

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.4

Ольга Бирюк

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ORCID ID 0000-0002-4951-5465

Ганна Дивнич

Національний університет «Чернігівська політехніка»
ORCID ID 0000-0003-4240-5391

Наталія Гайдай

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ORCID ID 0000-0002-4534-9244
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/003-014

МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті висвітлено проблему методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах професійно орієнтованого навчання на практичних заняттях з іноземної мови. У роботі використані методи дослідження: аналіз, узагальнення, систематизація, моделювання та анкетування. Результатами дослідження є визначення груп методичних умінь та класифікація навчально-методичних завдань для їх розвитку. Практичне значення дослідження полягає в розробці комплексу емпіричних і квазіпрофесійних навчально-методичних завдань на аналіз, відбір, проектування, планування, реалізацію й оцінювання, використання якого в освітньому процесі забезпечить інтегроване формування методичної та іншомовної комунікативної компетентностей на практичних заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: професійно орієнтоване навчання ІМ, методична компетентність, методичні вміння, навчально-методичні завдання, майбутній учитель ІМ.

Постановка проблеми. Здатність і готовність випускника педагогічного ЗВО до виконання трудових функцій, визначених у Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти (*Професійний стандарт, 2020, с. 6-9*) та його конкурентоздатність на ринку освітніх послуг залежить від рівня сформованості професійної компетентності. Основною складовою професійної компетентності вчителя іноземної мови (ІМ) є методична компетентність, яка забезпечує здатність і готовність фахівця ефективно вирішувати методичні задачі в процесі реалізації цілей навчання ІМ, пов'язаних із формуванням іншомовної комунікативної компетентності, освітою, вихованням і розвитком учнів (Макеєва, 2013, с. 8).

Методична підготовка майбутнього вчитель ІМ, головним чином, здійснюється безпосередньо під час опанування ним навчальною дисципліною «Методика навчання іноземних мов». Однак, в умовах освітньо-комунікативного середовища ЗВО перевага надається міждисциплінарному підходу до професійної підготовки вчителів-філологів, що ґрунтується на творчому поєднанні філологічної та педагогічної освіти (Григоренко, 2020, с. 132). Як наголошують фахівці в сфері професійної

іншомовної освіти (Н. Бориско, Л. Зеня, С. Макєєва, С. Ніколаєва, С. Роман, В. Сафонова, О. Соловова, Т. Стеченко, О. Тарнопольський та інші), у процесі професійно орієнтованого навчання ІМ практичні заняття з ІМ мають високий потенціал для формування методичної складової професійної компетентності. На жаль, професійна спрямованість під час вивчення ІМ недостатньо реалізується в підручниках і освітньому процесі, наслідком чого є труднощі, які студенти мають під час педагогічної практики. Це підтверджується результатами анкетування студентів IV курсу Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, яке проводиться щороку після проходження ними виробничої (педагогічної) практики. Серед типових труднощів студенти виокремили підтримання дисципліни під час проведення уроку (38,4 %); відбір ефективних прийомів досягнення поставлених цілей на кожному етапі уроку (29,4 %); створення в учнів мотивації до навчання (23,5 %); визначення завдань та етапів уроку (20,6 %); ведення шкільної документації (класного журналу, календарного та поурочного планів уроків тощо) (20,6 %). Отже, необхідність забезпечити оптимальні умови для опосередкованої методичної підготовки на практичних заняттях з ІМ зумовлює актуальність проблеми нашого дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням проблем професійно спрямованого навчання ІМ при підготовці вчителя ІМ займалися науковці-методисти: Н. Бориско, О. Звягінцева, О. Тимохіна (формування в майбутніх учителів ІМ професійно орієнтованої комунікативної компетентності); С. Макєєва (методична підготовка бакалаврів – майбутніх учителів ІМ у процесі професійно спрямованого навчання ІМ); Т. Москаль (навчання майбутніх учителів професійно орієнтованої дискусії); О. Надточева (професійно орієнтоване навчання другої іноземної мови на основі першої); С. Роман (формування дидактичного мовлення вчителя ІМ); Т. Стеченко (формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англійської граматики компетентності).

Метою статті є визначення груп методичних умінь учителя ІМ, формування яких складає методичний потенціал практичних занять із ІМ в умовах професійно спрямованого навчання ІМ, та класифікація навчально-методичних завдань як ефективних засобів методичної підготовки майбутніх учителів.

Методи дослідження. Під час дослідження використовувалися як теоретичні методи дослідження: аналіз, узагальнення, систематизація та моделювання процесу формування методичної компетентності вчителя ІМ в умовах професійно орієнтованого навчання в межах практичного курсу з ІМ, так і емпіричний метод: анкетування.

Виклад основного матеріалу. Зміст методичного потенціалу практичних занять з ІМ складають ті складові методичної компетентності, якими майбутній фахівець може оволодіти за умови «наскрізного» професійно орієнтованого навчання ІМ.

Професіоналізація освітнього процесу задекларована в Програмі з англійської мови для університетів/інститутів, яка пропонує умовний розподіл цілей професійної підготовки за курсами (*Програма...*, 2001, с. 9-10, 208). Аналіз зазначених цілей дозволив виділити три етапи методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ, а саме: початковий (1-3 (4) семестри), основний ((4) 5-6 семестри) та просунутий (7-8 семестри). Дано коротку характеристику цих етапів. Так, рання професіоналізація на початковому етапі (до вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання ІМ») передбачає аналіз студентами вправ, які вони виконують, з точки зору як студента, так і майбутнього вчителя ІМ. Підґрунтям для такого аналізу є власний досвід студента у вивченні ІМ. Професійно орієнтоване навчання на основному етапі починає набувати провідного характеру та реалізується на основі міжпредметних зв'язків з курсами методики навчання ІМ, педагогіки, загальної та вікової психології. На третьому курсі методичні вміння розвиваються не лише під час методичної рефлексії з приводу того, що відбувається на занятті, але й під час складання студентами власних вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, їх використання на заняттях та аналізу з боку інших студентів і викладача. Удосконалення методичної компетентності на просунутому етапі, крім зазначених вище шляхів, передбачає опору на досвід, отриманий під час виробничої (педагогічної) практики, яку студенти проходять у закладах базової середньої освіти. Однією з умов ефективного формування методичних умінь є обізнаність викладача практичного курсу з ІМ зі змістом професійно орієнтованих дисциплін, які опанували або ще вивчають студенти, а також зі змістом і результатами навчальної та виробничої (педагогічної) практики, яку вони проходили.

Формування методичної компетентності на практичних заняттях з ІМ ґрунтується на принципах: 1) інтеграції процесу формування методичної та іншомовної комунікативної компетентності; 2) конструктивної співпраці викладача та студентів-майбутніх учителів ІМ; 3) рефлексивності; 4) проблемності; 5) свідомості; 6) поєднання модульності та концентризму (Макеєва, 2013, с. 18); 7) рівневого формування методичної компетентності.

Професійно орієнтоване навчання ІМ з метою формування методичної компетентності в жодному разі не передбачає перетворення практичних занять із ІМ у практичні заняття з методики. Формування

методичних умінь має відбуватися інтегровано з формуванням іншомовної комунікативної компетентності, що є можливим, оскільки використовується спільний мовний і мовленнєвий матеріал. Реалізація цього принципу сприяє позитивному взаємовпливу компетентностей. З одного боку, процес формування складових іншомовної комунікативної компетентності на практичному занятті є прикладом того, як кваліфіковано застосовувати принципи, методи, прийоми і засоби навчання ІМ, організувати процес іншомовного спілкування зі студентами, оцінювати та аналізувати їхні навчальні досягнення тощо, тобто демонструє методику в дії. З іншого боку, використання іншомовного мовного та мовленнєвого матеріалу з метою вирішення методичних задач дозволяє студентам краще його засвоїти. Наприклад, як показує практика професійно орієнтованого навчання ІМ, студенти краще розуміють та осмислюють зміст прочитаного тексту, якщо отримують завдання скласти до нього вправи на перевірку розуміння прочитаного (серію питань, правдивих-неправдивих тверджень, тест множинного вибору тощо).

Реалізація другого принципу передбачає організацію спільного вирішення методичних задач, що можливо за умови рівноправної та особистісно зорієнтованої взаємодії викладача зі студентами. Із удосконаленням методичної підготовки студентів керуюча роль викладача зменшується. Викладач виступає в ролі досвідченого вчителя, який завжди готовий надати колезі початківцю необхідну методичну допомогу.

Принцип рефлексивності передбачає залучення студентів до цілеспрямованого спостереження, осмислення та аналізу як власної, так і інших студентів навчальної та квазіпрофесійної діяльності. Студенти навчаються виокремлювати суттєві аспекти цієї діяльності, спираючись на які можливо створення альтернативних методів дії або корекція попередніх із метою досягнення кращого освітнього результату.

Необхідною умовою для реалізації принципу рефлексивності справедливо вважають організацію процесу формування методичної компетентності як процесу вирішення методичних задач, тобто створення як викладачем, так і студентами навчально-методичних проблемних ситуацій.

Формування методичної компетентності неможливо без усвідомлення студентами цілей практичного заняття, його логіки, методів і прийомів навчання ІМ, ролі вправ різних типів і видів, різниці в засвоєнні студентами та учнями явищ виучуваної ІМ тощо.

Реалізація принципу поєднання модульності та концентризму передбачає, по-перше, оволодіння певною порцією змісту навчального

матеріалу, представленого в навчальному модулі, а, по-друге, формування нових методичних умінь разом із раніше сформованими з метою їх розвитку.

Рівневий підхід до формування методичної компетентності обумовлений різними типами інформаційної основи методичних дій студентів на практичних заняттях із ІМ. На емпіричному рівні студенти спираються на емпіричні знання, отримані під час вивчення ІМ та в результаті спеціально організованого спостереження за діями викладача та інших студентів, а також у ході евристичної бесіди з викладачем, з правил, пам'яток, інструкцій, таблиць і схем, наданих викладачем на практичних заняттях з ІМ. Цей рівень формування методичної компетентності домінує на початковому, «дометодичному» етапі професійно орієнтованої підготовки майбутніх учителів ІМ. На квазіпрофесійному рівні інформаційною основою виступають теоретичні знання з методики, отримані студентами в ході опанування навчальною дисципліною «Методика навчання ІМ». Методична підготовка на цьому рівні відбувається на старших курсах.

Науковцями розроблені цілісні концепції методичної підготовки вчителя ІМ (Н. Бориско, Н. Гальськова, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, О. Соловова, А. Щукін, Н. Язикова), проте немає єдиного підходу до визначення номенклатури методичних умінь. Оскільки в Україні відсутній професійний стандарт учителя ІМ, під час відбору методичних умінь ми враховуємо типові трудові функції вчителя ЗЗСО (*Професійний стандарт...*, 2020, с. 6-9) та виробничі функції вчителя ІМ (*Методика...*, 2013, с. 38-39). Спираючись на професійні компетентності вчителя ЗЗСО (*Професійний стандарт...*, 2020, с. 6-9), модель методичної компетенції (Макеєва, 2013, с. 13) та професійно значущі вміння вчителя ІМ (Азимов, 2009, с. 230-231), ми виділяємо відповідно такі групи методичних умінь:

1) комунікативно-навчальні вміння (уміння практично реалізувати принципи навчання ІМ на уроці; уміння використовувати методи, прийоми та засоби навчання ІМ відповідно до етапності формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь; уміння давати чіткі, лаконічні, зрозумілі формулювання завдань ІМ; уміння адаптувати власне мовлення до ступеня навчання учнів і рівня їхньої мовної підготовки);

2) комунікативно-організаційні вміння (уміння забезпечувати мовленнєву діяльність учнів відповідно до плану; уміння переходити від виконання однієї справи до іншої, від одного етапу уроку до наступного; уміння організувати роботу учнів у різних режимах; уміння методично грамотно організувати свої дії та дії учнів при використанні різних технічних і нетехнічних засобів навчання);

3) конструктивно-технологічні вміння (уміння відбирати аутентичні та навчальні матеріали, адаптувати їх відповідно до рівня підготовки учнів; уміння розробляти вправи, тести, опори, засоби наочності для формування іншомовної комунікативної компетентності; уміння створювати ситуації, контексти, ілюстративні приклади, схеми, моделі, таблиці для презентації та пояснення нового фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу);

4) інформаційно-технологічні вміння (уміння використовувати ресурси Інтернету для пошуку, відбору необхідної інформації, розробки навчально-методичних матеріалів; уміння створювати власні або адаптувати наявні електронні навчальні ресурси);

5) уміння планування (уміння визначати конкретні цілі, завдання та етапи уроку; уміння обирати ефективні прийоми досягнення поставлених цілей на кожному етапі уроку; уміння планувати виконання типів, видів вправ та послідовність їх використання відповідно до етапів оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю в різних її видах і з урахуванням труднощів навчального матеріалу та рівня підготовки учнів; уміння планувати матеріали для проведення поточного, підсумкового та рубіжного контролю оволодіння учнями ІМ);

6) гностичні вміння (уміння аналізувати навчальний матеріал під кутом зору певних методичних задач, прогнозувати труднощі засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу та шляхи їх подолання; уміння аналізувати навчальну діяльність учнів; уміння аналізувати професійну діяльність як власну, так і інших учителів);

7) оцінювально-аналітичні вміння (уміння локалізувати, фіксувати, виправляти, аналізувати причини виникнення, надавати рекомендації щодо попередження типових помилок; уміння оцінювати мовленнєві висловлювання учнів (усні та письмові), аргументувати оцінку);

8) рефлексивні вміння (уміння аналізувати власний досвід вивчення ІМ; уміння аналізувати та оцінювати ефективність власної навчально-методичної діяльності; уміння пояснювати причини вдалих і невдалих методичних рішень; уміння коректувати за потреби власну професійну діяльність та знаходити альтернативні шляхи вирішення методичної задачі).

Формування запропонованих вище методичних умінь вимагає спеціальних навчально-методичних завдань, які використовуються на різних рівнях, а саме: осмислення, планування та практичної реалізації методичних дій з метою цілісного розвитку методичної компетентності.

У методиці існують різні підходи до класифікації навчально-методичних завдань. Дослідники пропонують типології як моноцільових завдань

(Л. Івашова), так і більш загальні, комплексні класифікації навчально-методичних завдань (А. Курашинова, С. Макєєва, Т. Мамонтова, Н. Язикова). Так, Л. Івашова виділяє такі типи завдань (антиципація – прогнозування, пошук – вибір, порівняння – групування, трансформація, комбінування – конструювання, оцінка – корекція), кожне з яких спрямоване на оволодіння мікрівміннями, що входять до складу вміння проєктувати вправи (Івашова, 2007). С. Макєєва пропонує загальну типологію завдань за трьома критеріями: відповідно до етапів технології навчання (орієнтовно-інформаційні, репродуктивні, продуктивно-творчі завдання), за аспектом методики навчання ІМ (завдання спрямовані на навчання аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності) та за місцем виконання (аудиторні та позааудиторні завдання) (Макєєва, 2013).

Ми пропонуємо класифікувати навчально-методичні завдання, які використовуються в процесі професійно орієнтованого навчання ІМ за двома основними критеріями: 1) за видами методичної діяльності (аналіз, відбір, проєктування, планування, реалізація, оцінювання); 2) за рівнями формування методичної компетентності (емпіричний і квазіпрофесійний). Комплекс навчально-методичних завдань, в основі якого лежить ця типологія, дозволяє формувати у студентів запропоновані нами групи методичних умінь на двох рівнях, які визначаються типом інформаційної основи методичних дій студентів.

Навчально-методичні завдання на аналіз передбачають формування гностичних і рефлексивних умінь, оскільки спрямовані на лінгвометодичний аналіз мовного та мовленнєвого навчального матеріалу, підручників ІМ, а також аналіз навчальної діяльності учнів, власного досвіду вивчення ІМ та власної навчально-методичної діяльності. Наприклад:

- *What difficulties did you have learning the active vocabulary? What techniques did you use?*
- *Look through the article. Underline topical words and expressions in it. Complete the mind-map with this vocabulary;*
- *How do you usually prepare a presentation? What difficulties may you face? Work in small groups and discuss possible solutions to these problems.* (на емпіричному рівні);
- *Do you think the students coped with your exercise? What difficulties did they have? What could be done to avoid these difficulties next time?* (на квазіпрофесійному рівні).

Завдання, що мають на меті розвиток умінь аналізувати результати організованого на уроці іншомовного спілкування, можна інтегрувати в будь-яку фазу практичного заняття. Наприклад:

- *Do you think you have achieved the objectives set at the beginning of the lesson? What factors contributed to it or prevented you from it?* (на заключному етапі уроку);

- *Which techniques were used to organize and conduct the discussion? Which of them do you find effective? Which techniques didn't work? Why?* (після проведення дискусії).

Завдання на відбір навчального матеріалу забезпечують формування у студентів конструктивно-технологічних та інформаційно-технологічних умінь, а саме: умінь відбирати автентичні та навчальні матеріали, у т.ч. в Інтернеті, та адаптувати їх відповідно до рівня підготовки учнів. Наприклад:

- *Read the article on the site of the online encyclopedia Britannica and analyse its sociocultural potential. What sociocultural information does it include? Is this information expressed explicitly or implicitly? What realia make it difficult for you to understand the article?* (на емпіричному рівні);

- *Scan three articles on the topic "...". Which of them would you choose for the students of your group and which one is more suitable for learners of the 7th grade? Justify your opinion.* (на квазіпрофесійному рівні).

Навчально-методичні завдання на проектування мають на меті формування таких конструктивно-технологічних та інформаційно-технологічних умінь, як розробляти вправи, тести, опори, засоби наочності для формування іншомовної комунікативної компетентності, у т.ч. з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Наприклад:

- *Make up 10 True/False statements to check the students' comprehension of the text* (на емпіричному рівні);

- *Read the article and decide which reading strategy is more suitable: reading for gist or detailed comprehension. Compose appropriate comprehension questions to the text for the while-reading stage* (на квазіпрофесійному рівні).

Завдання емпіричного рівня на проектування виконуються в аудиторії під керівництвом викладача з використанням пам'яток та опор; завдання квазіпрофесійного рівня, як правило, виконуються студентами самостійно вдома, а на занятті вони реалізують власні методичні розробки в навчальному процесі.

Завдання на планування спрямовані на формування відповідних умінь, а саме: умінь визначати конкретні цілі, завдання, етапи уроку та методично грамотно організувати навчальний матеріал відповідно до поставлених цілей. Наприклад:

- *Work in small groups. Discuss three candidates for an internship at UNESCO. Rank them in order of their suitability for the internship. Be ready to report back the results of your discussion. How are you going to organize a group discussion?* (на емпіричному рівні);

- *Analyze the grammar exercises to review and practice modal verbs. Are they arranged in a logical order? Is the number of exercises sufficient? What other types of grammar exercises should be given in the coursebook? Justify your opinion* (на квазіпрофесійному рівні).

Навчально-методичні завдання на реалізацію передбачають формування у студентів умінь керувати як процесом засвоєння учнями ІМ, так і процесом спілкування на цій мові на уроці, т.б. формування комунікативно-навчальних і комунікативно-організаційних умінь. Наприклад:

- *Act as a teacher and check how the students have done the exercise. Which classroom expressions do you use to praise students/correct their mistakes?* (на емпіричному рівні);

- *Act as a teacher and introduce the exercise you've designed to the students. Set the instruction, organize and monitor students' work, evaluate their answers* (на квазіпрофесійному рівні).

Виконуючи завдання на оцінювання, майбутні вчителі ІМ навчаються визначати рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь учнів з ІМ. Наприклад:

- *Listen to the conversation of the students who role-play the situation. Say if they managed to cope with the task: to arrange a trip at the weekend.* (на емпіричному рівні);

- *Read a student's opinion essay and analyze its content, structure, style, coherence, language accuracy using the appropriate criteria. Give an oral feedback and point out strong and weak points of the essay* (на квазіпрофесійному рівні).

Завдання запропонованого комплексу можуть бути як моноцільовими, так і поліцільовими. Наприклад, завдання, що має інструкцію «*Look through the text, underline potential vocabulary and group it into the appropriate categories (international words, word families, converted words, compound words, polysemantic words, words which meaning can be guessed from context)*», є моноцільовим і спрямоване на формування вміння аналізувати навчальний матеріал із точки зору наявності потенційного словника. Якщо цю інструкцію доповнити «*Design exercises to teach students to guess the meaning of potential words. Arrange the exercises in a logical order*», вправа стає поліцільовою, оскільки вона має на меті також формування вміння розробляти вправи на навчання пасивного лексичного мінімуму та вміння визначати правильну послідовність вправ. Виконання поліцільових завдань сприяє реалізації принципу концентризму під час формування методичних умінь – формуванню нових та розвитку раніше сформованих методичних умінь.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, методичний потенціал практичних занять із ІМ у ЗВО складають виділені нами групи методичних умінь, якими має оволодіти майбутній учитель ІМ в умовах професійно орієнтованого навчання ІМ. Для формування зазначених груп умінь ми пропонуємо емпіричні та квазіпрофесійні навчально-методичні завдання на аналіз, відбір, проєктування, планування, реалізацію та оцінювання. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в уточненні предметного та процесуального аспектів змісту методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ на кожному етапі формування методичної компетентності (початковому, основному та просунутому) в межах практичного курсу з ІМ.

ЛІТЕРАТУРА

- Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР (Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *New dictionary of methodology terms and notions (theory and practice of language teaching)*. Moscow: Publishing House IKAR).
- Григоренко, Т. (2020). Формування майбутнього вчителя-філолога в умовах освітньо-комунікативного середовища ЗВО. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (103), 130-140 (Hryhorenko, T. (2020). Formation of the future teacher-philologist in the conditions of the educational and communicative environment of higher education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative techniques*, 9 (103), 130-140).
- Ивашова, Л. Н. (2007). *Развитие умения проектировать упражнения в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Елец (Ivashova, L. N. (2007). *Developing the skill of composing exercises in the process of professional training of foreign language teachers* (PhD thesis abstract). Yelets).
- Макеева, С. Н. (2013). *Формирование методической компетентности у будущего бакалавра педагогического образования в процессе профессионально направленного обучения иностранному языку* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Нижний Новгород (Makeeva, S. N. (2013). *Forming methodology competence of future BA in education in the process of professionally oriented foreign language teaching* (PhD thesis abstract). Nizhniy Novgorod).
- Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* (2013). Ніколаєва, С. Ю. (загальн. ред.). Київ: Ленвіт (*Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice* (2013). In Nikilaeva, S. Yu. (Ed.). Kyiv: Lenvit).
- Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій* (2011). Ніколаєва, С. Ю. (загальн. ред.). Київ: Ленвіт (*Methodology of forming intercultural communicative competence: a course of lectures* (2011). In Nikilaeva, S. Yu. (Ed.). Kyiv: Lenvit).
- Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект* (2001). Ніколаєва, С. Ю., Соловей, М. І. (загальн. ред.). Вінниця: Вид-во «Нова Книга» (*Curriculum for English language development in universities and institutes (five-year course): draft 2* (2001). In Nikilaeva, S. Yu., Solovey, M. I. (Ed.). Vinnytsa: Publishing House «New Book»).

Професійний стандарт учителя закладу загальної середньої освіти (2020). (*Professional Standard of Comprehensive Secondary School Teacher* (2000). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>).

РЕЗЮМЕ

Бирюк Ольга, Дивнич Анна, Гайдай Наталья. Методический потенциал практических занятий по иностранному языку.

В статье освещена проблема методической подготовки будущих учителей иностранного языка на практических занятиях по иностранному языку в условиях профессионально ориентированного обучения. В работе использованы как теоретические методы исследования: анализ, обобщение, систематизация и моделирование, так и эмпирический метод: анкетирование. Результатом исследования выступает определение групп методических умений и разработка классификации учебно-методических заданий для их развития. Практическое значение работы состоит в разработке комплекса эмпирических и квазипрофессиональных заданий на анализ, отбор, проектирование, планирование, реализацию и оценивание.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение иностранных языков, методическая компетентность, методическое умение, учебно-методическое задание, будущий учитель иностранного языка.

SUMMARY

Byriuk Olha, Dyvnych Hanna, Haidai Nataliia. Methodological potential of foreign language practical classes.

The article highlights the issues of prospective foreign language teachers' professional training. In the context of professionally oriented foreign language teaching the authors focus on forming students' methodology competence at foreign language practical classes.

The importance of the problem under consideration and the lack of corresponding methodological studies make it vital to consider methodological potential of foreign language practical classes. The purpose of this article is to define groups of methodology skills and classify methodology-training activities to develop them. The paper uses such methods as analysis, generalization, systematization, modeling and questionnaire.

The methodological potential of foreign language practical classes implies methodology skills that prospective foreign language teachers are supposed to learn in the context of professionally oriented foreign language teaching. Developing methodology competence goes through three stages. At the initial stage the competence is developed through experiential activities done by students as learners and reflection on these activities as both learners and future teachers. At the main stage, when students start the course of Methodology of foreign language teaching, methodology skills are developed through methodology activities, reflective practice and theoretical input from the course of Methodology. At the advanced level the competence is developed along the lines described above as well as through teaching experience acquired by students on teaching practice at school.

The authors characterize the general principles that guide forming students' methodology competence in the context of professionally oriented foreign language teaching at practical classes. The groups of methodology skills are identified. They are communicative-teaching, communicative-organizing, design-technology, information-technology, planning, gnostic, assessment and reflexive skills. The authors classify methodology-training activities to develop these skills at foreign language practical classes. The classification is based on two main criteria: methodology activities and levels of forming methodology competence. Thus there are experiential and quasi-professional methodology-training activities to analyze, select, design, plan, realize and assess. The examples of these activities are given.

Key words: *professionally oriented foreign language teaching, methodology competence, methodology skills, methodology-training activities, prospective foreign language teacher.*

УДК 37.014.3(477)-051]:334.7:005.336.2

Тетяна Бортнюк

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний
коледж» Волинської обласної ради
ORCID ID 0000-0001-9673-1366
DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/014-022

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: КРИТЕРІАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Метою статті є визначення її характеристика критеріїв сформованості підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Для досягнення поставленої мети використано такі теоретичні методи: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, синтез, систематизація, узагальнення.

Для розроблення критеріальної характеристики сформованості підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи внесено деякі уточнення щодо трактування поняття «критерій» як педагогічної категорії. Здійснено дефінітивний аналіз наукових розвідок із питань визначення критеріїв у педагогічному дослідженні, а також ознак (вимог), яким вони повинні відповідати. У площині дослідження критерій визначено як ознаку сформованості підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи, яка може бути виражена якісною (або кількісною) характеристикою його показників, на основі якої здійснюватиметься оцінка її сформованості у процесі навчання в закладі вищої освіти. З урахуванням дефініції підприємницької компетентності майбутнього вчителя початкової школи як системної, якісної, інтегративної особистісно-професійної характеристики, цілісного утворення, що акумулює аксіологічно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, функційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти визначено співвідносні, логічно відповідні кожному компоненту критерії сформованості зазначеного феномену: спонукально-ціннісний, знаннево-змістовий, процесуально-операційний, рефлексійно-оцінний.

Ключові слова: *компоненти, критеріальна характеристика, критерії, майбутній учитель, підприємницька діяльність, підприємницька компетентність, початкова школа.*

Постановка проблеми. Глобальні зміни в соціальній, політичній та економічній сферах життя України, демократизація суспільства загострюють питання якості педагогічної освіти, зумовлюють необхідність формування всебічно розвиненої особистості майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, як ініціативної, творчої, здатної гнучко реагувати на зміни соціальної ситуації розвитку освіти та брати відповідальність за прийняті рішення, опановувати нові психолого-педагогічні вимоги до педагогічного процесу і нові педагогічні технології. У сучасних реаліях соціокультурного життя це, вочевидь, актуалізує