ з вимкненим аудіорядом, перегляд ВФГ, змонтованої з переплутаних за змістом частин та ін.) (Конотоп, 2015, с. 247).

Аналіз теорії та практики використання автентичної ВФГ у навчальному процесі дозволив нам визначити такі її переваги над іншими засобами навчання: 1) емоційний вплив ВФГ; 2) вільний доступ до автентичної ВФГ; 3) ВФГ реалізує різні види наочності; 4) ВФГ сприяє вирішенню проблеми масовості в навчанні; 5) ВФГ здатна індивідуалізувати процес формування ІКК; 6) ВФГ забезпечує високу мовленнєво-розумову активність і інтенсифікацію навчального процесу; 7) ВФГ дозволяє ефективно організувати формування ІКК; 8) ВФГ надає можливість оптимально провести СР; 9) наявність зворотного зв'язку, якщо автентична ВФГ використовується з комп'ютерною підтримкою (Конотоп, 2015, с. 247-248). Услід за Т. О. Яхнюк (Яхнюк, 2002, с. 222) вважаємо, що автентична ВФГ має мотиваційний, стимулюючий та змістовно-еталонний потенціал. Визначаємо такі типи автентичних ВФГ, які доцільно використовувати у навчальному процесі з ІМ для формування ІНСтК: відеоподкаст, автентичні навчальні відеокурси (АНВК), автентичні художні відеофільми (АХВ) (Конотоп, 2015; Конотоп, 2016; Конотоп, 2018b; Konotop, 2019b; Конотоп, 2020d; Конотоп, 2020p; Конотоп, 2020q; Конотоп, 2021c; Конотоп, 2021f; Конотоп, 2021j; Конотоп, 2021l; Konotop, 2017; Konotop, 2019f).

Сервіс подкастів надає можливість студентам слухати, дивитися, створювати й розповсюджувати в різних форматах: аудіо- та відеозаписи (подкасти) в Інтернеті за певною тематикою, є функція підписки, на безоплатній основі, але є й платні умови (Конотоп, 2016; Konotop, 2017). Виходячи із характеристик сервісу подкастів, власне відеоподкасти видаються нам ефективними для формування ІНСтК студента, але найбільш доцільним вбачається реалізація їхнього потенціалу у самостійній поза аудиторній роботі студента. Нижче ми уклали перелік рекомендованих сайтів відеоподкастами для

користування майбутніми вчителями ПШ.

Перелік рекомендованих сайтів з відеоподкастами для формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ

1. <https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/video-zone>
2. <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation>
3. https://www.videosinlevels.com/?utm_source=NiLMenu
4. <https://tv.eslpod.com/p/learn-english-tv-courses>

(Конотоп, 2016)

Для навчання студентів першого року навчання АМ найдоцільнішими та ефективними є АНБК з автентичним, але адаптованим мовленням дійових осіб відповідно до рівнів CEFR (Конотоп, 2021f). Для досягнення ефективності формування АНСтК у майбутніх вчителів ПШ з використанням автентичної ВФГ необхідно їх відібрати, а для цього — визначити критерії їх відбору. Ураховуючи напрацювання дослідників з цієї проблеми (Бичкова, 2000; Гузь, 2004; Мосьпан, 2001; Пашук, 2002) дозволив нам визначити основні критерії відбору автентичної ВФГ: за ступенем морально-етичного впливу на студента; за мотиваційною значущістю; за естетичною цінністю; за соціокультурним потенціалом; з урахуванням вокабуляру фільму й лексики студентів; жанрової різноманітності; відповідності тематиці, запропонованої навчальною програмою; автентичності (Конотоп, 2010).

Керуючись цими критеріями була здійснена процедура відбору автентичних ВФГ, результатом якої став перелік, який рекомендований для перегляду майбутніми вчителями ПШ. Відповідно до критеріїв, які були визначені нами вище, здійснена сама процедура їх добору в результаті якої нами запропоновано список із 30 АНБК та 82 АХВ (Конотоп, 2020f). Наводимо перелік із 30 АНБК для формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ в алфавітному порядку: Breakthrough Plus, Cambridge English Empower, Cutting Edge, Engage, English Channel, English File, English for All, English Result, Enterprise, Extra English, Face2Face, Follow Me!, Got it!, Headway, International Express, Lifetime, London Central, Look Ahead, Network, New Headway, On Camera, Perfect English, Project,

Smart Choice, Solutions Culture, Solutions, Teen2Teen, The Flatmates, The Lost Secret, Window on Britain (Конотоп, 2021j).

Велику популярність серед студентів має застосування у навчальному процесі з ІМ АХВ. Р. W. Cardon описує функції, що вони виконують у формуванні ІКК: 1) інформативно-навчальна; 2) мотиваційно-стимулююча; 3) евристично-виховна; 4) розвивальна; 5) ситуативно-детермінована (Cardon, 2010, с. 208). Знання, які транслюються через АХВ, мають здатність швидко та міцно засвоюватися та стимулювати мисленнєву активність особистості (Яхнюк, 2002, с. 19), вони місять у собі нескінчений художньо-естетичний потенціал, що значно збагачує знання, навички та вміння з міжкультурного спілкування студентів.

Окрім критеріїв, які ми розглянули вище, ми дійшли висновку про доцільність висування також і певних специфічних критеріїв відбору АХВ: залежно від мовлення, змісту, тривалості фільмів, а саме: достатньої насиченості відеоряду елементами сучасного невербального спілкування; нормативності вербальних висловлень і невербальних засобів, уживаних дійовими особами під час усного спілкування; доцільної тривалості фільму (до 80 хвилин) / фрагменту; порівняно нескладної, здебільшого лінійної послідовності подій у фільмі / фрагменті; урахування кількості дійових осіб; урахування темпу мовлення акторів (прийнятними для перегляду для студентів є АХВ з темпом мовлення дійових осіб, що не перевищує 130 скл. / хв.) (Конотоп, 2010). Наводимо перелік із 82 рекомендованих АХВ для формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ їх перелік в алфавітному порядку: A Beautiful Mind, A Place for Annie, A Very English Scandal, About A Boy, About Time, Actors, Beethoven, Bend It Like Beckham, Best Sellers, Billy Elliot, Bridget Jone's Diary, Bridget Jone's Diary 2, Bridget Jones 3, Broadcast News, Circle of Friends, Come Away, Contact, Dead Poets Society, Deep Impact, Diana, Everest, Fever Pitch, Florence Foster Jenkins, Four Weddings and a Funeral, Genius, Girl with a Pearl Earring, Gods and Monsters, Greenfingers, Hail, Caesar!, Happy Prince, Holiday, Hope Gap, Hope Springs, I Capture the Castle, I'll Be There, Ice Castle, Ice Princess, Inside I'm dancing, Johnny English, Johnny English Strikes Again, King of Thieves, Last Christmas, Lost in Translation, Love Actually, Love and Death on Long

Island, Mary Poppins Returns, Mickey Blue Eyes, Misbehaviour, Mrs Doubtfire, Music and Lyrics, Nanny McPhee, Nanny McPhee and the Big Bang, Paddington, Paddington 2, Rate Race, RKO 281. The True Story of Citizen Kane, Spanish English, Supernova, Supervolcano, Surviving Picasso, Susie Gold, The Bookshop, The Duke, The Edge, The King's Speech, The Last Song, The Match, The Mercy, The Personal History of David Copperfield, The Queen, The Remains of the Day, The Secret Garden, The Winter Guest, The Family Man, The Gathering Storm, Twist, Two Weeks Notice, Unconditional Love, What a Girl Wants, When the Game Stands Tall, Wimbledon, Wonder Boys (Конотоп, 2021f)

Важливим під час формування ІНСтК є друковані джерела. Раціональний відбір автентичних текстів для читання як навчального матеріалу для формування АНСтК здійснюється на основі врахування якісних і кількісних критеріїв. Джерелами текстового матеріалу для майбутніх учителів ПШ є автентична друкована / електронна література. Услід за А. С. Івановою тексти в освітній процес з ІМ бралися: 1) без змін; 2) скорочувалися за рахунок видалення нерелевантної інформації; 3) обрані частини кількох текстів було з'єднано в один з дотриманням їхніх важливих характеристик — цільності, зв'язності, розгорнутості (Іванова, 2006, с. 8). У процесі добору автентичних паперових текстів услід за О. П. Биконею, Н. Осадчею, С. І. Шукліною ми керувалися такими критеріями: автентичність; актуальність; мотиваційна, естетична та лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність; різноманітність за жанрами; відповідність тематиці професійного спілкування; інтеркультурна спрямованість (Биконя, 2018, с. 21; Осадча, 2018, с. 136; Шукліна, 2006, с. 6). Під час добору, як зазначає дослідниця, перевага має надаватися автентичним письмовим і усним текстам публіцистичного тексту й науково-популярного стилів, а також прагматичним текстам, насичених соціокультурною інформацією, з англomовних джерел про Велику Британію: енциклопедій, довідників, словників, періодичних видань, ресурсів мережі інтернет (для читання); радіо- й телепередач, відеофільмів (для аудіювання). У відібраному матеріалі має бути представлено різноманітні жанри: друковані журнальні та газетні статті; брошури, оголошення, реклама,

карти, маршрути та розклади руху транспорту, щоденники, автобіографії, інструкції; усні інтерв'ю, новини, репортажі, публічні виступи (Шукліна, 2006, с. 6).

Безперечно важливим для формування ІНСтК є також використання автентичної ФГ, які ми добираємо на критерії, які запропонували О. П. Биконя та Н. Р. Петранговська: актуальність; мотиваційна, естетична і лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність; різноманітність за жанрами; відповідність тематиці професійного спілкування; доступність і обмеженість смислової інформації (Биконя, 2018, с. 21; Петранговська, 2005, с. 10).

Отже, у цьому підрозділі було зроблено огляд принципів, методів, засобів конструювання змісту формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК, на базі яких буде побудована система формування відповідної компетентності у наступному розділі цього дослідження.

Висновки до розділу 3

1. У цьому розділі ми запропонували структурно-функціональну модель формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК, яка включає такі структурні блоки: цільовий (практично-професійна, розвивальна, освітня, виховна), змістовний (предметний та процесуальні аспекти), організаційний (методи, форми, прийоми та засоби), операційно-технологічний (увесь освітній процес), критеріально-оцінювальний (вимоги, об'єкти контролю, критерії, параметри володіння та оцінювання, засоби контролю), результативний (результат). Також вона містить цілі, мотиви, умови та принципи ефективного формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК. Формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурної комунікації повинно базуватися на методологічному підґрунті, що складають такі підходи: компетентнісний, рефлексивний, лінгвосоціокультурний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рівневий.

2. Мета формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ полягає у формуванні професійно орієнтованої англomовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі початкової освіти, забезпечуючи їх рівень володіння ІМ В2 та

можливість ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію АМ. У контексті нашого дослідження виділяємо такі основні цілі формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ: практично-професійна, розвивальна, освітня та виховна. Основними компонентами змісту формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК визначаємо: мотиваційний, когнітивний, практично-професійний, культурний, рефлексивний, а складові навчально-методичного комплексу дисциплін, які її формують — теоретична, практично-професійна, практика, засоби контролю. Традиційно добір змісту формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ відбувався на базі двох аспектів — предметного та процесуального, в межах яких було визначено конкретний зміст кожної зі складових, враховуючи специфіку контингенту студентів. Важливим для нашого дослідження є з'ясування типу дискурсу, який функціонує в освітньому середовищі у ЗВО. Вважаємо, що це педагогічний дискурс, стратегії якого залежать від освітньої парадигми, яка зумовлена соціальним замовленням суспільства та програмними документами, які її імплементують в освітній процес, також акцентуємо на тому, що використання стратегій у цьому типі дискурсі може мінятися або видозмінюватися, визначаючи пріоритетність тієї чи іншої стратегії відповідно до зазначених чинників.

3. Нами було визначено сфери, стилі, комунікативні ролі у процесі спілкування майбутніх учителів ПШ. Виділяємо особистісну, публічну, професійну, освітню, домінантною для нашого дослідження є дві останні сфери спілкування; стилі розподіляємо на: діловий, науковий, розмовний, публіцистичний, художній, подані з урахуванням їх значущості для майбутніх учителів ПШ. У результаті опитування 92 респондентів (студентів, вчителів, викладачів, методистів) було укладено 12 типових комунікативних ситуацій для майбутніх учителів ПШ. Також було визначено перелік знань, навичок і умінь для кожного із видів мовленнєвої діяльності — аудіювання, монологічного та діалогічного спілкування, читання, письма. Вправи та завдання для формування ІНСтК у майбутніх вчителів ПШ мають конструюватися з урахуванням рівня володіння В1 та В2, детально розписані у Розділі 4 та ґрунтуються на підходах, які проаналізовані у Розділі 2 цього дослідження.

4. У структурі ІНСтК виділяємо два компоненти: навчальну й стратегічну компетентності, основою якої є знання, навички й уміння використання навчальних стратегій та додаємо тактики як складову цього процесу. Аналіз визначення дефініції терміну «стратегії» дозволив констатувати, що науковці для позначення цього явища використовують різні синонімічні конструкції, наприклад, техніка, дії, процедура, тактика, операція, навички навчання або мислення, інструмент. В українській науковій літературі відсутня уніфікована класифікація стратегій. У цьому дослідженні ми спираємося на класифікацію R. Oxford (Oxford, 1990; Oxford, 2016), яка поділяє стратегії вивчення ІМ на дві групи: прямі та непрямі. Прямі стратегії допомагають студенту безпосередньо вивчати ІМ, а непрямі — допомагають йому керувати навчанням і підтримувати його без безпосередньої участі ІМ та чотири різні стратегічні групи: когнітивна, емоційна та соціокультурно-інтерактивна, метастратегії (метакогнітивні, метаафективні та метасоціокультурно-інтерактивні). Стратегії, на нашу думку, також можуть бути універсальними, культуро обумовленими та індивідуальними (залежно від віку, гендеру, фаху, інтелекту, досвіду тощо).

5. Встановлено, що організація формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ має ґрунтуватися на принципах: активності, наочності, посильності, міцності, свідомості, систематичності та послідовності, рефлексивності, пізнавальної, соціокультурної та професійно-практичної цінностей, автентичності, комунікативності, поетапності, менторстві та базуватися на використанні таких технологій: ігрових, навчання у співпраці, інтерактивних, ІКТ та комунікативному методі.

У процесі дослідження визначено ефективні засоби формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ, які поділяються на нетехнічні та технічні. Серед нетехнічних засобів для ефективного формування ІНСтК виділяємо НМК, навчальні посібники, підручники, довідники, енциклопедії, тести тощо, а серед технічних — дистанційні електронні курси, аудіо- / відеоматеріали, комп'ютерні програми та додатки тощо. Лише комплексне використання технічних і

нетехнічних засобів навчання забезпечує досягнення мети навчання – сформованості ІНСтК у майбутніх учителів ПШ.

Основні положення розділу висвітлено у публікаціях авторки (Конотоп, 2015; Конотоп, 2016; Конотоп, 2018а; Конотоп, 2018b; Konotop, 2019b; Конотоп, 2020а; Конотоп, 2020с; Конотоп, 2020d; Конотоп, 2020р; Конотоп, 2020q; Конотоп та ін., 2021с; Конотоп, 2021f; Конотоп, 2021g; Конотоп, 2021i; Конотоп, 2023е; Konotop, 2017; Konotop, 2019f; Konotop, Вukonia, 2021g; Конотоп, 2021l; Konotop, Bondar, 2022d; Konotop, 2023d; Konotop, Вukonia, 2023е; Konotop, 2023f; Konotop, 2023h; Konotop, 2024b; Konotop, 2024a).

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

Визначені у попередніх розділах теоретичні передумови організації процесу формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування виступають підґрунтям для створення її методики. У цьому розділі розглянемо питання, які пов'язані з системою вправ для формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування та особливостями її реалізації.

ІНСтК може формуватися імпліцитно та експліцитно, перший спосіб передбачає інтегроване формування компетентностей без аналізу використання стратегій і усвідомлення студентами, за другим способом під керівництвом викладача вони аналізуються, усвідомлюються, фіксуються. У нашій роботі ми дотримуємося другого підходу. Формування ІНСтК в аспекті міжкультурного спілкування відбувається у процесі виконання студентами системи вправ, яка спрямована на підвищення ефективності та якості навчання. Під загальною системою вправ для ІНСтК в аспекті міжкультурного спілкування розуміємо складну ієрархічну систему вправ для формування професійно орієнтованої ІКК, які логічно пов'язані між собою й розміщуються у певній послідовності. Вправи, що входять у систему, класифікуються відповідно до загальноприйнятих критеріїв: спрямованість на прийом / видачу інформації, комунікативність, умотивованість, рівень керування, наявність опор й ігрового компонента, спосіб та характер виконання (Ніколаєва, 2013, с. 183).

4.1. Організація процесу формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності з оволодіння мовними компетентностями в аспекті міжкультурного спілкування

4.1.1. Оволодіння фонетичною компетентністю

Завданням сучасного ЗВО є підготовка компетентних фахівців та всебічний особистісний розвиток студента. Опанування англійською вимовою вважається

однією з важливих цілей оволодіння ІМ, оскільки відсутність правильної й чіткої артикуляції, не володіння фонетичною складовою мови призводить до непорозумінь та порушень іншомовної комунікації, а значить, до неможливості успішно здійснювати міжкультурне спілкування. Важливістю й особливістю фонетичної системи АМ є те, що вона інтегрується в усі види мовленнєвої діяльності. Проблема формування фонетичної компетентності (ФК) знаходиться у постійному фокусі уваги науковців (Ю. В. Головач, В. М. Гутник, О. П. Дацків, Н. В. Деркач, А. В. Долина, О. С. Михайлова, Н. В. Мосьпан, Т. С. Перелома, В. В. Перлова та ін.), проте питання її формування для майбутніх учителів ПШ залишається недостатньо дослідженим для немовних ЗВО.

Н. Ф. Бориско визначає ФК не лише як здатність студента коректно оформлювати своє висловлювання артикуляційно та інтонаційно, але й розуміння інших співрозмовників, базою якої є певні навички, знання та фонетична усвідомленість особистості (Бориско, 2011, с. 3). А. В. Долина доповнює наведене вище врахуванням вимовної норми ІМ спікерів, ситуацій спілкування, стилів та інших соціолінгвістичні особливостей мовлення (Долина, 2009, с. 69). Н. Ф. Бориско склад ФК вбачає у єдності фонетичних навичок, фонетичних знань і фонетичної усвідомленості (Бориско, 2011). Як відмічає О. Б. Тарнопольський, формування іншомовних слуховимовних автоматизмів та навичок у студентів немовних ЗВО є базисом формування ІКК і відбувається за принципом апроксимації (наближення) (Тарнопольський, 2019, с. 191).

У чинній АМПС (2005) зазначено, що у студентів ФК формується наскільки це необхідно для комунікації в академічній й професійній сфері на рівні В2 (АМПС, 2005, с. 8). Автори АМПС (2005) не визначають змістову лінію щодо сформованості ФК по рівнях і підрівнях, не надають її опис, що значно ускладнює роботу викладачів. У Розділі 2 ми дійшли до висновку, що для вступу до ЗВО РВМ повинен дорівнювати В1, а для випуску – В2 (Конотоп, 2021b). Вимоги до володіння майбутніми вчителями ПШ ФК на рівнях В1 та В2 розміщені у Додатку М.

ІНСтК в оволодінні ФК, на думку Т. С. Переломи, визначає навчальну автономію студентів, тобто здатність ставити завдання, планувати, регулювати, управляти навчальним процесом, оцінювати, самостійно приймати рішення, обирати необхідні стратегії (Перелома, 2020, с. 54). Дослідниця також акцентує на тому, що навчальні стратегії є базою для їхньої подальшої самоосвіти та автономії й полягають у: вміннях студентів самостійно визначати цілі й зміст формування ФК та відбирати стратегії відповідно до своїх психофізіологічних особливостей; керувати своїми мотивами під час опанування фонетикою; усвідомлювати та аналізувати помилки (Перелома, 2020, с. 54). На основі *когнітивних стратегій*, виділених І. П. Задорожною, Т. С. Перелома окреслює стратегії, пов'язані безпосередньо із засвоєнням іншомовної фонетики: виокремлення контрастивних артикуляційних особливостей фонем та складофоном; ознайомлення з правилами фонетики перед артикуляцією; спочатку рецепція складофономи, а потім репродукція; застосування певної кількості повторень до автоматичного засвоєння на рівні навички; інтеграція фонетичного образу складофоном з їх лексичним значенням; вивчення інтонаційних мовленнєвих зразків, прикладів, які ілюструють певне фонетичне явище, від тренування в інтонуванні мовлення до їх автоматичного засвоєння; знання варіантів складофономи; ознайомлення з науковою літературою для отримання фонетичних знань (Перелома, 2020, сс. 55-56). Виділяємо такі фонетичні стратегії (Задорожна, 2011; Перелома, 2020, Oxford, 1990):

- стратегії отримання інформації, розуміння, запам'ятовування, збереження в пам'яті та використання фонетичних одиниць під час міжкультурного спілкування;
- стратегії паузації під час міжкультурного спілкування;
- стратегії модальності у сприйманні, інтерпретації та передачі емоційного стану під час міжкультурного спілкування;
- стратегії визначення ставлення мовця за рахунок фонетичних засобів під час міжкультурного спілкування;

- стратегії репродукції та продукції фонетичних засобів міжкультурного офіційного та неофіційного мовлення;
- стратегії сприймання й ідентифікації варіативності вимови АМ;
- стратегії здійснення самоконтролю та контролю;
- стратегії фокусування на помилках, порівняння з еталоном, корекція;
- *когнітивні стратегії: вправляння* (повторення, формальне вправляння, упізнавання, перекомбінування, природне вправляння); *прийому та передачі* (швидке розуміння, використання ресурсів); *аналізу* (дедуктивне міркування, аналіз, контрастивний аналіз);
- *метакогнітивні стратегії: поставлення мети* (прив'язка до знайомого матеріалу, увага); організації та планування (як вивчати, організації, постановки цілей та завдань, ідентифікація мети);
- *соціальні стратегії: взаємодія й кооперація з учасниками* міжкультурного спілкування, викладачем і групою студентів; емпатія;
- *компенсаторні*: здогадка, подолання труднощів, отримання допомоги;
- *афективні стратегії*: зменшення рівня тривожності, позитивного налаштування, ідентифікації та керування емоційним станом.

Поділяючи думку Н. Ф. Бориско (Бориско, 2011, с. 7) та І. П. Задорожною (Задорожна, 2011, с. 275) формування ФК вбачаємо у три етапи: підготовчий, стереотипно-ситуативний і варіююче-ситуативний (Бориско, 2011, с. 8). Цінним для нашого дослідження є висновки А. В. Долини про те, що формування ФК повинне містити самоконтроль, самоаналіз і рефлексію (Долина, 2009, с. 26). Узявши до уваги компонентний склад і етапи формування ФК, поділяючи думку Н. Ф. Бориско та І. П. Задорожної, яка описана вище, та зіставив її із класифікацією стратегій, розробленою R. Oxford, зробимо спробу представити підсистему вправ для навчання використовувати фонетичних стратегій. Як ми вже зазначали, в основу підсистеми вправ було покладено класифікацію стратегій R. Oxford, але у нашу підсистему вправ, по-перше, увійшли стратегії, які відповідають специфіці формування англомовної ФК, а, по-друге, сприяють її ефективному формуванню (див. рис. 4.1 та рис. 4.2).



Рис. 4.1. Підсистема вправ для навчання студентів використовувати прямі стратегії у процесі формування фонетичних навичок

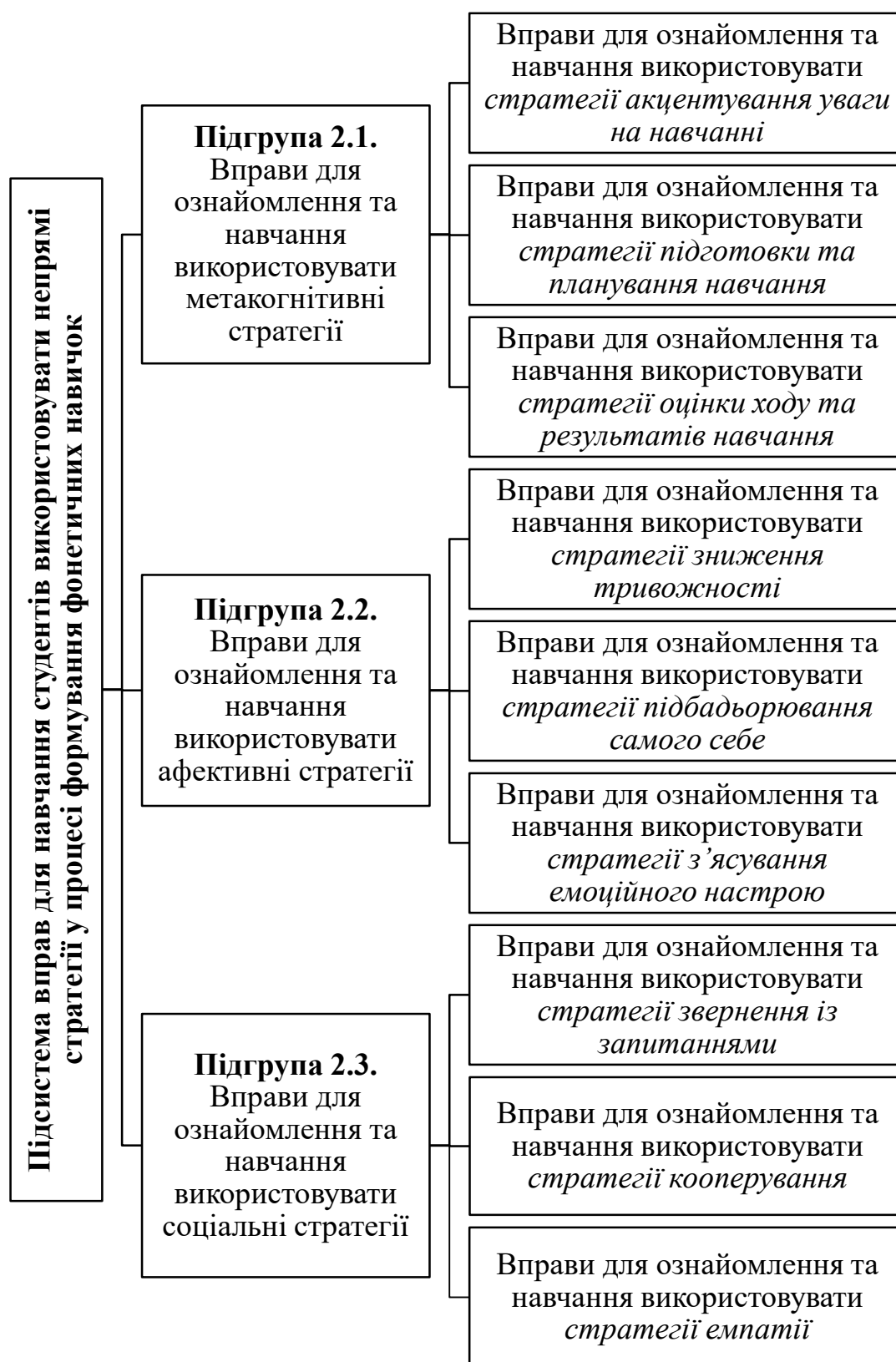


Рис. 4.2. Підсистема вправ для навчання студентів використовувати непрямі стратегії у процесі формування фонетичних навичок

Охарактеризуємо розроблену нами підсистему вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі формування фонетичних навичок, яка входить до системи вправ для навчання ІНСтК і ґрунтується на особливостях груп, підгруп, типів і видів професійно орієнтованих фонетичних вправ. До її складу входять три групи вправ: підготовчий етап, або група 0, метою якого є підготовка до відповідного навчання — ознайомлення з ефективними фонетичними стратегіями; група I — для прямих фонетичних стратегій — вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі фонетичні стратегії; група II — для непрямих фонетичних стратегій — вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі фонетичні стратегії. Услід за Ю. П. Гудимою також виділяємо у підсистемі вправ підгрупи вправ на набуття предметних та процесуальних знань щодо використання стратегій (Гудима, 2018, с. 110) та у межах кожної підгрупи вправ — вправи для ознайомлення й застосування стратегій (Гудима, 2018, с. 111).

Опишемо зазначені групи вправ та їх склад детальніше. Зауважимо, що специфіка роботи зі стратегіями зумовлює виділення групи вправ 0 етапу, або підготовчого, мета якого полягає у підготовці до такого навчання: повідомленні інформації щодо важливості й ефективності використання фонетичних стратегій під час формування іншомовної ФК, а також ознайомленні з їх групами, підгрупами й видами та набуття студентами процесуальних знань щодо ефективності використання фонетичних стратегій.

Група 0 — вправи на набуття предметних і процесуальних знань про фонетичні стратегії.

Група I — підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **прямі фонетичні стратегії**.

Підгрупа 1.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії запам'ятовування*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій створення ментальних зв'язків:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії групування*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії асоціювання*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переміщення в контекст*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії зорових образів і звуків:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зорових образів*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії фонетичних репрезентацій у пам'яті*;

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії ретельного повторення:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ретельного повторення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії застосування дій:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування відчуттів і фізичних реакцій*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування механічних технік*.

Підгрупа 1.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *когнітивні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії практики:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повторення, імітації*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розпізнавання та використання формул і зразків*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії рекомбінації*;

вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії практики у реальному контексті*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії отримання та відправки повідомлень:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії швидкого розуміння ідеї*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання засобів для отримання й відправки повідомлень*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії аналізу та роздумів:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії дедукції*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії аналізу*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії контрастивного міжмовного аналізу*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії перекладу*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переносу*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії структурування отриманого та відправленого:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії створення нотатків*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії передачі основного*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підкреслення*.

Підгрупа 1.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *компенсаторні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії здогадки, яка заснована на роздумі:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання підказки*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії подолання труднощів:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії отримання допомоги*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії вживання міміки та жестів*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повного або часткового ухилення*.

Група II – підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **непрямі фонетичні стратегії:**

Підгрупа 2.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *метакогнітивні стратегії:*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії акцентування уваги на навчанні:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зіставлення нового з уже раніше вивченим матеріалом*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії уваги*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії підготовки та планування навчання:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обізнаності з процесом навчання*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки та організації навчання*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії встановлення цілей та завдань*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ідентифікації мети завдань*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки до реалізації ситуацій і завдань*.

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії пошуку можливостей для вправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії оцінки ходу та результатів навчання:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самоконтролю*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самооцінки*.

Підгрупа 2.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *афективні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії зниження тривожності:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання релаксації*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання музики*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання позитивних технік (посмішка, сміх)*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії підбадьорювання самого себе:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії робити позитивні заяви*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самовинагороди*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії з'ясування емоційного настрою:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прислухання до свого тіла*;

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ведення щоденника своїх досягнень*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обговорення своїх відчуттів з іншою людиною*.

Підгрупа 2.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *соціальні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії звернення з запитаннями:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії звертання з проханням пояснити або перевірити*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії кооперування:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з однолітками*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з іноземцями*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії емпатії:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розвитку культурного розуміння*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розуміння чужих думок і почуттів*.

Запропонована нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі формування фонетичних навичок реалізується у певному навчальному циклі. При цьому етапи формування ФК корелюються з етапами формування ІНСтК (див. у табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Кореляція етапів формування ФК з етапами формування ІНСтК

Етапи формування ФК	Етапи формування ІНСтК	Зміст етапів	Підгрупи вправ	Типи вправ
нульовий	діагностичний, підготовчий	усвідомлення та аналіз власних фонетичних стратегій; розширення знань про фонетичні стратегії	Група 0. Підгрупи вправ для набуття предметних і процесуальних знань з використанням стратегій різного типу	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані
ознайомлення з новим звуком / новою інтонаційною моделлю (підготовчий)	ознайомлення зі стратегіями	ознайомлення з відібраними фонетичними стратегіями	Група I. Підгрупи вправ для ознайомлення з прямими стратегіями : підгрупа 1.1. для ознайомлення зі стратегіями запам'ятовування; підгрупа 1.2. для ознайомлення з когнітивними стратегіями; підгрупа 1.3. для ознайомлення з компенсаторними стратегіями. Група II. Підгрупи вправ для ознайомлення з непрямими стратегіями : підгрупа 2.1. для ознайомлення з метакогнітивними стратегіями; підгрупа 2.2. для ознайомлення з афективними стратегіями; підгрупа 2.3. для ознайомлення з соціальними стратегіями.	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані

Продовження таблиці 4.1

автоматизація дій з новим звуком / новою інтонаційною моделлю (стереотипно-ситуативний і варіююче ситуативний)	тренування у спілкуванні	практика використання відібраних фонетичних стратегій	Група І. Підгрупи вправ для навчання використовувати прямі стратегії: підгрупа 1.1. для навчання використовувати стратегії запам'ятовування; підгрупа 1.2. для навчання використовувати когнітивні стратегії; підгрупа 1.3. для навчання використовувати компенсаторні стратегії. Група ІІ. Підгрупи вправ для навчання використовувати непрямі стратегії: підгрупа 2.1. для навчання використовувати метакогнітивні стратегії; підгрупа 2.2. для навчання використовувати афективні стратегії; підгрупа 2.3. для навчання використовувати соціальні стратегії.	некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані
-	рефлексійний	рефлексія індивідуальна / групова використаних фонетичних стратегій	Група ІІІ. Вправи для навчання використовувати стратегії рефлексії.	некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані

Phonetical Strategies		
1. <i>Using pictures and props</i>		6.
2.		7.
3.		8.
4.		9.
5.		10.

Група І. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі стратегії

Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, частково керована

Мета: навчити студентів визначати свої прямі фонетичні стратегії та вміти надавати їхні приклади

Інструкція: Teacher: *Do you know how to study English phonetics effectively? What helps you? In order to remember phonetics material easily what do you do? Can you use notes? pictures? symbols? colours? What other methods do you use? Etc.*

Група ІІ. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі стратегії

Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, некерована

Мета: навчити студентів визначати власні фонетичні стратегії, стратегії оцінки ходу та результатів навчання, вміти надати приклади, міркувати про свої навчальні досягнення та невдачі

Інструкція: *Mastering English phonetics is not an easy task. But phonetic strategies help to do this quickly and efficiently. They significantly speed up the learning process. So*

let's think about what phonetic strategies you use and illustrate it with examples. Read and complete the table.

№	Questions	Your Comments
1.	New phonetical strategies that I've learned this week	
2.	My phonetical strategies that I use very often this week	
3.	My phonetical strategies that I use sometimes this week	
4.	My phonetical strategies that I don't use this week	
5.	The materials that I've used to study phonetics this week	
6.	What have you succeed this week?	
7.	What have you failed this week?	
8.	Are you satisfied with your results this week?	
9.	What should you revise once more?	
10.	What do you want to study further?	

(Konotop, 2022f)

Оволодіння ФК не є самоціллю, вона лише «обслуговує» мовленнєві компетентності. Важливими й завжди актуальними навчальними засобами для формування ФК є ФГ, ВФГ та засоби мультимедіа, які демонструють сучасне автентичне мовлення. Перейдемо до розгляду підсистеми вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі формування лексичних навичок.

4.1.2. Оволодіння англомовною лексичною компетентністю

Для формування конкурентоспроможного вчителя ПШ, який має ефективно функціонувати не лише в особистому, але й у професійному середовищі, важливим є пошук ефективних шляхів опанування іншомовною лексичною компетентністю (ІЛК). Для досягнення цього завдання виникає необхідність в озброєнні студентів певними стратегіями засвоєння іншомовної лексики. О. Б. Тарнопольський акцентує, що словниковий запас студентів немовного ЗВО має складатися приблизно із 2500 лексичних одиниць (усі належать до рецептивного запасу, приблизно 800 — до

репродуктивного) (Тарнопольський, 2019, с. 231). Дослідник виділяє чотири категорії для навчання ІМ у немовному ЗВО: 1) первинний базовий словниковий мінімум; 2) вторинний базовий словниковий мінімум; 3) факультативний словниковий мінімум; 4) потенційний словниковий мінімум для читання (Тарнопольський, 2019, сс. 235-238). У АМПС (2005) зазначено, що студенти по закінченню курсу ІМ повинні володіти великим діапазоном ЛО (включаючи термінологію) для академічної та професійної сфер (Програма, 2005, с. 7). Вимоги до володіння майбутніми вчителями ПШ ІЛК на рівнях В1 та В2 розміщені у Додатку П.

Визначаємо *лексичні стратегії* як набір прийомів, способів, тактик роботи з ЛО ІМ, які використовує особистість для вирішення мовних завдань у відповідних ситуаціях спілкування. Виділяємо такі лексичні стратегії (Задорожна, 2011; Потюк, 2015, сс. 26-28; Томашевська, 2019, с. 103; Oxford, 1990):

- стратегії смислового групування ЛО;
- стратегії систематизації ЛО;
- стратегії повторення ЛО;
- стратегії використання ключових слів;
- стратегії зав'язків між новими та вже засвоєними ЛО;
- стратегії асоціації ЛО;
- стратегії візуалізації ЛО, використанні графічних організаторів (нотатків, карток, колажів, таблиць, когнітивних схем тощо);
- стратегії використання ІКТ для запам'ятання й тренування ЛО;
- стратегії розширення словникового запасу;
- стратегії підбору синонімів і антонімів;
- стратегії перекладу;
- стратегії використання музики, фізичних рухів тощо для запам'ятовування ЛО;
- стратегії здійснення самоконтролю та контролю;
- стратегії фокусування на помилках, порівняння з еталоном, корекція;

- *когнітивні* стратегії: *вправлення* (повторення, формальне вправлення, упізнавання, перекомбінування, природне вправлення); *прийому та передачі* (швидке розуміння, використання ресурсів); *аналізу* (дедуктивне міркування, аналіз, контрастивний аналіз);
- *метакогнітивні* стратегії: *поставлення мети* (прив'язка до знайомого матеріалу, увага); *організації та планування* (як вивчати, організації, постановки цілей та завдань, ідентифікація мети);
- *соціальні стратегії*: взаємодія та кооперація з учасниками міжкультурного спілкування, викладачем і групою студентів; емпатія;
- *компенсаторні*: здогадка, подолання труднощів, отримання допомоги; користування словниками та допоміжною літературою;
- *афективні* стратегії: зменшення переживань, тривожності, створення умов для позитивного налаштування, ідентифікація й керування емоційним станом.

Під час освітнього процесу з ІМ лексичні стратегії взаємодіють, оскільки вони в однаковій мірі спираються на когнітивні процеси й спрямовані на оптимізацію процесів усвідомлення, прийняття, структурування, збереження в пам'яті та застосування ЛО. J. M. O'Malley стверджує, що частота використання лексичних стратегій індивідуальна та залежить від конкретного студента, його мотивації, спеціальності, соціального статусу, статі, віку, досвіду вивчення ІМ, гнучкості психіки. Задля збільшення числа індивідуальних стратегій і успішності їх застосування важливий навчальний досвід. Чим досвідченіше студент, тим вище мотивація, тим більше стратегій він використовує, тим краще й швидше він вибирає найбільш адекватні стратегії для вирішення поставленого навчального завдання (O'Malley, 1990, с. 37). І. Є. Потюк зазначає, що під час формування ІЛК з використанням лексичних стратегій потрібно навчати їх інтегровано й послідовно, спиратися на опори, приділяти увагу ілюстрації їх застосування, давати можливість обговорювати їх з іншими студентами (Потюк, 2015, сс. 26-28). Доцільно використовувати електронні когнітивні карти для вивчення ЛО та онлайн програми для

їх створення (Конотоп, 2021a; Конотоп, 2021h). Н. Є. Білоножко виділяє такі етапи формування лексичних стратегій: рецептивний, репродуктивний і продуктивний (Білоножко, 2010, сс. 71-72). А. Ю. Томашевська виокремила три етапи формування ІЛК: ознайомчий, тренувальний і етап застосування (Томашевська, 2019, с. 102). І. Є. Потюк визначає три етапи формування стратегій ІЛК: операційно-автоматичний, репродуктивно-діяльнісний і комунікативно-стратегічний (Потюк, 2015, сс. 104-105).

Узявши до уваги компонентний склад і етапи формування АЛК, лексичних стратегій за І. Є. Потюк (2015) та зіставив їх з класифікацією стратегій, яка була розроблена R. Oxford (1990), зробимо спробу представити підсистему вправ для формування лексичних стратегій. Зауважимо, що в основу підсистеми вправ було покладено класифікацію стратегій R. Oxford і класичні етапи формування ІЛК – ознайомлення та автоматизації з новими ЛО (Ніколаєва, 2013, с. 223) (див. рис. 4.3 та рис. 4.4). Охарактеризуємо розроблену нами підсистему вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі формування лексичних навичок, яка входить до системи вправ для навчання ІНСтК і ґрунтується на особливостях груп, підгруп, типів і видів професійно орієнтованих лексичних вправ.

До її складу входять три групи вправ: підготовчий етап, або група 0, метою якого є підготовка до відповідного навчання — ознайомлення з ефективними лексичними стратегіями; група I — для прямих лексичних стратегій — вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі лексичні стратегії; група II — для непрямих лексичних стратегій — вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі лексичні стратегії. Услід за Ю. П. Гудимою також виділяємо у підсистемі вправ підгрупи вправ на набуття предметних та процесуальних знань щодо використання стратегій (Гудима, 2018, с. 110) та у межах кожної підгрупи вправ — вправи для ознайомлення й застосування стратегій (Гудима, 2018, с. 111). Опишемо зазначені групи вправ та їх склад детальніше. Зауважимо, що специфіка роботи зі стратегіями зумовлює виділення групи вправ 0 етапу, або підготовчого, мета якого полягає у підготовці до такого навчання: повідомленні інформації щодо важливості й



Рис. 4.3. Підсистема вправ для навчання студентів використовувати прямі стратегії у процесі формування лексичних навичок



Рис. 4.4. Підсистема вправ для навчання студентів використовувати непрямі стратегії у процесі формування лексичних навичок

ефективності використання лексичних стратегій під час формування ІЛК, а також ознайомленні з їх групами, підгрупами й видами та набуття студентами процесуальних знань щодо ефективності використання лексичних стратегій.

Група 0 – вправи на набуття предметних і процесуальних знань про лексичні стратегії.

Група I – підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **прямі лексичні стратегії**.

Підгрупа 1.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії запам'ятовування*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій створення ментальних зв'язків:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії групування*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії асоціювання*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переміщення в контекст*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій зорових образів і звуків:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зорових образів*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії семантичних сіток*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання ключових слів*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії фонетичних репрезентацій у пам'яті*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій ретельного повторення:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ретельного повторення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії застосування дій:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування відчуттів і фізичних реакцій*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування механічних технік*.

Підгрупа 1.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *когнітивні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії практики:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повторення, імітації*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розпізнавання та використання формул і зразків*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії рекомбінації*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії практики у реальному контексті*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії отримання та відправки повідомлень:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії швидкого розуміння ідеї*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання засобів для отримання й відправки повідомлень*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії аналізу та роздумів:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії дедукції*;

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії аналізу висловів*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії контрастивного міжмовного аналізу*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії лінгвістичної здогадки*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії перекладу*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переносу*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії структурування отриманого та відправленого:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії створення нотатків*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії передачі основного*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підкреслення*.

Підгрупа 1.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *компенсаторні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії здогадки, яка заснована на роздумі:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання підказки*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії подолання труднощів:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переключення на рідну мову*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії отримання допомоги*;

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії вживання міміки та жестів*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повного або часткового ухилення*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії пристосування до спілкування*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання синонімів*.

Група II – підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **непрямі лексичні стратегії**:

Підгрупа 2.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *метакогнітивні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій акцентування уваги на навчанні:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зіставлення нового з уже раніше вивченим матеріалом*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії уваги*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій підготовки та планування навчання:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обізнаності з процесом навчання*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки та організації навчання*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії встановлення цілей та завдань*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ідентифікації мети завдань*;

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки до реалізації ситуацій і завдань*.
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії пошуку можливостей для вправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії оцінки ходу та результатів навчання:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самоконтролю*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самооцінки*.

Підгрупа 2.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *афективні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії зниження тривожності:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання релаксації*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання музики*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання позитивних технік (посмішка, сміх)*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії підбадьорювання самого себе:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії робити позитивні заяви*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самовинагороди*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії з'ясування емоційного настрою:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прислухання до свого тіла*;

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ведення щоденника своїх досягнень*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обговорення своїх відчуттів з іншою людиною*.

Підгрупа 2.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *соціальні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій звернення з запитаннями:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії звертання з проханням пояснити або перевірити*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій кооперування:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з однолітками*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з іноземцями*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій емпатії:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розвитку культурного розуміння*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розуміння чужих думок і почуттів*.

Запропонована нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі формування лексичних навичок реалізується у певному навчальному циклі. При цьому етапи формування ІЛК корелюються з етапами формування ІНСтК (див. у табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Кореляція етапів формування ІЛК з етапами формування ІНСтК

Етапи формування ІЛК	Етапи формування лексичних стратегій	Зміст етапів	Підгрупи вправ	Типи вправ
-	діагностичний, підготовчий	усвідомлення та аналіз власних лексичних стратегій; розширення знань про лексичні стратегії	Група 0. Підгрупи вправ для набуття предметних і процесуальних знань із використанням лексичних стратегій різного типу	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані
етап ознайомлення з ЛО	операційно-автоматичний репродуктивно-діяльнісний	ознайомлення з відібраними лексичними стратегіями	Група I. Підгрупи вправ для ознайомлення із прямими стратегіями : <i>підгрупа 1.1.</i> для ознайомлення зі <i>стратегіями</i> запам'ятовування; <i>підгрупа 1.2.</i> для ознайомлення з <i>когнітивними стратегіями</i> ; <i>підгрупа 1.3.</i> для ознайомлення з <i>компенсаторними стратегіями</i> . Група II. Підгрупи вправ для ознайомлення з непрямими стратегіями : <i>підгрупа 2.1.</i> для ознайомлення з <i>метакогнітивними стратегіями</i> ; <i>підгрупа 2.2.</i> для ознайомлення з <i>афективними стратегіями</i> ; <i>підгрупа 2.3.</i> для ознайомлення з <i>соціальними стратегіями</i> .	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані

Продовження таблиці 4.2

етап автоматизації з ЛО	комунікативно-стратегічний	практика використання відібраних лексичних стратегій	Група І. Підгрупи вправ для навчання використовувати прямі стратегії: <i>підгрупа 1.1.</i> для навчання використовувати <i>стратегії запам'ятовування</i>; <i>підгрупа 1.2.</i> для навчання використовувати <i>когнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 1.3.</i> для навчання використовувати <i>компенсаторні стратегії</i>. Група ІІ. Підгрупи вправ для навчання використовувати непрямі стратегії: <i>підгрупа 2.1.</i> для навчання використовувати <i>метакогнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.2.</i> для навчання використовувати <i>афективні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.3.</i> для навчання використовувати <i>соціальні стратегії</i>.	некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані
-	рефлексійний	рефлексія індивідуальна / групова використаних лексичних стратегій	Група ІІІ. Вправи для навчання використовувати стратегії рефлексії.	некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані

Створена нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі формування лексичних навичок корелює з етапами формування ІНСтК. Наведемо приклади вправ з описаних вище груп. Зазначимо, що комплекс вправ у повному обсязі представлено в нашому навчальному посібнику (Конотоп, 2023і) та Додатку Н.

Група 0. Вправи для набуття предметних та процесуальних знань

Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, керована

Мета: навчити студентів визначати лексичні стратегії та вміти надавати їхні приклади

Інструкція: *Learning the vocabulary of a foreign language is the basis for learning any language. Vocabulary learning strategies help speed up the process of learning foreign vocabulary. Watch the video about vocabulary strategies, think and name the lexical strategies that the speaker tells about. The first has been done for you. Follow the example in the chart.*

Джерело:

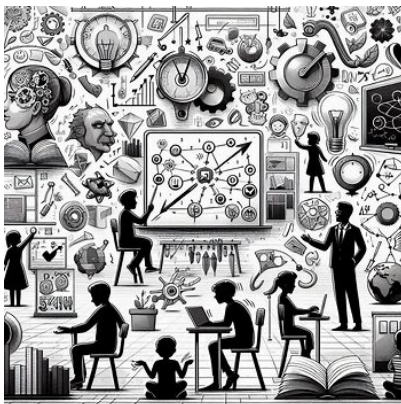
Vocabulary

Learning

Strategies

<https://www.youtube.com/watch?v=8umAsWo6xOk>

Lexical Strategies



1. A really great teacher is an an inspiration to their students, who motivates them and supports.
2. A great teacher must have a passion for learning and children, which keep them going every day.
3. Sometimes students can be very naughty, but a teacher must have patience in dealing with them. Etc.

Reflection. *Think and focus on what helped you while reading to guess the meaning of the underlined words. Give examples.*

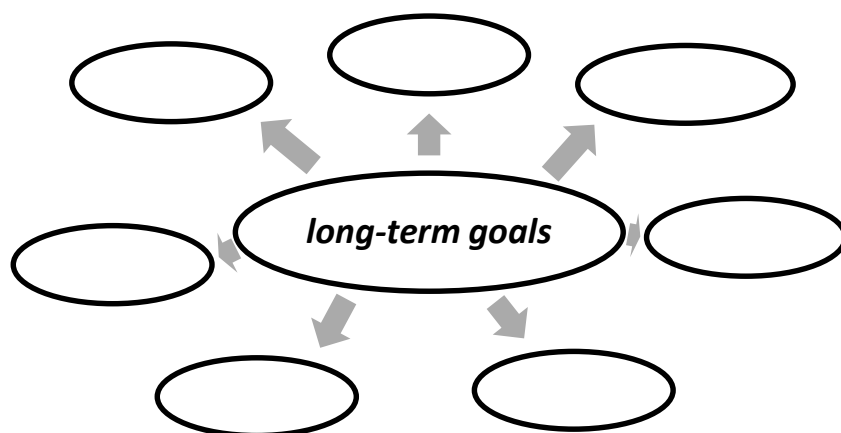
Група II. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі стратегії

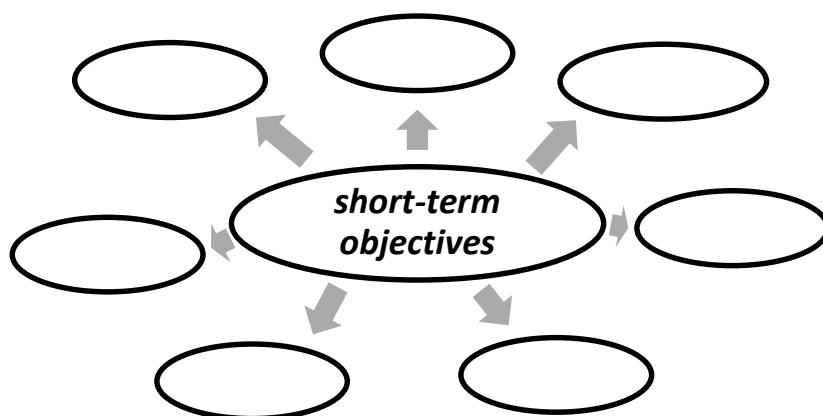
Приклад

Вправа: умовно-комунікативна, продуктивна, з опорою, частково керована

Мета: навчити студентів стратегіям встановлення цілей та завдань вивчення ЛО та вміти надавати їхні приклади

Інструкція: *Teacher: Do you think that setting long-term goals and short-term objectives in studying English vocabulary is useful? Give the example of long-term goals and short-term objectives. What are your long-term goals and short-term objectives in studying English vocabulary?*



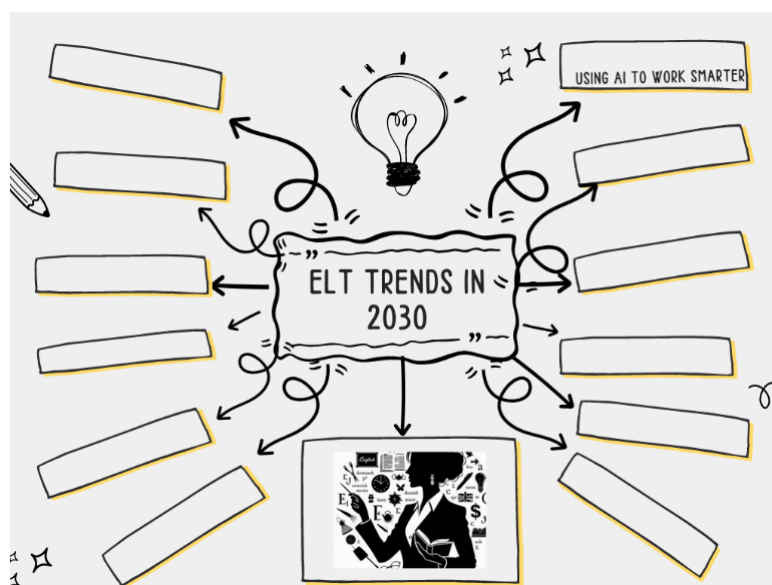


Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, керована

Мета: навчити студентів стратегіям співставлення нових ЛО з уже раніше вивченими

Інструкція: *You are going to read the article “ELT Trends in 2030” about new tendencies in teaching English. Brainstorm the ideas in the chart. The first has been done for you.*



Цей підрозділ присвячено опису та ілюстрації прикладами підсистеми вправ для навчання використання лексичних стратегій у процесі формування ІНСтК майбутніх учителів ПШ, у наступному ми перейдемо до розгляду підсистеми вправ для навчання студентів використовувати граматичні стратегії.

4.1.3. Оволодіння граматичною компетентністю

Одним із пріоритетних завдань, які стоять перед підготовкою конкурентоспроможного вчителя ПШ, є формування ключових компетентностей, серед яких украй важливою є іншомовна граматична компетентність (ІГК). Одним із провідних завдань у ЗВО є навчити студентів застосовувати граматичні стратегії з метою формування бази для подальшого самостійного навчання й вивчення ІМ. Автори чинної АМПС (2005) визначають, по закінченню курсу ІМ у немовному ЗВО студенти мають володіти знаннями про граматичні структури у рецепції та продукції в академічній та професійній сферах (Програма, 2005, с. 10). У CEFR (2018) ІГК фігурує як *grammatical accuracy* і стосується як здатності студента згадувати «збірні» вирази правильно й зосереджуватися на граматичних формах, одночасно формулюючи думку. Ключові поняття, що введені в дескрипторах, включають три показники: контроль конкретного репертуару (від A1 до B1); помітність помилок (від B1 до B2); ступінь контролю (від B2 до C2) (CEFR, 2018, с. 133). Вимоги до володіння майбутніми вчителями ПШ ІГК на рівнях B1 та B2 розміщені у Додатку Р. ІГК – це здатність особистості оформлювати усні й письмові висловлювання граматично коректно та розуміти граматичне оформлення мовлення інших, що складається із граматичних навичок, граматичних знань і граматичної усвідомленості (Ніколаєва, 2013, с. 234). Т. О. Стеченко стверджує, що вона містить дві складові: граматичну та професійну. За визначенням дослідниці, професійно орієнтована ІГК є визначеним рівнем володіння граматичними мовленнєвими та соціокультурними знаннями, навичками й уміннями, залучення таких складників уможлиблює здійснення міжкультурної комунікації та реалізацію майбутньої професійної діяльності студентів (Стеченко, 2006, с. 28). Д. А. Руснак вважає, що сформованість ІГК передбачає зв'язок таких складників: знання граматичної системи ІМ; граматичні навички (репродуктивні та рецептивні); вміння використовувати граматичні структури у мовленні та аналізувати мовлення інших (Руснак, 2009, с. 22), у нашому дослідженні

ми дотримуємося поглядів на ІГК, які викладені авторським колективом (Ніколаєва, 2013, с. 234).

О. Б. Тарнопольський підкреслює, що зі зменшенням обсягу граматичного мінімуму для опанування студентами у немовному ЗВО збільшується їх успішність його опанування студентами. Саме тому дослідник акцентує на максимально можливій мінімізації обсягу граматичного матеріалу для студентів немовного ЗВО (Тарнопольський, 2019, с. 212). Оволодіння граматиною ІМ значною мірою залежить від розвитку когнітивної сфери психіки людини, тому при навчанні граматичної сторони мовлення потрібно приділити особливу увагу саме когнітивним стратегіям. Дослідники вказують, що під час добору навчальних граматичних стратегій викладач повинен також керуватися такими факторами: вік, індивідуальні стилі, стадії вивчення, типи завдання, культурні відмінності, традиції навчання (Стеченко, Марченко, 2007, с. 298). Виділяємо такі граматичні стратегії (Задорожна, 2011; Стеченко, 2006; Oxford, 1990):

- стратегії смислового групування граматичних явищ;
- стратегії систематизації граматичних явищ;
- стратегії повторення граматичних явищ;
- стратегії зав'язків між новими й вже засвоєними граматичними явищами;
- стратегії асоціації граматичних явищ;
- стратегії візуалізації граматичних явищ, використанні графічних організаторів (нотатків, карток, колажів, таблиць, когнітивних схем тощо);
- стратегії використання ІКТ для запам'ятання й тренування граматичних явищ;
- стратегії розширення граматичних знань;
- стратегії перекладу;
- стратегії використання музики, фізичних рухів тощо для запам'ятовування граматичного матеріалу;
- стратегії здійснення самоконтролю та контролю;
- стратегії фокусування на помилках, порівняння з еталоном, корекція;

- *когнітивні стратегії*: *вправлення* (повторення, формальне вправлення, упізнавання, перекомбінування, природне вправлення); *прийому та передачі* (швидке розуміння, використання ресурсів); *аналізу* (дедуктивне міркування, аналіз, контрастивний аналіз);
- *метакогнітивні стратегії*: *поставлення мети* (прив'язка до знайомого матеріалу, увага); *організації та планування* (як вивчати, організації, постановки цілей та завдань, ідентифікація мети);
- *соціальні стратегії*: *взаємодія та кооперація з учасниками міжкультурного спілкування*, викладачем і групою студентів; *емпатія*;
- *компенсаторні*: *здогадка*, *подолання труднощів*, *підбір аналогів*, *отримання допомоги*; *користування словниками й допоміжною літературою*;
- *афективні стратегії*: *зменшення переживань*, *тривожності*, *створення умов для позитивного налаштування*, *ідентифікації й керування емоційним станом*.

Як вказує Н. К. Скляренко, існують різні типи навчальної інформації, які допомагають засвоювати граматичні знання: зразки мовлення, моделі, схеми, ілюстративні таблиці, когнітивні метафори (Скляренко, 2011, с. 15). О. І. Вовк наголошує на принципових положеннях ефективного формування граматичних стратегій: має організовуватися як модель реальної комунікації; здійснюється у процесі мовленнєвої діяльності; здійснюється на базі індивідуальних пізнавальних стилів і навчальних стратегій тощо (Вовк, 2008, с. 5-19). Сучасні методисти І. П. Задорожна, Т. А. Стеченко та ін. у формуванні ІГК вбачають такі етапи: орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіовально-ситуативний (Задорожна, 2011, с. 306; Стеченко, 2006, с. 10; Ніколаєва, 2013, с. 244). Проаналізувавши етапи формування ІГК, ми розробили групи вправ для оволодіння іншомовним граматичним матеріалом з використанням граматичних стратегій. Узявши до уваги компонентний склад і етапи формування ІГК, описані вище, та зіставимо їх із класифікацією стратегій, розробленою R. Oxford (1990), представимо підсистему вправ для навчання граматичних стратегій. Зауважимо, що в її основу було

покладено класифікацію стратегій R. Oxford (1990), але у нашу підсистему вправ увійшли стратегії, які корелюють зі специфікою формування англомовної ГК та водночас сприяють ефективному перебігу цього процесу (див. рис. 4.5 та рис. 4.6). Схарактеризуємо розроблену нами підсистему вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі формування граматичних навичок, яка входить до системи вправ для навчання ІНСтК і ґрунтується на особливостях груп, підгруп, типів і видів професійно орієнтованих граматичних вправ. До її складу входять три групи вправ: підготовчий етап, або група 0, метою якого є підготовка до відповідного навчання — ознайомлення з ефективними граматичними стратегіями; група I — для прямих граматичних стратегій — вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі граматичні стратегії; група II — для непрямих граматичних стратегій — вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі граматичні стратегії. Услід за Ю. П. Гудимою також виділяємо у підсистемі вправ підгрупи вправ на набуття предметних та процесуальних знань щодо використання стратегій (Гудима, 2018, с. 110) та у межах кожної підгрупи вправ — вправи для ознайомлення й застосування стратегій (Гудима, 2018, с. 111). Опишемо зазначені групи вправ та їх склад детальніше. Зауважимо, що специфіка роботи зі стратегіями зумовлює виділення групи вправ 0 етапу, або підготовчого, мета якого полягає у підготовці до такого навчання: повідомленні інформації щодо важливості й ефективності використання граматичних стратегій під час формування ІГК, а також ознайомленні з їх групами, підгрупами й видами та набуття студентами процесуальних знань щодо ефективності використання граматичних стратегій.

Група 0 — вправи на набуття предметних і процесуальних знань про граматичні стратегії.

Група I — підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **прямі граматичні стратегії**.

Підгрупа 1.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії запам'ятовування*:

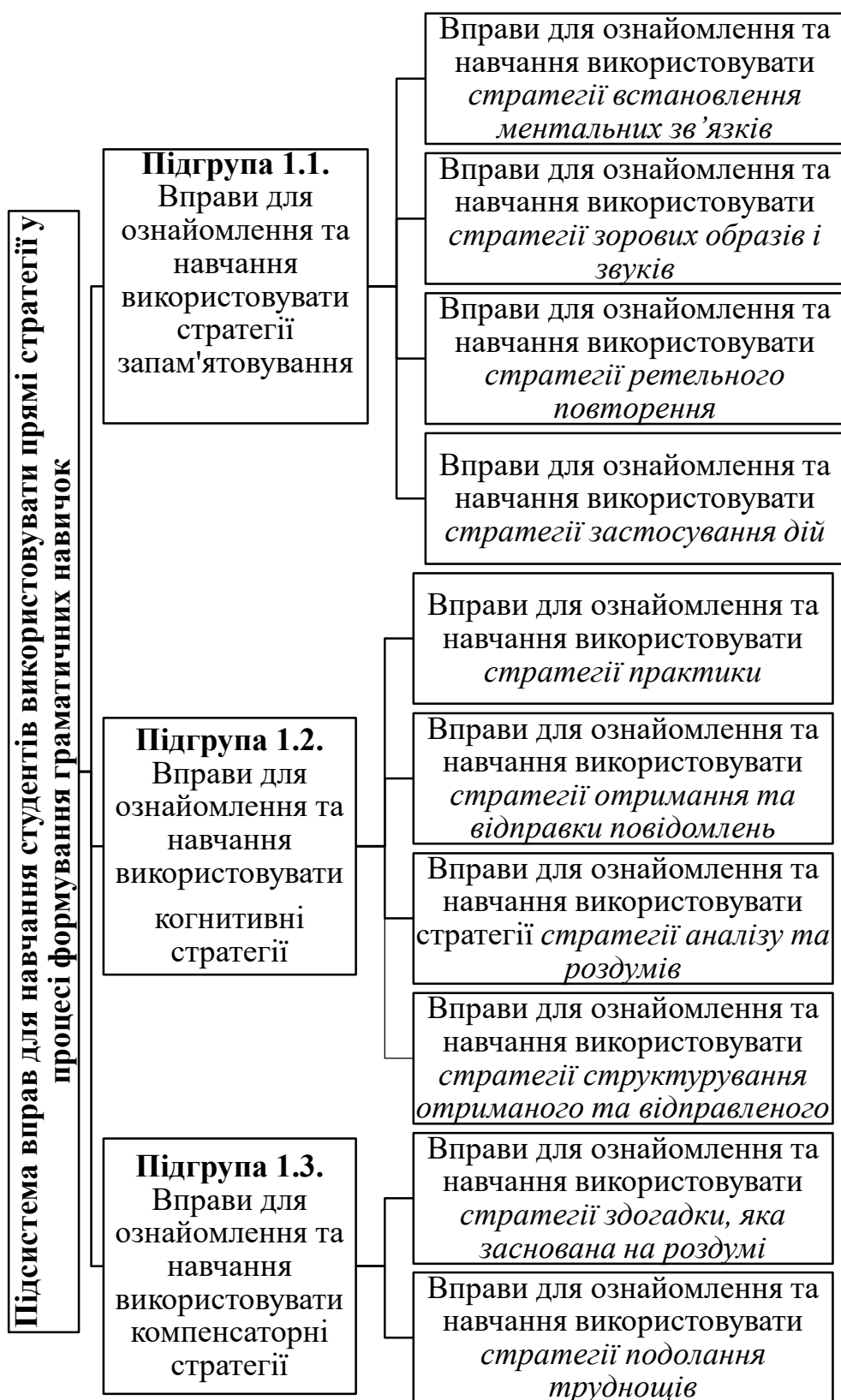


Рис. 4.5. Підсистема вправ для навчання студентів використовувати прямі стратегії у процесі формування граматичних навичок



Рис. 4.6. Підсистема вправ для навчання студентів використовувати непрямі стратегії у процесі формування граматичних навичок

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій встановлення ментальних зв'язків:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії групування;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії асоціювання;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переміщення в контекст.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій зорових образів і звуків:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зорових образів;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії семантичних сіток;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання ключових слів / мовленнєвих зразків;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії фонетичних репрезентацій у пам'яті.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій ретельного повторення:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ретельного повторення.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій застосування дій:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування відчуттів і фізичних реакцій;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування механічних технік.*

Підгрупа 1.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *когнітивні стратегії:*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій практики:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повторення, імітації;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розпізнавання і використання формул і зразків;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії рекомбінації;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії практики у реальному контексті.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій отримання та відправки повідомлень:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії швидкого розуміння ідеї;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання засобів для отримання й відправки повідомлень.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій аналізу та роздумів:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії дедукції;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії аналізу висловів;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії контрастивного міжмовного аналізу;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії лінгвістичної здогадки;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії перекладу;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переносу.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій структурування отриманого та відправленого:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії створення нотатків*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії передачі основного*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підкреслення*.

Підгрупа 1.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *компенсаторні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій здогадки, яка заснована на роздумі:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання підказки*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій подолання труднощів:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переключення на рідну мову*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії отримання допомоги*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії вживання міміки та жестів*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повного або часткового ухилення*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії пристосування до спілкування*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання синонімічних граматичних конструкцій*.

Група II – підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **непрямі граматичні стратегії:**

Підгрупа 2.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *метакогнітивні стратегії:*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій акцентування уваги на навчанні:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зіставлення нового з уже раніше вивченим матеріалом;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії уваги.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій підготовки та планування навчання:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обізнаності з процесом навчання;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки та організації навчання;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії встановлення цілей та завдань;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ідентифікації мети завдань;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки до реалізації ситуацій і завдань.*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії пошуку можливостей для вправлення.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій оцінки ходу та результатів навчання:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самоконтролю;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самооцінки.*

Підгрупа 2.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *афективні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегій зниження тривожності*:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання релаксації*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання музики*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання позитивних технік (посмішка, сміх)*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегій підбадьорювання самого себе*:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії робити позитивні заяви*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самовинагороди*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегій з'ясування емоційного настрою*:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прислухання до свого тіла*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ведення щоденника своїх досягнень*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обговорення своїх відчуттів з іншою людиною*.

Підгрупа 2.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *соціальні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегій звернення з запитаннями*:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії звертання з проханням пояснити або перевірити*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії кооперування:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з однолітками*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з іноземцями*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії емпатії:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розвитку культурного розуміння*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розуміння чужих думок і почуттів*.

Запропонована нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі формування граматичних навичок реалізується у певному навчальному циклі. При цьому етапи формування ІГК корелюються з етапами формування ІНСтК (див. у табл. 4.3).

Створена нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі формування граматичних навичок корелює з етапами формування ІНСтК.

Наведемо приклади вправ з описаних вище груп. Зазначимо, що комплекс вправ у повному обсязі представлено в нашому навчальному посібнику (Конотоп, 2023і) та Додатку Н.

Таблиця 4.3

Кореляція етапів формування ІГК з етапами формування ІНСтК

Етапи формування ІГК	Етапи формування ІНСтК	Зміст етапів	Підгрупи вправ	Типи вправ
-	діагностичний, підготовчий	усвідомлення та аналіз власних стратегій; розширення знань про граматичні стратегії	Група 0. Підгрупи вправ для набуття предметних і процесуальних знань з використанням стратегій різного типу.	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані
орієнтовно-підготовчий етап	ознайомлення зі стратегіями	ознайомлення із відібраними граматичними стратегіями	Група I. Підгрупи вправ для ознайомлення із прямими стратегіями: <i>підгрупа 1.1.</i> для ознайомлення зі <i>стратегіями запам'ятовування</i>; <i>підгрупа 1.2.</i> для ознайомлення з <i>когнітивними стратегіями</i>; <i>підгрупа 1.3.</i> для ознайомлення з <i>компенсаторними стратегіями</i>. Група II. Підгрупи вправ для ознайомлення з непрямими стратегіями: <i>підгрупа 2.1.</i> для ознайомлення з <i>метакогнітивними стратегіями</i>; <i>підгрупа 2.2.</i> для ознайомлення з <i>афективними стратегіями</i>; <i>підгрупа 2.3.</i> для ознайомлення з <i>соціальними стратегіями</i>.	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані

Продовження таблиці 4.3

стереотипно-ситуативний етап варіююче-ситуативний етап	тренування у спілкуванні	практика використання відібраних граматичних стратегій	Група І. Підгрупи вправ для навчання використовувати прямі стратегії: <i>підгрупа 1.1.</i> для навчання використовувати <i>стратегії запам'ятовування</i>; <i>підгрупа 1.2.</i> для навчання використовувати <i>когнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 1.3.</i> для навчання використовувати <i>компенсаторні стратегії</i>. Група ІІ. Підгрупи вправ для навчання використовувати непрямі стратегії: <i>підгрупа 2.1.</i> для навчання використовувати <i>метакогнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.2.</i> для навчання використовувати <i>афективні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.3.</i> для навчання використовувати <i>соціальні стратегії</i>.	некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані
-	рефлексійний	рефлексія індивідуальна / групова використаних граматичних стратегій	Група ІІІ. Вправи для навчання використовувати стратегії рефлексії.	некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані

Група 0. Вправи для набуття предметних та процесуальних знань

Приклад

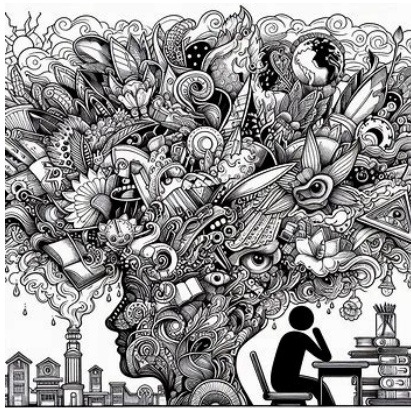
Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, керована

Мета: навчити студентів визначати граматичні стратегії та вміти надавати їхні приклади.

Інструкція: *Learning grammar increases the level of mastery of a foreign language, improves the quality of communication. It is important to study grammar strategies that will help speed up the mastery of grammar material. Watch, think and name the grammar strategies that speakers tells about. The first has been done for you.*

Джерело: *Specific Strategies for Developing Grammar Awareness*
https://www.youtube.com/watch?v=jED_Y6w9V2o

Specific Strategies for Developing Grammar Awareness



Grammar Strategies		
1. <i>Using self-evaluation forms</i>		6.
2.		7.
3.		8.
4.		9.
5.		10.

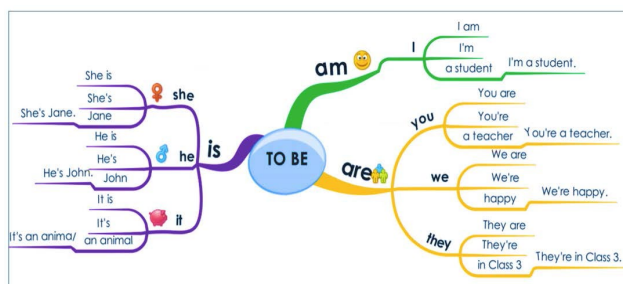
Група І. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі стратегії

Приклад

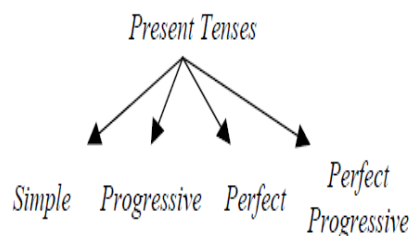
Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, частково керована

Мета: навчити студентів визначати ефективні граматичні стратегії та вміти надати їхні приклади

Інструкція: *In order to study grammar effectively, there are different ways of presenting the grammar information. Look at different ways of the presentation of the grammar material, think and express your opinion what techniques are used to make the studying English grammar effective.*



Picture 1



Picture 2



Picture 3

I	like	milk	Do	I	like	milk?
we	like	milk	Do	we	like	milk?
you	like	milk	Do	you	like	milk?
they	like	milk	Do	they	like	milk?
he	likes	milk	Does	he	like	milk?
she	likes	milk	Does	she	like	milk?
it	likes	milk	Does	it	like	milk?

Picture 4

Група ІІ. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі стратегії

Приклад

Вправа: умовно-комунікативна, продуктивна, з опорою, частково керована

Мета: навчити студентів використовувати стратегії встановлення цілей та завдань

Інструкція: *Setting goals (months, years) and objectives (hours, days, weeks) for learning English grammar is very important in studying.*

Fill in "My Goals and Objectives Setting Sheet" and set your own goals and objectives and your steps to reach them.



**My Goals and Objectives
Setting Sheet**

 My goals: _____ _____	 My objectives: _____ _____
What steps do I need to take to reach my goals? 1 _____ 2 _____ 3 _____	What steps do I need to take to reach my objectives? 1 _____ 2 _____ 3 _____

Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, некерована

Мета: навчити студентів використовувати стратегії самоконтролю під час вивчення граматичних явищ.

Після вивчення певного граматичного матеріалу студентам надаються для заповнення таблиці для самооцінки (*what I know / what I have learnt*).

Інструкція: *In order to analyze your own progress in studying grammar material think about grammar structures you have studied, reflect on them and fill in the table below.*

<i>What I know</i>	<i>What I have learnt</i>

Процес формування ІГК є тривалим і складним, але використання граматичних стратегій значно підвищує ефективність освітнього процесу з ІМ. Систематичне залучення спеціальних вправ з навчання використовувати граматичні стратегії допомагає викладачу покращити процес засвоєння студентами граматичного матеріалу. Цей підрозділ присвячено опису та ілюстрації прикладами підсистеми вправ для навчання використання граматичних стратегій у процесі формування ІНСтК майбутніх учителів ПШ, у наступному перейдемо до розгляду підсистеми вправ для навчання студентів використовувати стратегії під час аудіювання.

4.2. Організація процесу формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності з оволодіння мовленнєвими компетентностями в аспекті міжкультурного спілкування

4.2.1. Оволодіння англomовною навчально-стратегічною компетентністю в аудіюванні

Формування готовності студентів до здійснення МІК передбачає й уміння розуміти усне мовлення. Оскільки точність і повнота сприйняття аудитивної інформації детермінує подальші дії учасників міжкультурної комунікації, формування іншомовної аудитивної компетентності (ІАК) – одна з найважливіших цілей навчання в немовному ЗВО (Конотоп, 2018b). Проблема її формування розглядалася у роботах О. Б. Бігич, О. Ю. Бочкарьовой, Н. І. Гупка-Макогін, О. В. Кміть, Я. А. Крапчатовой, С. Ю. Ніколаєвої, Н. К. Скляренко, О. О. Сіваченко, О. Б. Тарнопольського, В. В. Черниш, Л. В. Ягеніч, А. Anderson, М. Underwood, A. Wolvin та ін. Формування професійно орієнтованої ІАК у студентів немовних спеціальностей досліджували Н. І. Гупка-Макогін, Л. І. Іванова, О. В. Кміть, Н. А. Новоградська-Морська та ін. О. Б. Бігич стверджує, що ІАК – це здатність слухати прямо або опосередковано різні жанри та види автентичних текстів із різним рівнем його розуміння (Бігич, 2012, сс. 19-20); Я. А. Крапчатова доповнює наведене визначення ще й звітністю правильно сприймати, розуміти та комунікативно реагувати на іншомовне мовлення (Крапчатова, 2014, сс. 32-45). ІАК складається із комунікативних здібностей, знань, вмінь і навичок (Ніколаєва, 2013, с. 280). Н. І. Гупка-Макогін довела, що ефективність оволодіння студентами ІАК залежить від рівня сформованості ІНСтК, в основі якої лежить постійна рефлексія (Гупка-Макогін, 2016, с. 45).

Студенти по закінченню курсу ІМ повинні розуміти основні ідеї, загальний зміст та розпізнавати відповідну інформацію в ході детальних обговорень, дебатів, офіційних доповідей, лекцій, бесід, які стосуються навчання та майбутньої професійної діяльності; детально розуміти телефонні розмови, складні повідомлення та інструкції; розпізнавати намір мовця й комунікативні наслідки;

розрізняти стилістичні реєстри (Програма, 2005, с. 9). Вважаємо, що майбутніх учителів ПШ слід навчати аудіювання з розумінням основного / повного змісту та пошуку інформації в аудіоповідомленні (Конотоп, 2018b). Вимоги до володіння майбутніми вчителями ПШ ІАК на рівнях В1 та В2 розміщені у Додатку С.

Під стратегіями аудіювання І. П. Білянська услід за L. Vandegrift, Ch. C. M. Goh розуміє контрольовані та свідомі розумові процеси, що включають використання, модифікацію та комбінування. І. П. Білянська та Л. В. Ягеніч виділяють короткострокові й довгострокові стратегії аудіювання, де перші націлені на досягнення цілей розуміння конкретного тексту й не вимагають багато часу та зусиль для формування, а другі — на вдосконалення ІАК, які необхідно формувати протягом усього навчання (Білянська, 2018, с. 81; Ягеніч, 2007, с. 7). Стратегія – категорія суб'єктивна, при якій залучені всі резерви особистості студента, здатність до автономії, особистий підхід. Для реалізації стратегій аудіювання, на нашу думку, необхідно виконання індивідуального ментального плану особистості через визначення студентами мети слухання, виконання ним дій по автономному використанню, модифікації та комбінуванні знань, навичок, умінь аудіювання з обов'язковим включенням рефлексії навчальної діяльності. У процесі реалізації стратегій аудіювання має бути пройдено такі етапи: цілепокладання, планування; виконання; контроль, самоконтроль (рефлексія, аналіз, оцінювання, корекція). Безперечно, під час навчання стратегій аудіювання відбувається стимулювання творчої активності, індивідуалізація навчання, оскільки кожен студент під час слухання вибирає з відомого набору вмінь ті, які допоможуть у вирішенні конкретного завдання, комбінує їх, щоб вони функціонували як єдина система, що формує особисту стратегію.

О. Є. Мартиненко виділяє стратегічний компонент навчання аудіювання, під яким розуміє свідому активність викладача та студентів, метою якої є подолання труднощів аудіювання текстів різних жанрів у процесі сприйняття, розуміння та запам'ятовування інформації, метою якого на початковому етапі є надання студентам знань про стратегії аудіювання, їх особливості та ефективні практики використання; на основному етапі відбувається перевірка готовності їх

використовувати (Мартиненко, 2018). На нашу думку, стратегії аудіювання використовуються на всіх етапах навчання слухання й зумовлені типом завдання, жанром тексту й видом аудіювання. Детально знання, навички й уміння майбутніх учителів ПШ описано нами у Розділі 3 цього дослідження.

Зупинимося на визначенні стратегій аудіювання, які ми виділили на основі аналізу методичної літератури (Білянська, 2018; Задорожна, 2011; Мартиненко, 2018; Ягенич, 2007; Oxford, 1990). Під час формування ІКК для ефективного міжкультурного спілкування мають бути сформовані такі стратегії аудіювання:

Загальні стратегії аудіювання (для всіх видів аудіювання):

- визначення типу, жанру аудіо- / відеоповідомлення;
- визначення комунікативної ситуації, дійових осіб, часу й місця подій;
- визначення мети й завдання аудіювання;
- планування й організації процесу аудіювання: як розпочати / слухати / завершити роботу з аудіо- / відеоповідомленням;
- концентрування на процесі аудіювання;
- виділення основного й другорядного;
- упізнавання загальноживаної лексики, ЛО з національно-культурною семантикою й спеціальну термінологію з майбутнього фаху;
- групування за певною ознакою;
- переслухування;
- використання опор;
- прогнозування (за назвою, частинами, ілюстративним матеріалом, першим і останнім реченням тощо);
- здогадки;
- самоконтролю / контролю;
- аналіз помилок;
- само- / оцінювання ефективності використаних стратегій;
- визначення проблеми під час аудіювання та пошук шляхів подолання;
- встановлювати зв'язок нового матеріалу зі старим;
- подолання труднощів, які виникають під час аудіювання;

– осмислення, аналізу, синтезу, обробки, інтерпретації, узагальнення почутої інформації;

- визначення / використання ключових слів;
- встановлення смислових зв'язків між фактами;
- вибору правильного / неправильного твердження;
- використання власного досвіду та знань;
- активізації фонових знань (створення асоціограм, використання діаграм тощо);

- критичного осмислення почутого;
- стратегії медіакомпетентності;
- рефлексії;
- контролю за своїм емоційним станом;
- підтримки позитивної атмосфери;
- зниження тривожності;
- підбадьорювання;
- з'ясування свого емоційного стану;
- звернення із запитанням;
- кооперування з іншими;
- емпатія з іншими (у тому числі й культурна).

Традиційно методисти виділяють три етапи навчання аудіювання: *дотекстовий; текстовий; післятекстовий* (Вікович, 2011, с. 56; Ніколаєва, 2013, с. 292). Беручи до уваги етапи формування ІАК та зіставив їх з класифікацією стратегій, яка була розроблена R. Oxford (1990), зробимо спробу представити підсистему вправ для навчання використовувати стратегії під час формування ІАК. Як ми вже зазначали, в основу підсистеми вправ було покладено класифікацію стратегій R. Oxford, але у нашу підсистему вправ, по-перше, ввійшли стратегії, які відповідають специфіці формування ІАК, а, по-друге, сприяють її ефективному формуванню (див. рис. 4.7 та рис. 4.8).

Охарактеризуємо розроблену нами підсистему вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі формування ІАК, яка входить до системи

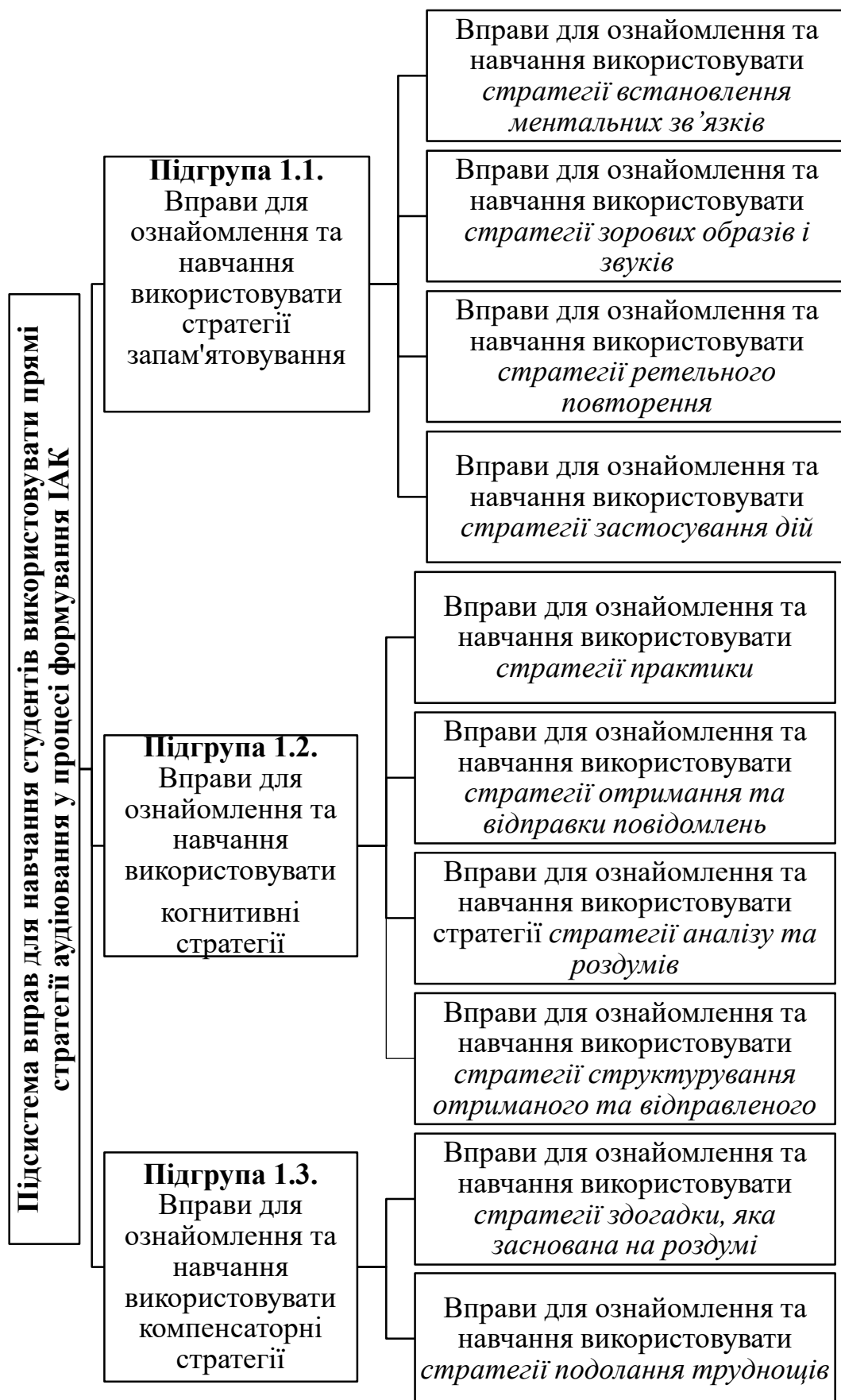


Рис. 4.7. Підсистема вправ для навчання студентів використовувати прямі стратегії аудіювання у процесі формування ІАК



Рис. 4.8. Підсистема вправ для навчання студентів використовувати непрямі стратегії аудіювання у процесі формування ІАК

вправ для навчання ІНСтК і ґрунтується на особливостях груп, підгруп, типів і видів професійно орієнтованих вправ для навчання аудіювання. До її складу входять три групи вправ: підготовчий етап, або група 0, метою якого є підготовка до відповідного навчання — ознайомлення з ефективними стратегіями аудіювання; група І — для прямих стратегій аудіювання — вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі стратегії аудіювання; група ІІ — для непрямих стратегій аудіювання — вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі стратегії аудіювання. Услід за Ю. П. Гудимою також виділяємо у підсистемі вправ підгрупи вправ на набуття предметних та процесуальних знань щодо використання стратегій (Гудима, 2018, с. 110) та у межах кожної підгрупи вправ — вправи для ознайомлення й застосування стратегій (Гудима, 2018, с. 111). Зауважимо, що специфіка роботи зі стратегіями зумовлює виділення групи вправ 0 етапу, або підготовчого, мета якого полягає у підготовці до такого навчання: повідомленні інформації щодо важливості й ефективності використання стратегій аудіювання під час формування іншомовної ІАК, а також ознайомленні з їх групами, підгрупами й видами та набуття студентами процесуальних знань щодо ефективності використання стратегій аудіювання.

Група 0 — вправи на набуття предметних і процесуальних знань про стратегії аудіювання.

Група І — підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **прямі стратегії аудіювання**.

Підгрупа 1.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії запам'ятовування*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії створення ментальних зв'язків:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії групування*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії асоціювання*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переміщення в контекст*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій зорових образів і звуків:

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зорових образів;*

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання семантичних сіток;*

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ключових слів.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій ретельного повторення:

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ретельного повторення.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій застосування дій:

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування відчуттів і фізичних реакцій;*

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування механічних технік.*

Підгрупа 1.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *когнітивні стратегії:*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій практики:

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повторення, імітації;*

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розпізнавання та використання формул і зразків;*

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії рекомбінації;*

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії практики у реальному контексті*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії отримання та відправки повідомлень:

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії швидкого розуміння ідеї*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання засобів для отримання й відправки повідомлень*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії аналізу та роздумів:

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії дедукції*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії аналізу*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії контрастивного міжмовного аналізу*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії перекладу*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переносу*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії структурування отриманого та відправленого:

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії створення нотатків*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії передачі основного*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підкреслення*.

Підгрупа 1.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *компенсаторні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії здогадки, яка заснована на роздумі:

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання підказки*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій подолання труднощів:

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії отримання допомоги*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії вживання міміки та жестів*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повного або часткового ухилення*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії пристосування до спілкування*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії вживання синонімічних конструкцій*.

Група II – підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **непрямі стратегії аудіювання:**

Підгрупа 2.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *метакогнітивні стратегії:*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій акцентування уваги на навчанні:

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зіставлення нового з уже раніше вивченим матеріалом*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії уваги*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій підготовки та планування навчання:

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обізнаності з процесом навчання*;

– вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки та організації навчання*;

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії встановлення цілей та завдань*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ідентифікації мети завдань*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки до реалізації ситуацій і завдань*.
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії пошуку можливостей для вправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії оцінки ходу та результатів навчання:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самоконтролю*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самооцінки*.

Підгрупа 2.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *афективні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії зниження тривожності:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання релаксації*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання музики*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання позитивних технік (посмішка, сміх)*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії підбадьорювання самого себе:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії робити позитивні заяви*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самовинагороди*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій з'ясування емоційного настрою:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прислухання до свого тіла;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ведення щоденника своїх досягнень;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обговорення своїх відчуттів з іншою людиною.*

Підгрупа 2.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *соціальні стратегії:*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегії звернення з запитаннями:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії звертання з проханням пояснити або перевірити;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій кооперування:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з однолітками;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з іноземцями.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегії емпатії:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розвитку культурного розуміння;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розуміння чужих думок і почуттів.*

Запропонована нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії аудіювання реалізується у певному навчальному циклі. При цьому етапи формування ІАК корелюють з етапами формування ІНСтК (див. рис. 4.9 та у табл. 4.4).

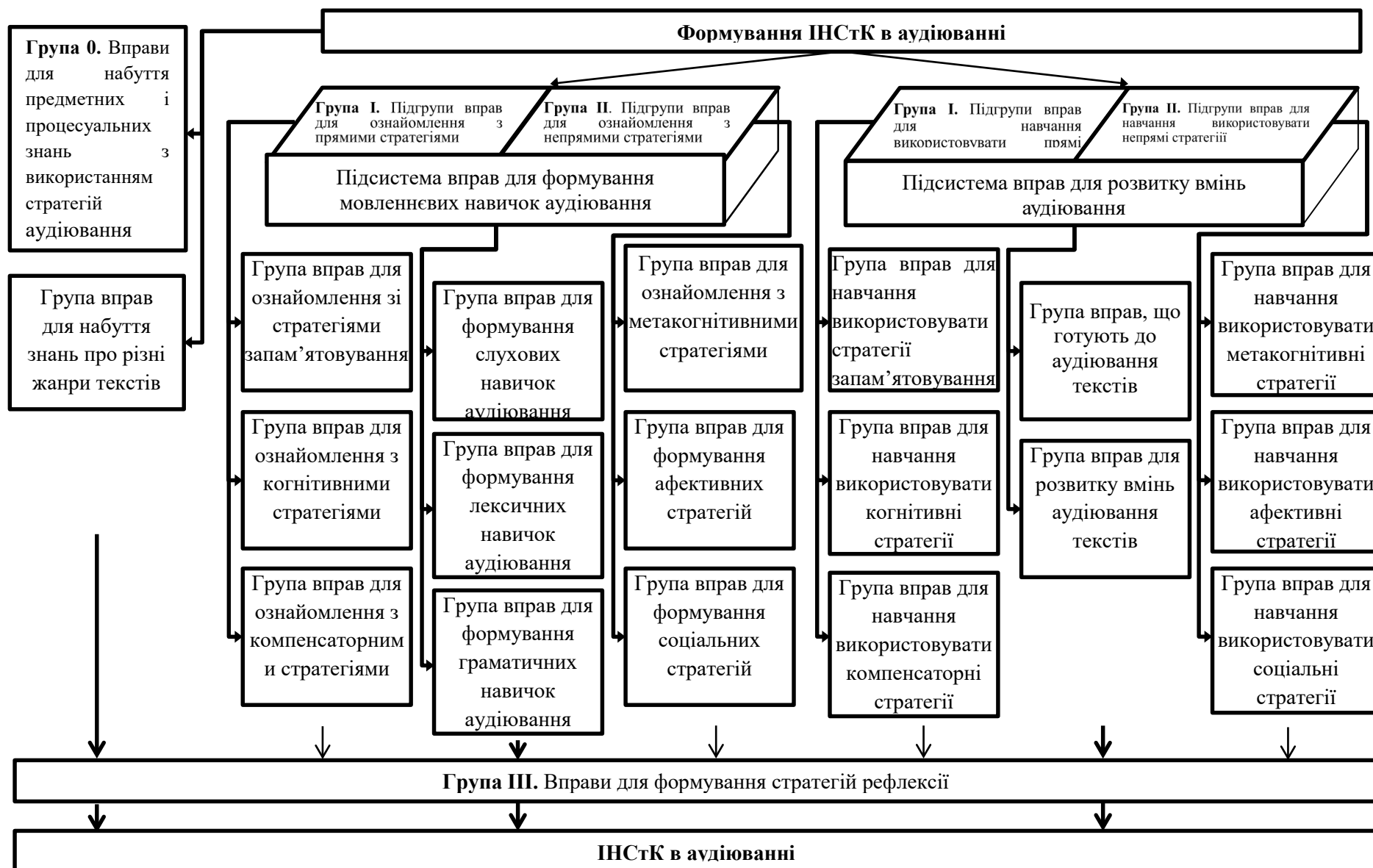


Рис. 4.9. Підсистема вправ для формування ІНСтК в аудіюванні

Таблиця 4.4

Кореляція етапів формування ІАК з етапами формування ІНСтК

Етапи формування ІАК	Етапи формування ІНСтК	Зміст етапів	Підгрупи вправ	Типи вправ
дотекстовий етап	діагностичний, підготовчий	усвідомлення та аналіз власних стратегій; розширення знань про стратегії аудіювання	Група 0. Підгрупи вправ для набуття предметних і процесуальних знань про використання стратегій різного типу	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані
	ознайомлення зі стратегіями	ознайомлення з відібраними стратегіями аудіювання	Група I. Підгрупи вправ для ознайомлення з прямими стратегіями: <i>підгрупа 1.1.</i> для ознайомлення зі <i>стратегіями запам'ятовування</i>; <i>підгрупа 1.2.</i> для ознайомлення з <i>когнітивними стратегіями</i>; <i>підгрупа 1.3.</i> для ознайомлення з <i>компенсаторними стратегіями</i>. Група II. Підгрупи вправ для ознайомлення з непрямими стратегіями: <i>підгрупа 2.1.</i> для ознайомлення з <i>метакогнітивними стратегіями</i>; <i>підгрупа 2.2.</i> для ознайомлення з <i>афективними стратегіями</i>; <i>підгрупа 2.3.</i> для ознайомлення з <i>соціальними стратегіями</i>.	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані

Продовження таблиці 4.4

текстовий етап, післятекстовий етап	тренування у спілкуванні	практика використання відібраних стратегій аудіювання	Група І. Підгрупи вправ для навчання використовувати прямі стратегії: <i>підгрупа 1.1.</i> для навчання використовувати <i>стратегії запам'ятовування</i>; <i>підгрупа 1.2.</i> для навчання використовувати <i>когнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 1.3.</i> для навчання використовувати <i>компенсаторні стратегії</i>. Група ІІ. Підгрупи вправ для навчання використовувати непрямі стратегії: <i>підгрупа 2.1.</i> для навчання використовувати <i>метакогнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.2.</i> для навчання використовувати <i>афективні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.3.</i> для навчання використовувати <i>соціальні стратегії</i>.	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані
-	рефлексійний	рефлексія індивідуальна / групова використаних стратегій аудіювання	Група ІІІ. Вправи для навчання використовувати стратегії рефлексії.	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані

Створена нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі формування ІАК корелює з етапами формування ІНСтК. Наведемо приклади вправ з описаних вище груп. Зазначимо, що комплекс вправ у повному обсязі представлено в нашому навчальному посібнику (Конотоп, 2023і) та Додатку Н.

Група 0. Вправи для набуття предметних та процесуальних знань

Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, керована

Мета: навчити студентів визначати стратегії аудіювання та вміти надавати їхні приклади

Інструкція: *The ability to listen is an important skill while listening to foreign language television programs, feature and documentary films, as well as participating in conferences, round tables, which is extremely important for a teacher. Therefore, listening strategies are crucial for oral communication. Watch, look at the table below, think and write the listening strategies mentioned in the video.*

Джерело:

Classrom

Listening

Strategies

https://www.youtube.com/watch?v=ZG2-iZKeP_Y

Classrom Listening Strategies



Strategy	Explanation	Example
Strategy 1		
Strategy 2		
Strategy 3		
Strategy 4		
Strategy 5		

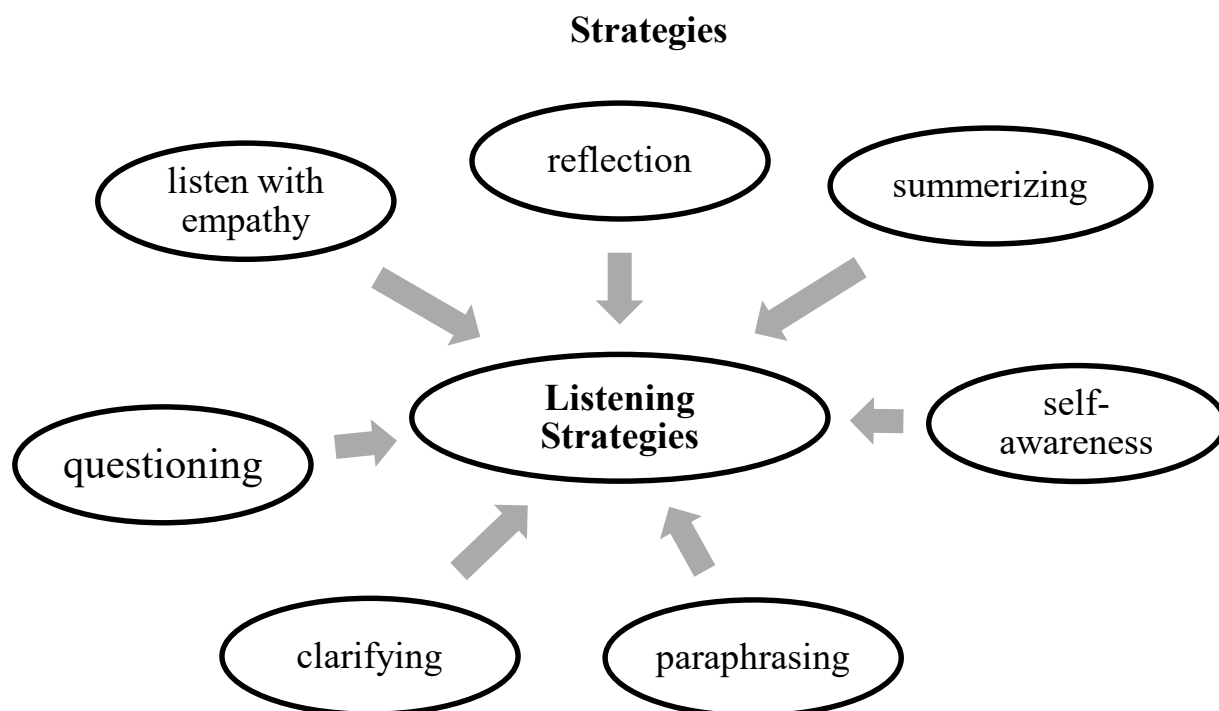
Група І. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі стратегії

Приклад

Вправа: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, з опорою, керування часткове

Мета: навчити студентів визначати свої стратегії аудіювання та вміти надавати їхні приклади

Інструкція: *You know, that listening strategies help complete the listening tasks effectively. There are many different listening strategies that a speaker may use while communication. Read the list of strategies. Discuss with your partner effective strategies.*



Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, повністю керована

Мета: навчити студентів використовувати стратегії визначення основної думки під час аудіювання

Інструкція: *Listen to Mike Fisher who has been studying the generation Alpha. The scientist shares his ideas how they are different and what teachers must focus while teaching this generation of students. Listen to a particular context then complete the table below.*

Джерело: <https://www.coolcatteacher.com/how-to-understand-generation-alpha/>

The Generation Alpha



Idea	Main Idea	Supporting Detail

Група II. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі стратегії

Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, частково керована

Мета: навчити студентів стратегіям підготовки та організації аудіювання

Інструкція: *Listening is the most difficult skill by language learners. Watch the vodcast and make notes on five effective listening strategies that help you improve your listening.*

Listening strategies



Джерело:

https://www.youtube.com/watch?v=k0BzDV1vQQo&ab_channel=AmericanEnglish

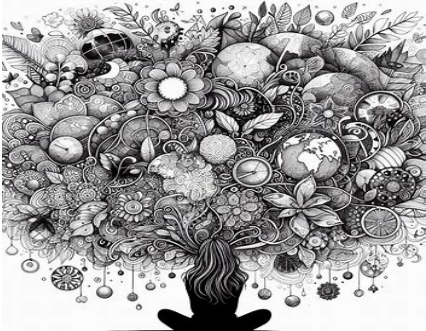
Strategy	Explanation	Example
Strategy 1		
Strategy 2		
Strategy 3		
Strategy 4		
Strategy 5		

Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, некерована

Мета: розвивати вміння студентів використовувати стратегії самооцінки використаних стратегій аудіювання

Інструкція: *The ability to analyze one's educational activities is crucial for the effectiveness of the learning process. Think about your own listening strategies. Reflect. Can you do anything to improve your listening skills? Complete the Strategic Listening Self-evaluation Form.*

Strategic Listening Comprehension Self-Evaluation Form		
Listening strategies which are easy for me to use		
1.		6.
2.		7.
3.		8.
4.		9.
5.		10.
Listening strategies which are difficult for me to use		
1.		6.
2.		7.
3.		8.
4.		9.
5.		10.

Отже, АІК є важливою частиною ІКК, яка пов'язана з коректним сприйманням, розумінням, інтерпретацією та реагуванням під час міжкультурного спілкування. Процес формування професійної ІАК майбутніх вчителів ПШ передбачає вивчення умов сприймання та індивідуально-психологічних особливостей студентів поряд з послідовним й поетапним навчанням з урахуванням стратегій аудіювання.

4.2.2. Оволодіння англомовною навчально-стратегічною компетентністю в говорінні

Метою сучасної професійної освіти є підготовка компетентних фахівців, здатних реалізувати свою професійну компетентність на рівні сучасних європейських вимог. Набуття майбутніми студентами ПШ відповідного рівня професійної компетентності передбачає формування ІКК у говорінні.

Проблема формування ІНСтК у говорінні висвітлюється у роботах: Ю. Г. Гудима, О. П. Биконя, Н. Є. Дмитренко, М. С. Калініна, Д. Г. Терещук, В. В. Черниш.

У чинній АМПС (2005) для немовних ЗВО зазначено, що у ДС студенти повинні розуміти основні ідеї та розпізнавати інформацію та адекватно поводитись у процесі обговорень, дебатів, повідомлень, дискусій, офіційних перемовин, бесід з професійної та академічної тематики, реагувати на телефонні розмови, оголошення, інструкції, висловлювати думки, надавати аргументи, реагувати на позицію / думку співрозмовників; у МС – продукувати чіткий, детальний монолог, логічно структурувати ідеї, коментувати таблиці, графіки й схеми, виділяти головну ідею, структурувати, розширювати й розвивати її, робити публічний виступ на базі презентацій з тем академічного та професійного спрямування (Програма, 2005, с. 9).

Метою ІНСтК у говорінні студентів немовного ЗВО вбачаємо у формуванні умінь породжувати й адекватно інтерпретувати інформацію під час міжкультурного спілкування; встановлення та підтримка міжособистісного контакту з представниками іншого культурного соціуму, враховуючи його міжкультурні особливості.

Для навчання ІМ як засобу міжкультурного спілкування, слід навчати комунікативних стратегій як сукупності мовних актів ініціатора спілкування, яка визначає лінію мовної поведінки особистості, моделює досягнення цілей і допомагає здійснювати плани у реалізації спілкування. У CEFR (2018) категорії усної продукції представлені ДС (*spoken interaction*) МС (*spoken production*) з погляду трьох макрофункцій (міжособистісних, транзакційних, оцінювальних) з двома спеціалізованими жанрами: звернення до аудиторії (*addressing audiences*) та публічні оголошення (*public announcements*), тривалий монолог (*sustained monologue*): опис досвіду зосереджується переважно на описах та оповіді під час тривалого монологу: подача аргументу (наприклад, у дебатах) описує здатність підтримати аргумент, який цілком може бути висунутий у довгий час у контексті нормальної розмови та обговорення. Тривалий монолог: надання інформації – це

новий масштаб, створений шляхом передачі певного дескриптора зі шкали обміну інформацією, що передбачало монолог, а не діалог (CEFR, 2018, с. 69). Шкали розмовної взаємодії представлені трьома макрофункціями: «міжособистісні», «транзакційні» та «оцінювальні» з додаванням певних спеціалізованих жанрів. Шкала починається з розуміння співрозмовника. «Співрозмовник» – це дещо технічний термін, який означає людину, з якою можна спілкуватися безпосередньо в діалозі, а не будь-який спікер. Потім слідує інші шкали: міжособистісні: бесіда; оцінювальна: неформальна дискусія (з друзями); офіційне обговорення (зустрічі), співпраця, яка націлена на досягнення цілей; транзакційні: обмін інформацією, отримання товарів та послуг, інтерв'ювання та проходження інтерв'ю та користувалися телекомунікаціями (CEFR, 2018). Вимоги до володіння майбутніми вчителями ПШ ДС та МС по рівнях B1 та B2 розміщені у Додатку Т.

На нашу думку, стратегії ДС використовуються на всіх етапах навчання говоріння й зумовлені типом завдання та діалогом. Детально знання, навички й уміння майбутніх учителів ПШ описано нами у Розділі 3 цього дослідження. Зупинимося на визначенні стратегій ДС / МС, які ми виділили на основі аналізу методичної літератури (Гудима, 2018; Дмитренко, 2018; Задорожна, 2011; Черниш, 2015; Oxford, 1990). Під час формування ІКК для ефективного міжкультурного спілкування мають бути сформовані такі стратегії ДС / МС:

Загальні стратегії ДС / МС:

- визначення типу діалогів;
- визначення комунікативної ситуації, дійових осіб, часу й місця подій;
- визначення мети й завдання ДС / МС;
- планування й організації процесу ДС / МС: як розпочати / вести / завершити висловлення;
- породження та оформлення діалогічного / монологічного висловлення;
- концентрування на процесі ДС / МС;
- перифразу;
- виділення основного й другорядного;

–упізнання загальноживаної лексики, ЛО з національно-культурною семантикою й спеціальну термінологію з майбутнього фаху; граматичного матеріалу тощо;

- групування за певною ознакою;
- перепитування;
- використання опор;
- прогнозування;
- здогадки;
- самоконтролю / контролю ДС / МС;
- аналіз помилок;
- само- / оцінювання ефективності використаних стратегій;
- визначення проблеми під час ДС / МС і пошук шляхів подолання;
- встановлювати зв'язок нового матеріалу зі старим;
- подолання труднощів, які виникають під час говоріння;
- осмислення, аналізу, синтезу, обробки, інтерпретації, зіставлення,

узагальнення інформації;

- визначення / використання ключових слів, кліше, етикетних форм;
- встановлення смислових зв'язків між фактами;
- утримувати комунікативну ініціативу;
- підтримувати комунікативний інтерес;
- уникнення неприємних / заборонених для обговорення тем у культурі, мова якої вивчається;
- використання власного досвіду та знань;
- активізації фонових знань (створення асоціограм, використання діаграм

тощо);

- критичного осмислення почутого;
- стратегії медіакомпетентності;
- стратегії використання невербальних засобів ДС / МС;
- врахування міжкультурних особливостей спілкування;
- рефлексії;

- контролю за своїм емоційним станом;
- підтримки позитивної атмосфери;
- зниження тривожності;
- підбадьорювання;
- з'ясування свого емоційного стану;
- звернення із запитанням;
- кооперування з іншими;
- емпатія з іншими (у тому числі й культурна).

Важливим є визначення типів діалогів та монологів для формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ. Дослідження показують, що найбільш вживаними є такі 4 типи діалогів: *розпитування, домовленість, обмін враженнями, обговорення* (Ніколаєва, 2013). Але під час своєї майбутньої професійної діяльності студенти мають бути й готовими вести ділову бесіду, інтерв'ю, співбесіду (Биконя, 2015, с. 106). У кожному із перерахованих вище типів діалогів наявний певний набір діалогічних єдностей (ДЄ). Перша репліка ДС завжди ініціативна, друга репліка — або повністю реактивна, або реактивно-ініціативна (Конотоп, 2010).

Під час відбору ДЄ для навчання студентів ми спираємося на дослідження Н. І. Бичкової, яка на базі автентичних відеоджерел відокремила 54 їх види (Бичкова, 2003). Слід акцентувати, що ДС є найбільш значущою частиною діяльності майбутнього вчителя ПШ, але водночас є й однією з найважчих видів мовленнєвої діяльності для оволодіння. Важливим під час навчання ДС є застосування рольових та ділових ігор.

МС — складна форма взаємодії, головною метою якої є передача інформації до аудиторії. Найрозповсюдженішими типами монологів є *опис, розповідь, міркування (роздум)* (Ніколаєва, 2013). Під час здійснення майбутньої професійної діяльності студенти мають також оволодіти діловими якостями вказаних типів монологів, веденням ділових телефонних розмов, презентацій, виступів на конференціях тощо. Важливою основою для продукування ММ є письмовий або усний текст. Ефективною формою роботи над цим видом мовленнєвої діяльності є

презентації та проєкти, ВФГ та ФГ (Konotop, 2017; Konotop, 2019b; Конотоп, 2020d; Конотоп, 2020f; Конотоп, 2020p; Конотоп, 2020q).

У навчанні ДС «знизу вверху», який передбачає навчальний рух від елементів діалогу до його самостійного ведення, ми вважаємо більш доцільним, оскільки при такій організації формування навичок і вмінь є більш свідоме й вмотивоване. Виділяють три етапи у навчанні ДС: підготовчий (навчання реплікування), перший (навчання поєднувати репліки в різні види ДС), другий (навчання мікродіалогам з різними ДС), третій (навчання створювати власні діалоги різних функціональних типів) (Ніколаєва, 2013). Навчальною одиницею МС є понадфразова єдність. Виділяють три етапи навчання МС: з'єднання у понадфразове єдність, оволодіння мінімонологіями й різними їх типами (Ніколаєва, 2013).

Беручи до уваги етапи формування ДС / МС та зіставив їх з класифікацією стратегій, яка була розроблена R. Oxford (1990), зробимо спробу представити підсистему вправ для навчання використовувати стратегії ДС / МС. Як ми вже зазначали, в основу підсистеми вправ було покладено класифікацію стратегій R. Oxford, але у нашу підсистему вправ, по-перше, увійшли стратегії, які відповідають специфіці навчання ДС / МС, а, по-друге, сприяють її ефективному формуванню (див. рис. 4.10 та рис. 4.11).

Схарактеризуємо розроблену нами підсистему вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі навчання ДС / МС, яка входить до системи вправ для формування ІНСтК і ґрунтується на особливостях груп, підгруп, типів і видів професійно орієнтованих вправ ДС / МС. До її складу входять три групи вправ: підготовчий етап, або група 0, метою якого є підготовка до відповідного навчання — ознайомлення з ефективними стратегіями ДС / МС; група I — для прямих стратегій ДС / МС — вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі стратегії ДС / МС; група II — для непрямих стратегій ДС / МС — вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі стратегії ДС / МС. Услід за Ю. П. Гудимою також виділяємо у підсистемі вправ підгрупи вправ на набуття предметних та процесуальних знань щодо використання стратегій

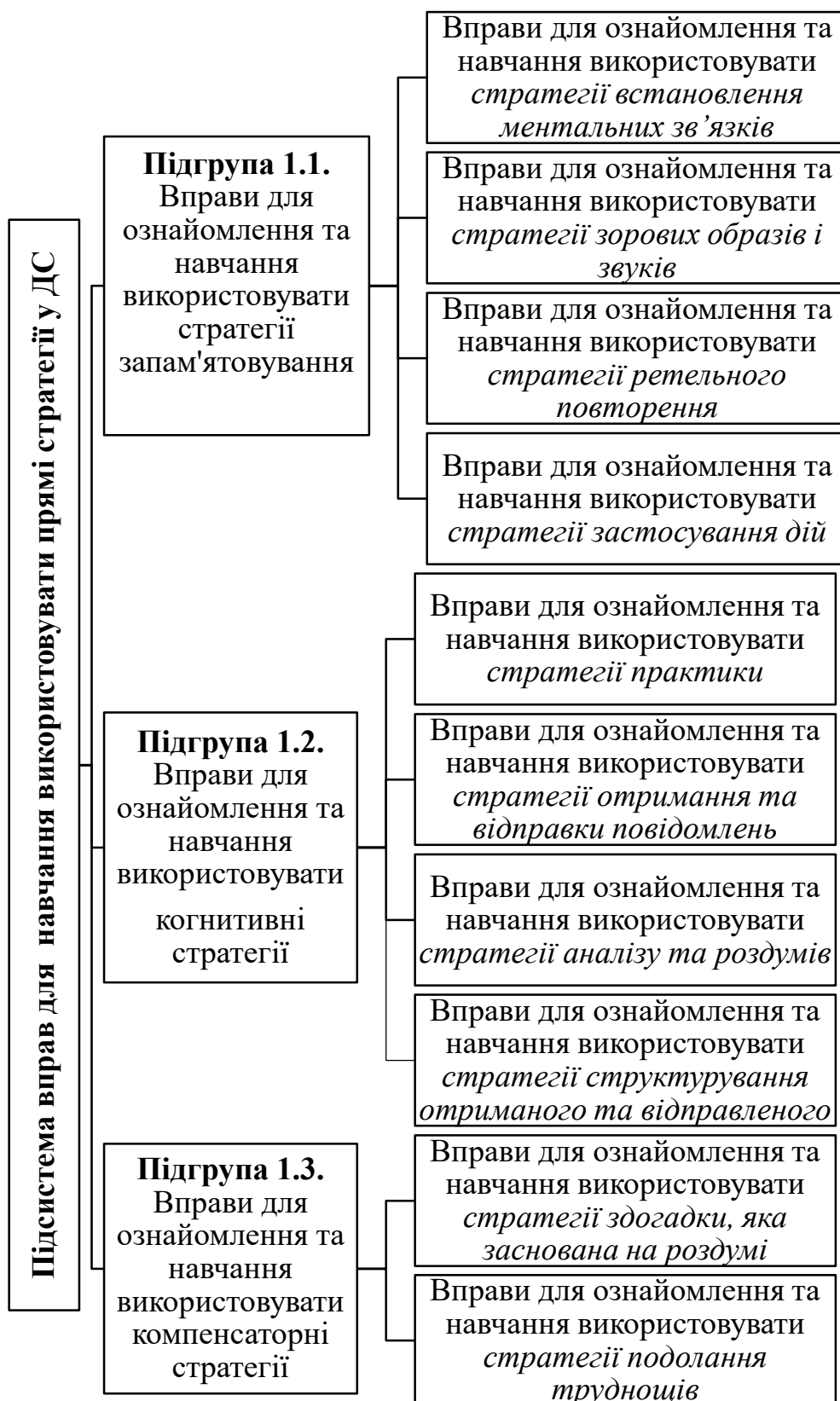


Рис. 4.10. Підсистема вправ для навчання використовувати прямі стратегії у ДС

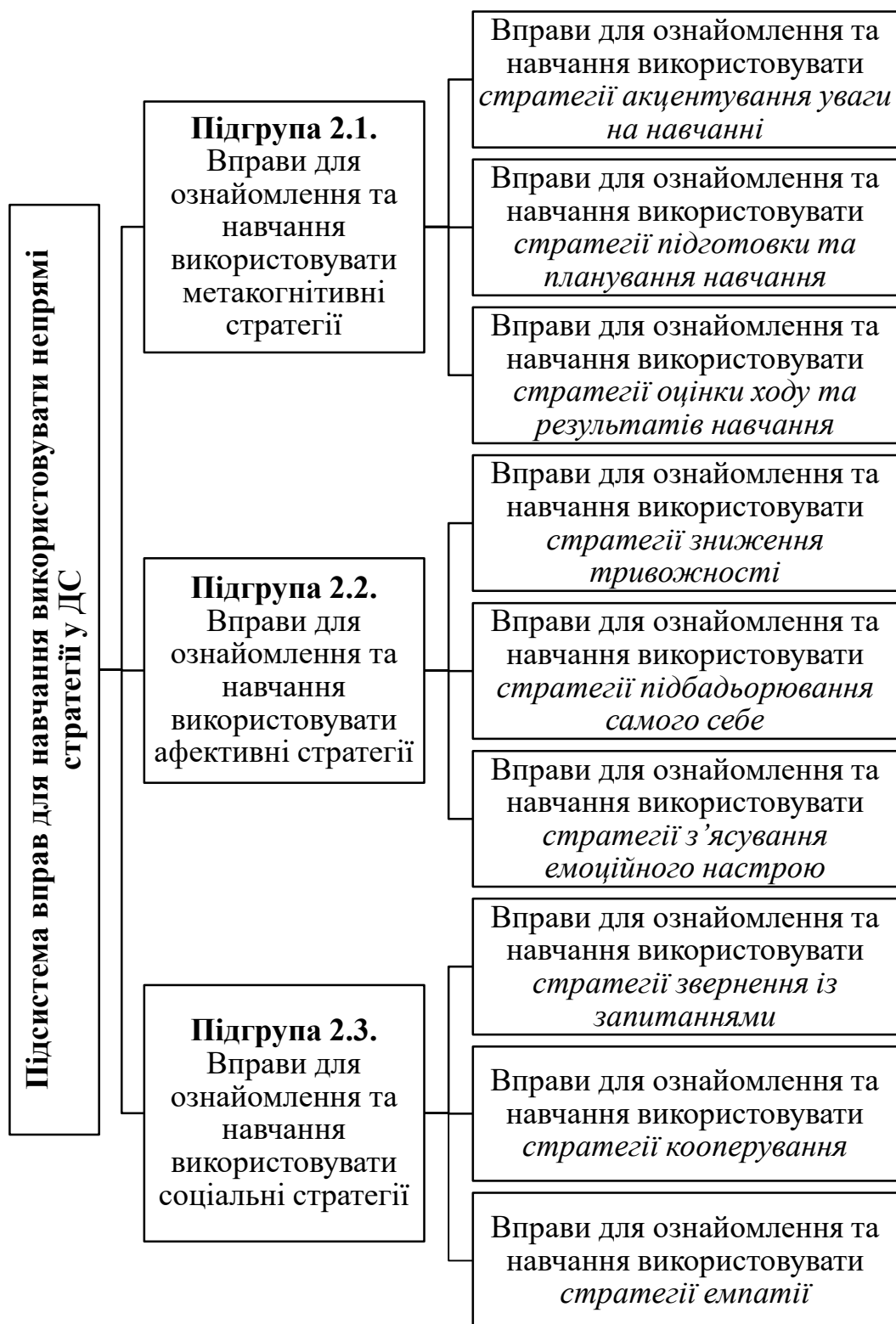


Рис. 4.11. Підсистема вправ для навчання використовувати непрямі стратегії у ДС

(Гудима, 2018, с. 110) та у межах кожної підгрупи вправ – вправи для ознайомлення й застосування стратегій (Гудима, 2018, с. 111).

Опишемо зазначені групи вправ та їх склад детальніше. Зауважимо, що специфіка роботи зі стратегіями зумовлює виділення групи вправ 0 етапу, або підготовчого, мета якого полягає у підготовці до такого навчання: повідомленні інформації щодо важливості й ефективності використання стратегій ДС / МС під час навчання ДС / МС, а також ознайомленні з їх групами, підгрупами й видами та набуття студентами процесуальних знань щодо ефективності використання стратегій ДС / МС.

Група 0 – вправи на набуття предметних і процесуальних знань про стратегії ДС / МС.

Група I – підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **прямі стратегії ДС / МС**.

Підгрупа 1.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії запам'ятовування:*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій створення ментальних зв'язків:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії групування;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії асоціювання;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переміщення в контекст.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій зорових образів і звуків:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зорових образів;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії фонетичних репрезентацій у пам'яті;*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій ретельного повторення:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ретельного повторення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій застосування дій:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування відчуттів і фізичних реакцій*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування механічних технік*.

Підгрупа 1.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *когнітивні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій практики:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повторення, імітації*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розпізнавання та використання формул і зразків*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії рекомбінації*;
вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії практики у реальному контексті*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій отримання та відправки повідомлень:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії швидкого розуміння ідеї*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання засобів для отримання й відправки повідомлень*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій аналізу та роздумів:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії дедукції*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії аналізу*;

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії контрастивного міжмовного аналізу*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії перекладу*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переносу*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії структурування отриманого та відправленого:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії створення нотатків*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії передачі основного*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підкреслення*.

Підгрупа 1.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *компенсаторні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії здогадки, яка заснована на роздумі:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання підказки*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії подолання труднощів:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії отримання допомоги*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії вживання міміки та жестів*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повного або часткового ухилення*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переключення на рідну мову*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії пристосування до спілкування*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання синонімічних конструкцій*.

Група II – підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **непрямі стратегії ДС / МС:**

Підгрупа 2.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *метакогнітивні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії акцентування уваги на навчанні*:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зіставлення нового з уже раніше вивченим матеріалом*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії уваги*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки та планування навчання*:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обізнаності з процесом навчання*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки та організації навчання*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії встановлення цілей та завдань*;

вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ідентифікації мети завдань*;

вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки до реалізації ситуацій і завдань*.

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії пошуку можливостей для вправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії оцінки ходу та результатів навчання*:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самоконтролю*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самооцінки*.

Підгрупа 2.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *афективні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зниження тривожності*:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання релаксації*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання музики*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання позитивних технік (посмішка, сміх)*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підбадьорювання самого себе*:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії робити позитивні заяви*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самовинагороди*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії з'ясування емоційного настрою*:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прислухання до свого тіла*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ведення щоденника своїх досягнень*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обговорення своїх відчуттів з іншою людиною*.

Підгрупа 2.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *соціальні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії звернення з запитаннями:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії звертання з проханням пояснити або перевірити;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії кооперування:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з однолітками;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з іноземцями.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії емпатії:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розвитку культурного розуміння;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розуміння чужих думок і почуттів.*

Запропонована нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі навчання ДС / МС реалізується у певному навчальному циклі. При цьому етапи формування ДС / МС корелюються з етапами формування ІНСтК (див. рис. 4.12 та табл. 4.5).

Створена нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі навчання ДС корелює з етапами формування ІНСтК.

Наведемо приклади вправ з описаних вище груп. Зазначимо, що комплекс вправ у повному обсязі представлено в нашому навчальному посібнику (Конотоп, 2023i) та Додатку Н.

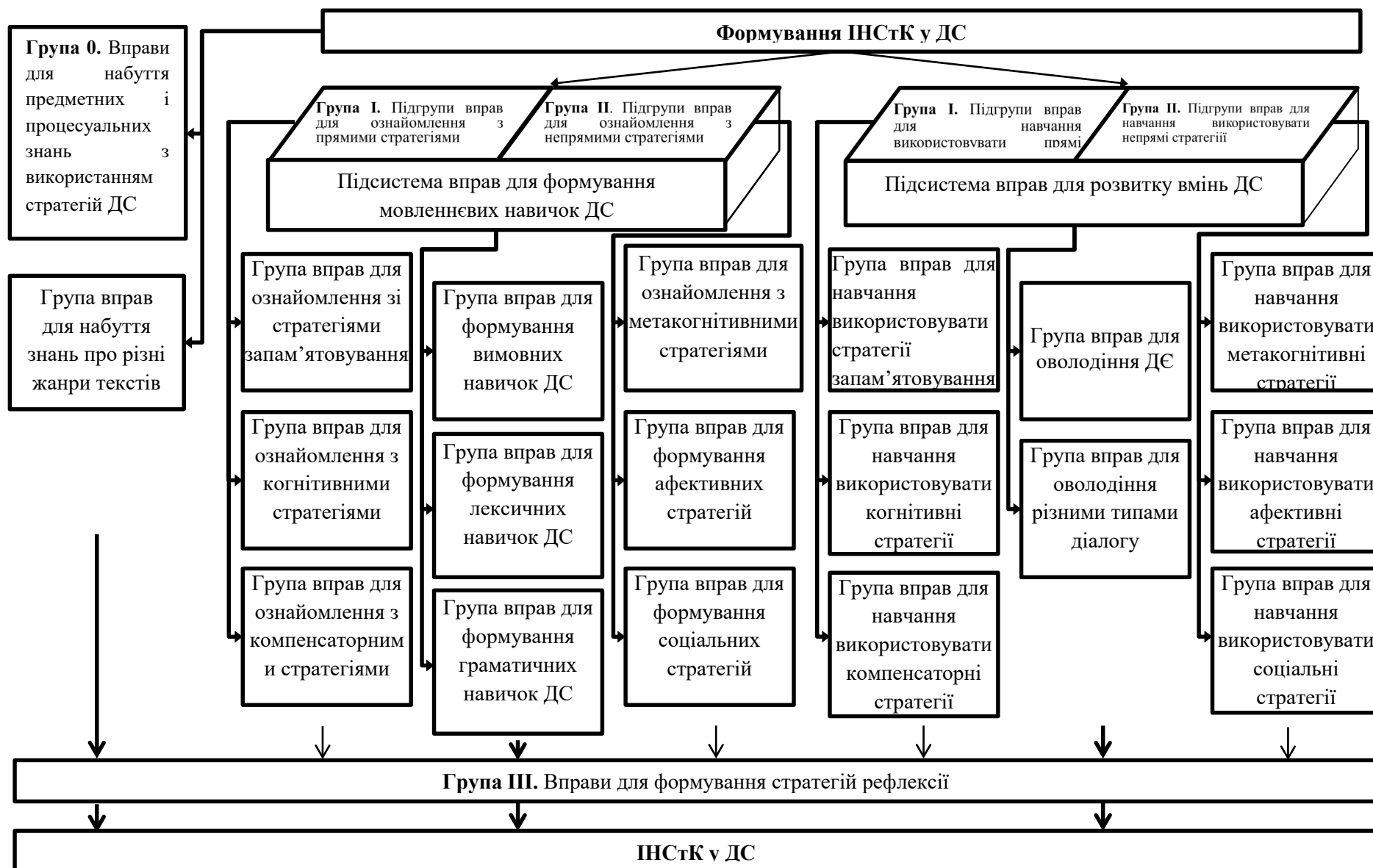


Рис. 4.12. Підсистема вправ для формування ІНСтК у ДС

Таблиця 4.5

Етапи формування ІНСтК у ДС

Етапи формування ДС	Етапи формування стратегій у ДС	Зміст етапів	Підгрупи вправ	Типи вправ
навчання реплікування	діагностичний, підготовчий	усвідомлення та аналіз власних стратегій; розширення знань про стратегії ДС	Група 0. Підгрупи вправ для набуття предметних і процесуальних знань з використанням стратегій різного типу	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані
оволодіння певними ДС	ознайомлення зі стратегіями	ознайомлення з відібраними стратегіями ДС	Група І. Підгрупи вправ для ознайомлення з прямими стратегіями : підгрупа 1.1. для ознайомлення зі стратегіями запам'ятовування; підгрупа 1.2. для ознайомлення з когнітивними стратегіями; підгрупа 1.3. для ознайомлення з компенсаторними стратегіями. Група ІІ. Підгрупи вправ для ознайомлення з непрямими стратегіями : підгрупа 2.1. для ознайомлення з метакогнітивними стратегіями; підгрупа 2.2. для ознайомлення з афективними стратегіями; підгрупа 2.3. для ознайомлення з соціальними стратегіями.	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані

Продовження таблиці 4.5

оволодіння міні-діалогами та різними функціональними типами діалогів	тренування у спілкуванні	практика використання відібраних стратегій ДС	Група І. Підгрупи вправ для навчання використовувати прямі стратегії: <i>підгрупа 1.1.</i> для навчання використовувати <i>стратегії запам'ятовування</i>; <i>підгрупа 1.2.</i> для навчання використовувати <i>когнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 1.3.</i> для навчання використовувати <i>компенсаторні стратегії</i>. Група ІІ. Підгрупи вправ для навчання використовувати непрямі стратегії: <i>підгрупа 2.1.</i> для навчання використовувати <i>метакогнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.2.</i> для навчання використовувати <i>застосовувати афективні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.3.</i> для навчання використовувати <i>соціальні стратегії</i>.	некомунікативні, умовно- комунікативні, комунікативні, рецептивно- репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані
-	рефлексійний	рефлексія індивідуальна / групова використаних стратегій ДС	Група ІІІ. Вправи для навчання використовувати стратегії рефлексії.	некомунікативні, умовно- комунікативні, комунікативні, рецептивно- репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані

Група 0. Вправи для набуття предметних та процесуальних знань

Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, частково керована

Мета: навчити студентів визначати свої власні стратегії та вміти надавати їхні приклади

Інструкція: *Communication plays an important role for a primary school teacher. The effectiveness of a teacher's communication depends on his understanding of the peculiarities of oral speech and the ability to communicate. Read the list of speaking strategies and think. In pairs discuss what strategies from the list you use often, least often or never and fill in the table below.*

strategies

- 1. If I do not know how to say a word or phrase, I ask a classmate or my teacher.
- 2. I use the dictionary to prepare a role play or communicative activity in class.
- 3. If I do not know how to say a word, I use a synonym or describe what I want to say.
- 4. If I do not know how to say a word in English, I say it in Spanish.

strategies

- 5. If I do not know how to say a word or phrase, I use gestures and my hands.
- 6. I ask my speaking partner to repeat a word or phrase if I do not hear it clearly.
- 7. If I do not hear a word or phrase clearly, I relate it to the part of the conversation that I understood.
- 8. I use known words and phrases when I do not know how to say something.

strategies

- 9. I structure some ideas in my mind before speaking.
- 10. To gain time, I use fillers such as: and, well, etc.
- 11. I repeat the last word or phrase I said to gain time.
- 12. I do not think too much before speaking so that ideas can flow in English.

My Speaking Strategies				
№	strategy	often	least often	never
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				

Приклад

Вправа: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, без опору, некерована

Мета: навчити студентів використовувати стратегії запам'ятовування та вміти надавати їх приклади

Інструкція: *Let's review speaking strategies. Together with a partner read the questions below and discuss:*

1. *Are speaking strategies important for a student? Why?*
2. *Do you use speaking strategies? Why? Can you give the example?*
3. *What speaking strategies do you find the most helpful / less effective?*

Група І. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі стратегії

Приклад

Вправа: комунікативна, продуктивна, з опорою, частково керована

Мета: навчити студентів використовувати стратегії створення нотатків

Інструкція: *You take part in a debate «Should Students Wear Uniforms?». Brainstorm some arguments for and against this statement.*

Topic: Should Students Wear Uniforms	
Arguments for	Arguments against
	
Supporting evidence	

Work in your group and plan for the debate. Make notes about your arguments and supporting evidence for each argument.

Приклад

Вправа: комунікативна, продуктивна, з опорою, некерована

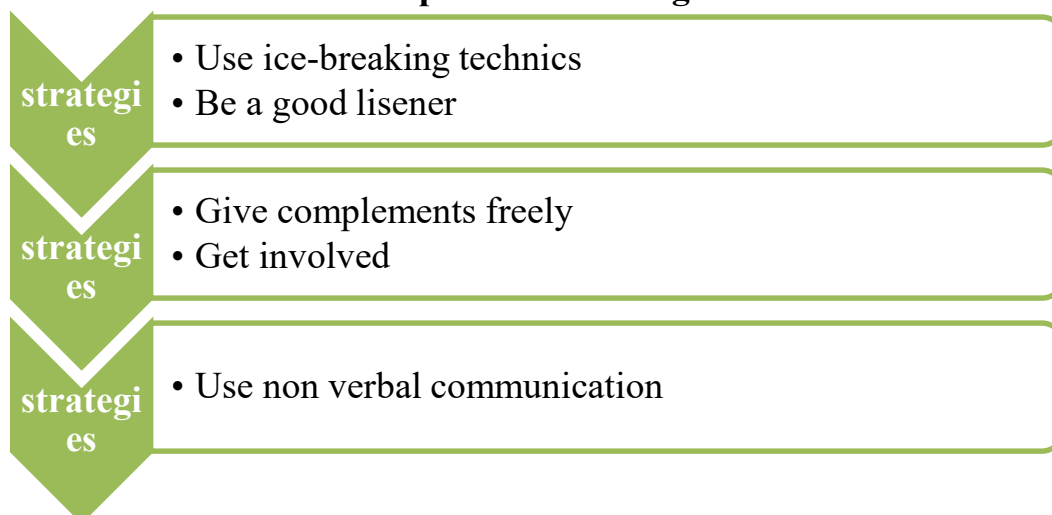
Мета: навчити студентів використовувати стратегії створення ментальних зв'язків

Інструкція: *You are at the off-line students' conference «Teaching Young Learners». Talk to British students and make new friends during the coffee break. Some students in the corner are talking about a new book.*

Think and recollect useful memory strategies to begin the conversation. If you know some information about the topic heard something about it dwell on it. If don't like the book share your ideas about other one which have impressed you more using expressions: «Oh, that's amazing!», «I guess I know what you are talking about», «Would you know more about it?».

Look at the socializing tips below to start the conversation that can help you. Then act your dialogues out.

Tips for Socialising



Група II. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі стратегії

Приклад

Вправа: умовно-комунікативна, рецетивно-продуктивна, з опорою, некерована

Мета: навчити студентів використовувати афективні стратегії – вгамовувати тривогу

Інструкція: *Worry and anxiety is a natural tendency that is a characteristic of all people. And therefore, it is absolutely normal for all of us to worry. But it is important to understand your social anxiety and cope with it. Let's know more about your personal social anxiety. Take 3 days to notice which situations in life cause you anxiety and write about them and your feelings.*

<i>Date: May 19th</i>			
	<i>Situation:</i>		
<i>Anxiety Symptoms:</i>			
<i>Date:</i>			
	<i>Situation:</i>		
<i>Anxiety Symptoms:</i>			

Discuss with your partner these situations and find out what exactly made you nervous? Try to think how to overcome it? Can you suggest effective strategies to apply in these situations to lower anxiety?

Приклад

Вправа: комунікативна, продуктивна, не керована

Мета: навчити студентів вести діалоги різних типів

Інструкція: *You take part in a round table on the topic «The role of a Primary school teacher in today's society».*

Task for the 1st student: *You are a representative of the commette. Your university organizes the round table. Your task is to keep the discussion. Ask questions.*

Task for the 2nd student: *You are a student of the Faculty of Preschool, Primary Education and Arts T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium». You want to know challenges of the profession of a Primary school teacher. Ask questions about teacher's profession.*

Task for the 3rd student: *You are a young Primary school teacher. You think that your profession is of vital importance in today's society, but has many difficulties. Give reasons and examples.*

Task for the 4th student: *You are an experienced Primary school teacher. You think that your profession is of vital importance in today's society. Give reasons and examples.*

Task for the 5th student: *You are a parent of the 6 years old child. You want to know everything about teacher's profession. Ask questions about teacher's profession.*

Перейдемо до розгляду формування ІНСтК в МС, опишемо та проілюструємо прикладами вправ.

Запропонована нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі навчання МС реалізується у певному навчальному циклі. При цьому етапи навчання МС корелюються з етапами формування ІНСтК (див. рис. 4.13, рис. 4.14, рис. 4.15 та табл. 4.6).



Рис. 4.13. Підсистема вправ для навчання використовувати прямі стратегії у МС

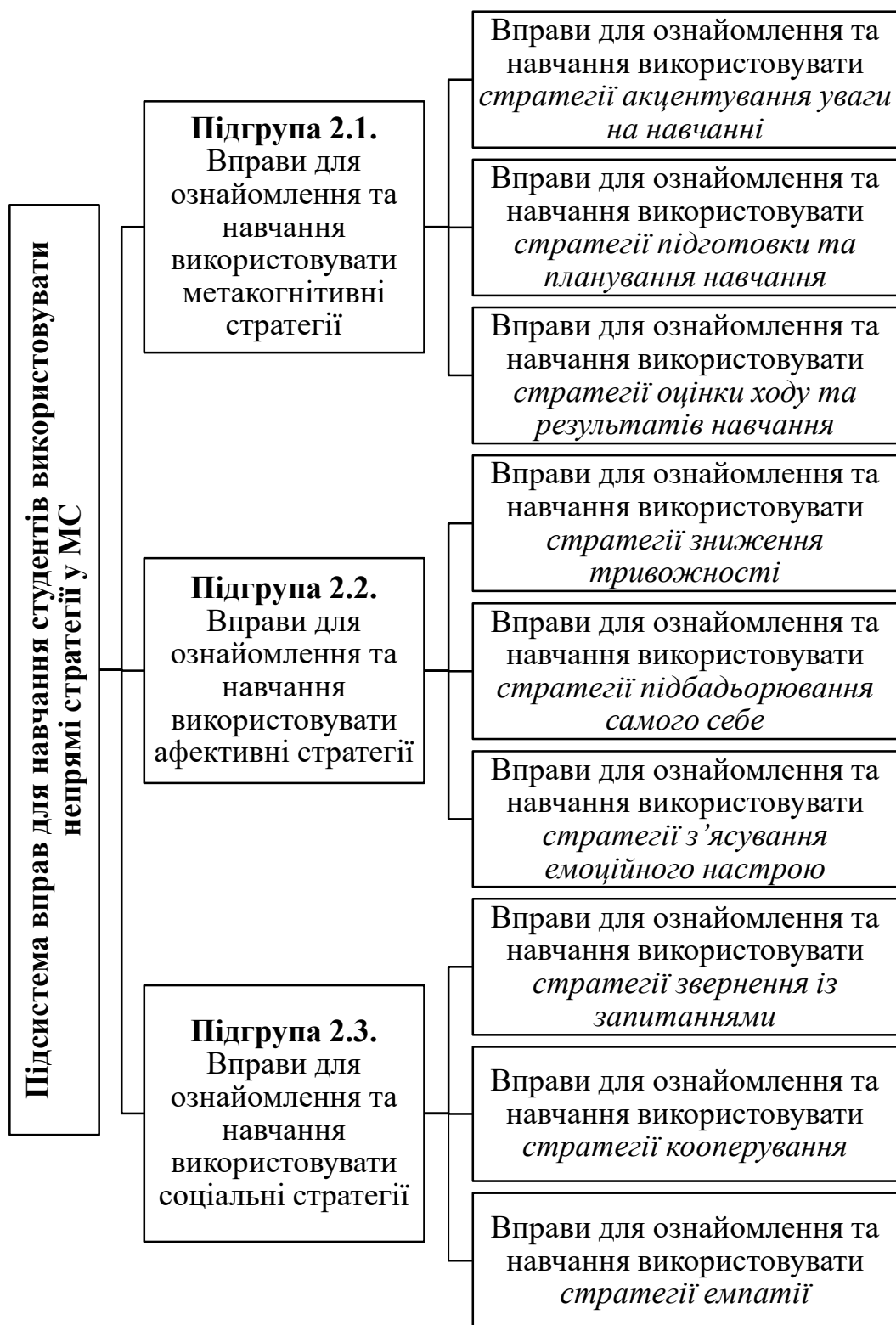


Рис. 4.14. Підсистема вправ для навчання використовувати непрямі стратегії у МС

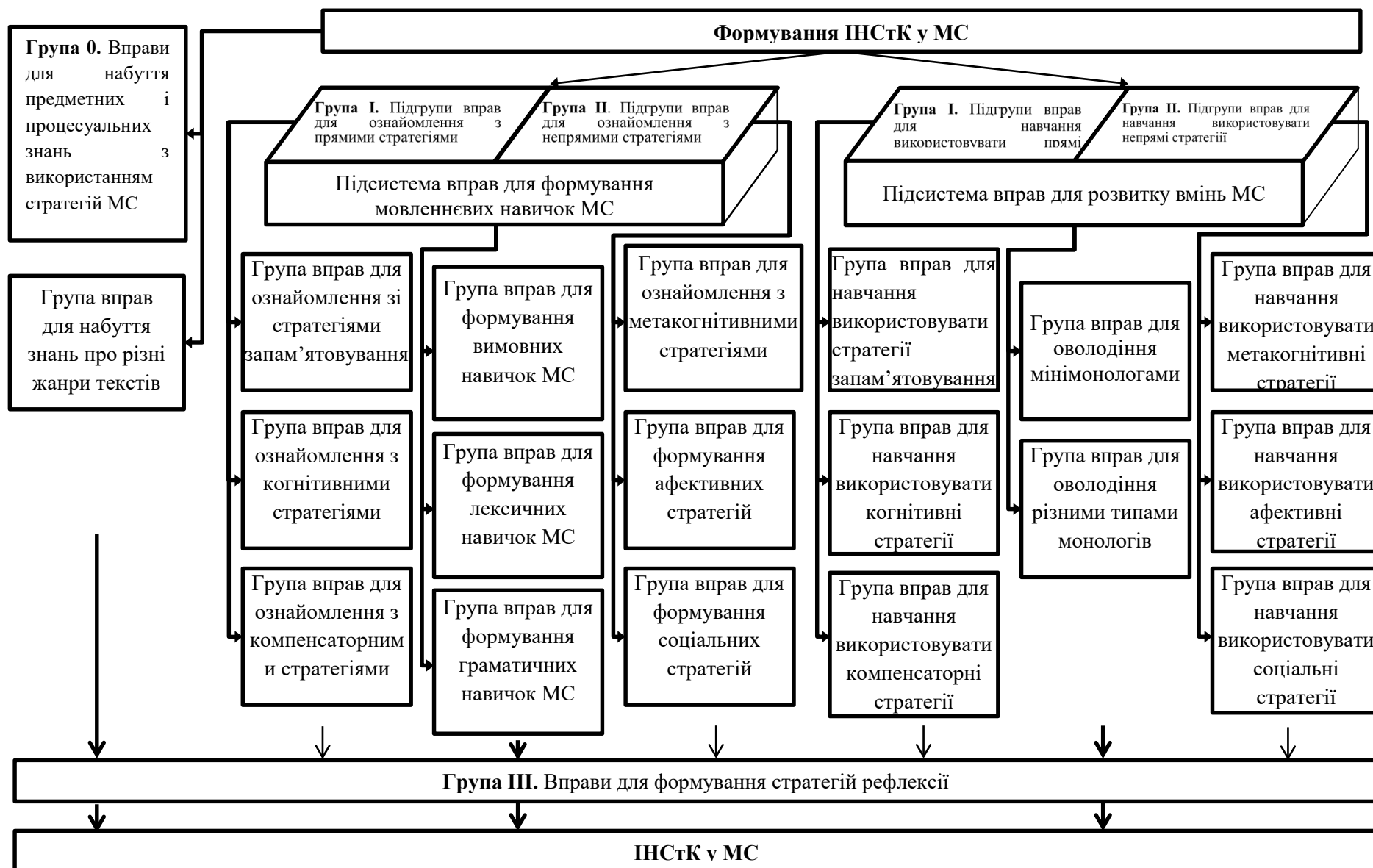


Рис. 4.15. Підсистема вправ для формування ІНСтК у МС

Таблиця 4.6

Кореляція етапів навчання МС з етапами формування ІНСтК

Етапи навчання МС	Етапи формування ІНСтК	Зміст етапів	Підгрупи вправ	Типи вправ
	діагностичний, підготовчий	усвідомлення й аналіз власних стратегій; розширення знань про стратегії МС	Група 0. Підгрупи вправ для набуття предметних і процесуальних знань з використанням стратегій різного типу	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані
з'єднання речень у понаодфразову єдність	ознайомлення зі стратегіями	ознайомлення з відібраними стратегіями МС	Група I. Підгрупи вправ для ознайомлення з прямими стратегіями: <i>підгрупа 1.1.</i> для ознайомлення зі <i>стратегіями запам'ятовування</i>; <i>підгрупа 1.2.</i> для ознайомлення з <i>когнітивними стратегіями</i>; <i>підгрупа 1.3.</i> для ознайомлення з <i>компенсаторними стратегіями</i>. Група II. Підгрупи вправ для ознайомлення з непрямими стратегіями: <i>підгрупа 2.1.</i> для ознайомлення з <i>метакогнітивними стратегіями</i>; <i>підгрупа 2.2.</i> для ознайомлення з <i>афективними стратегіями</i>; <i>підгрупа 2.3.</i> для ознайомлення з <i>соціальними стратегіями</i>.	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані

Продовження таблиці 4.6

оволодіння мінімонологіями та різними типами монологів	тренування у спілкуванні	практика використання відібраних стратегій у МС	Група І. Підгрупи вправ для навчання використовувати прямі стратегії: <i>підгрупа 1.1.</i> для навчання використовувати <i>стратегії</i> <i>запам'ятовування</i>; <i>підгрупа 1.2.</i> для навчання використовувати <i>когнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 1.3.</i> для навчання використовувати <i>компенсаторні стратегії</i>. Група ІІ. Підгрупи вправ для навчання використовувати непрямі стратегії: <i>підгрупа 2.1.</i> для навчання використовувати застосовувати <i>метакогнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.2.</i> для навчання використовувати <i>афективні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.3.</i> для навчання використовувати <i>соціальні стратегії</i>.	некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані
-	рефлексійний	рефлексія індивідуальна / групова використаних стратегій у МС	Група ІІІ. Вправи для навчання використовувати стратегії рефлексії.	некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані

Створена нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі навчання МС корелює з етапами формування ІНСтК. Наведемо приклади вправ з описаних вище груп. Зазначимо, що комплекс вправ у повному обсязі представлено в нашому навчальному посібнику (Конотоп, 2023і) та Додатку Н.

Група 0. Вправи для набуття предметних та процесуальних знань

Приклад

Вправа: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, частково керована

Мета: ознайомити студентів зі стратегіями МС та навчити надавати їхні приклади

Інструкція: *Speech Production is such speech, when one person speaks, and others listen, perceive his speech. Examples of speech production are a report, a lecture, a speech at a meeting, an explanation of new material in class, etc. Speech Production is very important for a primary teacher.*

Read the articles «Tips for Performing Your Best Monologue», «Tips for Performing Your Best Monologue», «How to Perform a Monologue» and collect the information about spoken production strategies, fill in the mind-map.

Джерела: *Article 1. Tips for Performing Your Best Monologue*
<https://www.spotlight.com/news-and-advice/tips-and-advice/tips-for-performing-your-best-monologue/>

Article 2. Five Tips for Preparing a Monologue with Confidence
<https://www.theatrefolk.com/blog/5-tips-for-preparing-a-monologue-with-confidence>

Article 3. How to Perform a Monologue <https://www.stagemilk.com/how-to-perform-a-monologue/>

Spoken Production Strategies



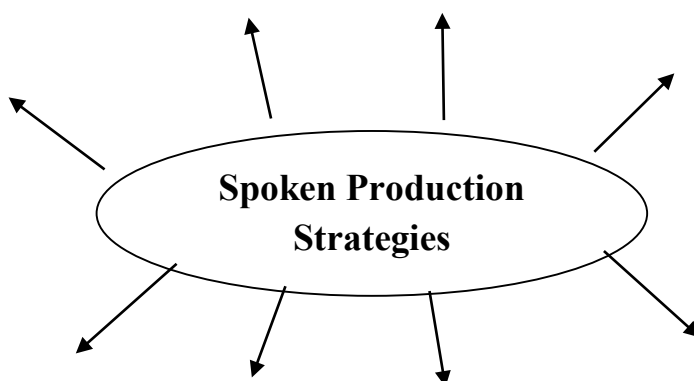
Article 1



Article 2



Article 3



Based on the mind map discuss with your partner these strategies. Give examples.

Група І. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі стратегії

Приклад

Вправа: комунікативна, продуктивна, з опорою, частково керована

Мета: навчити студентів використовувати стратегії робити нотатки для майбутнього висловлювання

Інструкція: *You are invited to make a report at the international teachers' conference about NUS in Ukraine. You find the topic of your report extremely interesting. Chose one picture to illustrate your speech. Create the plan of your report and make notes of each detail.*



Picture 1



Picture 2



Picture 3

Plan

Argument	Evidence
Argument #1	
Argument #2	
Argument #3	
Argument #4	
Argument #5	
Argument #6	
Conclusion: Summarize your major arguments	

Приклад

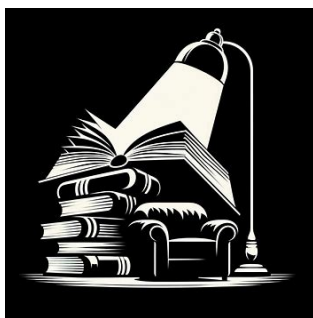
Вправа: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, частково керована

Мета: навчити студентів використовувати стратегії робити нотатки та стратегії передачі основного

Інструкція: *European education systems are considered one of the top. Watch a video about Finland's Education Sysem and fill in a story map.*

Video. Ten Reasons why Finland's Education Sysem is Considered the Best in the World https://www.youtube.com/watch?v=nQ11EID7Uvg&ab_channel=TeacherTactics

Ten Reasons why Finland's Education Sysem is Considered the Best in the World



A Story Map

<i>The setting</i>	
<i>The general topic</i>	
<i>Statements of the:</i>	
<i>Reason 1</i>	
<i>Reason 2</i>	
<i>Reason 3</i>	
<i>Reason 4</i>	
<i>Reason 5</i>	
<i>Story theme / solution of the problem</i>	
<i>Values brought out of the video</i>	
<i>Your opinion</i>	

Then with the help of the table retell the text in groups.

What is your opinion about the problem discussed in the video?

Група II. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі стратегії

Приклад

Вправа: комунікативна, продуктивна, з опорою, частково керована

Мета: навчити студентів використовувати соціальні стратегії — співпрацювати з співрозмовниками

Інструкція: *Everyone likes holidays. Look at the pictures. Can you name the holiday from the pictures? What are people doing? In what countries are they living?*



Picture 1



Picture 2



Picture 3



Picture 4



Picture 5



Picture 6



Picture 7



Picture 8



Picture 9



Picture 10



Discussion: Think and talk about holidays: What holidays do you celebrate? What is your favourite holiday? Do you have your family traditions? Can you tell us about them? Choose any holiday and tell us about similarities and differences it has (UK vs Ukraine).

Приклад

Вправа: комунікативна, продуктивна, без опор, некерована

Мета: навчити студентів використовувати соціальні стратегії – співпрацювати з співрозмовниками

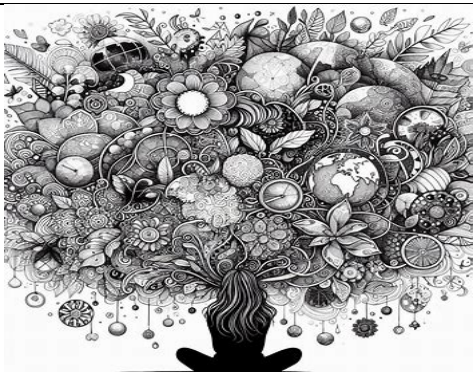
Інструкція: *Develop a situation: You are a school-leaver. Your dream is to become a Primary school teacher. Your parents are against it. Persuade your parents and make them understand your choice to be a Primary school teacher.*

Приклад

Вправа: некомунікативна, репродуктивна, з опорою, некерована

Мета: навчити студентів використовувати стратегії самооцінки

Інструкція: *Think about your own spoken production strategies. Reflect. Think and define easy / difficult strategies for you to use. Complete the Strategic Spoken Production Self-Evaluation Form.*

Strategic Spoken Production Self-Evaluation Form		
Spoken Production strategies which are easy for me to use		
1.		6.
2.		7.
3.		8.
4.		9.
5.		10.

Strategic Spoken Production Self-Evaluation Form		
Spoken Production strategies which are difficult for me to use		
1.		6.
2.		7.
3.		8.
4.		9.
5.		10.

Can you do anything to improve your spoken production strategies?

Цей підрозділ присвячено опису та ілюстрації прикладами підсистеми вправ для навчання використання стратегій ДС / МС у процесі формування ІНСтК майбутніх учителів ПШ, у наступному ми перейдемо до розгляду підсистеми вправ для навчання студентів використовувати стратегії читання.

4.2.3. Оволодіння англомовною навчально-стратегічною компетентністю в читанні

Читання ІМ займає пріоритетне місце у підготовці будь-якого фахівця, сформованість ІКК у читанні створює можливість для подальшого самовдосконалення й професійного зростання під час опрацювання літератури з фаху ІМ та задоволенні читацьких інтересів і потреб. Важливість оволодіння читанням полягає у його виняткової ролі в інтелектуальному та духовному розвитку особистості. Формування ІНСтК у читанні висвітлено у наукових роботах В. Є. Бутєвої, О. П. Биконі, Н. Є. Дмітренко, З. М. Корнєвої, Т. Г. Король, Т. В. Кушнарської, І. Ю. Литвиненко, Ю. В. Петровської, Т. Ю. Тернових. Проте досліджено не усі проблеми, зокрема потребує подальшого вивчення формування ІНСтК у читанні у майбутніх учителів ПШ. Сучасні розвідки мотивації студентів доводять пріоритетність застосування читання ІМ у навчанні (56,7 %), самоосвіті (26,1 %), дозвіллі / спілкуванні (10,7 %); використанні більшістю респондентів інструментів та ресурсів Інтернету (56,2 %), бібліотеки ЗВО (23,5 %), домашньої

бібліотеки (12,3 %); домінування електронної книги (53,1 %), друкованої книги (40,1 %), аудіокниги (6,8 %) (Колесникова, 2016, с. 31). О. О. Ісаєва акцентує, що у студентів переважає прагматичне читання (Ісаєва, 2004, с. 35). Г. Г. Почепцов зазначає, що Інтернет виявився універсальним медіа, на відміну від книг і телебачення, який настільки впливає на мозок, що люди нового покоління, люди Інтернету, не в змозі прочитати більше 2 сторінок і змушені переключатися на щось інше. Сьогоднішній український студент з трудом відділяє головне, тому викладачу ЗВО важче стало читати лекції — тепер слід самому акцентувати, що головне, а що ні (Почепцов, 2012). Друге дослідження PISA (2022) в Україні засвідчило падіння читацької грамотності серед молоді на 38 балів у порівнянні з 2018 роком, це найбільше падіння у циклі цього проєкту (Результати міжнародного дослідження), що вимагає від викладачів ЗВО підвищеної уваги до формування у студентів компетентності у читанні (КЧ) ІМ і мотивує залучення ІНСтК у читанні в освітній процес з ІМ.

У чинній АМПС (2005) зазначено, що студенти повинні читати автентичні тексти, джерелами яких є підручники, газети, популярні й спеціалізовані журнали та Інтернет, кореспонденція, інструкції, визначати в них позицію й думку, розуміти намір автора й комунікативні наслідки висловлювання, деталі, розрізняти регістри (Програма, 2005, с. 9). З метою визначення конкретних вимог до володіння майбутніми вчителями ПШ КЧ на рівнях B1 та B2 звернемося до CEFR (2018). Дослідники CEFR (2018) виділяють такі типи читання: *Reading correspondence*, *Reading for orientation*, *Reading for information & argument*, *Reading instructions*, *Reading as a leisure activity* (CEFR, 2018, сс. 60-65). Вимоги до володіння майбутніми вчителями ПШ КЧ по рівнях B1 та B2 розміщені у Додатку У. Читання є рецептивним видом, метою якої є сприйняття, перероблення й розуміння писемного друкованого / електронного тексту. Формуючи у майбутніх учителів ПШ ІКК у читанні, вона має бути професійно орієнтованою, а з урахуванням міжкультурного аспекту у студентів мають бути сформовані навички й вміння не лише адекватно розуміти та розпізнавати, але й критично інтерпретувати

експліцитну й імпліцитну соціокультурну інформацію, яка міститься в автентичних текстах (Konotop, 2020r; Konotop, 2020t).

Сучасні методисти вказують, що обов'язковим складником КЧ ІМ є стратегії читання. R. Oxford акцентує на тому, вони важливі для вивчення ІМ і є інструментами для активної самоспрямованої діяльності, а їх використання полегшує навчання, робить його швидше, приємніше, самостійніше, більш ефективним та легшим для студентів і викладачів (Oxford, 1990). Т. Г. Полонська під стратегіями читання розуміє комплекс знань і вмінь, сформованість яких дозволить розуміти тип, специфіку й цільове використання текстів ІМ; орієнтуватися в тексті; вилучати інформацію з різним ступенем розуміння; користуватися компенсаторними вміннями та опорами. Важливим у цьому визначенні є не лише чітка ієрархія інформаційних рівнів та смислів, як зазначає авторка, але й сам процес розуміння, її рефлексивна складова (Полонська, 2018, с. 88). Т. В. Кушнарьова описує їх як сплановані дії, для яких характерна етапна організована послідовність, метою якої є пошук, сприйняття, обробка й засвоєння (Кушнарьова, 2006, сс. 6-7). Важливим для нашого дослідження є висновки Ю. А. Гусак, яка розмежовує поняття «стратегії читання» та «уміння читання». Авторка розглядає їх в ієрархічній залежності, що дозволяє під умінням читання розуміти способи здійснення діяльності читання, а під стратегіями читання — моделі поведінки читача, які базуються на наявних у нього вміннях, що забезпечують вибір індивідуального шляху / плану успішного здійснення читання, стратегії читання передбачають наявність сформованих і розвинених умінь читання (Гусак, 2007, с. 45). Стратегії читання формуються як системний ієрархічний комплекс під час виконання певних навчальних завдань з іншомовними текстами різних типів і жанрів; вибір стратегії є індивідуальним, вони використовуються як усвідомлено, так і не свідомо; обов'язковим компонентом застосування стратегій є рефлексія. Важливим є також акцент на тому, що стратегія орієнтована на конкретного читача з урахуванням його індивідуальних особливостей і зумовлена певною метою й самими текстом.

В. Є. Бутева визначає навчальні та комунікативні стратегії читання. За спрямованістю на визначення необхідної інформації авторка поділяє їх на: комунікативні: метакогнітивні (визначення мети читання; планування власних дій; аналіз мовного й мовленнєвого матеріалу тексту; критична оцінка особистого (індивідуального) осмислення тексту; уникнення труднощів; оцінка ефективності); компенсаторні (здогадка; ігнорування другорядної інформації); соціальні (звернення про допомогу; обмін інформацією) (Бутева, 2014, с. 91). За спрямованістю на зорове сприйняття та осмислення: навчальні: мнемічні (сприйняття: впізнавання лексичних одиниць; впізнавання граматичного матеріалу; аналіз граматичних структур); когнітивні (прогнозування: (формулювання гіпотез): визначення змісту тексту за заголовком, підзаголовком тощо); когнітивні (осмислення (розуміння змісту): групування фактів за ступенем їх важливості; знаходження основних частин; встановлення смислових зв'язків та ієрархії фактів; вибір *True / False*; пошук головної інформації) (Бутева, 2014, сс. 93-94). І. В. Корейба в межах групи прямих навчальних стратегій виділено низку стратегій, які враховують особливості навчання читання у режимі онлайн: загальні стратегії, які використовуються для читання різних видів читання друкованих текстів; специфічні стратегії для читання онлайн та пов'язані з медіакомпетенцією студентів (Корейба, 2011, с. 8). Т. Доцевич акцентує на провідній ролі формування метакогнітивних стратегій читання у студентів під час роботи з науковими текстами, оскільки вони займають важливе місце у їх професійному й когнітивному зростанні. Також авторка наголошує на особливостях формування ЧК ІМ у ЗВО, зважаючи на її міждисциплінарність, вона стимулює не лише професійну компетентність майбутнього фахівця, але і є міцною базою для їх подальшої самостійної та дослідної роботи (Доцевич, 2019, с. 107).

Німецькі дидакти описали 5 етапну стратегію для швидкого читання *ÜFLAZ* (*Ü* – *Überfliegen* – швидке читання; *F* – *Fragen* – запитання; *L* – *Lesen* – читання; *A* – *Aufschreiben* – записи; *Z* – *Zusammenfassen* – узагальнення), механізм якої полягає у перегляді заголовка, ілюстрацій, початку й кінця запропонованого тексту, постановці запитання для прогнозування, власне швидкого читання з олівцем з

метою фіксації основної інформації (складання плану / схеми, запис тез, ключових слів) та узагальнення рідною або ІМ (Hering, 2014). Американський дослідник F. Robinson розробив стратегію *SQ3R(R)* (*S* – *Survey (Scan or Skim)* – огляд, *Q* – *Question* – запитання, *R* – *Read(ing)* – читання, *R* – *Recite / Recall* – розповідати / згадувати, *R* – *Reflection*) для вивчального читання, що передбачає швидкий перегляд тексту з фокусом на заголовок і наявні частини тексту, вивчення ілюстрацій, формулюванні запитань для виявлення важливої та релевантної інформації, власне саме читання, уважне та активне, під час якого доцільно дивитися незнайомі ЛО у словниках, робити помітки та нотатки, таблиці, графічне зображення з метою створення опор для переказу прочитаного своїми словами та надання оцінки, в одному з варіантів цієї стратегії додається ще й рефлексивний компонент (Robinson, 1970). Ще однією відомою стратегією читання є стратегія *MURDER* (*M* – *Mood* – налаштування на читання, *U* – *Understand* – розуміння прочитаного, *R* – *Recall* – пригадування інформації з тексту не звертаючись до нього, *D* – *Detect* – поєднання своїх знань з інформацією, яка отримана із тексту, *E* – *Elaborate* – запитання на базі тексту, *R* – *Review* – узагальнення отриманої з тексту інформації) розроблена D. F. Dansereau (Dansereau, 1987).

У методичній літературі виділяють стратегії читати «знизу-вверх» (послідовне читання, процес читання розглядається як декодування, переклад) та «зверху-вниз» (залучення досвіду, знань, включення розумових операцій пошуку, перероблення й оцінки) (Задорожна, 2011; Тарнопольський, 2005). І. П. Задорожна стверджує, що успішні читачі використовують другий підхід, натомість менш успішні – перший, але вибір тієї чи іншої стратегії залежить від самої цілі читання. На думку авторки стратегії читати «знизу-вверх» доцільні для вивчаючого читання, а «зверху-вниз» – для ознайомлювального й переглядового (Задорожна, 2011, с. 252).

Процес формування стратегій читання здійснюється поетапно та пов'язаний з етапами формування КЧ ІМ, в якому традиційно методисти виділяють три етапи – *до читання тексту, власне читання тексту, після читання тексту*. Метою стратегій, що використовуються до читання тексту, є постановка мети й завдань

читання, з'ясування характеру тексту, актуалізація або знайомство із попередніми знаннями, прогнозування установки на читання з використанням питань або завдань, мотивація, потім приймається рішення про вид читання й здійснюється сама діяльність за допомогою стратегій, які запускають механізми читання. Стратегії читання на текстовому етапі розвивають / удосконалюють механізми читання: постановка гіпотези про зміст того, що читається, її підтвердження/спростування, контекстуальна й смислова здогадка, рефлексія (Konotop, 2020s; Konotop, 2020t; Конотоп, 2023b). Метою стратегій після читання тексту є застосування матеріалу у різних ситуаціях. Також акцентуємо, що на всіх етапах присутня рефлексія, рефлексивна оцінка студентом своєї діяльності. Вважаємо, що стратегії читання використовуються на всіх етапах формування КЧ ІМ й зумовлені індивідуальними особливостями студента, типом завдання, самим текстом і видом читання.

Виділяють *ознайомлювальне, переглядове й вивчаюче читання* (Ніколаєва, 2013, с. 377). Детально знання, навички й уміння майбутніх учителів ПШ описано нами у Розділі 3 цього дослідження. Зупинимось на визначенні стратегій читання, які ми виділили на основі аналізу методичної літератури (Бутева, 2014; Гусак, 2007; Доцевич, 2018; Задорожна, 2011; Корейба, 2011; Полонська, 2018; Oxford, 1990). Під час формування ЧК ІМ для ефективного міжкультурного спілкування мають бути сформовані такі стратегії читання:

Загальні стратегії читання (для всіх видів читання):

- визначення типу, жанру тексту;
- визначення комунікативної ситуації, дійових осіб, часу й місця подій;
- визначення мети й завдання читання;
- планування й організації процесу читання: як розпочати / читати / завершити роботу із текстовим повідомленням;
- концентрування на процесі читання;
- виділення основного й другорядного;

–упізнання загальноживаної лексики, ЛО з національно-культурною семантикою й спеціальну термінологію з майбутнього фаху; граматичного матеріалу тощо;

- групування за певною ознакою;

- перечитування;

- використання опор;

–прогнозування (за назвою, частинами, ілюстративним матеріалом, першим і останнім реченням тощо);

- використовувати словники й довідкову літературу;

- здогадки;

- самоконтролю / контролю читання;

- аналіз помилок;

- само- / оцінювання ефективності використаних стратегій;

- ведення словника;

- визначення проблеми під час читання та пошук шляхів подолання;

- встановлювати зв'язок нового матеріалу зі старим;

- подолання труднощів, які виникають під час читання;

– осмислення, аналізу, синтезу, обробки, інтерпретації, узагальнення прочитаної інформації;

- визначення / використання ключових слів;

- встановлення смислових зв'язків між фактами;

- вибору правильного / неправильного твердження;

- використання власного досвіду та знань;

–активізації фонових знань (створення асоціограм, використання діаграм тощо);

- критичного осмислення прочитаного;

- стратегії медіакомпетентності;

- рефлексії;

- контролю за своїм емоційним станом;
- підтримки позитивної атмосфери;
- зниження тривожності;
- підбадьорювання;
- з'ясування свого емоційного стану;
- звернення із запитанням;
- кооперування з іншими;
- емпатія з іншими (у тому числі й культурна).

Стратегії різняться за використанням на різних етапах формування КЧ ІМ. Наведемо приклади стратегій, які доцільно використовувати на етапах до читання тексту, власне читання тексту, після читання тексту. На *етапі перед читанням тексту до ефективних стратегій для студентів віднесемо*: прогнозування, визначення комунікативної ситуації, дійових осіб, часу й місця подій; визначення мети й завдання читання, планування й організації процесу читання: як розпочати / читати / завершити роботу із текстовим повідомленням тощо; *під час читання тексту*: знаходження ключових слів, знаходження підказок у контексті, подолання труднощів, перечитування тощо; *після читання тексту*: оцінювання, моніторинг, рефлексія (Konotop, 2020r; Konotop, 2020t).

Також акцентуємо на тому, що зважаючи на різні механізми, які покладені у види читання, деякі стратегії більш ефективні для певних видів. Наприклад, *для ознайомлювального читання* виділяємо стратегії: швидкого прочитання; перекладу окремих ЛО та словосполучень та важких для розуміння місць, розуміти значення ЛО із контексту; *для переглядового читання*: вибіркового сприйняття; ігнорування додаткової інформації, знаходження ключових слів, які пов'язані з потрібною інформацією; *для вивчаючого читання*: поділу тексту на смислові частини; уважне читання з фокусом на деталі, складання схеми тексту, перекладу тексту, ретельне обдумування прочитаного (Konotop, 2021i).

Методисти описують 3 підсистеми для формування КЧ ІМ, для студентів ЗВО перша підсистема є недоцільною, оскільки техніка читання вже має бути сформована на попередньому освітньому ступені. Вправи другої системи

формують мовленнєві навички читання (лексичні й граматичні); вправи третьої — розвивають уміння читання (готують до читання та розвивають його вміння) (Ніколаєва, 2013, с. 382). Проаналізувавши етапи формування КЧ ІМ, ми розробили групи вправ з навчанням використання стратегій читання. Узявши до уваги компонентний склад і етапи формування КЧ ІМ, описані вище, та зіставивши їх із класифікацією стратегій, розробленою R. Oxford (1990), представимо підсистему вправ для навчання стратегій читання. Зауважимо, що в її основу було покладено класифікацію стратегій R. Oxford (1990), але у нашу підсистему вправ увійшли стратегії, які корелюють зі специфікою формування КЧ ІМ та водночас сприяють ефективному перебігу цього процесу (див. рис. 4.16 та рис. 4.17).

Охарактеризуємо розроблену нами підсистему вправ для навчання студентів використовувати стратегії читання, яка входить до системи вправ для навчання ІНСтК і ґрунтується на особливостях груп, підгруп, типів і видів професійно орієнтованих вправ. До її складу входять три групи вправ: підготовчий етап, або група 0, метою якого є підготовка до відповідного навчання — ознайомлення з ефективними стратегіями читання; група І — для прямих стратегій читання — вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі стратегії читання; група ІІ — для непрямих стратегій читання — вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі стратегії читання.

Услід за Ю. П. Гудимою також виділяємо у підсистемі вправ підгрупи вправ на набуття предметних та процесуальних знань щодо використання стратегій (Гудима, 2018, с. 110) та у межах кожної підгрупи вправ — вправи для ознайомлення й застосування стратегій (Гудима, 2018, с. 111). Зауважимо, що специфіка роботи зі стратегіями зумовлює виділення групи вправ 0 етапу, або підготовчого, мета якого полягає у підготовці до такого навчання: повідомленні інформації щодо важливості й ефективності використання стратегій читання під час формування КЧ ІМ, а також ознайомленні з їх групами, підгрупами й видами та набуття студентами процесуальних знань щодо ефективності використання стратегій читання. Опишемо зазначені групи вправ та їх склад детальніше.

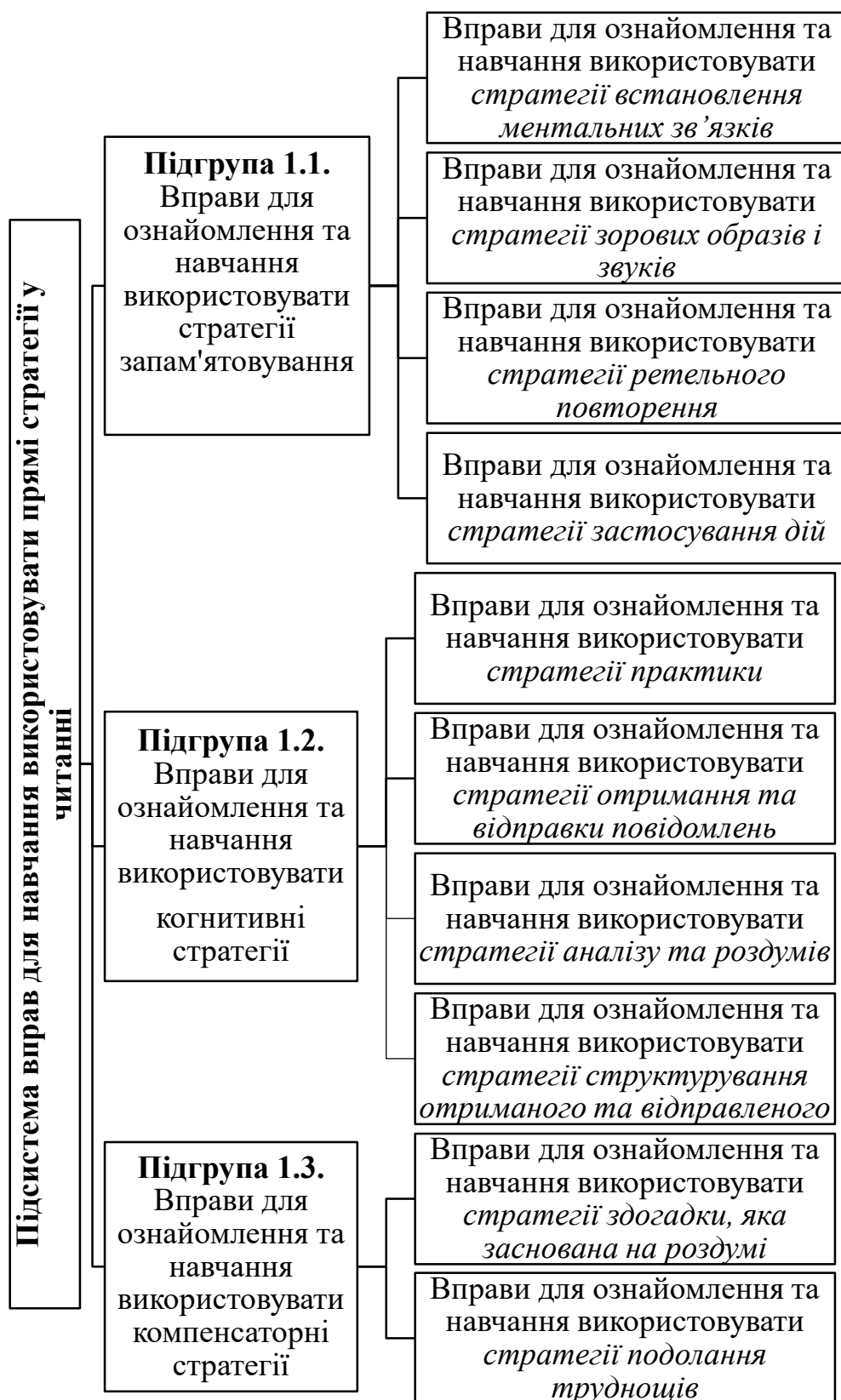


Рис. 4.16. Підсистема вправ для навчання використовувати прямі стратегії у читанні

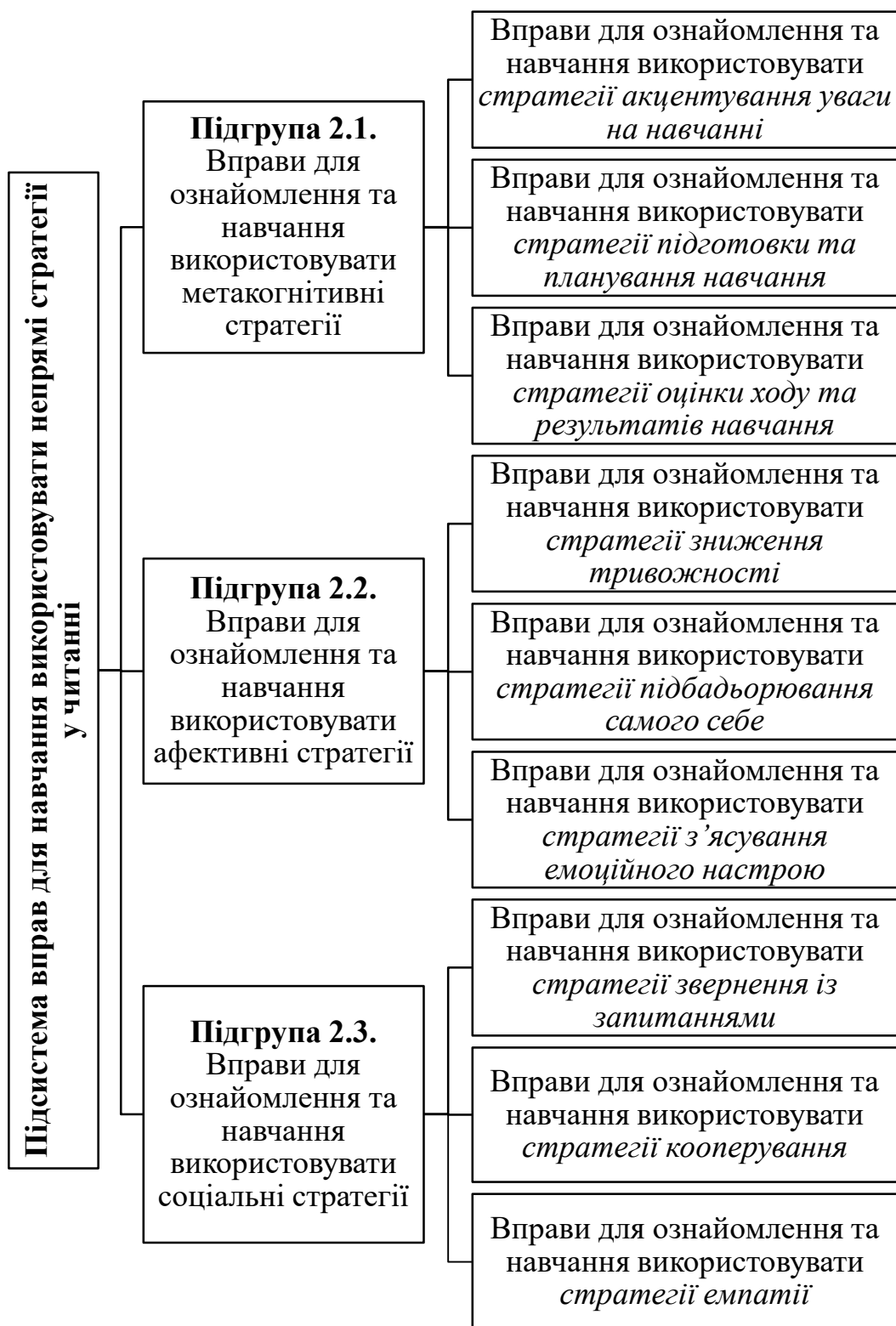


Рис. 4.17. Підсистема вправ для навчання використовувати непрямі стратегії у читанні

Група 0 – вправи на набуття предметних і процесуальних знань про стратегії читання.

Група I – підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **прямі стратегії читання**.

Підгрупа 1.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії запам'ятовування*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій створення ментальних зв'язків:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії групування*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії асоціювання*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переміщення в контекст*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій зорових образів і звуків:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зорових образів*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії фонетичних репрезентацій у пам'яті*;

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій ретельного повторення:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ретельного повторення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій застосування дій:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування відчуттів і фізичних реакцій*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування механічних технік*.

Підгрупа 1.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати когнітивні стратегії:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій практики:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повторення, імітації;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розпізнавання та використання формул і зразків;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії рекомбінації;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії практики у реальному контексті.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій отримання та відправки повідомлень:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії швидкого розуміння ідеї;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання засобів для отримання й відправки повідомлень.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій аналізу та роздумів:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії дедукції;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії аналізу;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії контрастивного міжмовного аналізу;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії перекладу;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переносу.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій структурування отриманого та відправленого:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії створення нотатків;*

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії передачі основного*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підкреслення*.

Підгрупа 1.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *компенсаторні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій здогадки, яка заснована на роздумі:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання підказки*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій подолання труднощів:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії отримання допомоги*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії вживання міміки та жестів*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повного або часткового ухилення*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переключення на рідну мову*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії пристосування до спілкування*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання синонімічних конструкцій*.

Група II – підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **непрямі стратегії читання**:

Підгрупа 2.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *метакогнітивні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій акцентування уваги на навчанні:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зіставлення нового з уже раніше вивченим матеріалом;*

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії уваги.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій підготовки та планування навчання:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обізнаності з процесом навчання;*

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки та організації навчання;*

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії встановлення цілей та завдань;*

вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ідентифікації мети завдань;*

вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки до реалізації ситуацій і завдань.*

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії пошуку можливостей для вправлення.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій оцінки ходу та результатів навчання:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самоконтролю;*

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самооцінки.*

Підгрупа 2.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *афективні стратегії:*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати

стратегій зниження тривожності:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання релаксації;*

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання музики*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання позитивних технік (посмішка, сміх)*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії підбадьорювання самого себе:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії робити позитивні заяви*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самовинагороди*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії з'ясування емоційного настрою:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прислухання до свого тіла*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ведення щоденника своїх досягнень*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обговорення своїх відчуттів з іншою людиною*.

Підгрупа 2.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *соціальні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії звернення з запитаннями:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії звертання з проханням пояснити або перевірити*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії кооперування:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з однолітками*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з іноземцями*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії емпатії:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розвитку культурного розуміння*;

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розуміння чужих думок і почуттів*.

Запропонована нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії читання ІМ реалізується у певному навчальному циклі. При цьому етапи формування КЧ ІМ корелюються з етапами формування ІНСтК (див. рис. 4.18 та табл. 4.7).

Створена нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії читання корелює з етапами формування ІНСтК. Наведемо приклади вправ з описаних вище груп. Зазначимо, що комплекс вправ у повному обсязі представлено в нашому навчальному посібнику (Конотоп, 2023і) та Додатку Н.

Група 0. Вправи для набуття предметних та процесуальних знань

Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, керована

Мета: ознайомити студентів зі стратегіями читання та вміти надавати їхні приклади

Інструкція: *Reading develops the brain, memory, attention, logic, creativity and critical thinking. Reading also stimulates a person's mental activity, improves memory and increases creative potential. Reading strategies help make the process of learning to read more effective. Think and name the reading strategies that people use. The first has been done for you.*

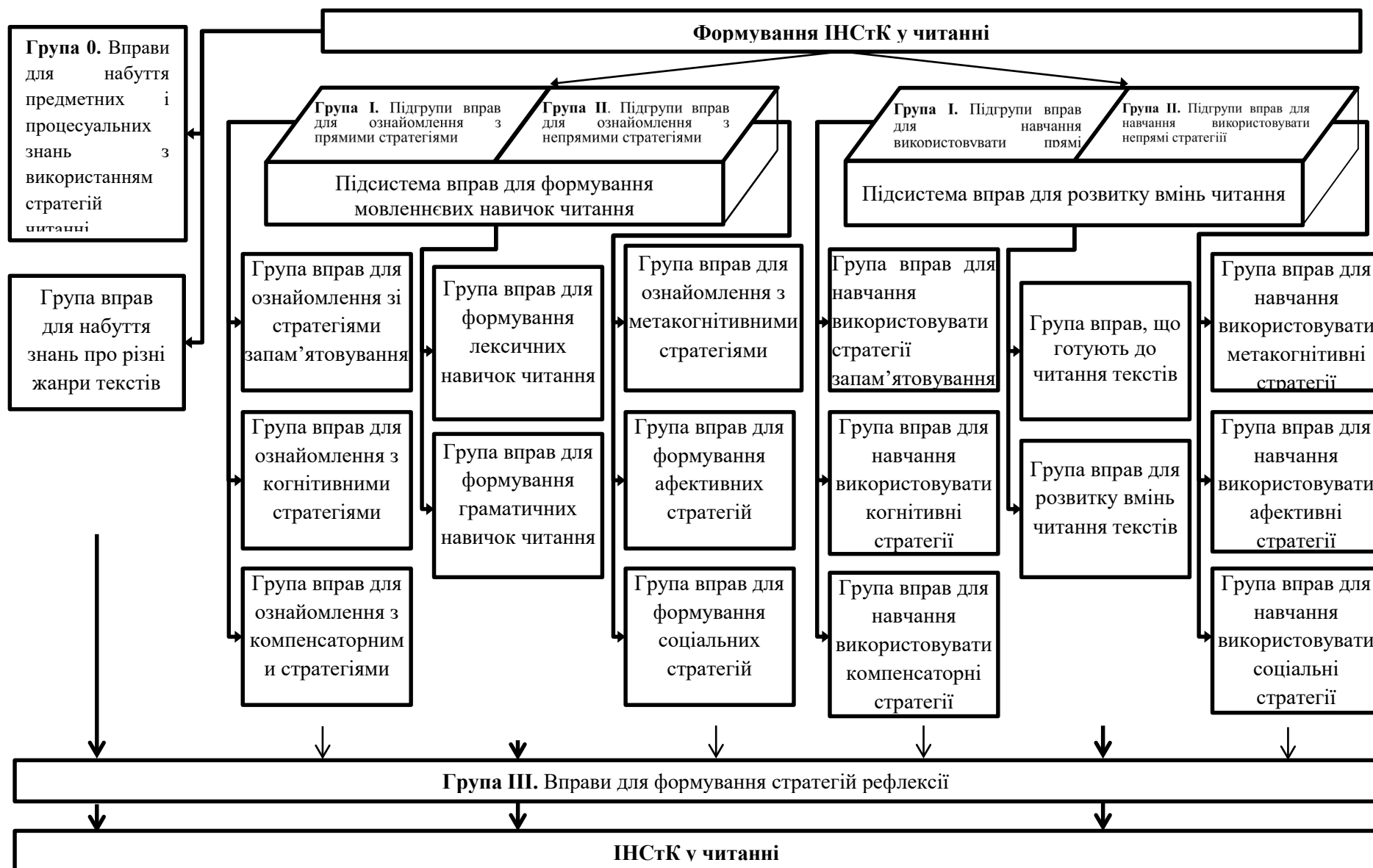


Рис. 4.18. Підсистема вправ для формування ІНСтК у читанні

Таблиця 4.7

Кореляція етапів формування КЧ ІМ з етапами формування ІНСтК

Етапи формування КЧ ІМ	Етапи формування ІНСтК	Зміст етапів	Підгрупи вправ	Типи вправ
дотекстовий етап	діагностичний, підготовчий	усвідомлення та аналіз власних стратегій; розширення знань про стратегії читання	Група 0. Підгрупи вправ для набуття предметних і процесуальних знань з використанням стратегій різного типу.	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані
текстовий етап	ознайомлення зі стратегіями	ознайомлення з відібраними стратегіями читання	Група I. Підгрупи вправ для ознайомлення з прямими стратегіями : <i>підгрупа 1.1.</i> для ознайомлення зі <i>стратегіями</i> запам'ятовування; <i>підгрупа 1.2.</i> для ознайомлення з <i>когнітивними стратегіями</i> ; <i>підгрупа 1.3.</i> для ознайомлення з <i>компенсаторними стратегіями</i> . Група II. Підгрупи вправ для ознайомлення з непрямими стратегіями : <i>підгрупа 2.1.</i> для ознайомлення з <i>метакогнітивними стратегіями</i> ; <i>підгрупа 2.2.</i> для ознайомлення з <i>афективними стратегіями</i> ; <i>підгрупа 2.3.</i> для ознайомлення з <i>соціальними стратегіями</i> .	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані

Продовження таблиці 4.7

післятекстовий етап	тренування у спілкуванні	практика використання відібраних стратегій читання	Група І. Підгрупи вправ для навчання використовувати прямі стратегії: <i>підгрупа 1.1.</i> для навчання використовувати <i>стратегії запам'ятовування</i>; <i>підгрупа 1.2.</i> для навчання використовувати <i>когнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 1.3.</i> для навчання використовувати <i>компенсаторні стратегії</i>. Група ІІ. Підгрупи вправ для навчання використовувати непрямі стратегії: <i>підгрупа 2.1.</i> для навчання використовувати <i>метакогнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.2.</i> для навчання використовувати <i>афективні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.3.</i> для навчання використовувати <i>соціальні стратегії</i>.	некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані
-	рефлексійний	рефлексія індивідуальна / групова використаних стратегій читання	Група ІІІ. Вправи для навчання використовувати стратегії рефлексії.	некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані

Reading Strategies		
1. <i>Using visualizing techniques</i>		6.
2.		7.
3.		8.
4.		9.
5.		10.

Група І. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі стратегії

Приклад

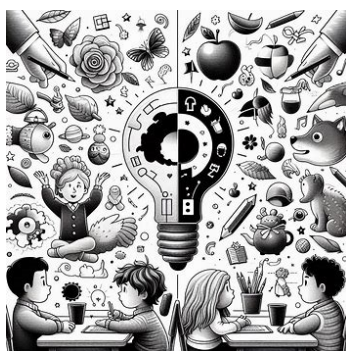
Вправа: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, частково керована

Мета: ознайомити студентів зі стратегіями читання та вміти надавати їхні приклади

Інструкція: *Reading helps to expand the vocabulary and increase the intellectual level. It is a kind of relaxation that helps fight stress and bad mood. Read the article «Comprehension» and collect the information about reading strategies. Reading strategies help make the process of learning to read more effective. Based on the information in the article complete the chart.*

Article. Comprehension. <https://www.readnaturally.com/research/5-components-of-reading/comprehension>

General Strategies for Reading Comprehension



Strategy	Explanation	Example
<i>Strategy 1</i>		
<i>Strategy 2</i>		
<i>Strategy 3</i>		
<i>Strategy 4</i>		
<i>Strategy 5</i>		
<i>Strategy 6</i>		
<i>Strategy 7</i>		
<i>Strategy 8</i>		
<i>Strategy 9</i>		
<i>Strategy 10</i>		

Discuss with the partner the effective and ineffective reading strategies from your point of view. What can you do anything to improve your reading strategies?

Приклад

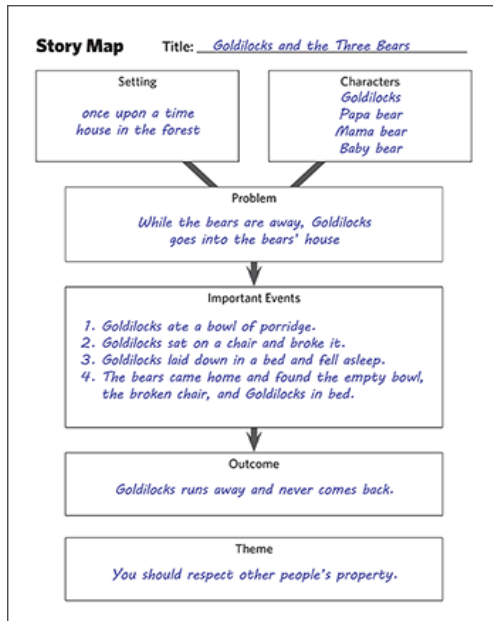
Вправа: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, з частковим керуванням

Мета: ознайомити студентів із стратегіями організації прочитаного

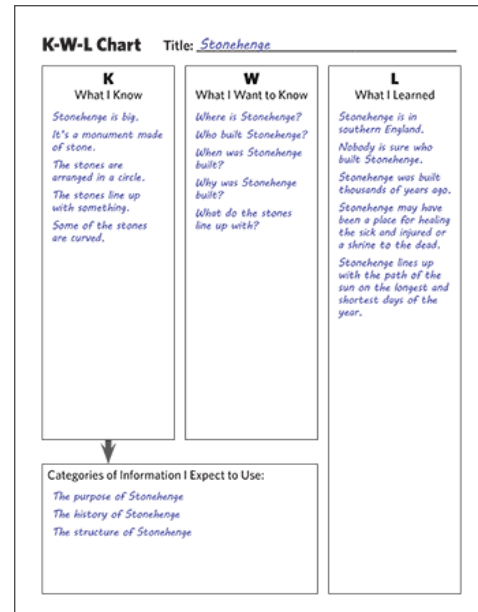
Інструкція: *In order to read effectively, there are different ways of presenting the information from the text. Work in small groups. Look at the examples of the Story Map, K-W-L Chart, Flowchart and the Graphic Organizer. What are their structure? What are the benefits of the Story Map, K-W-L Chart, Flowchart and the Graphic Organizer? Do you use them while reading?*

Ілюстративний матеріал до вправи взято із сайта
<https://www.readnaturally.com/research/5-components-of-reading/comprehension>

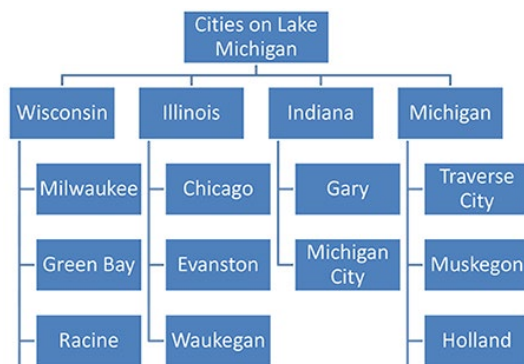
Reading Strategies



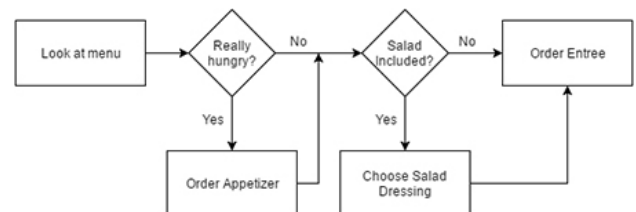
Picture 1. Story Map



Picture 2. K-W-L Chart



Picture 3. Flowchart



Picture 4. Graphic Organizer

Приклад

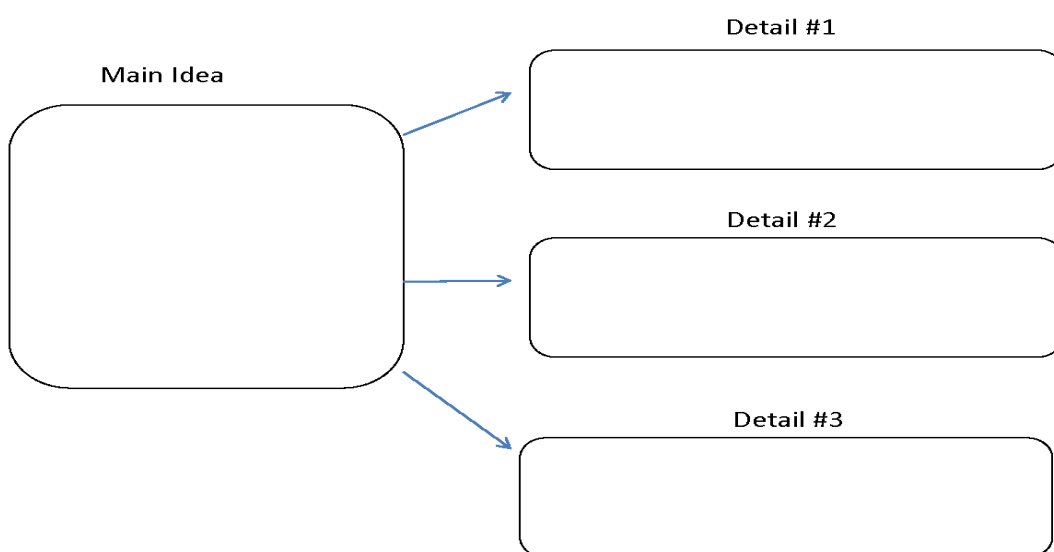
Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, керована

Мета: навчити студентів використовувати стратегії визначати основну думку

Інструкція: *Dyslexia is a problem with learning reading skills, which consists in persistent repetition of the same mistakes (substitution of sounds, incorrect combinations, etc.). Read the article "About Dyslexia" and complete the graphic organizer below. Compare your notes with the notes of your partner.*

Article. About Dyslexia <https://raisingchildren.net.au/school-age/safety/online-safety/internet-safety-6-8-years>

About Dyslexia



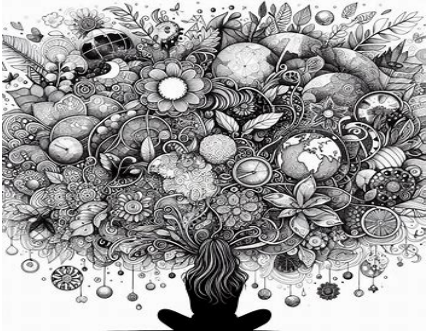
Група II. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі стратегії

Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, керована

Мета: розвивати вміння студентів використовувати стратегії самооцінки стратегій у читання

Інструкція: *Think about your own reading strategies. Analyze those strategies which are easy / difficult for you to use. Complete the Strategic Reading Comprehension Self-Evaluation Form.*

Reading Strategies		
Reading Strategies which are easy for me to use		
1.		6.
2.		7.
3.		8.
4.		9.
5.		10.
Reading Strategies which are difficult for me to use		
1.		6.
2.		7.
3.		8.
4.		9.
5.		10.

What can you do to improve your reading skills?

Цей підрозділ присвячено опису та ілюстрації прикладами підсистеми вправ для навчання використання стратегій читання у процесі формування ІНСтК майбутніх учителів ПШ, у наступному ми перейдемо до розгляду підсистеми вправ для навчання студентів використовувати стратегії письма.

4.2.4. Оволодіння англomовною навчально-стратегічною компетентністю в письмі

Проблема навчання іншомовного писемного спілкування є однією з актуальних у методиці навчання ІМ, адже володіння письмовою мовою дозволяє використовувати знання ІМ, спілкуючись з носіями мови опосередковано. Саме тому навчання студентів на заняттях з ІМ письмового професійно орієнтованого дискурсу є важливим видом навчальної діяльності. На жаль, іншомовному писемному мовленню відводиться незначне місце в освітньому процесі у

немовному ЗВО, тому вдосконалення методики навчання писемного мовлення є нагальною потребою сучасності, а впровадження методики формування ІНСтК у письмі має значно оптимізувати цей процес (Конотоп, 2021d). Методистами запропоновано методику формування писемного мовлення у під час освітнього процесу з ІМ у ЗВО: О. П. Биконя, Е. В. Васильєва, Н. В. Зінукіна, О. О. Москалець, В. П. Свиридчук, О. С. Синькоп, О. Б. Тарнопольський, О. М. Устименко, Т. В. Яхонтова та ін.). Але й досі поза наукової уваги залишається використання стратегій під час формування ІКК у письмі.

Автори чинної АМПС (2005) визначають, по закінченню курсу ІМ майбутні учителі ПШ мають вміти написати тексти різного спрямування з особистою та професійної сфер; деталізовані завдання й звіти, ділову та професійну кореспонденцію; записувати повідомлення телефоном, граматично коректно оформлювати резюме, протоколи, вносити дані у бланки (Програма, 2005, с. 9). Також студенти повинні вміти пояснювати, аналізувати й зіставляти графічні елементи, синтезувати думки, які взяті з різних типів текстів, письмово висвітлювати результати досліджень, писати вступ / висновки, нотатки, організовувати текст, коректно наводити інформацію, вичитувати та виправляти роботу (Програма, 2005, с. 10). Також ми вивчили вимоги CEFR (2018) по рівнях B1 і B2 до письма (CEFR, 2018, с. 132). У категоріях письмової продукції макрофункції «транзакційне використання мови» та «оцінювальне використання мови» не відокремлюється, оскільки вони зазвичай переплітаються між собою (CEFR, 2018, с. 75). Вимоги до володіння майбутніми вчителями ПШ у письмі на рівнях B1 та B2 розміщені у Додатку Ф.

Письмове спілкування — це талант, яким важко оволодіти, оскільки він потребує застосування широкого діапазону ЛО та граматики, вміння продукувати та організовувати контент (Zhang, 2019). О. В. Цепкало під поняттям «ІНСтК» у письмі розуміє систему знань про стратегії мовлення (продуктивні та інтерпретаційно-рецептивні) й уміння їх використання в сукупності вербальних, невербальних та паравербальних засобів, метакогнітивних процесів (планування, виконання, керування, контроль та рефлексія) для досягнення комунікативних

цілей (Цепкало, 2017, с. 54). Сформована ІНСтК у письмі за Л. В. Куріло має забезпечити спроможність студентів усвідомлено користуватись стратегіями з метою створення якісного наукового писемномовленнєвого продукту; оволодіння ними демонструє здатність людини самостійно організовувати та вдосконалювати свою навчальну діяльність з оволодіння професійно орієнтованою англомовною компетентністю в письмі (Курило, 2012, с. 52).

Роль стратегій в процесі письма стає все більш важливою, оскільки їх вживання впливає на якість написання, також дослідженнями засвідчено, що більш академічно успішні студенти демонструють різницю у кількості та діапазоні використовуваних стратегій, у тому, як стратегії застосовуються до завдання, й в прийнятності стратегій для завдання (Bai, 2015; Chien, 2010; Silva, 2015). На жаль, частина студентів не сприймає використання стратегій письма серйозно або нехтують їхньою роллю в покращенні своєї успішності (Raoofi et al., 2017a). Стратегія письма визначається як послідовність, у якій той, хто пише, бере участь у плануванні, складанні, перегляді та інша діяльність, яка пов'язана з письмом (Torrance et al., 2000); як свідомі рішення, які прийняті тим, хто пише й розв'язують проблему, яка виникає під час письма (Mu, 2007); будь-які дії, які використовуються в акті створення письмового тексту (Manchon, De Larios and Murphy, 2007, с. 231); техніки та процедури, які використовуються для кращого написання (Raoofi et al., 2017b). N. Maarof та M. Murat класифікують стратегії письма залежно від етапів навчання писемного мовлення: стратегії попереднього написання, написання та перегляду (Maarof & Murat, 2013). О. В. Цепкало виділив такі стратегії письма: розуміння тексту; оцінювання й присвоєння інформації; створення вторинного тексту; зв'язного формування думки (Цепкало, 2018, с. 60).

О. В. Жовнич пропонує навчати студентів таким видам письма: офіційного листа; реферування й анотування; написання твору, переказу, рецензії, доповіді, презентації, проєкту; складання індивідуального плану роботи, перспективних та поточних планів; участь в інтернет-заходах тощо (Жовнич, 2018, с. 86). Услід за Н. Є. Дмітренко, яка за основу взяла класифікацію писемного мовлення Т. Hedge, виділяємо такі типи писемного мовлення для майбутніх учителів ПШ: навчальне

(план, нотатки, конспект, звіт, реферат, анотація тощо), професійне (лист, резюме, заява, біографія, оголошення, стаття тощо), соціальне (запрошення, лист, записка, повідомлення тощо), особисте (лист, щоденник, нагадування, рецепти тощо) та креативне (історія, вірш, оповідання тощо) (Дмітренко, 2018, с. 333). Н. Є. Дмітренко вказує, що кожен вид писемного висловлювання потребує вживання прямих стратегій, пам'яток чи алгоритму роботи (Дмітренко, 2018, сс. 54-55).

На нашу думку, стратегії письма використовуються на всіх етапах навчання й зумовлені метою, типом завдання, жанром письмового тексту (Конотоп, 2021а). Детально знання, навички й уміння майбутніх учителів ПШ описано нами у Розділі 3 цього дослідження. Зупинимося на визначенні стратегій письма, які ми виділили на основі аналізу методичної літератури (Биконя, 2015; Задорожна, 2011; Михайленко, 2015; Цепкало, 2017; Oxford, 1990). Під час формування ІКК для ефективного міжкультурного спілкування мають бути сформовані такі стратегії письма:

Загальні стратегії письма (для всіх видів письма):

- визначення типу, жанру повідомленням;
- визначення комунікативної ситуації, дійових осіб, часу й місця подій;
- визначення мети й завдання письма;
- планування й організації процесу письма: як розпочати / писати / завершити роботу з повідомленням;
- концентрування на процесі письма;
- виділення основного й другорядного;
- вживання загальноновживаної лексики, ЛО з національно-культурною семантикою й спеціальної термінології майбутнього фаху; граматичного матеріалу тощо;
- групування за певною ознакою;
- перечитування;
- використання опор;

–прогнозування (за назвою, частинами, ілюстративним матеріалом, першим і останнім реченням тощо);

- здогадки;
- самоконтролю / контролю письма;
- аналіз помилок;
- само- / оцінювання ефективності використаних стратегій;
- визначення проблеми під час письма й пошук шляхів подолання;
- встановлювати зв'язок нового матеріалу зі старим;
- подолання труднощів, які виникають під час письма;
- осмислення, аналізу, синтезу, обробки, інтерпретації, узагальнення інформації;

- визначення / використання ключових слів;
- встановлення смислових зв'язків між фактами;
- вибору правильного / неправильного твердження;
- використання власного досвіду та знань;
- активізації фонових знань (створення асоціограм, використання діаграм тощо);

- критичного осмислення;
- стратегії медіакомпетентності;
- рефлексії;
- контролю за своїм емоційним станом;
- підтримки позитивної атмосфери;
- зниження тривожності;
- підбадьорювання;
- з'ясування свого емоційного стану;
- звернення із запитанням;
- кооперування з іншими;
- емпатія з іншими (у тому числі й культурна).

Методисти виділяють три етапи формування іншомовної мовленнєвої компетентності у письмі (КП): *рецептивний, рецептивно-продуктивний,*

продуктивний та містить три підсистеми вправ: для формування навичок техніки письма, його мовленнєвих навичок і розвитку вмінь (Ніколаєва, 2013, с. 401). Для нашого дослідження релевантні дві останні групи. Беручи до уваги етапи формування іншомовної мовленнєвої КП та зіставив їх з класифікацією стратегій, яка була розроблена R. Oxford (1990), зробимо спробу представити підсистему вправ для формування стратегій письма. Зауважимо, що в основу підсистеми вправ було покладено класифікацію стратегій R. Oxford (1990), але у нашу підсистему вправ, по-перше, увійшли стратегії, які корелюють зі специфікою формування іншомовної мовленнєвої КП та водночас сприяють ефективному перебігу цього процесу (див. рис. 4.19 та рис. 4.20).

Схарактеризуємо розроблену нами підсистему вправ для навчання студентів використовувати стратегії у процесі формування іншомовної мовленнєвої КП, яка входить до системи вправ для навчання ІНСтК і ґрунтується на особливостях груп, підгруп, типів і видів професійно орієнтованих вправ. До її складу входять три групи вправ: підготовчий етап, або група 0, метою якого є підготовка до відповідного навчання — ознайомлення з ефективними стратегіями письма; група I — для прямих стратегій письма — вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі стратегії письма; група II — для непрямих стратегій письма — вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі стратегії письма.

Услід за Ю. П. Гудимою також виділяємо у підсистемі вправ підгрупи вправ на набуття предметних та процесуальних знань щодо використання стратегій (Гудима, 2018, с. 110) та у межах кожної підгрупи вправ — вправи для ознайомлення й застосування стратегій (Гудима, 2018, с. 111). Зауважимо, що специфіка роботи зі стратегіями зумовлює виділення групи вправ 0 етапу, або підготовчого, мета якого полягає у підготовці до такого навчання: повідомленні інформації щодо важливості й ефективності використання стратегій у письмі під час формування іншомовної мовленнєвої КП, а також ознайомленні з їх групами, підгрупами й видами та набуття студентами процесуальних знань щодо ефективності

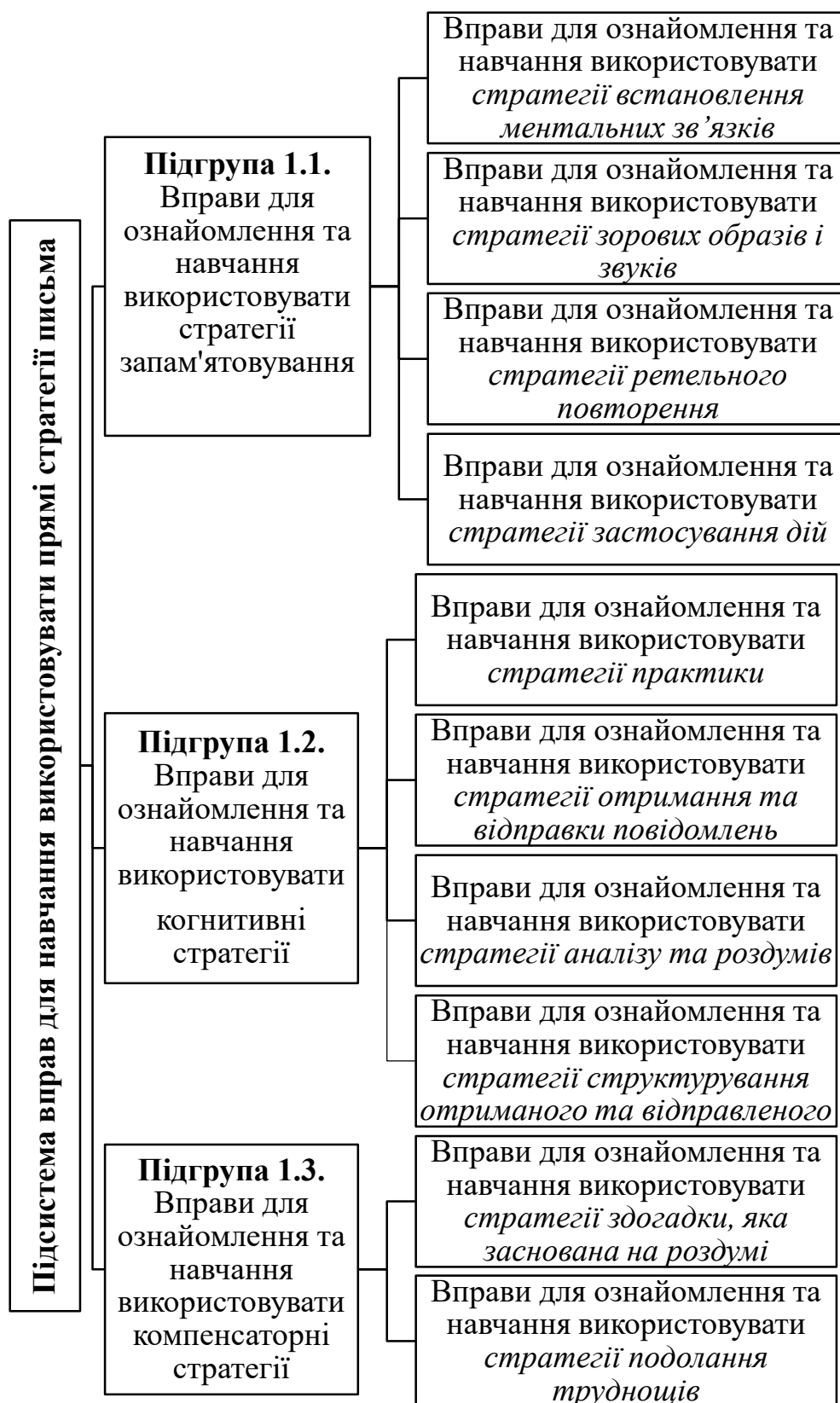


Рис. 4.19. Підсистема вправ для навчання використовувати прямі стратегії письма



Рис. 4.20. Підсистема вправ для навчання використовувати непрямі стратегії письма

використання стратегій письма. Опишемо зазначені групи вправ та їх склад детальніше.

Група 0 – вправи на набуття предметних і процесуальних знань про стратегії письма.

Група I – підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **прямі стратегії письма**.

Підгрупа 1.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії запам'ятовування*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій встановлення ментальних зв'язків:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії групування*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії асоціювання*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переміщення в контекст*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій зорових образів і звуків:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зорових образів*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії семантичних сіток*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання ключових слів / мовленнєвих зразків*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії фонетичних репрезентацій у пам'яті*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій ретельного повторення:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ретельного повторення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії застосування дій:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування відчуттів і фізичних реакцій;*

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії застосування механічних технік.*

Підгрупа 1.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *когнітивні стратегії:*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії практики:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повторення, імітації;*

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розпізнавання і використання формул і зразків;*

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії рекомбінації;*
вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії практики у реальному контексті.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії отримання та відправки повідомлень:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії швидкого розуміння ідеї;*

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання засобів для отримання й відправки повідомлень.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії аналізу та роздумів:

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії дедукції;*

— вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії аналізу висловів;*

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії контрастивного міжмовного аналізу*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії лінгвістичної здогадки*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії перекладу*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії переносу*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії структурування отриманого та відправленого:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії створення нотатків*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії передачі основного*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підкреслення*.

Підгрупа 1.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *компенсаторні стратегії*:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії здогадки, яка заснована на роздумі:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання підказки*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення*.

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії подолання труднощів:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії отримання допомоги*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії повного або часткового ухилення*;
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання синонімічних конструкцій*.

Група II – підгрупи вправ для ознайомлення та навчання використовувати **непрямі стратегії письма:**

Підгрупа 2.1. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *метакогнітивні стратегії:*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії акцентування уваги на навчанні:*

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії зіставлення нового з уже раніше вивченим матеріалом;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії уваги.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки та планування навчання:*

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обізнаності з процесом навчання;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки та організації навчання;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії встановлення цілей та завдань;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ідентифікації мети завдань;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії підготовки до реалізації ситуацій і завдань.*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії пошуку можливостей для вправлення.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії оцінки ходу та результатів навчання:*

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самоконтролю;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самооцінки.*

Підгрупа 2.2. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати *афективні стратегії:*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій зниження тривожності:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання релаксації;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання музики;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії використання позитивних технік (посмішка, сміх).*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій підбадьорювання самого себе:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії робити позитивні заяви;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії самовинагороди.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій з'ясування емоційного настрою:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прислухання до свого тіла;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії ведення щоденника своїх досягнень;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії обговорення своїх відчуттів з іншою людиною.*

Підгрупа 2.3. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
соціальні стратегії:

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегій звернення з запитаннями:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії звертання з проханням пояснити або перевірити;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії прохання про виправлення.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії кооперування:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з однолітками;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії кооперування з іноземцями.*

Вправи для ознайомлення та навчання використовувати
стратегії емпатії:

- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розвитку культурного розуміння;*
- вправи для ознайомлення та навчання використовувати *стратегії розуміння чужих думок і почуттів.*

Запропонована нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії письма реалізується у певному навчальному циклі. При цьому етапи формування іншомовної мовленнєвої КП корелюються з етапами формування ІНСтК (див. рис. 4. 21 та табл. 4.8).

Створена нами підсистема вправ для навчання студентів використовувати стратегії письма корелює з етапами формування ІНСтК. Наведемо приклади вправ з описаних вище груп. Зазначимо, що комплекс вправ у повному обсязі представлено в нашому навчальному посібнику (Конотоп, 2023і) та Додатку Н.

Група 0. Вправи для набуття предметних та процесуальних знань

Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, керована

Мета: навчити студентів стратегій письма та надавати їхні приклади

Інструкція: *Learning to write is important because a large part of communication takes place online: professional and personal correspondence, preparation of written speeches, etc. Therefore, it is important to learn writing strategies to improve this process. Think and name the writing strategies that people use while writing. The first has been done for you. Джерело: 15 of the Best Writing Strategies and Examples <https://authority.pub/writing-strategies-examples/>*

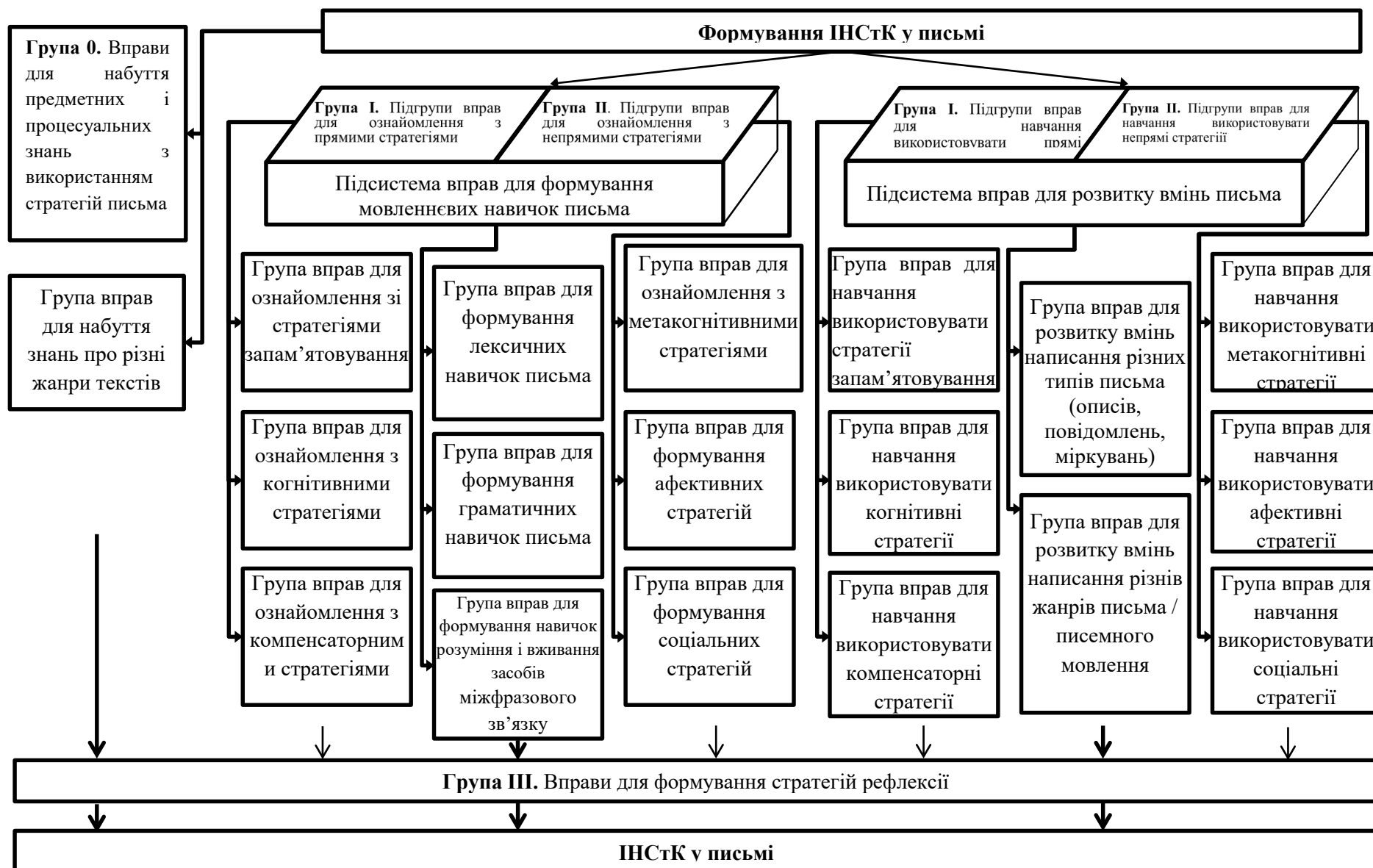


Рис. 4.21. Підсистема вправ для формування ІНСтК у письмі

Таблиця 4.8

Кореляція етапів формування іншомовної мовленнєвої КП з етапами формування ІНСтК у письмі

Етапи формування іншомовної мовленнєвої ПК	Етапи формування ІНСтК	Зміст етапів	Підгрупи вправ	Типи вправ
рецептивний етап	діагностичний, підготовчий	усвідомлення та аналіз власних стратегій; розширення знань про стратегії	Група 0. Підгрупи вправ для набуття предметних і процесуальних знань з використанням стратегій різного типу.	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані
рецептивно-репродуктивний етап	ознайомлення зі стратегіями	ознайомлення з відібраними стратегіями письма	Група I. Підгрупи вправ для ознайомлення з прямими стратегіями : підгрупа 1.1. для ознайомлення зі стратегіями запам'ятовування; підгрупа 1.2. для ознайомлення з когнітивними стратегіями; підгрупа 1.3. для ознайомлення з компенсаторними стратегіями. Група II. Підгрупи вправ для ознайомлення з непрямими стратегіями : підгрупа 2.1. для ознайомлення з метакогнітивними стратегіями; підгрупа 2.2. для ознайомлення з афективними стратегіями; підгрупа 2.3. для ознайомлення з соціальними стратегіями.	некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, з опорами, повністю або частково керовані

Продовження таблиці 4.8

продуктивний етап	тренування у спілкуванні	практика використання відібраних стратегій письма	Група I. Підгрупи вправ для навчання використовувати прямі стратегії: <i>підгрупа 1.1.</i> для навчання використовувати <i>стратегії запам'ятовування</i>; <i>підгрупа 1.2.</i> для навчання використовувати <i>когнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 1.3.</i> для навчання використовувати <i>компенсаторні стратегії</i>. Група II. Підгрупи вправ для навчання використовувати непрямі стратегії: <i>підгрупа 2.1.</i> для навчання використовувати <i>метакогнітивні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.2.</i> для навчання використовувати <i>афективні стратегії</i>; <i>підгрупа 2.3.</i> для навчання використовувати <i>соціальні стратегії</i>.	некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані
-	рефлексійний	рефлексія індивідуальна / групова використаних стратегій письма	Група III. Вправи для навчання використовувати стратегії рефлексії.	некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, з опорами або без опор, частково керовані або некеровані

15 of the Best Writing Strategies and Examples



Writing Strategies		
1. <i>Using computer apps to practice writing</i>		6.
2.		7.
3.		8.
4.		9.
5.		10.

Група II. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати прямі стратегії

Приклад

Вправа: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, частково керована

Мета: ознайомити та навчити студентів стратегій письма

Інструкція: *In order to improve the process of teaching writing, you need to have a set of writing strategies. Read the article «Tips to improve your writing» and collect the information about the writing strategies.*

Джерело: *Article. Tips to improve your writing <https://engxam.com/handbook/4-tips-to-improve-your-writing-b2-first-fce/>*

Tips to improve your writing



Strategy	Explanation	Example
<i>Strategy 1</i>		
<i>Strategy 2</i>		
<i>Strategy 3</i>		
<i>Strategy 4</i>		
<i>Strategy 5</i>		
<i>Strategy 6</i>		
<i>Strategy 7</i>		
<i>Strategy 8</i>		

Discuss with the partner the effective and ineffective writing strategies from your point of view. What can you do anything to improve your writing strategies?

Приклад

Вправа: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, частково керована

Мета: ознайомити та навчити студентів стратегій письма

Інструкція: *Writing is the most difficult skill by language learners. Applying writing strategies can help you to cope with it. Read writing strategies from the list and decide whether you use them often, least often or never and fill in the table below.*

strategies

- Read your paper backwards, one sentence at a time.
- Read your paper out loud.
- Identify your thesis / argument. Make sure you have one.
- Record your ideas or thoughts with your cell phone and write them into your paper

strategies

- Use shorter sentences to present the information more clearly to the audience.
- Use a thesaurus, especially if you keep repeating a word.
- Explain why the evidence you have used is evidence.
- Use the spelling and grammar check function available in Word

strategies

- Use the spelling and grammar check function available in Word. It is not always correct but often is.
- Read your paper backwards out loud

My Writing Strategies				
№	strategy	often	least often	never
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				

Read writing strategies and discuss with your partner whether these writing strategies are effective or not for you.

Приклад

Вправа: комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, частково керована

Мета: навчити студентів використовувати стратегії робити нотатки

Інструкція: *You are at the teachers' conference. One of the lecture is very interesting. In order not to miss any of the important information from this lecture you need take notes. Listen to Sandi Johnson, an IT Integrator in Indianapolis, who shares her ideas about connecting online and make notes. Then read and compare your notes with the notes of your partner.*

Джерело: *Listening. Creating Fun Family & Classroom Experiences for Kids Online*
<https://www.coolcatteacher.com/creating-fun-family-classroom-experiences-for-kids-online/>

Creating Fun Family & Classroom Experiences for Kids Online



Creating Fun Family & Classroom Experiences for Kids Online

Notes



<i>Experience 1</i>	
<i>Experience 2</i>	
<i>Experience 3</i>	

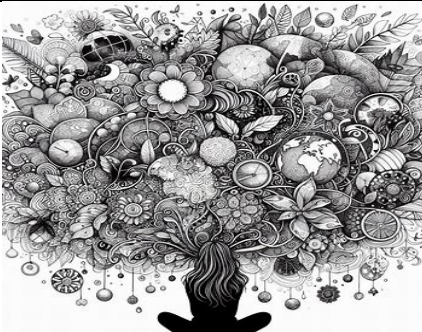
Група II. Вправи для ознайомлення та навчання використовувати непрямі стратегії

Приклад

Вправа: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з опорою, некерована

Мета: навчити студентів використовувати стратегії самооцінки письма

Інструкція: *Think about your own writing strategies. Analyze those strategies which are easy / difficult for you to use. Complete the Strategic Writing Comprehension Self-Evaluation Form.*

Writing Strategies		
Writing Strategies which are easy for me to use		
1.		6.
2.		7.
3.		8.
4.		9.
5.		10.

Writing Strategies		
Writing Strategies which are difficult for me to use		
1.		6.
2.		7.
3.		8.
4.		9.
5.		10.

What can you do to improve your writing skills?

Отже, сьогодні істотно змінилися вимоги до володіння ІМ у немовному ЗВО й першорядного значення набувають практичні навички, що передбачають сформованість умінь і навичок професійно орієнтованої англomовної компетентності в письмі, знання майбутніми вчителями ПШ специфіки й особливостей англomовного писемного мовлення, вміння використовувати ІМ у своїй професійній діяльності.

Висновки до розділу 4

У цьому розділі ми описали організацію процесу формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК з оволодіння мовними та мовленнєвими компетентностями в аспекті міжкультурного спілкування. У контексті завдань дослідження нами було проаналізовано й визначено вимоги до оволодіння майбутніми вчителями ПШ мовними та мовленнєвими компетентностями в аспекті міжкультурного спілкування за чинною АМПС (2005) та CEFR (2018) по рівнях B1 і B2.

Оволодіння ІНСтК майбутніми учителями ПШ передбачає цілеспрямоване та систематичне формування шляхом виконання спеціально розробленої системи вправ, яка була описана нами та проілюстрована прикладами у цьому розділі. Також нами було визначено фонетичні, лексичні, граматичні стратегії; стратегії аудіювання, діалогічного та монологічного мовлення, читання й письма, які важливо враховувати в аспекті міжкультурного спілкування. Система вправ у

цьому дослідженні базується на етапах формування кожної окремої мовної та мовленнєвої компетентності з врахуванням класифікації стратегій, яка була розроблена R. Oxford (1990).

Схарактеризуємо розроблену нами систему вправ для формування стратегій. Розроблена нами система ґрунтується на особливостях груп, підгруп, типів і видів професійно орієнтованих вправ. До її складу входить три групи вправ: підготовчий етап, або група 0 мета якого полягає у підготовці до відповідного навчання (ознайомлення з ефективними стратегіями); група I – для опанування прямих стратегій (вправи для ознайомлення та розвитку вмінь застосовувати прямі стратегії); група II – для опанування непрямих стратегій (вправи для ознайомлення та розвитку вмінь застосовувати непрямі стратегії). Також виділяємо у підсистемі вправ підгрупи вправ на набуття предметних та процесуальних знань щодо використання стратегій та у межах кожної підгрупи вправ вправи для ознайомлення й застосування стратегій. Вважаємо, що залучення стратегій у процес формування ІНСтК у немовному ЗВО значно підвищить ефективність навчального процесу й допоможе забезпечити якісну підготовку фахівця.

Основні положення розділу висвітлено у публікаціях авторки (Konotop, 2017; Конотоп, 2018b; Konotop, 2019b; Конотоп, 2020d; Конотоп, 2020p; Конотоп, 2020q; Konotop, 2020s; Konotop, 2020t; Конотоп, 2021a; Конотоп, 2021b; Конотоп, 2021d; Конотоп, 2021f; Конотоп, 2021h; Konotop, 2021i; Konotop, 2022f; Конотоп, 2023b).

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

У попередніх розділах дослідження, ґрунтуючись на результатах сучасних досліджень, описано теоретичні передумови формування у майбутніх вчителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування, що слугувало основою для створення відповідної методики, яка має бути перевірена експериментально. Тому у цьому розділі буде висвітлено питання організації й етапи проведення ЕН, проаналізовано та подано його результати, сформульовано методичні рекомендації щодо формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування, які допоможуть покращити освітній процес з ІМ у ЗВО.

5.1. Організація і проведення методичного експерименту

З метою практичного підтвердження ефективності викладених нами у попередніх розділах теоретичних положень та практичних розробок було проведено ЕН. Під методичним експериментом у цьому дослідженні розуміємо організовану спільну діяльність досліджуваних та експериментатора для вирішення чітко поставленої проблеми, характеристикою якої є: часова обмеженість (початок і кінець ЕН); наявність гіпотез; план та організація ЕН у кореляції з його гіпотезами; визначення вихідного та підсумкового рівнів знань у досліджуваних, сформованих навичок й вмінь відповідно до визначених критеріїв, що враховують проблематику та цілі експерименту (Адаменко, Бейлін, 2014; Воловик, 2010; Волощук, 2006; Гончаренко, 1995; Кловак, 2003; Ковальчук, 2020; Крушельницька, 2003; Кузь, 2006; Підласий, 1998; Сисоєва, 2009; Хриков, 2018). Проведення методичного експерименту дає змогу точніше й глибше дослідити явище, ввести нові елементи в освітній процес з ІМ, удосконалити й створити нові

практики, змодельовати основні параметри його процесу (Дмітренко, 2021, с. 379). Проведення ЕН базувалося на сучасних засадах, які були описані науковцями (Адаменко, Бейлін, 2014; Воловик, 2010; Волощук, 2006; Гончаренко, 1995; Ковальчук, 2020; Крушельницька, 2003; Кузь, 2006; Підласий, 1998; Сисоєва, 2009; Хриков, 2018) та враховувала концептуальні положення досліджень з методики формування ІНСтК у ЗВО (Гудима, 2018; Дмітренко, 2021), що засвідчує науковість і теоретичну обґрунтованість нашого дослідження.

Експеримент був навчальним, природним, вертикально-горизонтальним. Навчальний характер експерименту зумовлено програмною тематикою, перед та після навчання було проведено контроль рівня сформованості АНСтК. Природний характер експерименту полягав у тому, що склад груп студентів не зазнав змін та спеціального відбору не проводилося; заняття відбувалося в таких аудиторіях, як і перед ЕН. Вертикальний характер дозволив перевірити загальну ефективність розробленої методики формування у майбутніх вчителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування — порівняти рівень сформованості АНСтК учасників експерименту до ЕН і після нього. Горизонтальний характер спрямований на визначення ефективності використання розроблених нами комплексів вправ, а природність експерименту полягала у тому, що експериментальне навчання було інтегроване в освітній процес з ІМ. Експеримент проводився у 2019/2020, 2020/2021 навчальних роках на факультеті дошкільної, початкової освіти і мистецтв НУЧК на І курсі у 1 семестрі.

Метою експерименту було визначення ефективності розроблених моделей (модель 1 та модель 2) методики формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування. **Гіпотеза** експерименту: формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування є ефективним за умов: 1) урахування етапів формування АНСтК в цілому, використання відповідних засобів навчання на основі розробленої системи вправ на всіх етапах формування ІКК в аспекті міжкультурного спілкування; 2) визначення оптимальної послідовності навчання груп стратегій (непрямих і прямих); 3) використання раціональних підходів до співвідношення послідовності ознайомлення та

організації одночасного вправлення студентів у використанні груп стратегій. **Варійованою умовою в ЕН** була послідовність навчання стратегій (прямих і непрямих) з метою формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК на всіх етапах формування ІКК в аспекті міжкультурного спілкування: варіант методики 1 – ЕГ1+ЕГ3 передбачав паралельне ознайомлення та навчання використовувати прямі та непрямі стратегії; варіант методики 2 – ЕГ2+ЕГ4 забезпечував послідовне опанування прямих і непрямих стратегій (див. у табл. 5.1).

Таблиця 5.1

**Варіанти методики формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в
аспекті міжкультурного спілкування**

Варіант	№ групи	Зміст моделі
Варіант 1	ЕГ1 ЕГ3	паралельне ознайомлення та навчання використовувати прямі та непрямі стратегії
Варіант 2	ЕГ2 ЕГ4	послідовне опанування прямих і непрямих стратегій

Під час розробки варіантів моделей формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування ми враховували вимоги програми (Програма, 2005); модульну будову освітнього процесу у ЗВО; організаційні форми навчання – розподіл на аудиторні заняття та самостійну позааудиторну роботу; кількість годин, які виділені на вивчення предмета відповідно до плану. На навчальну дисципліну «Іноземна мова» в І семестрі виділено 150 годин / 5 кредитів, серед них 50 годин становить аудиторна робота студентів. Ми описали модель 1 та модель 2 формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК, яка розрахована на 5 кредитів, 150 годин (див. у Додатку Х).

Досягнення зазначеної мети вимагало вирішення таких **завдань**: сформулювати робочу гіпотезу експерименту; визначити цільову аудиторію експерименту (склад учасників ЕН); розробити цикл навчальних занять у межах запропонованих моделей; описати критерії й шкали оцінювання відповідно до

цілей і характеру експерименту; сформувати експериментальні групи; підготувати, організувати та проаналізувати результати, отримані під час передекспериментального / післяекспериментального зрізів визначення рівня сформованості АНСтК у майбутніх учителів ПШ; провести ЕН у рамках розроблених моделей; підрахувати й перевірити достовірність отриманих експериментальних даних методами математичної статистики; проаналізувати, порівняти й проаналізувати отримані результати, отримані під час проведення перед- і після експериментальних зрізів; статистично обробити й інтерпретувати отримані результати; встановити оптимальний варіант організації навчання.

На нашу думку, тільки при такій організації у майбутніх учителів ПШ буде сформована АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування на рівні, що досягне умовний коефіцієнт навченості 0,7. Сформульована гіпотеза перевірялася під час ЕН. В експерименті взяли участь чотири групи студентів І курсу, 68 осіб: у 2019/2020 навчальному році взяло участь 38 осіб факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв НУЧК: дві групи (група 11 — 19 студентів; група 12 — 19 студентів); у 2020/2021 навчальному році — 30 осіб: дві групи (група 11 — 15 студентів; група 12 — 15 студентів). Унаслідок низки об'єктивних чинників 12 студентів пропустили кілька занять, тому констатація й інтерпретація результатів здійснювалася без урахування їх показників, а лише з урахуванням навчання 56 студентів: у 2019/2020 навчальному році — 28 осіб: ЕГ 1 — група 11 — 14 студентів; ЕГ 2 — група 12 — 14 студентів; у 2020/2021 навчальному році — 28 осіб: ЕГ 3 — група 11 — 14 студентів; ЕГ 4 — група 12 — 14 студентів). Студенти працювали за одними матеріалами, оцінювалися за однаковими критеріями (Konotop, 2024b).

До *неварійованих* умов експерименту було віднесено: однакову кількість занять у модулі — 60 годин (30 годин аудиторної роботи, 30 годин самостійної роботи); один модуль та навчальний матеріал — друковані тексти, ФГ, ВФГ; зміст; викладач з АМ; приблизно однаковий вихідний рівень сформованості АНСтК. *Варійованою умовою в ЕН* була послідовність навчання прямих і непрямих стратегій — паралельна та послідовна.

Проведення ЕН включало констатування вихідного рівня сформованості у майбутніх вчителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування у рамках проведення *передекспериментального зрізу* та фінального рівня у *післяекспериментальному*. Структуру його проведення, часові рамки та завдання етапів ЕН подано в табл. 5.2. Ураховуючи результати ЕН їх валідність перевірялася у другій серії ЕН на іншому контингенті студентів з метою підтвердження результатів розробленої у цьому дослідженні методики.

Таблиця 5.2

Структура експериментального навчання

Етапи ЕН	Час проведення	Кіль- кість годин	Завдання етапів
<i>передекспериментальний зріз</i>	вересень 2019; вересень 2020	3	визначити висхідний рівень АНСтК
<i>ЕН</i>	вересень-грудень 2019; вересень-грудень 2020	30	перевірити ефективність двох варіантів моделей навчання
<i>післяекспериментальний зріз</i>	грудень 2019; грудень 2020	3	визначити набутий рівень АНСтК

(Konotop, 2024b)

На початку ЕН було проведено *передекспериментальний зріз* для виявлення вхідного рівня сформованості у майбутніх вчителів ПШ у всіх видах мовленнєвої діяльності. Діагностику початкових рівнів було проведено перед початком

навчання у вересні 2019-2020, 2020-2021 навчальних років. Вона передбачала перевірку рівня сформованості ІКК в аудіюванні, читанні, говорінні й письмі, а також проведення анкетування й тестування для визначення рівня сформованості АНСтК у майбутніх вчителів ПШ. Збір даних проводився відповідно до загальних стандартів дослідницької етики. Перед початком ЕН студентів ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4 було поінформовано про цілі, завдання й характер ЕН, конфіденційність даних, право на ознайомлення з результатами та спитали дозволу на оприлюднення результатів. Було підкреслено, що результати не стосуються оцінки індивідуальних здібностей і дані не впливатимуть на академічну успішність. Анкети, до якої були додані форми згоди, не містили жодної ідентифікаційної інформації. Усі студенти, залучені до цього дослідження, дали свою інформовану згоду на участь у дослідженні та були поінформовані про своє право відмовитися від нього в будь-який час.

Також перед ЕН нами було проведено анкетування серед студентів з метою визначення їх сильних та слабких сторін, нахилів та індивідуальних особливостей особистості задля того, щоб максимально ефективно використати свої переваги й досягти успіху в освітньому процесі з ІМ у ЗВО. Матеріалами слугували тести визначення типу інтелекту Multiple Intelligences за D. J. Connell (2005) та Learning Style Survey: Assesing Your Own Learning Styles за A. D. Cohen, R. L. Oxford, J. C. Chi (2001) (Конотоп, 2023i, сс. 51-64, сс. 65-74). Для визначення рівня обізнаності зі стратегіями вивчення ІМ було використано тест SILL R. Oxford версія 7.0 (Конотоп, 2023i, сс. 9-16). Після математичної обробки результатів та їх аналізу студентів було ознайомлено з результатами проведених анкетувань та надано рекомендації щодо покращення вивчення ІМ враховуючи індивідуальні фактори кожної конкретної особистості. Відповідно до результатів анкетування до музичного типу інтелекту відносять себе 11 студентів (19,64 %); логіко-математичного – 4 (7,14 %); екзистенціальний – 2 (3,57 %); міжособистісний – 12 (21,42 %); вербально-лінгвістичний – 16 (28,57 %); внутрішньо особистісний – 6 (10,71 %); просторовий – 5 (8,92 %) (див. у табл. 5.3).

Таблиця 5.3

**Результати тестування студентів за
Multiple Intelligences за D. J. Connell (2005)**

Тип інтелекту								
натуралістичний	музичний	логіко-математичний	екзистенціальний	міжособистісний	тілесно-кінетичний	вербально-лінгвістичний	внутрішньо особистісний	просторовий
кількість студентів								
-	11	4	2	12	-	16	6	5

Результати тестування студентів за Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles за A. D. Cohen, R. L. Oxford, J. C. Chi (2001) виявили домінанту візуального сприйняття студентами, орієнтацію на активне спілкування між собою, потребу в конкретно-послідовній подачі матеріалу та глобальність його сприйняття; у сучасного студента не дуже розвинуте рефлексивне мислення та структурування навчальної діяльності (див. у табл. 5.4).

Результати тестування студентів за SILL R. Oxford версія 7.0 не продемонстрували суттєвих розбіжностей з дослідженням, проведеним Н. Є. Дмітренко (Дмітренко, 2018, сс. 390-391): найнижчий показник виявився по категоріях стратегій керування емоціями та організації й оцінювання навчання; найвищий – володіння компенсаційними стратегіями та стратегіями навчання у співпраці. Високий рівень володіння стратегіями за тестом складає показник 5,0-3,5; середній – 3,4-1,5; низький – 1,4-1,0 (див. у табл. 5.5).

Таблиця 5.4

Результати тестування студентів за Assessing Your Own Learning Styles
A. D. Cohen, R. L. Oxford, J. C. Chi (2001)

Частина 1			Частина 7		
А	50	візуальний	А	49	різкий
Б	6	слуховий	Б	7	рівневий
В	-	тактильний / кінестетичний	Частина 8		
Частина 2			А	49	дедуктивний
А	39	екстраверт	Б	7	індуктивний
Б	17	інтроверт	Частина 9		
Частина 3			А	6	незалежний
А	25	випадково-інтуїтивний	Б	50	залежний
Б	31	конкретно-послідовний	Частина 10		
Частина 4			А	37	імпульсивний
А	50	закритий	Б	19	рефлексивний
Б	6	відкритий	Частина 11		
Частина 5			А	50	метафоричний
А	51	глобальний	Б	6	абетковий
Б	5	особливий			
Частина 6					
А	20	синтетичний			
Б	46	аналітичний			

Таблиця 5.5

**Результати тестування студентів за SILL R. Oxford версія 7.0
(передекспериментальний зріз)**

№	Категорія	ЕГ1+ЕГ3	ЕГ2+ЕГ4	Рівень володіння стратегіями навчання ІМ
A.	Стратегії ефективного запам'ятовування	2,84	2,86	середній
B.	Стратегії використання всіх ментальних процесів	2,52	2,54	середній
C.	Компенсаційні стратегії	3,25	3,4	середній
D.	Стратегії організації й оцінювання навчання	2,5	2,4	середній
E.	Стратегії керування емоціями	2,45	2,5	середній
F.	Стратегії навчання у співпраці з іншими	3,1	3,2	середній
	Середнє значення за всіма категоріями	2,77	3,27	середній

Для перевірки рівня сформованості ІКК було використано завдання стандартизованого тесту *PET* (Додаток Ц), результати якого відповідають рівню B1, характеристика тесту та оцінювання його результатів наведені у табл. 5.6 .

Таблиця 5.6

Характеристика міжнародного тесту PET

Частина тесту	Зміст	Частка тесту в оцінюванні	Мета
<i>Читання</i>	6 частин (32 завдання)	25 %	Перевіряється вміння читати й розуміти основне з вивісок, газет, журналів
<i>Письмо</i>	2 частини (2 завдання)	25 %	Перевіряється вміння продукувати коректно лексику й структури
<i>Аудіювання</i>	4 частини (25 завдань)	25 %	Перевіряється розуміння оголошень та повідомлень на побутову тематику
<i>Говоріння</i>	4 частини	25 %	Перевіряється здатність ефективно спілкуватися з одним або двома партнерами у різних ситуаціях

Джерело: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/preliminary/exam-format/> (переклад наш)

Нарахування балів за виконання передекспериментального тесту відбувалося з урахуванням критеріїв його оцінювання, результати представлено у табл. 5.7.

Таблиця 5.7

Нарахування балів за міжнародним тестом PET

рівень CEFR	reading	writing	listening	speaking	максимальна кількість балів
<i>максимальна кількість балів</i>					
	32	40	25	30	127
<i>набрані бали по рівнях</i>					
B2	29	34	23	27	113
B1	23	24	18	18	83
A2	15	16	11	12	54
-	5	10	5	7	27

Нами також була зроблена спроба корелювати бали, які отримав студент у результаті виконання тесту *PET*, зі шкалою оцінювання ECTS, яка використовується для оцінювання академічної успішності у ЗВО України (див. у табл. 5.8).

Таблиця 5.8

Кореляція оцінки міжнародного тесту PET зі шкалою ECTS

Оцінка ECTS	Екзамен	Залік	Шкала Cambridge English	Рівень CEFR
А (відмінно)	відмінно	зараховано	160	B2
А (відмінно)			140	B1
В (добре)	добре		131	A2
С (добре)			120	
Д (задовільно)	задовільно		112	-
Е (задовільно)			102	

Продовження таблиці 5.8

FX (незадовільно) з можливістю повторного складання	незадовільно	не зараховано	101	-
F (незадовільно) з обов'язковим вивченням			100	-

Для перевірки рівня сформованості професійно орієнтованої АКК після проведеного ЕН нами було використано оригінальний міжнародний тест *FCE* (Додаток III), результати якого відповідають рівню B2, характеристика тесту та оцінювання його результатів наведені у табл. 5.9 та 5.10.

Таблиця 5.9

Характеристика міжнародного тесту *FCE*

Частина тесту	Зміст	Частка тесту в оцінюванні	Мета
<i>Читання та використання мови</i>	7 частин (52 завдання)	40 %	Перевіряється вміння працювати з різними типами текстів, наприклад художньою літературою, газетами та журналами та користування АМ (граматика та словниковий запас)
<i>Письмо</i>	2 частини (2 завдання)	20 %	Перевіряється вміння писемного мовлення, наприклад, листи, звіти, рецензії та есе

Продовження таблиці 5.9

<i>Аудіювання</i>	4 частини (30 завдань)	20 %	Перевіряється розуміння матеріалів, таких як програми новин, презентації та повсякденні розмови
<i>Говоріння</i>	4 частини	20 %	Перевіряється здатність ефективно спілкуватися з одним або двома партнерами у різних ситуаціях

Джерело: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/>
(переклад наш)

Нарахування балів за виконання післяекспериментального тесту відбувалося з урахуванням критеріїв його оцінювання, результати представлено у табл. 5.10.

Таблиця 5.10

Нарахування балів за міжнародним тестом FCE

рівень CEFR	reading	use of English	writing	listening	speaking	максимальна кількість балів
	максимальна кількість балів					
	42	28	40	30	60	190
	набрані бали по рівнях					
C1	37	24	34	27	54	176
B2	24	18	24	18	36	120
B1	16	11	16	12	24	79
-	10	7	10	8	14	49

Нами також була зроблена спроба корелювати бали, які отримав студент у результаті виконання тесту *FCE*, зі шкалою оцінювання *ECTS*, яка

використовується для оцінювання академічної успішності у ЗВО України (див. у табл. 5.11).

Таблиця 5.11

Кореляція оцінки міжнародного тесту FCE зі шкалою ECTS

Оцінка ECTS	Екзамен	Залік	Шкала Cambridge English	Рівень CEFR
A (відмінно)	відмінно	зараховано	180	C1
A (відмінно)			160	B2
B (добре)			150	B1
C (добре)	140			
D (задовільно)	добре		130	-
E (задовільно)	задовільно		122	-
FX (незадовільно) з можливістю повторного складання			121	
F (незадовільно) з обов'язковим вивченням	незадовільно	не зараховано	120	
			100	

Оцінювання результатів перед- та післяекспериментальних зрізів у майбутніх учителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування потребує застосування низки науково обґрунтованих й об'єктивних критеріїв, що є необхідною умовою досягнення успішних результатів у навчанні. Розглянемо це питання докладніше. Як відмічає Ю. П. Гудима (Гудима, 2018, с. 177) та R. Oxford (Oxford, 1990), безпосередньо викладач не може виявити більшість стратегій, адже їх використання відбувається мисленнєво, коли користувач ІМ використовує

образи. У процесі навчання оцінювання сформованості непрямих стратегій є суб'єктивним, адже виявити й відстежити за використанням метакогнітивних та афективних стратегій є практично неможливо (Гудима, 2018, с. 184; Конотоп, 2021n, Konotop, 2022b; Konotop, 2023j). Результати перед- та післяекспериментальних зрізів у цьому дослідженні оцінювалися за певними критеріями (Биконя, 2018; Дмітренко, 2018; Задорожна, 2011; Синекон, 2023). Для *рецептивних умінь (читання та аудіювання)* доцільно використовувати критерії повноти й точності розуміння, розуміння ідеї, деталей та визначення головної думки. Для оцінювання *продуктивних умінь (письма й говоріння)* слід спиратися на такі критерії: для *письма* — зміст (відповідність темі), досягнення комунікативної мети, організація (дотримання структури, поділ на частини, зв'язність, врахування реєстру й формату, мова (лексична та граматична коректність); для *говоріння* — мовний аспект (лексико-граматичний аспект); врахування типу дискурсу; вимова; інтерактивність спілкування (Конотоп, 2022a). Важливим і доцільним є використання таблиць самооцінювання студентів своїх навчальних досягнень. (Konotop, 2022f). Під час оцінювання результатів зрізу було враховано процедуру параметрів оцінювання по кожному критерію до кожного рівня (B1 Preliminary, 2024; B2 First, 2023).

У наступному підрозділі проведемо аналіз та інтерпретацію отриманих результатів.

5.2. Аналіз і порівняння результатів методичного експерименту

Рівень володіння студентами ІНСтК визначався на основі коефіцієнта навченості (K) за формулою: $K = a / n$, де *a* — кількість правильних відповідей, які студент отримав за правильне виконання тестових завдань; *n* — загальна кількість передбачуваних відповідей. Для передекспериментального зрізу *n* = 83 (необхідна мінімальна кількість для досягнення рівня B1), а для післяекспериментального становить *n* = 120 (необхідна мінімальна кількість для досягнення рівня B2). У методичних дослідженнях (Биконя, 2018; Задорожна, 2011; Синекон, 2023;

Черниш, 2015 та ін.) коефіцієнт успішності вважається задовільним за умови, що показник не нижчий 0,7, а значення коефіцієнта, що перевищує показник 0,7, відповідає стійкій якості виконуваної діяльності. Результати передекспериментального зрізу засвідчили приблизно однаковий коефіцієнт навченості у всіх учасників ЕГ, які брали участь у передекспериментальному зрізі, який не перевищував 0,7, що засвідчило недостатню сформованість ІНСтК у студентів. Водночас післяекспериментальний зріз показав зростання її рівня після проведеного ЕН (див. у табл. 5.12 та 5.13).

Таблиця 5.12

**Середні показники рівня сформованості у майбутніх учителів ПШ
ІНСтК за результатами перед- та післяекспериментальних зрізів**

Індекс групи	Середній коефіцієнт навченості за результатами		Приріст
	передекспериментального зрізу	післяекспериментального зрізу	
ЕГ1+ЕГ3	0,51	0,81	0,30
ЕГ2+ЕГ4	0,52	0,70	0,18

Порівняльні результати виявили приріст у всіх ЕГ, але найбільший показник виявлено в ЕГ1 та ЕГ3. Це доводить припущення про ефективність першого варіанта методики.

У післяекспериментальному зрізі результати тестування студентів за SILL R. Oxford версія 7.0 продемонстрували суттєве зростання рівня знань про стратегії вивчення ІМ. Студенти ЕГ1+ЕГ3 продемонстрували високий рівень знань про стратегії вивчення ІМ, студенти ЕГ2+ЕГ4 – середній (див. у табл. 5.14).

Отримані дані потребують підтвердження за допомогою методів математичної статистики. З цією метою для нашого дослідження використаємо багатofункціональний критерій Фішера, що зіставить вибірки ЕГ1+ЕГ3 та

Таблиця 5.13

Середні показники вихідного та набутого рівня сформованості у майбутніх учителів ПШ ІНСтК за результатами перед- та післяекспериментальних зрізів

Індекс груп	Середній показник рівня сформованості													Приріст
	аудіювання		читання		використання мови	письмо		ДС		МС		передекспериментальний зріз	пісяекспериментальний зріз	
ПрЕ	ПсЕ	ПрЕ	ПсЕ	ПсЕ	ПрЕ	ПсЕ	ПрЕ	ПсЕ	ПрЕ	ПсЕ	ПрЕ	ПсЕ		
ЕГ1+ЕГ3	0,46	0,81	0,59	0,85	0,74	0,41	0,78	0,52	0,79	0,57	0,89	0,51	0,81	0,30
ЕГ2+ЕГ4	0,48	0,70	0,61	0,70	0,70	0,41	0,71	0,52	0,70	0,57	0,72	0,52	0,70	0,18

Результати тестування студентів за SILL R. Oxford версія 7.0
(післяекспериментальний зріз)

№	Категорія	ЕГ1+ЕГ3	ЕГ2+ЕГ4	Рівень володіння стратегіями навчання ІМ
A.	Стратегії ефективного запам'ятовування	3,6	3,5	високий
B.	Стратегії використання всіх ментальних процесів	3,4	3,2	середній
C.	Компенсаційні стратегії	3,5	3,5	високий
D.	Стратегії організації й оцінювання навчання	3,6	3,5	високий
E.	Стратегії керування емоціями	3,5	3,5	високий
F.	Стратегії навчання у співпраці з іншими	3,6	3,5	високий
	Середнє значення за всіма категоріями	3,53	3,45	високий / середній

ЕГ2+ЕГ4 за частотою ефекту та зробить оцінку достовірності відмінностей між їх відсотковою часткою. Визначимо відсоткові частки студентів, у яких «є ефект» або «немає ефекту» та сформулюємо дві гіпотези:

H1: частка студентів, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості в ЕГ1+ЕГ3 більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4 за результатами ЕН.

Вважаємо, що «є ефект» це показник досягнення студентом коефіцієнта навченості 0,7, а «немає ефекту» — нижче 0,7. За таблицею знайдемо числа, що відповідають часткам студентів у відсотках, що показали коефіцієнт навченості 0,7 і більше у кожній з груп (Таблиці функцій, 2009). Емпіричне значення φ^* ми підраховували за формулою: $\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$

Побудуємо таблицю емпіричних частот з метою визначення критерію φ^* з

урахуванням відповідних даних (див. у табл. 5.15).

Таблиця 5.15

**Статистична обробка результатів післяекспериментального навчання
(підрахунок ϕ^* з метою визначення ефективнішої траєкторії учіння)**

Індекс групи	Є ефект			Немає ефекту			Загальна кількість
	кількість студентів	% частка	ϕ	кількість студентів	% частка	ϕ	
ЕГ1+ЕГ3	24	85,7	2,366	4	14,3	0,776	28
ЕГ2+ЕГ4	15	53,6	1,623	13	46,4	1,499	28

Підрахуємо емпіричне значення ϕ^* , де

ϕ_1 – кут, який співвідноситься із більшою відсотковою часткою, яка в даному випадку є 85,7 % (2,366) («є ефект» в ЕГ1+ЕГ3); ϕ_2 – кут, що маркує меншу відсоткову частку, що становить 53,6 % (1,623) («єфект» в ЕГ2+ЕГ4); n_1 – обсяг вибірки у ЕГ1+ЕГ3 (28 студентів); n_2 – обсяг вибірки у ЕГ2+ЕГ4 (28 студентів).

$$\phi_{\text{емп}}^* = (2,366 - 1,623) \cdot \sqrt{\frac{28 \cdot 28}{28 + 28}} = 0,74 \cdot \sqrt{14} = 0,74 \cdot 3,74 = 2,76$$

За отриманими даними $\phi^*_{\text{емп}}$ (2,76).

$$\phi_{\text{кр}}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Підраховане $\phi^*_{\text{емп}}$ (2,76) більше за критичне: $\phi^*_{\text{емп}}$ (2,76) > $\phi_{\text{кр}}^*$.

Проілюструємо результати графічно на осі значущості (див. рис. 5.1).



Рис. 5.1. Визначення критерію ϕ^*

Отримане емпіричне значення $\phi^*_{\text{емп}} (2,76)$ знаходиться в зоні значущості, це означає, що гіпотеза H_0 не приймається, а гіпотеза H_1 приймається ($p \leq 0,01$). На основі чого можемо зробити висновок, що частка студентів, які досягли та перевищили коефіцієнт навченості 0,7 в ЕГ1+ЕГ3 більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4. Статистичні дані засвідчили ефективність першого варіанту моделі. За описаним вище алгоритмом проаналізуємо результати ЕГ1+ЕГ3 та ЕГ2+ЕГ4 по кожному з видів мовленнєвої діяльності.

Порівнюємо результати сформованості вмінь ІАК. Для цього сформулюємо гіпотези:

Но: частка студентів, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості ІАК в ЕГ1+ЕГ3 не більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4 за результатами ЕН.

Н1: частка студентів, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості ІАК в ЕГ1+ЕГ3 більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4 за результатами ЕН.

Вважаємо, що «є ефект» це показник досягнення студентом коефіцієнта навченості 0,7, а «немає ефекту» — нижче 0,7. За таблицею знайдемо числа, що відповідають часткам студентів у відсотках, що показали коефіцієнт навченості 0,7 і більше у кожній з груп (Таблиці функцій, 2009). Побудуємо таблицю емпіричних частот з метою визначення критерію ϕ^* з урахуванням відповідних даних (див. у табл. 5.16).

Таблиця 5.16

Статистична обробка результатів післяекспериментального навчання ІАК

Індекс групи	Є ефект			Немає ефекту			Загальна кількість
	кількість студентів	% частка	ϕ	кількість студентів	% частка	ϕ	
ЕГ1+ЕГ3	24	85,7	2,366	4	14,3	0,776	28
ЕГ2+ЕГ4	16	57,1	1,711	12	42,9	1,428	28

Підрахуємо емпіричне значення φ^* , де

φ_1 – кут, який співвідноситься із більшою відсотковою часткою, яка в даному випадку є 85,7 % (2,366) («ефект» в ЕГ1+ЕГ3); φ_2 – кут, що маркує меншу відсоткову частку, що становить 57,1 % (1,711) («ефект» в ЕГ2+ЕГ4); n_1 – обсяг вибірки у ЕГ1+ЕГ3 (28 студентів); n_2 – обсяг вибірки у ЕГ2+ЕГ4 (28 студентів).

$$\varphi_{емп}^* = (2,366 - 1,711) \cdot \sqrt{\frac{28 \cdot 28}{28 + 28}} = 0,65 \cdot \sqrt{14} = 0,65 \cdot 3,74 = 2,43$$

За отриманими даними $\varphi^*_{емп}$ (2,43).

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Підраховане $\varphi^*_{емп}$ (2,43) більше за критичне:

$$\varphi^*_{емп} (2,43) > \varphi_{кр}^*$$

Отримане емпіричне значення $\varphi^*_{емп}$ (2,43) знаходиться в зоні значущості, це означає, що гіпотеза H_0 не приймається, а гіпотеза H_1 приймається ($p \leq 0,01$).

На основі чого можемо зробити висновок, що частка студентів, які досягли та перевищили коефіцієнт навченості ІАК 0,7 в ЕГ1+ЕГ3 більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4.

Порівняємо результати сформованості вмінь *КЧ ІМ*. Для цього сформулюємо гіпотези:

Но: частка студентів, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості КЧ ІМ в ЕГ1+ЕГ3 не більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4 за результатами ЕН.

Н1: частка студентів, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості КЧ ІМ в ЕГ1+ЕГ3 більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4 за результатами ЕН.

Вважаємо, що «ефект» це показник досягнення студентом коефіцієнта навченості 0,7, а «немає ефекту» — нижче 0,7. За таблицею знайдемо числа, що відповідають часткам студентів у відсотках, що показали коефіцієнт навченості 0,7 і більше у кожній з груп.

Побудуємо таблицю емпіричних частот з метою визначення критерію φ^* з урахуванням відповідних даних (див. у табл. 5.17).

**Статистична обробка результатів
післяекспериментального навчання КЧ ІМ**

Індекс групи	Є ефект			Немає ефекту			Загальна кількість
	кількість студентів	% частка	φ	кількість студентів	% частка	φ	
ЕГ1+ЕГ3	24	85,7	2,366	4	14,3	0,776	28
ЕГ2+ЕГ4	15	53,6	1,623	13	46,4	1,499	28

Підрахуємо емпіричне значення φ^* , де φ_1 – кут, який співвідноситься із більшою відсотковою часткою, яка в даному випадку є 85,7 % (2,366) («ефект» в ЕГ1+ЕГ3); φ_2 – кут, що маркує меншу відсоткову частку, що становить 53,6 % (1,623) («ефект» в ЕГ2+ЕГ4); n_1 – обсяг вибірки у ЕГ1+ЕГ3 (28 студентів); n_2 – обсяг вибірки у ЕГ2+ЕГ4 (28 студентів).

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (2,366 - 1,623) \cdot \sqrt{\frac{28 \cdot 28}{28 + 28}} = 0,74 \cdot \sqrt{14} = 0,74 \cdot 3,74 = 2,76$$

За отриманими даними $\varphi^*_{\text{емп}}$ (2,76).

$$\varphi_{\text{кр}}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Підраховане $\varphi^*_{\text{емп}}$ (2,76) більше за критичне:

$$\varphi^*_{\text{емп}} (2,76) > \varphi_{\text{кр}}^* :$$

Отримане емпіричне значення $\varphi^*_{\text{емп}}$ (2,76) знаходиться в зоні значущості, це означає, що гіпотеза H_0 не приймається, а гіпотеза H_1 приймається ($p \leq 0,01$). На основі чого можемо зробити висновок, що частка студентів, які досягли та перевищили коефіцієнт навченості 0,7 КЧ ІМ в ЕГ1+ЕГ3 більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4.

Порівняємо результати сформованості вмінь *писемного спілкування ІМ*. Для цього сформулюємо гіпотези: H_0 : частка студентів, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості писемного спілкування ІМ в ЕГ1+ЕГ3 не більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4 за результатами ЕН.

Н1: частка студентів, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості писемного спілкування ІМ в ЕГ1+ЕГ3 більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4 за результатами ЕН.

Вважаємо, що «є ефект» це показник досягнення студентом коефіцієнта навченості 0,7, а «немає ефекту» — нижче 0,7. За таблицею знайдемо числа, що відповідають часткам студентів у відсотках, що показали коефіцієнт навченості 0,7 і більше у кожній з груп (Таблиці функцій, 2009). Побудуємо таблицю емпіричних частот з метою визначення критерію ϕ^* з урахуванням відповідних даних (див. у табл. 5.18).

Таблиця 5.18

**Статистична обробка результатів
післяекспериментального навчання писемного спілкування ІМ**

Індекс групи	Є ефект			Немає ефекту			Загальна кількість
	кількість студентів	% частка	ϕ	кількість студентів	% частка	ϕ	
ЕГ1+ЕГ3	21	75	2,094	7	25	1,047	28
ЕГ2+ЕГ4	13	46,4	1,499	15	53,6	1,643	28

Підрахуємо емпіричне значення ϕ^* , де

ϕ_1 – кут, який співвідноситься із більшою відсотковою часткою, яка в даному випадку є 75 % (2,094) («є ефект» в ЕГ1+ЕГ3); ϕ_2 – кут, що маркує меншу відсоткову частку, що становить 46,4 % (1,499) («ефект» в ЕГ2+ЕГ4); n_1 – обсяг вибірки у ЕГ1+ЕГ3 (28 студентів); n_2 – обсяг вибірки у ЕГ2+ЕГ4 (28 студентів).

$$\phi_{емп}^* = (2,094 - 1,499) \cdot \sqrt{\frac{28 \cdot 28}{28 + 28}} = 0,59 \cdot \sqrt{14} = 0,59 \cdot 3,74 = 2,20$$

За отриманими даними $\phi^*_{емп}$ (2,20).

$$\phi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Підраховане $\phi^*_{емп}$ (2,20) більше за критичне:

$$\varphi^*_{\text{емп}}(2,20) > \varphi^*_k$$

Отримане емпіричне значення $\varphi^*_{\text{емп}}(2,20)$ знаходиться в зоні значущості, це означає, що гіпотеза H_0 не приймається, а гіпотеза H_1 приймається ($p \leq 0,01$). На основі чого можемо зробити висновок, що частка студентів, які досягли та перевищили коефіцієнт навченості 0,7 писемного спілкування ІМ в ЕГ1+ЕГ3 більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4.

Порівняємо результати сформованості вмінь ДС ІМ. Для цього сформулюємо гіпотези:

Но: частка студентів, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості ДС ІМ в ЕГ1+ЕГ3 не більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4 за результатами ЕН.

Н1: частка студентів, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості ДС ІМ в ЕГ1+ЕГ3 більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4 за результатами ЕН.

Вважаємо, що «є ефект» це показник досягнення студентом коефіцієнта навченості 0,7, а «немає ефекту» — нижче 0,7. За таблицею знайдемо числа, що відповідають часткам студентів у відсотках, що показали коефіцієнт навченості 0,7 і більше у кожній з груп (Таблиці функцій, 2009). Побудуємо таблицю емпіричних частот з метою визначення критерію φ^* з урахуванням відповідних даних (див. у табл. 5.19).

Таблиця 5.19

Статистична обробка результатів післяекспериментального навчання ДС ІМ

Індекс групи	Є ефект			Немає ефекту			Загальна кількість
	кількість студентів	% частка	φ	кількість студентів	% частка	φ	
ЕГ1+ЕГ3	23	82,1	2,268	5	17,9	0,874	28
ЕГ2+ЕГ4	15	53,6	1,623	13	46,4	1,499	28

Підрахуємо емпіричне значення φ^* , де

φ_1 – кут, який співвідноситься із більшою відсотковою часткою, яка в даному випадку є 82,1 % (2,268) («ефект» в ЕГ1+ЕГ3); φ_2 – кут, що маркує меншу відсоткову частку, що становить 53,6 % (1,623) («ефект» в ЕГ2+ЕГ4); n_1 – обсяг вибірки у ЕГ1+ЕГ3 (28 студентів); n_2 – обсяг вибірки у ЕГ2+ЕГ4 (28 студентів).

$$\varphi_{емп}^* = (2,268 - 1,623) \cdot \sqrt{\frac{28 \cdot 28}{28 + 28}} = 0,64 \cdot \sqrt{14} = 0,64 \cdot 3,74 = 2,39$$

За отриманими даними $\varphi^*_{емп}$ (2,39).

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Підраховане $\varphi^*_{емп}$ (2,39) більше за критичне:

$$\varphi^*_{емп} (2,39) > \varphi_{кр}^* :$$

Отримане емпіричне значення $\varphi^*_{емп}$ (2,39) знаходиться в зоні значущості, це означає, що гіпотеза H_0 не приймається, а гіпотеза H_1 приймається ($p \leq 0,01$). На основі чого можемо зробити висновок, що частка студентів, які досягли та перевищили коефіцієнт навченості 0,7 ДС ІМ в ЕГ1+ЕГ3 більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4.

Порівняємо результати сформованості вмінь *МС ІМ*. Для цього сформулюємо гіпотези:

H_0 : частка студентів, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості *МС ІМ* в ЕГ1+ЕГ3 не більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4 за результатами ЕН.

H_1 : частка студентів, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості *МС ІМ* в ЕГ1+ЕГ3 більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4 за результатами ЕН.

Вважаємо, що «ефект» це показник досягнення студентом коефіцієнта навченості 0,7, а «немає ефекту» — нижче 0,7. За таблицею знайдемо числа, що відповідають часткам студентів у відсотках, що показали коефіцієнт навченості 0,7 і більше у кожній з груп.

Побудуємо таблицю емпіричних частот з метою визначення критерію φ^* з урахуванням відповідних даних (див. у табл. 5.20).

**Статистична обробка результатів
післяекспериментального навчання МС ІМ**

Індекс групи	Є ефект			Немає ефекту			Загальна кількість
	кількість студентів	% частка	φ	кількість студентів	% частка	φ	
ЕГ1+ЕГ3	24	85,7	2,366	4	14,3	0,776	28
ЕГ2+ЕГ4	16	57,1	1,711	12	42,9	1,428	28

Підрахуємо емпіричне значення φ^* , де

φ_1 – кут, який співвідноситься із більшою відсотковою часткою, яка в даному випадку є 85,7 % (2,366) («є ефект» в ЕГ1+ЕГ3); φ_2 – кут, що маркує меншу відсоткову частку, що становить 57,1 % (1,711) («ефект» в ЕГ2+ЕГ4); n_1 – обсяг вибірки у ЕГ1+ЕГ3 (28 студентів); n_2 – обсяг вибірки у ЕГ2+ЕГ4 (28 студентів).

$$\varphi_{емп}^* = (2,366 - 1,711) \cdot \sqrt{\frac{28 \cdot 28}{28 + 28}} = 0,65 \cdot \sqrt{14} = 0,65 \cdot 3,74 = 2,43$$

За отриманими даними $\varphi_{емп}^*$ (2,43).

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Підраховане $\varphi_{емп}^*$ (2,43) більше за критичне:

$$\varphi_{емп}^* (2,43) > \varphi_{кр}^* :$$

Отримане емпіричне значення $\varphi_{емп}^*$ (2,43) знаходиться в зоні значущості, це означає, що гіпотеза H_0 не приймається, а гіпотеза H_1 приймається ($p \leq 0,01$). На основі чого можемо зробити висновок, що частка студентів, які досягли та перевищили коефіцієнт навченості 0,7 МС ІМ в ЕГ1+ЕГ3 більша, ніж в ЕГ2+ЕГ4.

Якісний аналіз результатів передекспериментального зрізу показав, що майже усі студенти мали не задовільний показник з ІМ. Особливо низькі показники виявилися із сформованості умінь з аудіювання та письма; у порівнянні з МС нижчим є показники сформованості умінь ДС. Найвищий показник за критеріями

оцінювання у передекспериментальному зрізі був в оцінюванні читання. Післяекспериментальний зріз продемонстрував стабільне зростання за усіма критеріями, найбільше зростання відбулося за критеріями аудіювання та читання, найнижчим — писемне мовлення.

Аналіз результатів післяекспериментального зрізу засвідчив сформованість ІКК, оскільки 69,64 % усіх студентів, які брали участь в ЕН, досягли РВМ В2 і продемонстрували суттєвий приріст у знаннях, навичках і вміннях ІНСтК та підтвердив сформульовану нами вище робочу гіпотезу ЕН про те, що формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування є ефективним за умови паралельного ознайомлення та навчання використовувати прямі та непрямі стратегії на всіх етапах формування ІКК в аспекті міжкультурного спілкування, оскільки група студентів, які навчалися за варіантом методики 1 – ЕГ1+ЕГ3 досягла високих результатів, натомість студенти, які опановували варіант методики 2 – ЕГ2+ЕГ4, що забезпечував послідовне опанування прямих і непрямих стратегій – достатнього. У наступному підрозділі сформулюємо методичні рекомендації щодо відповідного навчання.

5.3. Методичні рекомендації для організації навчального процесу з формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування

Теоретичні положення й результати, аналіз та інтерпретація проведеного нами ЕН дозволяють сформулювати методичні рекомендації щодо організації формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК в аспекті міжкультурного спілкування. Доведена експериментально та перевірена методами математичної статистики розроблена у цьому дослідженні методика дає можливість описати методичні рекомендації для успішної її реалізації.

Формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ передбачає досягнення важливої стратегічної мети навчання – формування професійно орієнтованої АКК майбутніх фахівців у галузі ПО, забезпечуючи їх рівень володіння ІМ В2 та

можливість ефективно здійснювати міжкультурне спілкування АМ. На нашу думку, кінцевим результатом формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК є особистість студента, яка ефективно здійснює свою професійну комунікацію в англомовному соціумі та представляє набір індивідуальних особистих якостей, його потреб, мотивів, мислення, пам'яті, уваги, здібностей, здатностей, когнітивної / металінгвістичної / мовної свідомості, цінності, емоції; демонструє відповідний до програми РВМ, у нашому випадку, це рівень В1+ та знання норм, правил та традицій своєї та мови, яку вивчає, може їх порівнювати та зіставляти; використовує лінгвокультурологічні знання та результативні стратегії / комплекс стратегій для вирішення поставлених завдань. Ця мета інтегрує й поєднує в собі практично-професійну, розвивальну, освітню та виховну цілі. Перша з цілей – практично-професійна – має бути домінантною в освітньому процесі з ІМ у ЗВО.

Під час формування змісту навчання ІНСтК у майбутніх учителів ПШ, базуючись на принципах необхідності, його достатності та посиленості, слід враховувати предметний і процесуальний аспекти: сфери, теми, підтеми, види й стилі спілкування, ситуації, проблеми, мовний і лінгвосоціокультурний матеріал, невербальні засоби спілкування, навчальні та комунікативні стратегії, тексти, що враховують характеристики майбутньої професійної діяльності вчителів ПШ та відповідні знання, вміння і навички. Рекомендуємо для майбутніх учителів ПШ доцільність навчання педагогічного дискурсу, враховуючи особисту, публічну, професійну, освітню сфери спілкування. Моделюючи ситуації та формулюючи проблеми слід враховувати: 1) сфери спілкування; 2) професійно-трудова контакти вчителя, наприклад: соціально-професійне спілкування вчителя ІМ; 3) сукупність типових комунікативних ситуацій, у яких учитель та типові ситуації повсякденного спілкування (особиста, соціально-побутова, соціально-культурна тощо). Типовими їх прикладами є: проведення уроку, бесіди на професійні теми із колегами, виступ на науковій конференції, участь у майстер-класах та вебінарах, семінарах, обмінах досвідом або академічної мобільності, формальне / неформальне спілкування на форумах і конференціях тощо (Konotop, 2024c). Важливим складником ІНСтК є знання, вміння, навички й стратегії.

Методика формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування має ґрунтуватися на засадах компетентнісного, рефлексивного, лінгвосоціокультурного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного, рівневого підходів. Ефективна реалізація методики формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування можлива за її реалізації у три етапи: формування базової міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ПШ (нормативний курс ІМ); формування просунутої міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ПШ (варіативні курси ІМ); формування вузькоспеціалізованої міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ПШ (вибіркові курси зі спеціалізації, що викладаються ІМ). Рекомендуємо фокусувати увагу на врахуванні положень рефлексивного підходу на всіх етапах навчання. Радимо формувати під час освітнього процесу чотири групи рефлексивних умінь: загальні, під час навчання ІМ, педагогічні та уміння культурної рефлексії та укладено їх перелік для майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування: до загальних умінь рефлексії відносимо: уміння активно включатися в пізнавальну діяльність; аналізувати власну Я-концепцію, об'єктивно сприймати себе; контролювати дії та вчинки свої / колег, психічний стан; логіку побудови думки / судження; визначати логічну послідовність, наступність етапів діяльності; аналізу особистих потреб, на основі аналізу визначати причини, мету, зміст і завдання діяльності; прогнозувати кінцевий результат; оцінювати свою / діяльність колег на всіх етапах діяльності; визначати причини успіху / труднощів; здійснювати самоаналіз та самооцінювання; визначення відповідності обраних стратегій та їх результативності; до рефлексивних умінь стосовно вивчення ІМ належать: уміння встановлювати й аналізувати потреби, цілі вивчення ІМ; визначати свій стиль вивчення ІМ та сильні/слабкі сторони під час вивчення ІМ; аналізувати свій власний рівень володіння ІМ та навчальні досягнення; визначати й аналізувати труднощі в опануванні ІМ, їх причини; визначати й аналізувати свої ефективні стратегії опанування ІМ; уміння співвідносити досягнутий результат із запланованою метою; до педагогічного блоку вмінь рефлексії включаємо: уміння

виділяти головні аспекти професійної діяльності; аналізу проблем, які з'являються під час вирішення професійних ситуацій та їх вирішення різноманітними способами та вибору можливих методів, засобів, форм їх вирішення; моделювати можливі результати рішення професійної проблеми та вибір оптимального способу їх вирішення; аналіз своїх/колег дій; контролю й корекції своїх дій та дій колег; аналіз після здійснення діяльності з метою висвітлення помилок або невдач та їх причин; визначення відповідності обраних стратегій та їх результативності під час вирішення педагогічних ситуацій; до культурного блоку вмінь рефлексії: уміння аналізувати власну роль у міжкультурній взаємодії; сприймати себе рівноцінним партнером по міжкультурному спілкуванню в життєвих та педагогічних ситуаціях; визначення стратегій міжкультурного спілкування та їх контролю й корекції. Важливим у рамках нашого дослідження є завдання на рефлексію на явища культури.

Методика формування ІНСтК має впроваджуватися на базі системи принципів, які визначають діяльність викладача й характер пізнавальної діяльності студентів в освітньому процесі: активності, наочності, посильності, міцності, свідомості, систематичності та послідовності, рефлексивності, пізнавальної, соціокультурної та професійно-практичної цінностей, автентичності, комунікативності, поетапності (Konotop, 2024c). Вкрай важливим для формування ІНСтК у нашому дослідженні є правильно дібрані засоби її формування у майбутніх учителів ПШ: ВФГ, ВГ, тексти. Значне місце серед них є автентична динамічна ВФГ, яка відтворює велику кількість характеристик міжкультурного спілкування і є ефективною для вивчення культури мови, яка вивчається студентами, де автентичність має стосуватися тексту сценарію, параметрів мовлення акторів невербальних засобів, автентичності. ВФГ для формування ІНСтК слід відбирати за ступенем морально-етичного впливу на студента; за мотиваційною значущістю; за естетичною цінністю; за соціокультурним потенціалом; з урахуванням вокабуляру фільму та лексики студентів; жанрової різноманітності; відповідності тематиці, запропонованої навчальною програмою; автентичності; ФГ – актуальність; мотиваційна, естетична і лінгвосоціокультурна та країнознавча

цінність; різноманітність за жанрами; відповідність тематиці професійного спілкування; доступність і обмеженість смислової інформації тексти для читання – автентичність; актуальність; мотиваційна, естетична і лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність; різноманітність за жанрами; відповідність тематиці професійного спілкування; інтеркультурна спрямованість. Тексти мають добиратися з орієнтацією на майбутню професію, комунікативну цінність, відповідність текстів сфері спілкування, тематиці та автентичності та бралися без змін; зі скороченням за рахунок несуттєвої інформації; об'єднувати кілька текстів в один. Під час формування ІНСтК рекомендуємо застосовувати аудіо / відео / друковані / електронні тексти зі сфери ділового, наукового, розмовного, публіцистичного, художнього стилів та тематики програми.

Методику формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ доцільно організовувати у такій послідовності: на початку провести тестування для визначення вихідного рівня сформованості ІКК студентів на базі примірників міжнародного тесту *PET*, який відповідає рівню B1. Наприкінці слід використати міжнародний тест *FCE*, який перевіряє рівень B2. Також рекомендуємо провести анкетування серед студентів з метою визначення їх сильних та слабких сторін, нахилів та індивідуальних особливостей своєї особистості задля того, щоб максимально ефективно використати свої переваги й досягти успіху в освітньому процесі з ІМ у ЗВО з використанням тестів визначення типу інтелекту *Multiple Intelligences* за D. J. Connell (2005), *Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles* за A. D. Cohen, R. L. Oxford, J. C. Chi (2001), для визначення рівня обізнаності зі стратегіями вивчення ІМ – тест *SILL* R. Oxford версія 7.0. Після математичної обробки їх результатів та аналізу студентів потрібно ознайомити з результатами проведених анкетувань та надати рекомендації щодо покращення вивчення ІМ враховуючи індивідуальні фактори кожної конкретної особистості.

Другим етапом є створення ефективного освітнього середовища з проведенням спеціального навчання з використанням розробленої нами методики. Система вправ для формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ включає чотири пов'язані між собою системи вправ для формування компетентностей в аудіюванні,

говорінні, читанні й письмі, кожна з яких містить вправи для формування відповідних стратегій (Konotop, 2024c).

Окремої уваги потребує питання оцінювання ІНСтК. Вважаємо, що оцінювання використання стратегій є надто суб'єктивним, часто викладачу не можливо оцінити процес їх використання, адже всі операції, які пов'язані із застосуванням стратегій, відбуваються мисленнєво, тому, на нашу думку, необхідно здебільшого оцінювати досягнення ІКК під час навчання ІМ. Об'єктами контролю ІНСтК згідно виступають її складники: здатність і готовність до оволодіння ІНСтК, знання про стратегії, їх види, особливості використання, навички й вміння визначати власні індивідуальні психологічні особливості, вибирати й використовувати стратегії відповідно до запропонованого навчального завдання та власної навчальної траєкторії й індивідуально-психологічних особливостей, ситуацій спілкування. Для оцінювання ІНСтК пропонуємо використовувати такі критерії. Для рецептивних умінь (читання та аудіювання) доцільно використовувати критерії повноти й точності розуміння, розуміння ідеї, деталей та визначення головної думки. Для оцінювання продуктивних умінь (письма й говоріння) слід спиратися на такі критерії: для письма — зміст (відповідність темі), досягнення комунікативної мети, організація (дотримання структури, поділ на частини, зв'язність, врахування реєстру і формату, мова (лексична та граматична коректність); для говоріння — мова (граматика та вокабуляр); врахування типу дискурсу; вимова; інтерактивність спілкування. Під час оцінювання доцільно враховувати процедуру параметрів оцінювання міжнародних тестів *PET* та *FCE*. Контроль та оцінювання результатів сформованості ІНСтК є вкрай важливішим, оскільки він допомагає встановити відповідність кількісних і якісних результатів навчання поставленим завданням. У процесі навчання доцільно використовувати такі види контролю: попередній, поточний; проміжний; підсумковий (Konotop, 2024c).

Сформульовані нами методичні рекомендації та їх дотримання в освітньому процесі з ІМ у ЗВО уможливають ефективне впровадження методики формування ІНСтК майбутніх учителів ПШ.

Висновки до розділу 5

У цьому розділі висвітлено питання організації й проведення ЕН, зроблено аналіз його результатів та описано методичні рекомендації щодо формування у майбутніх вчителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування, які допоможуть покращити освітній процес з ІМ у ЗВО.

1. У процесі експериментального дослідження було сформульовано мету та гіпотезу ЕН, визначено неварійовані та варійовані умови, обрано базу для проведення методичного експерименту, якою став НУЧК. Було сформовано склад та кількість ЕГ (4 групи загальною кількістю 56 студентів), підібрано завдання для перевірки рівня сформованості ІНСтК, відібрано критерії та укладено шкалу оцінювання результатів виконання завдань перед- та післяекспериментальних зрізів. Перед ЕН було проведено анкетування студентів з метою визначення індивідуальних особливостей, щоб максимально ефективно використати свої переваги й досягти успіху в освітньому процесі з ІМ у ЗВО. Матеріалами слугували тести визначення типу інтелекту Multiple Intelligences за D. J. Connell (2005) та Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles за A. D. Cohen, R. L. Oxford, J. C. Chi (2001), SILL R. Oxford версія 7.0. Матеріалом для визначення висхідного рівня знань з ІМ був міжнародний тест PET, а вихідного — FCE. Після математичної обробки результатів та їх аналізу студентів було ознайомлено з результатами проведених анкетувань та надано рекомендації щодо покращення вивчення ІМ враховуючи індивідуальні фактори кожної конкретної особистості.

2. Результати перед- та післяекспериментальних зрізів у цьому дослідженні оцінювалися за певними критеріями. Для рецептивних умінь (читання та аудіювання) доцільно використовувати критерії повноти й точності розуміння, розуміння ідеї, деталей та визначення головної думки. Для оцінювання продуктивних умінь (письма й говоріння) слід спиратися на такі критерії: для письма — зміст (відповідність темі), досягнення комунікативної мети, організація (дотримання структури, поділ на частини, зв'язність, врахування реєстру й формату, мова (лексична та граматична коректність); для говоріння — мова (граматика та вокабуляр); врахування типу дискурсу; вимова; інтерактивність

спілкування. Зіставлення показників перед- та післяекспериментальних зрізів показали приріст знань, навичок і вмінь учасників ЕН і підтвердили ефективність запропонованої у цьому дослідженні методики формування у майбутніх вчителів ПШ АНСтК в аспекті міжкультурного спілкування. Аналіз та інтерпретація результатів методичного експерименту була здійснена на основі методів математичної статистики з метою підтвердження або спростування сформульованої гіпотези. Інструментом було обрано коефіцієнт кутового перетворення Фішера, який підтвердив, що частка студентів зі сформованою на достатньому рівні ІНСтК після експерименту достовірно більша, ніж частка таких студентів до експериментального зрізу, що підтверджує висунуту нами основну гіпотезу. На основі результатів ЕН було укладено методичні рекомендації щодо формування ІНСтК майбутніх учителів ПШ, дотримання яких в освітньому процесі з ІМ у ЗВО уможливають ефективну реалізацію розробленої у цьому дослідженні методики.

Основні положення розділу висвітлено у публікаціях авторки (Конотоп, 2021k; Конотоп, 2022a; Konotop, 2021o; Konotop, 2022d; Konotop, 2022f; Konotop, 2023i).

ВИСНОВКИ

У дослідженні теоретично обґрунтовано й практично перевірено методику формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК в аспекті міжкультурного спілкування. Теоретичні узагальнення й отримані практичні результати розв'язаної наукової проблеми дали можливість зробити такі висновки:

1. У сучасних вимогах підвищується значення в освітньому процесі з ІМ різних способів пізнавальної й творчої діяльності; важливим є зміщення фокуса уваги на розвиток *soft skills* та навчання впродовж життя (*life long learning*) як одного з найважливіших її складників. Сформованість ІНСтК у процесі навчання ІМ є пріоритетним напрямком сучасної освіти. Аналіз CEFR (2001, 2018), European Profile for Language Teacher Education (2004), «Педагогічної конституції Європи» (2013), Концепції «НУШ» (2016), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018), Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), Стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2021) засвідчив, що у майбутнього вчителя ПШ мають бути сформовані на високому рівні усі компетентності, адже аби сучасний учитель формував навички ХХІ століття у дітей, вони мають бути сформовані передусім у нього з особливим акцентом на пріоритетність формування навчання впродовж життя, а отже й ІНСтК

Вважаємо, що ІНСтК можна трактувати у двох сенсах — широкому (лінгводидактичному) й вузькому (лінгвометодичному) та виділяємо шість підходів до її розуміння: компенсаторний, комунікативно-прагматичний, навчально-діяльнісний, метакогнітивний, диференційований та інтегрований. Для її формування пріоритетним визначаємо інтегрований підхід, в якому вона розглядається у тісному взаємозв'язку її компонентів — навчальної й стратегічної компетентностей.

З метою розробки ефективної методики формування ІНСтК в аспекті міжкультурного спілкування нами було насамперед проаналізовано сучасний стан

іншомовної підготовки майбутніх учителів ПШ в Україні. Огляд навчальних і робочих програм процесу організації практичної іншомовної підготовки майбутніх учителів ПШ у ЗВО України засвідчив її не відповідність міжнародним стандартам та відсутність уніфікації по ЗВО: різна кількість годин та кредитів, відсутність однакової назви навчальної дисципліни й кількості навчальних дисциплін, які забезпечують практичну іншомовну підготовку майбутнього фахівця; недостатня кількість аудиторних годин, відсутність уніфікації вимог тощо. Нами було визначено, що для вступу на спеціальність 013 Початкова освіта рівень ІМ має бути В1, а випусковий – В2; під час вступу на освітній ступінь «магістр» – В2, а випусковий – В2+.

Дослідження психолінгвістичних й психологічних основ формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування дозволило ввести та запропонувати власне визначення термінів *«стратегічне мислення»* та *«студент із стратегічним типом мислення»*. Під стратегічним мисленням розуміємо особливий, складний вид інтелектуальної діяльності, здійснення якої залежить від набору компетентностей, що пов'язані з генеруванням нового продукту для досягнення конкурентної переваги, розробкою та добором нових, релевантних стратегій та стратегічних дій, які забезпечать навчальний розвиток студента. Стратегічне мислення має свої особливості: творчість, критичність, системність, інноваційність, винахідливість, об'єктивність. Студент з таким типом мислення – це особистість з чітким усвідомленням що й навіщо робити, вмінням розставляти пріоритети; із здатністю орієнтуватися на широке та всебічне осмислення своєї діяльності / діяльності групи крізь призму конкретної мети. Це особистість, яка визначає цілі та завдання своєї діяльності / групи, що з метою досягнення кращого результату; із здатністю планувати свою діяльність / групи, добирати засоби для досягнення цілей, реалізовувати, аналізувати та рефлексувати. Вважаємо, що сучасного студента можливо навчити мислити стратегічно в умовах спеціально організованого цілеспрямованого та систематичного освітнього процесу з ІМ

2. У процесі формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ доцільно спиратися на компетентнісний, рефлексивний, лінгвосоціокультурний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рівневий підходи. Компетентнісний підхід спрямований на формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх учителів ПШ, що складається із чотирьох компонентів: лінгвістичного, соціокультурного, стратегічного, професійного та який дозволить їм ефективно здійснювати свою професійну діяльність, удосконалюватися, розширювати й поглиблювати знання впродовж життя. Система компетентностей майбутнього вчителя

ПШ

під час формування ІНСтК складається із загальних (громадянська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька) та професійних (мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, здатність до навчання, рефлексивна), на базі яких формується професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність (мовленнєва, навчально-стратегічна, мовна, лінгвосоціокультурна компетентність). Визначаємо три етапи формування міжкультурної професійно орієнтованої ІКК у майбутніх учителів ПШ (знизу-вверх): формування базової міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ПШ (нормативний курс ІМ); формування просунутої міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ПШ (варіативні курси ІМ); формування вузькоспеціалізованої міжкультурної професійно орієнтованої ІКК майбутніх учителів ПШ (вибіркові курси зі спеціалізації, що викладаються ІМ).

Важливим для нашого дослідження є врахування положень рефлексивного підходу на всіх етапах навчання. Специфіка рефлексивних умінь проявляється в їх функціях: інтегративної – рефлексивні вміння є результатом діяльності, вони є основою формування суб'єктної позиції й інструментом, що забезпечує суб'єктну реалізацію особистості; перетворюючої функції, оскільки рефлексивні вміння забезпечують не тільки розуміння того, що людина знає або не знає, але й розуміння того, як можна цьому навчитися, сприяють удосконаленню та

успішності будь-якої діяльності. Нами виділено чотири групи рефлексивних умінь: загальні, навчання ІМ, педагогічні та уміння культурної рефлексії та укладено їх перелік для майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування: до загальних умінь рефлексії відносимо: уміння активно включатися в пізнавальну діяльність; аналізувати власну Я-концепцію, об'єктивно сприймати себе; контролювати дії та вчинки свої / колег, психічний стан; логіку побудови думки / судження; визначати логічну послідовність, наступність етапів діяльності; аналізу особистих потреб, на основі аналізу визначати причини, мету, зміст і завдання діяльності; прогнозувати кінцевий результат; оцінювати свою / діяльність колег на всіх етапах діяльності; визначати причини успіху / труднощів; здійснювати самоаналіз та самооцінювання; визначення відповідності обраних стратегій та їх результативності; до рефлексивних умінь стосовно вивчення ІМ належать: уміння встановлювати й аналізувати потреби, цілі вивчення ІМ; визначати свій стиль вивчення ІМ та сильні / слабкі сторони під час вивчення ІМ; аналізувати свій власний рівень володіння ІМ та навчальні досягнення; визначати й аналізувати труднощі в опануванні ІМ, їх причини; визначати та аналізувати свої ефективні стратегії опанування ІМ; уміння корелювати результат і заплановану мету; до педагогічного блоку включаємо: уміння виділяти головні аспекти професійної діяльності; аналізу проблем, які з'являються під час вирішення професійних ситуацій та їх вирішення різнорізними способами та вибору можливих методів, засобів, форм їх вирішення; моделювати можливі результати рішення професійної проблеми та вибір оптимального способу їх вирішення; аналіз своїх / колег дій; контролю й корекції своїх дій та дій колег; аналіз, висвітлення помилок або невдач та їх причин; визначення відповідності обраних стратегій та їх результативності під час вирішення педагогічних ситуацій; до культурного блоку вмінь рефлексії: уміння аналізувати власну роль у міжкультурній взаємодії; сприймати себе рівноцінним партнером по міжкультурному спілкуванню в життєвих та педагогічних ситуаціях; визначення стратегій міжкультурного спілкування та їх контролю й корекції. Важливим у рамках нашого дослідження є завдання на культурну рефлексію.

Комунікативно-діяльнісний підхід упроваджується через готовність до оволодіння ІМ, мотив, мотивацію. Вважаємо, що сам зміст поняття «комунікативна готовність до оволодіння ІМ» розкривається через такі основні компоненти: мотиваційний (мотивацію до прояву комунікативної активності в ситуаціях міжкультурного спілкування, потребу в самореалізації й саморозвитку студента); емоційно-ціннісний (емпатія, самоконтроль, рефлексія, культура, цінності, позитивне ставлення до вивчення ІМ в умовах міжкультурного спілкування); когнітивний (знання закономірностей міжособистісної взаємодії й здатність орієнтуватися в ситуаціях міжкультурного спілкування); діяльнісний (активність, уміння керувати власним комунікативним станом) і особистісний (знання й керування своїми індивідуальними особистісними характеристиками).

Лінгвосоціокультурний підхід базується на формуванні професійно орієнтованої «вторинної мовної особистості», специфіка якої полягає у наявності професійної мотивації пов'язаної із прагматикою професійно-діяльнісних потреб студента; збагаченні понятійного тезаурусу певної фахової галузі, що є базою для створення проблемних когнітивно-комунікативних завдань для активізації мовленнєво-змістової діяльності студента, а вербально-семантичний є засобом їх розв'язання. Основною метою навчання майбутніх учителів ПШ ІМ є формування особистості як суб'єкту діалогу культур. На нашу думку, кінцевим результатом формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК є готова професійно орієнтована вторинна мовна особистість, яка ефективно здійснює свою професійну комунікацію в англомовному соціумі та представляє набір індивідуальних особистих якостей студента, його потреб, мотивів, мислення, пам'яті, уваги, здібностей, здатностей, когнітивної / металінгвістичної / мовної свідомості, цінності, емоції; демонструє відповідний до програми РВМ, у нашому випадку, це рівень B1+ та знання норм, правил та традицій своєї та мови, яку вивчає, може їх порівнювати та противопоставляти; використовує лінгвокультурологічні знання та результативні стратегії / комплекс стратегій для вирішення поставлених завдань.

Когнітивний підхід реалізується у формуванні студента як активного учасника процесу пізнання й розумінні того, що він / вона є центром освітнього

процесу; орієнтації навчального процесу на стимулювання когнітивних процесів мислення через ситуації спілкування; розвитку когнітивних здібностей особистості, індивідуально-психологічних властивостей когнітивних процесів (перш за все уваги, пам'яті й мислення), за допомогою яких за інших однакових умов (однакових методах навчання, стійкому психологічному кліматі в навчальній групі), забезпечується швидке, легке й міцне засвоєння знань, умінь і навичок; свідоме використання когнітивних й метакогнітивних стратегій студентами задля виконання поставленого завдання; формування ІНСтК у міжкультурному аспекті через систему когнітивних завдань (аналітичні; комунікативні; асоціативні; дослідницькі) з акцентом на вправи з культурознавчим компонентом (пізнавально-пошукові й пізнавально-дослідницькі культурознавчі завдання, культурознавчі й комунікативно-орієнтовані рольові ігри та культурознавчі проекти тощо).

Рівневий підхід ґрунтується на діагностуванні рівня володіння ІМ, під яким розуміємо спеціально виділений рівень комунікативного володіння ІМ, для якого притаманні точно визначені характеристики мовної, мовленнєвої, соціокультурної та стратегічної поведінки особистості, кожен рівень має свої цілі й завдання, набір освітніх і комунікативних компетентностей по кожному аспекту мовної діяльності. У нормативних документах, які регулюють процес навчання ІМ майбутніх учителів ПШ на першому (бакалаврському) рівні, зазначено, що РВМ абітурієнтів при вступі має бути не нижчим В1+, а по закінченні має бути В2. Зауважимо, що значна кількість студентів не володіє ІМ на зазначеному рівні. У рамках нашого дослідження маємо також врахувати й різний рівень володіння студентами ІМ. Слід зазначити, що ІМ не є обов'язковою для вступу на спеціальність 013 Початкова освіта, що не вимагає від абітурієнта високого рівня знань з АМ.

3. На основі визначених теоретичних передумов нами було розроблено модель формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ, яка складається із трьох основних і обов'язкових блоків: організаційного, змістового, процесуального, які становлять єдине ціле та є взаємопов'язаними між собою. Структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК включає такі структурні блоки: цільовий, змістовий, організаційний, результативно-оціночний.

Також вона містить цілі, мотиви, умови та принципи ефективного формування у майбутніх учителів ПШ АНСтК. Основна мета формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ зумовлена соціальним замовленням суспільства й полягає у формуванні професійно орієнтованої англomовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі початкової освіти, забезпечуючи їх рівень володіння ІМ В2 та можливість ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію АМ. У контексті нашого дослідження виділяємо такі основні цілі формування ІНСтК: практично-професійна, розвивальна, освітня та виховна. Основними компонентами змісту формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК визначаємо: мотиваційний, когнітивний, практично-професійний, культурний, рефлексивний, а складові навчально-методичного комплексу дисциплін, які її формують — теоретична, практично-професійна, практика, засоби контролю. Традиційно відбір змісту формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ відбувався на базі двох аспектів — предметного і процесуального, в межах яких було визначено конкретний зміст кожної зі складових, враховуючи специфіку контингенту студентів.

Важливим для нашого дослідження є з'ясування типу дискурсу, який функціонує в освітньому середовищі у ЗВО. Вважаємо, що це педагогічний дискурс, стратегії якого залежать від освітньої парадигми, яка зумовлена соціальним замовленням суспільства та програмними документами, які її імплементують в освітній процес, також акцентуємо на тому, що використання стратегій у цьому типі дискурсі може мінятися або видозмінюватися, визначаючи пріоритетність тієї чи іншої стратегії відповідно до зазначених чинників. Також нами було визначено сфери, стилі, комунікативні ролі майбутніх учителів ПШ: особиста, публічна, професійна, освітня, домінантною для нашого дослідження є дві останні сфери спілкування; стилі розподіляємо на: діловий, науковий, розмовний, публіцистичний, художній, подані з урахуванням їх значущості для майбутніх учителів ПШ. У результаті опитування 92 респондентів (студентів, вчителів, викладачів, методистів) було укладено 12 типових комунікативних ситуацій для майбутніх учителів ПШ. Також було визначено перелік знань,

навичок і умінь для кожного із видів мовленнєвої діяльності — аудіювання, монологічного та діалогічного спілкування, читання, письма.

У структурі ІНСтК виділяємо два компоненти: навчальну та стратегічну компетентності, основою якої є знання, навички й уміння використання навчальних стратегій та додаємо тактики як складову цього процесу. Аналіз визначення дефініції терміну «стратегії» дозволив констатувати, що вони спрямовані на полегшення й підвищення ефективності опанування ІМ тими, хто навчається. Науковці для позначення явища використовують різні синонімічні конструкції, наприклад, техніка, дії, процедура, тактика, операція, навик, навички навчання або мислення, інструмент. В українській науковій літературі відсутня уніфікована класифікація стратегій, що зумовлено їх залежністю від багатьох факторів, наприклад, типу дискурсу, в яких вони функціонують, конкретної мети навчання ІМ тощо. У цьому дослідженні ми спираємося на класифікацію R. Oxford (Oxford, 1990; Oxford, 2016), яка розділяє стратегії вивчення ІМ на дві групи: прямі та непрямі. Прямі стратегії допомагають студенту безпосередньо вивчати ІМ, а непрямі — допомагають йому керувати навчанням і підтримувати його без безпосередньої участі ІМ та чотири різні стратегічні категорії: когнітивна, емоційна та соціокультурно-інтерактивна, метастратегії (метакогнітивні, метаафективні та метасоціокультурно-інтерактивні). Стратегії, на нашу думку, також можуть бути універсальними, культурнообумовленими та індивідуальними (в залежності від віку, гендеру, фаху, інтелекту, досвіду тощо).

Встановлено, що організація формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ має ґрунтуватися на принципах: активності, наочності, посильності, міцності, свідомості, систематичності та послідовності, рефлексивності, пізнавальної, соціокультурної та професійно-практичної цінностей, автентичності, комунікативності, поетапності, менторстві та базуватися на використанні таких технологій: ігрових, навчання у співпраці, інтерактивних, ІКТ та комунікативному методі.

Також було визначено ефективні засоби формування ІНСтК у майбутніх учителів ПШ, які класично розділяють на нетехнічні й технічні. Серед нетехнічних

засобів для ефективного формування ІНСтК виділяємо навчальні посібники, підручники, довідники, енциклопедії, тести тощо, а серед технічних – дистанційні електронні курси, аудіо- / відеоматеріали, комп'ютерні програми та додатки тощо. Лише комплексне використання технічних і нетехнічних засобів навчання забезпечує досягнення мети навчання – сформованості ІНСтК у майбутніх учителів ПШ.

4. Описано організацію процесу формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК з оволодіння мовними та мовленнєвими компетентностями в аспекті міжкультурного спілкування; визначено фонетичні, лексичні, граматичні стратегії; стратегії аудіювання, діалогічного і монологічного мовлення, читання та письма, які важливо враховувати. Розроблена у цьому дослідженні система вправ базується на етапах формування кожної окремої мовної та мовленнєвої компетентності з урахуванням класифікації стратегій, яка була розроблена R. Oxford (1990). Підсистема професійно орієнтованих для навчання майбутніх учителів ПШ вживання стратегій входить до системи вправ для навчання ІНСтК і ґрунтується на особливостях груп, підгруп, типів і видів професійно орієнтованих вправ. До її складу входить три групи вправ: підготовчий етап, або група 0 мета якого полягає у набутті предметних і процесуальних знань з використанням стратегій різного типу; група I – для ознайомлення та навчання використовувати прямі стратегії (запам'ятовування, когнітивні, компенсаторні); група II – для ознайомлення та навчання використовувати непрямі стратегії (метакогнітивні, афективні, соціальні). Вважаємо, що залучення стратегій у процес формування ІНСтК у неможливому ЗВО значно підвищить ефективність навчального процесу й допоможе забезпечити якісну підготовку фахівця.

З метою перевірки розробленої нами методики було проведено ЕН, результати якого було підраховано, інтерпретовано та доведено статистично, що підтвердило ефективність застосування методики формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК. Аналіз результатів післяекспериментального зрізу засвідчив РВМ В2 у 69,64 % студентів, які брали участь в ЕН, вони продемонстрували суттєвий приріст у знаннях, навичках і вміннях ІНСтК та підтвердили

сформульовану гіпотезу ЕН про те, що формування АНСтК у майбутніх учителів ПШ в аспекті міжкультурного спілкування є ефективним за умови паралельного ознайомлення та навчання використовувати прямі та непрямі стратегії на всіх етапах формування ІКК в аспекті міжкультурного спілкування, оскільки група студентів, які навчалися за варіантом методики 1 – ЕГ1+ЕГ3 досягла високих результатів, натомість студенти, які опановували варіант методики 2 – ЕГ2+ЕГ4, що забезпечував послідовне опанування прямих і непрямих стратегій – достатнього. На основі отриманих даних було укладено методичні рекомендації з упровадження методики в освітній процес з ІМ у ЗВО.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в дослідженні організації формування у майбутніх учителів ПШ ІНСтК, які вивчають ІМ на другому «магістерському» рівні, зокрема з використанням ІКТ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Адаменко, М. І., Бейлін, М. В. (2014). *Основи наукових досліджень*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Андрущенко, В. Силадій, І. (2018) Поняття педагогічного дискурсу в сучасних педагогічних дослідженнях. *Вища освіта України*, 1, 5-10.

Антонова, О. Є., Маслак, Л. П. (2011). Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. В О. А. Дубасенюк (Заг. ред.), *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* [монографія] (с.81-104). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Баб'юк, О. В. (2019). *Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.

Баб'юк, М. П. (2009). Компетентнісний підхід в системі вищої освіти. У *Вища освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: Теоретичний та науковометодичний часопис* (с. 285 – 290). Київ.

Бакаєва, Г. Є., Борисенко, О. А., Зуєнок, І. І., Іваніщева, В. О., Клименко, Л. Й., Козимирська, Т. І., Кострицька, С. І., Скрипник, Т. І., Тодорова, Н. Ю., Ходцева, А.О. (2005). *Програма з англійської мови для професійного спілкування*. Київ: Ленвіт.

Бачинська, І. А. (2016). *Формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет імені Т. Шевченка, Київ.

Беженар, І. В. (2012). *Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Берданова, О., Вакуленко, В., Тертичка, В. (2008). *Стратегічне планування. Навчальний посібник*. Київ-Львів: ЗУКІЦ.

Биконя, О. П. (2015). *Організація самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей* [монографія]. Чернігів.

Биконя, О. П. (2017). *Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей*. (Дис. д-ра пед. наук). Київський національний університет, Київ.

Бичкова, Н. І. (2000). Місце автентичних художніх кінофільмів у вивченні іноземних мов і культур. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО. Серія «Філологія-педагогіка-психологія»*, 3 В, 596-600.

Бичкова, Н. І. (2003). Діалог в англійських автентичних художніх фільмах і п'єсах у звукозапису та навчання діалогічного мовлення. *Мова і культура*, Т. 7, 6, 114-121.

Бігич, О. Б. (2010). *Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови* [колективна монографія]. Київ: Віпол.

Бігич, О. Б. (2012). Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*, 2, 19–30.

Бігич, О. Б. (2014). Особистісно-діяльнісний підхід як контекст науково-методичного дослідження сучасного студента. *Сучасний студент у контексті особистісно-діялісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень* [колективна монографія]. (с. 8-16). (За заг. ред. О. Б. Бігич). Київ: Вид. центр КНЛУ.

Бігич, О. Б., Бондар, Л. В., Волошинова, М. М., Максименко, Л. О., Огуй, О. М., Окопна, Я. В. та Сімкова, І. О. (2013). *Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей* [колективна монографія]. Київ: Вид. центр КНЛУ.

Білоножко, Н. Є. (2010). *Методика формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет, Київ.

Білянська, І. П. (2018). *Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.

Бойкарова, Л. (2013). Когнітивно-комунікативна методика навчання української мови. *Гірська школа українських Карпат*, 10, 231-235.

Бойко, О. В. (2010). *Англійська для початківців / підручник для студентів I курсу немовного вузу*. Черкаси.

Болайто, Р. (2017). *Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: проект «Англійська мова для університетів»*. Київ: Видавництво «Сталь».

Бондар, Л. В. (2011). *Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет, Київ.

Бондаренко, Н. В. *Українська школа – Z: меседжі нової влади щодо освіти і науки в Україні*. Взято з http://lib.iitta.gov.ua/716866/1/BNV_2019_NY_conf.pdf.

Бориско, Н. Ф. (1999a). *Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения)* [монографія]. Киев: Изд. центр КГЛУ.

Бориско, Н. Ф. (1999b). Критерии анализа и оценки учебно-методических комплексов (УМК) по иностранным языкам. *Іноземні мови*, Вип. 1, 22–25.

Бориско, Н. Ф. (2000). *Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку)*. (Дис. д-ра пед. наук). Киевский национальный лингвистический университет, Киев.

Бориско, Н. Ф. (2005). *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов*. *Іноземні мови*, 1, 8 – 14.

Бориско, Н. (2011). Методика формування іншомовної фонетичної компетенції. *Іноземні мови*, 3, 3-14.

Бутева, В. Є. (2014). *Формування стратегічної компетенції у студентів електротехнічних спеціальностей у процесі навчання професійно орієнтованого*

читання німецькою мовою. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет, Київ.

Бутенко, Т. О. (2011). *Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського, Вінниця.

Ванівська, О. І. (2016a). Стратегічна іншомовна компетентність як предмет лінгвометодичних досліджень: компенсаторний підхід. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (46), Issue 97, 56-60.

Ванівська, О. І. (2016b). Стратегічна іншомовна компетентність як предмет лінгвометодичних досліджень: навчально-діяльнісний підхід. *Імідж сучасного педагога*, 7, 51–52.

Ванівська, О. І. (2016c). Комунікативно-прагматичний підхід у формуванні стратегічної іншомовної компетентності. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*, 8 (139), 56-60.

Ванівська, О. І. (2017). Стратегічна іншомовна компетентність як предмет лінгвометодичних досліджень: метакогнітивний, диференційований та інтегрований підходи. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*, 9 (152), 37-43.

Ванівська, О. М. (2009). *Інформаційні технології в процесі реалізації мовних стратегій у вищій школі*. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Ванівська, О. М., Ванівська, О. І. (2019). Підвищення рівня володіння іноземною мовою студентами нефілологічних спеціальностей ВЗО як необхідна умова міжнародної академічної мобільності. *Young Scientist*, 2 (66), 77-83.

Васильєва, М. П. (2003). *Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога*. (Дис. д-ра. пед. наук). Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.

Венкель, Т. В., Валь, О. Д. (2003). *Вдосконалюйте Вашу розмовну англійську. Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів*. Чернівці.

Вікович, Р. І. (2011). *Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англомовних теленовин*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

Вовк, О. (2008). Сучасна стратегія формування англомовної граматичної компетенції у студентів-філологів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 27, 5-10.

Вовк, О. І. (2013). *Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти* [монографія]. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А.

Воловик, П. М. (2010). *Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці* [монографія]. (За ред. В. Є. Береки). Хмельницький: ХГПА.

Волощук, І. С. (2006). *Основи наукових досліджень. Педагогіка* [навч. посібник]. Київ: Кафедра педагогіки Національного аграрного університету.

Гавриленко, А. О. (2019). *Формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу*. (Дис. канд. пед. наук). Національний авіаційний університет, Київ.

Гилюн, О. В. (2012). Освітні мотивації студентської молоді. *Грані: наук.-теорет. і громад.-політ. альманах / Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара; Центр соц.- політ. дослідж., 1 (81)*, 102–104.

Гич, Г. М. (2016). «Кліпове» мислення молоді: друг чи ворог навчання? *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «КиєвоМогилянська академія». Серія: Педагогіка, Т. 269. Вип. 257*, 38–42.

Гладиш, Т. (2012). Формування мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 6 (Ч. 1)*, 150-155.

Глузман, Н. А. (2011). *Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів*. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Луганський Національний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ.

Гончаренко, С. (1995). *Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям*. Київ.

Горлач, Д. А. (2016). Феномен «кліпового мислення» в контексті радикалізації перетворень інформаційного середовища. *Вісник Книжкової палати*, 5, 45-48.

Горпініч, Т. І. (2014). *Методика формування професійної англомовної компетентності у читанні у майбутніх фармацевтів з урахуванням індивідуально-когнітивних стилів навчання*. (Дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Київ.

Гриценко, А. А. (2021). Роль стратегічного мислення у зовнішньополітичному плануванні та управлінні. *Актуальні проблеми політики*, Вип. 68, 96-105.

Гудима, Ю. П. (2018). *Формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет, Київ.

Гузь, О. І. (2004). *Навчання усного англомовного мовлення учнів початкової загальноосвітньої школи з використанням відеофонограми*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Гуменюк, Т. Б. (2010). Проектування як педагогічний феномен. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки*, Вип. 6, 51-59.

Гупка-Макогін, Н. І. (2016). *Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.

Гусак, Ю. А. (2007). Комунікативні й навчальні стратегії як складники стратегічної компетенції оволодіння старшокласниками іншомовним читанням. *Вісник Чернігівського національного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія Педагогічні науки, Вип. 43*, 42-51

Демченко, Д. І. (2014). *Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці* [монографія]. Харків: Видавець Іванченко І. С.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>.

Дмітренко, Н. Є. (2020). *Автономне навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики* [монографія]. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ».

Дмітренко, Н. Є. (2021). *Методична система автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики*. (Дис. д-ра пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Долина, А. В. (2009). Зміст і структура фонетичної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія, Вип. 16*, 10-14.

Доцевич, Т. (2019). Метакогнітивні стратегії розвитку читацької компетентності в студентів закладів вищої освіти. *Psycholinguistics*, 26(1), 105–125.

Драч, І. І. (2011). Компетентнісний підхід як ключовий методологічний інструмент модернізації підготовки майбутніх викладачів вищої школи. *Теорія та методика управління освітою*. 7. Взято з <http://tme.umo.edu.ua/>.

Дроб, О. М. (2013). Континуум поглядів на стратегічне мислення. *Актуальні проблеми економіки*, 2, 8–18.

Дроздова, І. (2010). *Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей* [монографія]. Харків: ХНАМГ.

Дубодєлова, А. В., Лісовська, Л. С., Бандрівський, Р. Р. (2015). Типологія мислення в управлінській діяльності. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Проблеми економіки та управління, 815, 207-214.

Дутка, М. (2007). Особливості проєктування підручників з німецької мови для вищих навчальних закладів. *Наукові записки. Серія Педагогіка*, 9, 51-57.

Дячук, Н. В. (2021). *Формування анломовної аудитивної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.

Жигалкіна, Ю. М., (2017). Вторинна мовна особистість у контексті міжкультурної комунікації. *Наукові праці. Філологія. Мовознавство*, Випуск 282, Том 294, 36-39.

Жовнич, О. В. (2018). *Методика навчання професійно орієнтованого анломовного писемного спілкування майбутніх журналістів засобами блог-технологій*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. CEFR. (2003). Науковий редактор видання док. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт.

Задорожна, І. П. (2012). *Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння анломовної комунікативної компетенцією*. (Дис. д-ра пед. наук). Київський національний університет, Київ.

Задорожна, О. І. (2018). *Формування у майбутніх лікарів німецькомовних комунікативних стратегій у рецептивних видах мовленнєвої діяльності*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

Задорожна, І. П. (2011). *Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки* [монографія]. Тернопіль: Вид-во ТНПУ.

Задорожна, І., Зєня, Л. (2022). Формування навчально-стратегічної компетентності в професійно-стратегічної компетентності в професійно орієнтованому усному спілкуванні англійською мовою студентів нефілологічних спеціальностей. *Іноземні мови*, 2, 3–9.

Закон України «Про вищу освіту» (2014). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Закон України «Про освіту» (2004). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>

Зінукова, Н. В. (2018). *Методична система навчання студентів магістратури усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері*. (Дис. д-ра. пед. наук). Київський національний університет, Київ.

Зінченко, А. Г., Саприкіна, М. А. (2016). *Навички для України 2030: погляд бізнесу*. Київ: ТОВ «Видавництво «ЮСТОН».

Зязюн, І. А. (2005). Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 25, 13 – 18.

Іванова, А. С. (2006). *Навчання учнів старшої школи міжкультурного спілкування англійською мовою з орієнтацією на вибір професії*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Іванова, Н. Г. (2016). Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. *Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*, 1(34), 21-24.

Ігнатенко, В. Д. (2022). Зміст та структура навчально-стратегічної компетентності майбутнього перекладача науково-технічних текстів. *Науковий часопис НПУ імені Н. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, Випуск 86, 88-93.

Ісаєва, О. О. (2004). *Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури*. (Дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Казимір, В. (2019). Психолого-педагогічний дискурс сучасного викладача як засіб імплементації медіаграмотності. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*, 1(12), 95-112.

Калінін, В. О. (2004). Використання комунікативних соціокультурних завдань як засіб формування соціокультурних вмінь майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, Вип. 17, 28-30.

Калінін, В. О. (2005). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені І. Франка, Житомир.

Калініна, І. М. (2018). Створення рефлексивного середовища під час лекцій з вищої математики. *Наука та освіта: ключові питання сучасності* (с.28-33). 18 травня, 2018, Чернігів, Україна: «ЛОГОС».

Касич, А. О. (2018). Компетентнісний підхід як основа підготовки конкурентноспроможних фахівців зі спеціальності «Менеджмент». *Ефективна економіка*, 7. Взято з <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=6445>.

Кловак, Г. Т. (2003). *Основи педагогічних досліджень* [навч. посібник]. Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації.

Ковальчук, Л. (2020). *Моделювання науково-педагогічних досліджень* [навчальний посібник]. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.

Козак, С. В. (2001). *Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота*. (Дис. канд. пед. наук). Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова, Одеса.

Колесникова, Т., Біла, Н. (2016). Читацька активність студентів технічного ВНЗ (читання літератури іноземними мовами). *Бібліотечний вісник*, 2 (232), 26-32.

Колток, Л. Б. (2009). *Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі*. (Дис. канд. пед. наук). Дрогобицький держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка, Київ.

Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика [монографія] (2014). (Заг. ред. Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима). Кіровоград: Імекс-ЛТД.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [монографія] (2004). (Заг. ред. О. В. Овчарук). Київ: «К. І. С.».

Конотоп, О. С. (2010). *Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Конотоп, О. С. (2015). Переваги використання автентичної відеофонограми у вивченні іноземних мов і культур. *Здобутки та перспективи розвитку сучасного мовознавства: Міжнар. зб. наук. пр., присвяч. 70-річ. ювіл. проф. Алли Андріївни Калити*. К.: Вид-во «Політехніка», 245-252.

Конотоп О. С. (2016). Сервіс відеоподкастів як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності. *Мова. Культура. Комунікація: інноваційні підходи до вивчення мов та літератур: Матеріали 7-ї Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 22–23 квітня 2016 р.)*. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 113-116.

Конотоп, О. С. (2018a). Навчально-стратегічна компетентність у контексті сучасних вітчизняних науково-методичних досліджень. *Педагогічний альманах*, 39, 44-50.

Конотоп, О. С. (2018b). Навчання аудіювання фрагментів автентичних художніх відеофільмів з використанням комп'ютера. *Молодий вчений*, 2.1, (54.1), 67-70.

Конотоп, О. С. (2019a). Результати зрізу рівня сформованості критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 5 (161), 97-100. doi:10.5281/zenodo.3667203.

Конотоп, О. С. (2019c). Навчально-стратегічна компетентність як компонент цілей навчання іноземних мов у документах Ради Європи з мовної освіти. *Передові*

освітні практики: Україна, Європа, Світ: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції «Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ» (16-17 листопада 2019 р). К.: Педагогічна думка, 353-355.

Конотоп, О. С. (2019d). Класифікація стратегій вивчення іноземних мов у англомовних педагогічних дослідженнях. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції (20 листопада 2019р.)*. Вінниця, 57-59.

Конотоп, О. С. (2019e). Розвиток критичного мислення студентів закладів вищої освіти: вимога сьогодення та сучасний стан. *Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов»*. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 71-74.

Конотоп, О. С. (2020a). Вимоги до іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції. *Інноваційна педагогіка*, 28, 57-61. doi:10.32843/2663-6085/2020/28.10.

Конотоп, О. С. (2020b). Масові відкриті онлайн-курси для формування і розвитку критичного мислення студентів як основи формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності. *Іноземні мови*, 4, 26-33. doi.org/10.32589/1817-8510.2020.4.219944.

Конотоп, О. С. (2020c). Навчально-стратегічна компетентність у контексті сучасних зарубіжних науково-методичних досліджень. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 7 (163), 193-197. doi.org/10.5281/zenodo.3759138.

Конотоп, О. С. (2020d). Використання автентичної відеофонограми для іншомовної практичної підготовки студентів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 9 (165), 65-70. doi.org/10.5281/zenodo.4500382.

Конотоп, О. С. (2020e). Сучасні тенденції науково-методичного дослідження процесу формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної

навчально-стратегічної компетентності. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*, 32, 192-204. doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207772.

Конотоп, О. С. (2020f). Сучасні підходи до формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*, 33, 39-46. doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221676.

Конотоп, О. С. (2020g). Класифікація комунікативних стратегій у документах Ради Європи з мовної освіти. *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація: Тези доповідей XIX наукової конференції з міжнародною участю. Харків: Видавництво Точка*, 58-60.

Конотоп, О. С. (2020h). Тестування рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів першого курсу спеціальності 013 Початкова освіта. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць. Переяслав, Вип. 58*, 190-192.

Конотоп, О. С. (2020i). Стратегічне мислення VS кліпове мислення у практичній іншомовній підготовці студентів немовних закладів вищої освіти. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 3 березня 2020 р.)*. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», Вип. 9, 380-382.

Конотоп, О. С. (2020j). Цільовий рівень іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*, 1 (4), 52-64. doi.10.32755/sjeducation.2020.01.052.

Конотоп, О. С. (2020l). Важливість іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті євроінтеграції. *Сучасні проблеми*

підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (23-24 квітня 2020 року, м. Чернігів). Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.В., 54-56.

Конотоп, О. С. (2020m). Стратегічне мислення як основа формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності у студентів немовних закладів вищої освіти. *Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук – 2020: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 23–24 квіт. 2020 р.): у двох томах. Т. 2.* Чернігів: Академія ДПтС, 343-346.

Конотоп, О. С. (2020n). Проблеми практичної іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених [Електронне видання]: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студентів, аспірантів, докторантів, молод. учених, Харків, 14 трав. 2020р. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди.* Харків, 155-157.

Конотоп, О. С. (2020o). Стан процесу практичної іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Міжнародна «Європейська проектна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи»: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 29-30 травня 2020 р.).* Запоріжжя, 110-112.

Конотоп, О. С. (2020р). Перелік автентичних навчальних відеокурсів для іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць. Переяслав, Вип. 63,* 225-228.

Конотоп, О. С. (2020q). Автентичні художні відеофільми як засіб формування англomовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»: Зб. наук. праць. Переяслав, Вип. 64,* 137-139.

Конотоп, О. С. (2020г). Розвиток стратегічного мислення студентів немовних закладів вищої освіти під час навчання іноземної мови. *Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (9-10 листопада 2020, м. Херсон)*. Херс. держ. ун-т. Херсон: ХДУ, 275-281.

Конотоп, О. С. (2021a). Електронна когнітивна карта в навчанні майбутніх учителів початкової школи англомовної лексики. *Іноземні мови, 1*, 18-24. doi.org/10.32589/1817-8510.2021.1.230737.

Конотоп, О. (2021b). Іншомовна практична підготовка майбутніх учителів початкової школи: проблеми і перспективи. *Інноваційна педагогіка, 32 (2)*, 88-91. doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.18.

Конотоп, О. С., Верхуша, Я. І., Лісовська, Ю. О., Шевченко, Ю. В., Моїсеєнко, А. В. (2021с). Критерії відбору автентичних відеофонограм для формування у молодших школярів іншомовної комунікативної компетентності. *Інноваційна педагогіка, 39*, 46-49. doi.org/10.32843/2663-6085/2021/39.8.

Конотоп, О. С. (2021d). Важливість оволодіння англомовною навчально-стратегічною компетентністю в письмі майбутніми вчителями початкової школи. *Інноваційна педагогіка, 42 (2)*, 75-78. doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.14.

Конотоп, О. (2021e). Результати тестування рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів першого курсу спеціальності 013 Початкова освіта. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 79 (1)*, 162-166. doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.1.34.

Конотоп, О. С. (2021f). Формування у майбутніх учителів початкової школи іншомовної навчально-стратегічної компетентності з використанням автентичної відеофонограми. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки, 14-15 (170-171)*, 184-190. doi.org/10.5281/zenodo.5938846.

Конотоп, О. С. (2021h). Он-лайн програми для створення електронних когнітивних карт для презентації навчальної інформації на заняттях з іноземної

мови. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (22–23 січня 2021 р., м. Одеса)*. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», Ч.2, 100-103.

Конотоп, О. (2021j). Автентичні навчальні відеокурси як засіб формування англомовної навчально-стратегічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»*: Зб. наук. праць. Переяслав, Вип. 67, 217-220.

Конотоп, О. (2021l). Проблеми використання відеофонограми в освітньому процесі для формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності. *Полілог культур: Освітній і культурологічний аспекти: Всеукраїнська науково-практична конференція молодих науковців та студентів (30 березня 2021 р., м. Чернігів)*, 57-58.

Конотоп, О. (2021m). Формування у майбутніх учителів початкової школи іншомовної навчально-стратегічної компетентності у руслі концепції НУШ. *«Ad orbem per linguas. До світу через мови»*. Матеріали Міжнародної науково-практичної відеоконференції «Світ цінностей і цінності у світі», 13–14 травня 2021 року. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 156-158.

Конотоп, О. С. (2021n). Щодо проблеми оцінювання іншомовної навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Модернізація освіти як важливий чинник розвитку суспільства: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 22 листопада 2021 р.)*. Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 37-39.

Конотоп, О. С. (2022a). Критерії оцінювання рівня сформованості англомовної навчально-стратегічної компетентності у діалогічному спілкуванні майбутніх вчителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*, 51 (1), 90-93. doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.17.

Конотоп, О. С. (2023a). Психолого-педагогічні передумови формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної навчально-стратегічної

компетентності. *Інноваційна педагогіка*, 55 (2), 104-107. doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.2.22.

Конотоп, О. С. (2023b). Рефлексія майбутніх учителів початкової школи у процесі формування англомовної навчально-стратегічної компетентності у читанні. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 21 (177), 95-99. doi.org/10.58407/visnik.232116.

Конотоп, О. С. (2023c). *Теоретичні передумови формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування*. Higher education in Ukraine (1991–2023): traditions, transformations, challenges, and prospects: Scientific monograph [кол. монографія]. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 117-132.

Конотоп, О. С. (2023g). Вправи на розвиток рефлексії майбутніх учителів початкової школи у процесі формування англомовної навчально-стратегічної компетентності у читанні. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*, 1(3), 227–232. doi.org/10.18372/2786-5495.1.17783.

Конотоп, О. С. (2023h). Стратегії використання елементів арт-терапії в закладах вищої освіти України. *Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Diversity and Inclusion in Scientific Area» (January 26-28, 2023)*. Warsaw, Poland, 236-239.

Конотоп, О. (2023i). *English for Future Primary School Teachers. Part I: навчальний посібник для студентів спеціальності 013 Початкова освіта*. Чернігів: Десна Поліграф.

Концепції профільного навчання у старшій школі. Взято з http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/

Концепція розвитку англійської мови в університетах. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-konceptiyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>.

Концепція розвитку педагогічної освіти. Проект. Міністерство освіти і науки України. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

Корейба, І. В. (2011). *Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням інтернет-ресурсів.* (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Корнєва, З. М. (2018). *Система професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах.* (Дис. д-ра пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Корнєєва, І. О. (2022) Навчально-стратегічна компетентність у самостійній роботі технічних студентів у навчанні монологічного мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (116), 115-124.

Коростіль, Л. А. *Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії.* Взято з https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5229

Крапчатова, Я. А. (2014). *Методика організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів.* (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Кремень, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти.* Київ, Юрінком Інтер.

Критичне мислення: освіта, творчість, цінності [монографія] (2017). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.

Крушельницька, О. В. (2003). *Методологія та організація наукових досліджень* [навч. посібник]. Київ: Кондор.

Кузь, В. Г. (2006). *Організація педагогічного дослідження* [посібник]. Київ: Знання України.

Курило, Л. В. (2012). Мета і зміст навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія, Випуск 21*, 47-55.

Кухта, М. І. (2015). Комунікативні стратегії педагогічного дискурсу загальноосвітньої школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, Вип. 36*, 105-107.

Кухта, М. (2016). Педагогічний дискурс як засіб мотивації навчальної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук, Вип. 16*, 342–346.

Кушнарьова, Т. В. (2006). *Тестовий контроль рівня володіння вміння читати англомовні тексти за фахом*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Лебеденко, Ю. М. (2006). Компетентнісний підхід в системі вищої освіти. *Гуманізм та освіта: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, Вінниця (Україна), 19-21 вересня, 2006. (93-95)*. Вінниця.

Лебідь, О. В. (2016). Особливості стратегічного мислення керівника загальноосвітнього навчального закладу. *International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences : Conference Proceedings, June 28–30, 2016. Kielce*.

Лебідь, О. В., Шаравара, В. В. (2019). Тактично-стратегічна компетентність як складова професійної компетентності фахівця. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки, 2 (18)*, 302-307.

Лесик, Г. В. (2013). Реалізація компетентнісного підходу в процесі викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі. В К. Є. Балабанова, Н. М. Дем'яненко, Н. О. Дівінська та ін. (Заг. ред.), *Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України* [монографія]. (с. 41-54). Київ: Педагогічна думка.

Лист Міністерства освіти і науки «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін» № 1/9-120 від 11 березня 2015 року. Взято з http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46343/.

Луговий, В. І. (2009). Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. В *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. (8 – 13). Київ.

Луценко, Е. Л. (2014). Адаптація теста критического мышления Л. Старки. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія, 1110*, 65-70.

Любченко О. *Яким буде наступне покоління дітей.* Взято з <https://osvitoria.media/opinions/yakym-bude-nastupne-pokolinnya-ditej/>

Мартиненко, О. Є. (2018). *Методика формування англомовної компетентності майбутніх перекладачів в аудіюванні в умовах заочної форми навчання.* (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Мартинець, Л. А. (2015). *Сучасні моделі освіти:* [навч.-метод. посібник]. 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк.

Мартінова, Р. Ю., Попова, О. В. (2022). *Практичний курс англійської мови для студентів факультетів дошкільної і початкової освіти: навчальний посібник.* 2-е вид. перероб. та доповн. Одеса.

Марусинець, М. М. (2012). *Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів.* (Дис. д-ра пед. наук). Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, Івано-Франківськ.

Марущак, О. М. *Поняття компетентності у педагогічній діяльності.* Взято з

<http://eprints.zu.edu.ua/24399/1/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%83%D1%89%D0%B0%D0%BA%20%D0%9E.%D0%9C.%20%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.%20%D0%9F%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D1%83%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4.%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf>

Масур, Г. С. (2018). Стратегічна компетенція як компонента детермінанта професійної компетентності майбутніх перекладачів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3 (122), 25-31.

Мацнева, О. А. (2019). Сучасні тенденції науково-методичного дослідження процесу формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності

майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*, Вип. 30, 33-42.

Мельник, Т. В. (2013). Навчально-педагогічний дискурс як типізована соціально-культурна взаємодія. *Науковий вісник Донбасу*, № 2, Взято з http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_2_30.pdf.

Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] (2010). (За ред. С. Ю. Ніколаєвої). Київ: Ленвіт.

Метьюлкіна, О. М. (2010). Особистісно-діяльнісний розвиток студента-митника в курсі навчальної дисципліни «Іноземна мова». *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*, Випуск 17, 110-116.

Микитенко, Н. О. (2011). *Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей* [монографія]. Тернопіль: ТНПУ.

Михайленко, О. А. (2016). *Методика навчання майбутніх філологів стратегій письмового перекладу офіційно-ділових текстів з української мови на англійську*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

Модельовання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах [монографія]. (2013). (Заг. ред. О. Б. Тарнопольського). Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля.

Мосьпан, Н. В. (2001). Критерії відбору автентичних навчальних відеокурсів для навчання модально-емоційної інтонації. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*, 4, 222-226.

Наказ Міністерства № 2736 від 23.12.2020 р. Взято з <https://www.me.gov.ua/ascod/List?lang=uk-UA&id=d6a26174-d0fd-406b-9c30-7a4043f04eb5&tag=SistemaOblikuPublichnoiInformatsii&pageNumber=8&fCtx=inName&fSort=date&fSdir=desc>.

Наказ МОН України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» № 642 від 09.07.2009р. Взято з <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/147->.

Наказ МОН України «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» № 47 від 26.01.2015 р. Взято з <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0132-15>.

Науменко, Л., Олійник, О. (2018). Когнітивний підхід у навчанні студентів англійської термінологіки предметної галузі «мікроекономіка». *Психолінгвістика (Філологія)*, Вип. 24, Т. 2, 236–253.

Національна доктрина розвитку України в XXI столітті. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>.

Ніколаєва, С. Ю. (1987). *Индивидуализация обучения иностранным языкам*. Київ: «Вища школа».

Ніколаєва, С. Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 2, 11–17.

Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* [підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів]. Київ: Ленвіт.

Ніколаєва, С. Ю. (2018). Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (66), Issue: 162, 31-36.

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи 2016. Взято з <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Овчаренко, Є. І., Держак, Н. О., Білоус, Я. Ю. (2020). Формування стратегічного мислення як професійної компетентності працівників органів місцевого самоврядування в об'єднаних територіальних громадах. *Вісник СХУ ім. В. Даля*. 1 (257), 54-58. <https://doi.org/10.33216/1998-7927-2020-257-1-54-58>.

Олійник, Т. І. (2013). Особливості формування навчально-стратегічної компетентності. *Іноземні мови*, 4, 9-20.

Оліяр, М. П. (2015). *Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів* [монографія]. Івано-Франківськ : Сімик.

Оліяр, М. П. (2016). *Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. 13.00.02 теорія та методика навчання (українська мова)*. (Дис. док. пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університеті ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

Омельчук, С. А. (2013). «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгвістичної науки. *Українська мова і література в школі*, 2, 2–7.

Опалюк, Т. Л. (2018). *Формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: теоретико-методологічний аспект* [монографія]. Київ: Пед. думка.

Осадча, Н. В. (2018). *Формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка : Національний інститут стратегічних досліджень. Взято з <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>

Паршикова, О. О. (2009). *Комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект)* [монографія]. Донецьк: Вид-во «Вебер».

Пасічник, О. (2023). Шляхи інтеграції феномену кліпового мислення в процес навчання іноземної мови у ЗВО. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*, Вип. 42, 81–93.

Пашук, В. С. (2002). *Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх*

фільмів (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Педагогічна Конституція Європи. Взято з <http://www.arpue.org/index.php/uk/>.

Педагогічний словник (2001). (Заг. ред. М.Д.Ярмаченка). Київ: Педагогічна думка.

Пентилюк, М. (2012). *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*. Київ: Ленвіт.

Перелома, Т. С. (2020). *Методика навчання майбутніх філологів фонетики китайської мови*. (Дис. канд. пед. наук). Державний заклад Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса.

Петранговська, Н. Р. (2005). *Навчання студентів фізико-математичних факультетів професійно-спрямованого монологу-міркування на основі англомовних фахових автентичних аудіотекстів* (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Петровська, Ю. В. (2010). *Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет, Київ.

Писанко, М. Л. (2015). Критерії аналізу елективних курсів з навчання перекладу для учнів старших класів шкіл філологічного профілю. *Іноземні мови*, 5, 23-26.

Підласий, І. П. (1998). *Діагностика і експертиза педагогічних проектів* [навч. посібник]. Київ: Україна.

Покорна, Л. М., Валуєва, І. В., Васильєва, О. В. (2017). *Навчально-методичний посібник з англійської для студентів 1-3 курсів ФДПО*. Херсон.

Полонська, Т. К. (2018). Стратегії навчання іншомовного читання учнів молодшого віку. *Український педагогічний журнал*, 1, 85-92.

Пометун, І. О. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання* [наук.-метод. посібник]. Київ: Видавництво А. С. К.

Пометун, О. І. (2005). Формування громадянської компетентності: погляд з сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*, 23, 18–20.

Пометун, О. І., Сущенко, І. М. (2016). *Навчаємо мислити критично* [посібник для учителів]. Дніпропетровськ.

Пометун, О. І. (2018). *Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі* [методичний посібник]. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».

Потюк, І. Є. (2015). *Формування англомовної лексичної компетенції у студентів немовних спеціальностей на засадах навчальних стратегій* (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.

Почепцов, Г. *Люди Інтернету не можуть читати більше двох сторінок*. Взято з <https://www.obozrevatel.com/ukr/interview/94276-georgij-pocheptsov-lyudi-internetu-ne-mozhut-chitati-bilshe-dvoh-storinok.htm>.

Пришляк, О. Ю. (2021). *Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: теоретичний контекст* [монографія]. Тернопіль: Осадца Ю. В.

Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

Равчіна, Т., Тюріна, Т. *Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача вищої школи і студента у контексті освітніх викликів*. Взято з http://dl.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom3/02_ravchyna_tiurina.pdf

Редько, В., Пасічник, О. (2013). Забезпечення наступності іншомовної освіти в системі «старша школа - ВНЗ»: зацікавлений погляд на проблему. *Рідна школа*, 11, 21-30.

Редько, В. Г. (2022). *Шкільний підручник іноземної мови: проектування, конструювання, апробація* [монографія]. Київ: Педагогічна думка.

Результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022>.

Рейтинг спеціальностей за кількістю поданих заяв. Взято з <http://osvita.ua/consultations/bachelor/65128/>.

Руснак, Д. А. (2009). *Формування граматичної компетенції у майбутніх викладачів французької мови з комп'ютерною підтримкою.* (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Сабат, Н. О. (2021). *Формування в майбутніх перекладачів англомовної стратегічної компетентності в усному двосторонньому перекладі.* (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, Київ.

Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової школи* [підруч. для студ. пед. ф-тів]. Київ: Генеза.

Самосенкова, Т. В. (2010). Комунікативно-когнітивний підхід до навчання російській мові іноземних студентів. *Вісник Житомирського державного університету, Вип. 53*, 42–46.

Сем'ян, Н. В. (2019). *Формування у майбутніх філологів англомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору.* (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

Семеряк, І. З. (2016). *Соціокогнітивний підхід до формування стратегій іншомовного професійного орієнтованого спілкування майбутніх програмістів з використанням інтернету.* (Автореферат дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.

Силадій, І. (2018). Ресурси і стимули педагогічного дискурсу в сучасному українському суспільстві. *Гірська школа українських Карпат*, 19, 13-17.

Синекоп, О. С. (2022). *Теорія і практика диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій.* (Дис. д-ра пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Синекоп, О. С. (2023). *Теорія і практика диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців з*

інформаційних технологій. (Дис. д-ра пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Сисоєва, С. О. (2009). *Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти* [навч.-метод. посіб.]. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня».

Скляренко, Н. К. (2011). Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Іноземні мови*, 1, 15–25.

Снеда, Ю. (2015). Змістові компоненти іншомовної підготовки. *Лінгвістичні та методичні проблеми викладання іноземних мов у школі та ВНЗ*, 3, 207-210.

Соболева, С. М. (2019). Кліпове мислення як соціально-психологічний феномен та його роль у навчально-пізнавальній діяльності студентів. *Теорія і практика сучасної психології*, 3, Т. 2, 86-90.

Співаковська, Є. О. (2014). Суб'єктно-інтерактивний, когнітивний та компетентнісно-діяльнісний компоненти готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том 39, 1, 90-98.

Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2021). Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>

Стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Взято з <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/20180815.pdf>.

Стеченко, Т. О. (2006). Комплекс завдань для формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої граматичної компетенції. *Іноземні мови*, 2, 28-31.

Стеченко, Т. О., Марченко, О. К. (2007). Формування в учнів старої школи англomовної граматичної компетенції з урахуванням когнітивних стратегій. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*, 48, 297-300.

Сура, Н. А. (2003). Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування. *Вісник*

Луганського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка, 4 (60), 190-192.

Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології (2009). Харків: УЦЗУ.

Тарнопольський, О. Б. (2019а). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі* [підручник]. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.

Тарнопольський, О.Б. (2019b). Три головних парадигми у викладанні іноземних мов у ХХІ сторіччі: пролегомени до створення єдиного підходу до їх навчання. *Іноземні мови*, 2, 3-9.

Тарнопольський, О. Б., Волкова, Н. П., Кожушко, С. П., М'ясоїд, Г. І., Стойкович, Н. (2015). *Педагогічні справи (Pedagogical Matters): підручник з англійської мови для студентів педагогічних спеціальностей. Книга для студента та Робочий зошит*. Дніпропетровськ: Університет ім. Альфреда Нобеля.

Тарнопольський, О. Б., Кабанова, М. Р. (2017). Конструктивістські підручники з англійської мови для професійних цілей: варіанти побудови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 58*, 149-157.

Твердохліб, Г. В. (2017). Рефлексія вчителя іноземних мов в умовах іншомовного освітнього середовища. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи, Вип.49*, 219-231.

Терещук, Д. Г. (2013). *Формування у студентів філологічних спеціальностей іншомовних комунікативних стратегій з використанням мовленнєвих симуляцій*. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Терно, С. (2009). *Критичне мислення – сучасний вимір суспільнознавчої освіти*. Запоріжжя: Просвіта.

Ткаченко, Л. І. (2015). *Формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки*. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Томашевська, А. Ю. (2019). *Формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.

Тонконог, Н. І. (2018). *Формування індивідуальної стратегії освітньо-професійної діяльності у майбутніх учителів іноземних мов*. (Дис. канд. пед. наук). Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди, Переяслав-Хмельницький.

Тригоб'юк, С. С. (2008). Стратегічне мислення як основа сучасного стратегічного планування. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*, 633, 718-720.

Труханова, Т. (2011). Формування стратегічної компетенції в учнів старшої школи у процесі навчання читання. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки, Випуск 187*, 718-724.

Тягло, О. В. (2008). *Критичне мислення: Навчальний посібник*. Харків.

Удовицька, Т. А. (2013). «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву у процесі навчання (до постановки проблеми). *Вища освіта України: теорет. і наук.-метод. час. Ін-т вищої освіти НАПН України*, Вип. 31, Т. VIII (50), 407–416.

Федоренко, Ю. П. (2005). *Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови*. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Волинський державний університет імені Лесі Українки, Луцьк.

Хоменко, О. (2012). Іншомовна підготовка як невідємний складник вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства. *Вища освіта України*, 2, 55-61.

Хомик, А. Ю. (2022). *Формування стратегічної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій*. (Дис. д-ра філософії). Тернопільський національний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.

Хриков, Є. М. (2018). *Методологія педагогічного дослідження* [монографія]. 2-е доп. вид. Харків.

Цепкало, О. В. (2017). *Методика навчання комунікативних стратегій професійно спрямованого англомовного писемного спілкування майбутніх фахівців з машинобудування*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

Цимбал, С. В. (2006). *Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови*. (Автореферат дис. канд. псих. наук). Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана, Хмельницький.

Чепурна, О. В., Шломенко, О. Б. (2015). Шляхи формування внутрішньої навчальної мотивації у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням студентів немовних спеціальностей. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна», Випуск 52*, 277-278.

Черниш, В. В. (2013). *Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні* [монографія]. Київ: Ленвіт.

Черниш, В. В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні*. (Дис. д-ра пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Черниш, В. В. (2017). Рівневий підхід до сучасної професійно орієнтованої мовної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Педагогіка*, 2, 76-80.

Черноватий, Л. М. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад»*. Вінниця: Нова Книга.

Черпак, О. *Когнітивно-комунікативний метод навчання іноземної мови у ВНЗ*. Взято з <http://eur-lex.europa.eu>; <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/994>.

Чубарук, О. В. *Теоретические основы развития профессиональной компетентности учителей филологического профиля*. Взято з https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/16/statti/chubaruk.htm

Шапран, О. І. (2018). Розвиток стратегічної компетентності майбутніх учителів у процесі опанування сучасними стратегіями навчання. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 7/1, 259-273.

Шведова, Я. В. (2020). Творчі завдання як засіб стимулювання навчальної мотивації здобувачів освіти при вивченні дисциплін педагогічного циклу. *International scientific journal «Internauka»*, 4 (84), vol. 1, 13–17.

Шевчук, М. (2023). Педагогічні умови формування стратегічного мислення майбутніх менеджерів сфери освіти. *Наукові записки. Серія Психолого-педагогічні науки. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*, 3, 86-92.

Шкваріна, Т. М. (2007). *Англійська мова: Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів*. Київ: Освіта України.

Шовковий, В. М., Шовкова, Т. А. (2018). Комунікативно-стратегічна компетентність в контексті розроблення змісту навчання майбутніх філологів німецької мови (початковий етап). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія Педагогіка*, 2, 81-88.

Шукліна, С. І. (2006). *Методика контролю рівня сформованості англомовної соціокультурної компетенції в рецептивних видах мовленнєвої діяльності майбутніх учителів*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Щерба, Н. С. (2009). *Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції*. (Дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені І. Франка, Житомир.

Ягельська, Н. В. (2005). *Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Ягеніч, Л. В. (2007). *Формування у молодших школярів стратегічної компетенції в процесі навчання англомовного аудіювання*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Ягупов, В. В. *Модель навчання (модель навчального процесу)*. Взято з https://eduknigi.com/ped_view.php?id=131

Яременко, В., Сліпушко, О. (2008). *Новий тлумачний словник української мови*. Вид. 2-е, виправл. Т. 3. "П-Я". Київ: Аконіт.

Яхнюк, Т. О. (2002). *Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Яценко, С. Л. (2015). Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. *Проблеми освіти: Наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 85, Спецвипуск*, 116-122.

Al'Attar, S., & Afifi, S. (2017). *Skills of strategic thinking, decision making, and professional counseling to confront unemployment*. Paper presented at the 11th Arab Scientific Conference (8th International). Education and Self-Employment Culture, from Laxity to Brotherhood, Culture Association for Development, Sohag University, and Academy of Scientific Research, Egypt.

Allen C., Gerras S., (2009). *Developing Creative and Critical Thinkers*, Military Review (November–December 2009), 77.

Anderson, R. C. (2006). *Readings in the psychology of cognition*. University of Michigan.

Ashammari, G., & Akhras, N. (2017). Strategic thinking & its relationship with the big five personality traits among the heads of academic departments at Jouf University. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 18(3), 447-475.

B1 Preliminary. Handbook for teachers for exams (2024). Cambridge University Press.

B2 First. Handbook for teachers for exams (2023). Cambridge University Press.

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L., Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bai, B. (2015). The effects of strategy-based writing instruction in Singapore primary schools. *System*, 53, 96- 106.

Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M. and Schneider, P. (2017). *The Future of Skills: Employment in 2030*. London: Pearson and Nesta.

Bennis, W., & Goldsmith, J. (1997). *Learning to lead, updated edn*. Reading. MA: Perseus.

Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.

Bloom, B. (1994). *Reflections on the Development and Use of the Taxonomy*. In Anderson, L.Sosniak, (Eds.) *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective*. Chicago: The National Society for the Study of Education, pp.1-8.

Bonn, I. (2001). Developing strategic thinking as a core competency. *Management Decision*, 39, 63–71.

Bonn, I. (2005). Improving strategic thinking: a multilevel approach. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 26 No. 5, 336-354.

Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 8, n. 2, 2007, 156-167.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Byram, M. (1998). *Language Teaching and Education for Citizenship*. British Cultural Studies. The British Council.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching a practical introduction for teachers*. Council of Europe, Strasbourg.

Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, Vol. 1*, 1-47.

Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In J.C.Richards and R.Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2–27). London: Longman.

Cardon, P. W. (2010). Using films to learn about the nature of cross-cultural stereotypes in intercultural business communication courses. *Business Communication Quarterly, Nr. 73*, 150–165.

Carlo, S. D. (2017). Understanding Cognitive Language Learning Strategies. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, Vol. 6 No. 2*, 114-126.

Carson, R. (2004). What is multiculturalism? *Williams Student Online education*. Retrieved from <http://www.ijea.org/v11n6/L.A>.

Casey, A. J. & Goldman, E. F. (2010). Enhancing the ability to think strategically: A learning model. *Management Learning, 41(2)*, 167-185.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics, 6(2)*, 5-35.

Chernysh, V., Melnyk, A., Konotop, O., Meljnyk, K., Matkovska, N. (2023f). Integration of the Latest Information and Communication Technologies into Pedagogical Practice: Impact Analysis, Effectiveness and Challenges on the way to Sustainable Implementation in Higher Education. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society, v.16, Jan-Mar, n.1*, 163-172, DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n1.163-172>. (Web of Science).

Chien, S. (2010). Enhancing English composition teachers' awareness of their students' writing strategy use. *TheAsia-Pacific Education Researcher, 19(3)*, 417-438.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Coates J. (2007). *Generational Learning Styles*. LERN Books.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning an dusing a second language*. London: Longman. Cohen,

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) (2001). Cambridge: Cambridge University Press.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors, Language Policy Programme Education Policy Division Education Department Council of Europe. (CEFR 2018, February). Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors2018/1680787989>.

Conway, M., Voros, J. (2002). *Integrating Foresight and Strategic Planning*, paperpresented at Organisational Foresight conference, University of Strathclyde, Glasgow.

Correa, Y. R. (2015). Skype conference calls: A way to promote speaking skills in the teaching and learning of English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 143–156.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Dansereau, D. F. (1987). Technical Learning Strategies. *Enqineerins Education*, V.77, 280-284.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

Darroz, L. M., Trevisan, T. L., Rosa, C. T. W. (2018). Estratégias de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 14, n. 29, 93-109.

Davey, L. (2014). *Strengthen your strategic thinking muscle*, HBR Blog Network, January 21.

Dilts, R. B., Epstein, T. A. (1995). *Dynamic Learning*. Meta Publication.

- DoÈrnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Duquette, L. (1988). *La créativité dans les pratiques communicatives*. In A. M. Boucher, A. M. Duplantine, R. Leblanc (Eds), *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Ebersole, J. G. (2014). *Strategic thinking: 11 critical skills needed. Course and Direction*. Retrieved from <http://www.cssp.com/CD0808b/CriticalStrategicThinkingSkills/>
- Eisenhardt, K. M. (1990). Speed and strategic choice: how managers accelerate decision making. *California Management Review*, Vol. 32, No. 3, 39–54.
- Ek, J. A. van., Trim, L. M. (1992). *Threshold level cambridge*. Great Brirain: CUP.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Embi, M. A. (2000). *Language learning strategies. A Malaysian context*. Faculty of Education.
- Felder, R. M., Brent, R. (2001). *Effective strategies for cooperative learning*. *Journal of Cooperation & Collaboration in College Teaching*, 10(2), 69-75.
- Gagné, P. Leblanc, N., Rousseau, A. (2009). *Apprendre une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montreal: Les Éditions de la Chenelière.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books. New York.
- Goldman, E. F. (2007). Strategic thinking at the top. *MIT Sloan management review*, 48(4), 75-81.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105.
- Goodman, P., & Yan , Z. (2021). Illustration of Cross -cultural Communication Partnership Fostered between Faculty and Graduate Student. *Teaching and*

Learning Together in Higher Education. Iss. 32. Retrieved from <https://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss32/6>.

Graetz, F. (2002). Strategic thinking versus strategic planning: Towards understanding the complementaries. *Management Decision*, 40 (5), 456-462.

Griffin P., McGaw B., Care E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht, Germany: Springer.

Hanford, P. (1995). *Developing director and executive competencies in strategic thinking*. In B. Garratt (Ed.), *Developing strategic thought: Reinventing the art of direction-giving* (pp. 157-186). London, England: McGraw-Hill.

Haycock, K., Cheadle, A., Bluestone, K. S. (2012). Strategic thinking lessons for leadership from the literature. *Library Leadership and Management, Vol. 26, No. 3/4*, 1–23.

Henkel, H. (2011). Can Strategic Thinking Be Taught? *Journal of Strategic Leadership, Vol. 3 Iss, 1*, 1-6.

Heracleous, L. (1998). Strategic thinking or strategic planning? *Long range planning*, 31, 481-487.

Hering, E. V., (2014). *Zeitmanagement für Ingenieure (Essentials)*. Wiesbaden: Springer Vieweg.

Holliday, A. (1999). Small countries. *Applied Linguistics, Volume 20, Issue 2*, 237–264.

Horwath, R. (2015). *What is strategic thinking? Strategy Skills*. Retrieved from https://www.strategyskills.com/Articles_Samples/What_is_Strategic_Thinking.pdf.

Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers. (2013). Cambridge University Press.

Jelenc, L, Swiercz, P. M., *Strategic Thinking Capability: Conceptualization and Measurement*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2747927>.

Jobs in 2030: What skills will you need? Retrieved from https://www.nesta.org.uk/blog/jobs-in-2030-what-skills-will-you-need/?__cf_chl_captcha_tk__=5a3e6a3cfd5c290169bb1c0a08c431216d41acf8-1575409202-0-ATDXR0txniw8ygQIX95PEcNhr7vh-

dIq8kNOO5yKGj7GoYPrtB9O5Y4MC82od379aeIN7alQprZRZOb59ZMGsbRaOM5g
PcPz9f2_UTvK-

E4wsi9Xh7b2dq8MTvjlc2bZYAi17HKRmPb3v34Ey56KmbXRS9tOiOZ_AsIGdtrbcSqy1XNMrt1ml_yliJ1A
AxbzzBbJ31Q4lr_R69-

kXP0HDrKCupHCEFKWyHW8o22YvcIMY_3UGJ3RuU62v16eFIR1rAeTMhQMq22AWiXIJAVfPe21ISuFU
IuREV7ovqgPI7tPMSJI9KiPAA6c-QIZD

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report, No.4. Washington DC: School of Education and Human Development, The George Washington University.

Kamangar, F., Rohani, R., Salavati, A., Karimi M. S. (2013). Developing Strategic Thinking. *Basic. Appl. Sci. Res.*, 3(6), 546-552.

Karam, H. G. (2019). *Teaching Culture Strategies in EFL Classroom*, no. January, pp. 0–20, 2019. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/359271816_Teaching_Culture_Strategies_in_EFL_Classroom.

Kasper, G. (1986). Repair in Foreign Language Teaching. *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom* (pp. 23-39). Aarhus: Aaibus University Press.

Kaufman, R., Oakley-Browne, H., Watkins, R. and Leigh, D. (2003). *Strategic planning for success: aligning people, performance, and payoffs*. San Francisco: JosseyBass/Pfeiffer.

Kegan, R. (2012). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education—a frame of reference* (A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture). Yarmouth: Intercultural Press.

Konotop, O. (2017). Teaching English Oral Interaction With Authentic Vodcasts. *Pathways to Success for Contemporary English Teachers and Their Learners: Book of Convention Papers*, Lviv III: «Марусич», 87-88.

Konotop, O. (2019b). Using Synchronous Communicative Activities on the Basis of Authentic Feature Films For Teaching Students Oral Interaction. *Thinking Globally – Teaching Locally: Book of Papers of the 2019 National TESOL-Ukraine Convention. (April 9-10, 2019 yr.)*. Publishing House I. Ivanchenka, 68-69.

Konotop, O. (2020k). The importance of developing strategic thinking through teaching foreign languages. *25 Years of TESOL in Ukraine: Honoring the Past and Shaping the Future: Book of Convention Papers*. Львів: ПП «Марусич», 92-93.

Konotop, O. S. (2020s). Four Reading Strategies to Develop Students' Reading Comprehension. *Початкова освіта: сучасні перспективи розвитку: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка, 11 грудня 2020 року)*. Кременчук: Методичний кабінет, 35-37.

Konotop, O. (2020t). What is a reading strategy? *Science. Innovation. Quality: 1st International Scientific-Practical Conference SIQ – 2020, December 17-18th, 2020: Book of Papers*. Berdyansk: BSPU, 27-30.

Konotop, O. S. Bykonja, O. P., Bondar, O. Y., Shevchenko, Y. V., Kasianchuk, N. M. (2021g). Practice of using GoToMeeting / Zoom in the study of foreign languages. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 12(3), 176 – 186. doi.org/10.47750/jett.2021.12.03.017 (**Web of Science**)

Konotop, O. (2021i). Reading strategies in Common European Framework of References: Learning, Teaching, Assessment. *Proceedings of the II International Education Forum «Best Educational Practices: Ukraine, Europe, World», January 24, 2021, Association for Promotion of Education and Science Globalization SPACETIME*. Kyiv, 293-297.

Konotop, O. (2021k). The Motivated Strategies for Learning Questionnaire as an Effective Instrumental Tool To Measure Students' Learning Strategies. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (19–20 лютого 2021 р., м. Одеса)*. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 174-177.

Konotop, O. S. (2022b). To The Problem of Assessing Future Primary School Teachers' Strategic Competence. *Scientific Collection «InterConf», (96): with the Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference «Scientific Community: Interdisciplinary Research» (January 26-28, 2022)*. Hamburg, Germany: Busse Verlag GmbH, 221-223.

Konotop, O. S. (2022c). The importance of developing future primary school teachers' strategic competence. *Scientific Collection «InterConf», (100): with the Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference «Global and Regional Aspects of Sustainable Development» (February 26-28, 2022)*. Copenhagen, Denmark: Berlitz Forlag, 161-163.

Konotop, O. O. Bondar, L. Terletska, S. Kyrychenko, G. Ovsyanko (2022d). Methods of using digital technologies for the development of students' listening comprehension strategies in higher educational institutions. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 13 (3)*, 247-259. doi.org/10.47750/jett.2022.13.03.024 **(Web of Science)**

Konotop, O. (2023d). Structure of Foreign Language Strategic Competence of Future Primary Teachers. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences, 1*, 80-88.

Konotop, O., Bykonja, O., Bondar, O., Shevchenko, Y., & Korobeinikova, T. (2023e). Effectiveness of generative learning strategies in independent study of english using mobile technologies. *Revista Eduweb, 17(3)*, 160-181. doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.03.14 **(Web of Science)**

Konotop, O. (2022e). Reflexive approach as a basis for the formation of strategic competence of future primary school teachers. *Knowledge, Education, Law, Management, 8 (52)*, 21-26.

Konotop, O. (2022f). Self-assessment table as a tool for developing future primary school teachers' strategic competence. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution, 1(2)*, 161–166.

Konotop, O. (2023j). Peculiarities of assessing future primary school teachers' strategic competence in spoken interaction. *Proceedings of the 8th International Scientific*

and Practical Conference «Global and Regional Aspects of Sustainable Development» (March 26-28, 2023). Copenhagen, Denmark. Scientific Collection «InterConf», (148), 147–149.

Konotop, O. (2024a). The effectiveness of the BBC learning English application for building students' English-language strategic competence. *Revista Edapeci-Educacao a Distancia e Praticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, 24 (1). 142-157. doi.org/10.29276/redapeci.2024.24.119513.142-157. **(Web of Science)**.

Konotop, O. (2024b). Experimental Verification of the Effectiveness of the Formation of English Strategic Competence for Future Primary School Teachers. *Knowledge, Education, Law, Management*. 5 (65), 14-17.

Konotop, O. (2024c). Methodological Recommendation for the Organization of the Formation for Future Primary School Teachers Strategic Competence in the Aspect of Intercultural Communication. *Academia Polonica*, 65 (4), 81-85. DOI <https://doi.org/10.23856/6509>.

Korthagen, F. (1999). Linking reflection and technical competence: The logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2/3), 191-207.

Lichtarski, J. M., Piórkowska, K., Witek-Crabb, A., Wrona S. (2021). *Strategic Thinking and Strategic Thinkers: Research in Progress on the Typology Identification. Vision 2025. Education Excellence and Management of Innovations through Sustainable Economic Competitive Advantage*. Proceedings of the 34th International Business Information Management Association Conference (IBIMA) (pp. 10185–10191). International Business Information Management Association.

Liedtka, J. (1998a). Strategic thinking: can it be taught? *Long Range Planning*, 31, (1), 120-129.

Liedtka, J. (1998b). Linking Strategic Thinking with Strategic Planning. *Strategy Leadersh*, 26, 30–35.

Low, E. L., Taylor, P. G., Joseph, J., & Atienza, J. C. (2009). *A teacher education model for the 21st century*. Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.

Maarof, N., & Murat, M. (2013). Writing strategies used by ESL upper secondary school students. *International Education Studies*, 6(4), 47-55.

Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320–337.

MacIntyre, P. D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27(2), 185–195.

Manchón, R. M., De Larios, J., R., & Murphy, L. (2007). *A Review of Writing Strategies: Focus on conceptualizations and impact of first language*. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.): *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (pp. 229-250). Oxford University Press.

Mariani, L. (1994). Developing Strategic Competence: Towards Autonomy in Oral Interaction. *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy*, Volume XX, Number 1, June.

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. NY: Harper.

Maslow, A. (1998). *Toward a Psychology of Being*. NY: Wiley.

McKay, S. L. (2003). The cultural basis of teaching English as an international language. *TESOL Matters*, 13 (4), 1-6.

Mei, A., Nathalang, S. S. (2010). Use of Communication Strategies by Chinese EFL Learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, volume 33, number 3, 110-125.

Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. New York: The Free Press.

Moran, P.R. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Mu, C., Carrington, S. (2007). An Investigation of Three Chinese Students' English Writing Strategies. *TESL-EJ*, 11(1), 1-23.

Multicultural Competence Development: Preparing Students to Live and Work in a Diverse World. Retrieved from <https://tilford.k-state.edu/resources/multicultural-competency-development.html>.

Muriithi, S. M., Louw, L., Radloff, S. E. (2018). The relationship between strategic thinking and leadership effectiveness in Kenyan indigenous banks. *South Africa Journal of Economic and Management Sciences*, Vol. 21, No. 1, 1–11.

Nathan, M. L. (2015). Strategic Teaching of Strategic Thinking. *Universal Journal of Management*, September, 3(9), 364-371.

Nuntamanop, P., Kauranen, I., Igel D. (2013). A new model of strategic thinking competency. *Journal of Strategy and Management*, 6 (3), 242-264.

Ohmae, K. (1982). *The Mind Of The Strategist: The Art of Japanese Business*. McGraw Hill Professional.

O'Malley, J. M., Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

O'Shannassy, T. (2006). *Making sense of the strategic thinking literature to help build a new model of this mysterious construct*. Paper presented for the 20th ANZAM Conference in 2006, Australian and New Zealand Academy of Management.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY: Newbury House Publisher.

Oxford, R. D, Cohen, A. D. (1992). Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concept and Classification. *Applied Language Learning*, 3(1 & 2), 1–35.

Oxford, R. (2008). *Hero With a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning*. In S. Hurd & T.

Oxford, R.L. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44 (2), 167-180.

Oxford, R. (2013). *Teaching and researching language learning strategies*. Routledge.

Oxford, R. L. (2016). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. New York, NY: Routledge.

Pimentel, F. S .C. A. (2017). *Aprendizagem das crianças na cultura digital*. 2ª ed. ver e ampl.Maceió: Edufal.

Piórkowska, K., Witek-Crabb, A., Lichtarski, J. M., Wilczyński, M., Wrona, S. (2021). Strategic thinkers and their characteristics: toward a multimethod typology development. *International Journal of Management and Economics*, December, vol.57, no.4, 313-330.

Preliminary English Test Sample 6. Retrieved from https://www.cambridge-exams.ch/sites/default/files/pet_reading_and_writing.pdf/.

Raoofi, S., Binandeh, M., & Rahmani, S. (2017a). An Investigation into Writing Strategies and Writing Proficiency of University Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8, 191-198.

Raoofi, S., Miri, A., Gharibi, J., & Malaki, B. (2017b). Assessing and validating a writing strategy scale for undergraduate students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(3), 624-633.

Reisener, H. (1989). *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht: Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. München: Verlag.

Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.

Ridgley, S. (2012). *Strategic Thinking Skills*. Teaching Company.

Robinson, F. P. (1970). *Effective Study*. 4th ed. NY: Harper & Row.

Robinson, P., & Ellis, N.C. (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Routledge.

Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.

Rubin, J. (1987). *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history, and typology*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). London, England: Prentice Hall

Rychen, D. S. (2002). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. *DeSeCo Annual Report 2001/spring 2002*.

Schmeck, R. R. (1988). *An Introduction to Strategies and Styles of Learning*. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. Learning strategies and learning styles (pp. 3–19). New York: Plenum Press.

SILL – Strategy Inventory for Language Learning. Retrieved from <https://www.pdfFiller.com/42064953--Strategy-Inventory-for-Language-Learning-SILL->

Silva, L. (2012). *Estilos e estratégias de aprendizagem de estudantes universitários*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Silva, R., & Graham, S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, 53, 47-59.

Sloan, J. (2020). *Learning to Think Strategically*. 4th ed. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Stacy, R. (1992). *Managing the Unknowable*. Jossey-Bass, San Francisco.

Stanley, K. (2012). *Strategic Thinking Skills Course Guidebook*. Ridgely course Guidebook. The Teaching Company.

Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.

Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.

Straus, W., Neil, H. (1991). *Generations: the history of America's future*. New York: Perennial.

Strumpf, S. A. (1989). Work experiences that stretch managers' capacities for strategical thinking. *Journal of Management Development*, 8 (5), 31-39.

Stuart, R. B. (2004). Twelve Practical Suggestions for Achieving Multicultural Competence. *Professional Psychology: Research and Practice*. American Psychological Association, Inc., Vol. 35, No. 1, 3–9.

Sue, D. W., Carter, R. T., Casas, J. M., Fouad, N. A., Ivey, A. E., Jensen, M., & Vazquez-Nutall, E. (1998). *Multicultural counseling competencies: Individual and organizational development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tarone S. (1981). Some Thoughts on the notion of Communication Strategy. *TESOL Quarterly*, 15, 285–295.

The world's largest ranking of countries by English skills. Introducing the sixth edition. Retrieved from <http://www.ef.edu/epi/>.

Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993) *Cultural Awareness*. Hong Kong: Oxford University Press

Tomalin, B. (2008). Culture-the fifth language skill. *Teaching English*, 48(1), 130-141.

Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2010). *Research for materials development in language learning*. London: Continuum International Publishing Group.

Torrance, M., Thomas, G.V., Robinson, E. J. (2000). Individual Differences in Undergraduate Essay-Writing Strategies: A Longitudinal Study. *Higher Education*, Vol. 39, No. 2, 181-200.

Using The CEFR: Principles of Good Practice (2011). University of Cambridge ESOL Examination.

Wang, J. Culture Differences and English Teaching (2011). *English Language Teaching*, Vol. 4, No. 2, 223-230.

Waters, D.E. (2011). Understanding Strategic Thinking and Developing Strategic Thinkers. *Joint Forces Quarterly*, Issue 63, 4th Quarter, 113-119.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Wootton, S., Horne, T., (2010). *Strategic Thinking: A Step-by-Step Approach to Strategy and Leadership*. Kogan Page Publishers.

Young, M.L. (2016). Developing Strategic Thinking. *Australian Army Journal*. Spring, Volume XIII, No 2, 5-22.

Zabriskie, N. B., Huellmantel, A. B. (1991). Developing strategic thinking in senior management. *Long Range Plann.*, Dec. 24, 25–32.

Zhang, X. (2019). Exploring the relationship between college students' writing anxiety and the pedagogical use of online resources. *International Journal of Educational*

Technology in Higher Education, 16 (1). Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0149-y>.