

*Інна Хижняк*

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ  
ЕЛЕКТРОННОЇ ЛІНГВОМЕТОДИКИ  
В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*монографія*



**Міністерство освіти і науки України**  
**Державний вищий навчальний заклад**  
**«Донбаський державний педагогічний університет»**

**Інна Хижняк**

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО  
ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЕЛЕКТРОННОЇ  
ЛІНГВОМЕТОДИКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ  
ДІЯЛЬНОСТІ**

**Монографія**

**Слов'янськ – 2016**

УДК 378.147:[373.3.016:81:004]

ББК 74.58я9

X-434

Рецензенти:

**Гаврілова Л. Г.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і практики початкової освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»;

**Гриньова В. М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**Сергієнко В. П.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерної інженерії та освітніх вимірювань інституту інформатики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**Хижняк І. А.** Теорія і практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності : монограф. / І. А. Хижняк; ДВНЗ «ДДПУ». – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2016. – 381 с.

У монографії розкрито теоретичні та практичні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, зокрема схарактеризовано професійну компетентність вчителя початкової школи, подано її предметно-ієрархічну структуру, де окреслено місце й роль лінгвометодичної компетентності педагога, визначено концептуально-методологічні засади її формування під час навчання у виші, описано вплив на цей особистісний феномен освітніх інновацій інформаційного суспільства XXI ст. У цьому зв'язку автор визначає історичні та теоретичні підвалини електронної лінгвометодики як інноваційної галузі методичної науки, аргументує важливість її опанування майбутніми фахівцями початкової освіти й теоретично обґрунтовує експериментальну систему їхньої підготовки до використання засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, що становить органічний взаємозв'язок трьох основних блоків: концептуально-цільового, змістово-процесуального та результативно-оцінного.

Монографію адресовано науковцям, викладачам вишів, учителям початкової школи, здобувачам ступенів вищої освіти бакалавра і магістра зі спеціальності «Початкова освіта».

Рекомендовано до друку вченою радою Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол № 10 від 30. 06. 2016 р.)

© ДВНЗ «ДДПУ», 2016

© І. А. Хижняк, 2016

## ЗМІСТ

<b>Вступ.....</b>	<b>5</b>
<b>Розділ 1 Теоретичне підґрунтя професійної підготовки вчителя початкової школи в сучасних умовах.....</b>	<b>10</b>
1.1 Генеза професійної підготовки педагога початкової школи в Україні.....	10
1.2 Система фахової підготовки вчителя початкової школи в умовах реформування вищої освіти й запровадження освітніх інновацій .....	33
1.3 Ключові результати професійної вишівської підготовки сучасного фахівця початкової освіти .....	60
Висновки до розділу 1 .....	96
<b>Розділ 2 Теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи засобами електронної лінгвометодики.....</b>	<b>100</b>
2.1 Історико-методологічні засади електронної лінгвометодики як інноваційної галузі методичної науки.....	100
2.2 Науково-теоретичні підвалини підготовки майбутнього фахівця початкової освіти до використання засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.....	126
2.3 Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи та ВНЗ.....	159
Висновки до розділу 2 .....	196
<b>Розділ 3 Науково-теоретичне обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності...200</b>	<b>200</b>
3.1 Системний підхід як теоретична основа розроблення системи підготовки здобувачів ступенів вищої освіти факультетів підготовки вчителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.....	200
3.2 Теоретичне обґрунтування системи підготовки здобувачів ступенів вищої освіти факультетів підготовки вчителів початкових класів до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.....	236
3.3 Етапи та методика впровадження системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.....	278
Висновки до розділу 3 .....	320
<b>Загальні висновки .....</b>	<b>324</b>
<b>Список використаних джерел.....</b>	<b>332</b>
<b>Додатки.....</b>	<b>374</b>

## ВСТУП

Від початку ХХІ ст. в освітній системі України впевнено стверджуються тенденції гуманізації, глобалізації, інтернаціоналізації, фундаменталізації, інформатизації, компетентнісної парадигми розвитку та ін., унормовані в чинних освітянських нормативних документах українського та загальносвітового масштабів, як-от: «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті» (2002 р.), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004 р.), «Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України», «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2009 р.), «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.), «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», «Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні» (2011 р.), «Педагогічна Конституція Європи», «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», галузева «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013 р.); Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) та ін.

При цьому однією з найвагоміших освітніх інновацій нашого часу, що спричинює докорінні зміни не лише в орієнтирах та методологічних підходах до організації навчального процесу, але й у змісті та методиці підготовки майбутніх педагогічних працівників, виступає інформатизація освітньої системи у взаємозв'язку всіх її складників. Від початку цього процесу, що позначився ухваленням Закону України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (№ 75/98-ВР від 04.02.1998 р.) зі змінами, внесеними згідно із Законами № 3421-IV ( 3421-15 ) від 09.02.2006, ВВР, 2006, № 22, ст. 199, № 3610-VI ( 3610-17 ) від 07.07.2011), у освітній сфері відбуваються значні зміни та зрушення, спричинені впливом інформаційно-комунікаційних технологій.

За цей час створено достатнє законодавче підґрунття інформатизації в освіті, до якого, окрім указаних вище, належать такі нормативні акти: Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки» (№ 537-V від 09.01.2007 р.), Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006 – 2010» (2005 р.), накази МОН України «Про проведення педагогічного експерименту щодо навчання майбутніх вчителів та вчителів інформаційно-комунікаційним технологіям» (№ 693 від 06.12.2005), «Про План заходів щодо створення та впровадження електронного навчального контенту» (№ 302 від 01.04.2011), «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси» (№ 1060 від 01.10.2012 р.) та ін.

Наразі українські та зарубіжні вчені (В. Биков, І. Богданова, К. Бугайчук, Л. Гаврілова, О. Гриценчук, Р. Гуревич, В. Гусева, О. Єпишева, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Кадемія, Л. Карташова, Т. Коваль, М. Козяр, Н. Кононець, В. Корольський, Т. Крамаренко, В. Лапінський, В. Мадзігон, Є. Машбиць, В. Монахов, Н. Морзе, В. Олійник, Л. Петухова, О. Пінчук, Т. Поясок, В. Прошкін, Г. Селевко, О. Семенов, В. Сергієнко, С. Сисоєва, М. Солдатенко, Л. Сущенко, М. Смульсон, В. Співаковський, О. Спирін, В. Шевченко та ін.) мають вагомі доробки в цьому напрямі наукових пошуків, зокрема сформульовано теоретичні й практичні засади інформатизації вищої педагогічної освіти, створюються електронні й мультимедійні підручники та посібники для здобувачів ступенів вищої освіти, обґрунтовано необхідність нових підходів до формування фахових компетентностей учителів, технології застосування електронних освітніх ресурсів у навчальному процесі та ін.

Разом із тим сучасні вітчизняні науковці в галузі вищої педагогічної освіти (І. Бурда, В. Гриньова, М. Євтух, І. Зязюн, Б. Коротяєв, В. Кремень, В. Луговий, О. Ляшенко, В. Мадзігон, С. Максименко, Н. Ничкало, С. Омельченко, Н. Побірченко, О. Савченко, С. Савченко, С. Сапожников, В. Синьов, М. Солдатенко, О. Сухомлинська, С. Харченко та ін.) одностайно висловлюють думку, що в Україні досі практично не розв'язувалися завдання з масового формування професійної

компетентності майбутніх учителів з огляду на її інноваційний інформаційно-комунікаційний компонент. У цьому зв'язку беззаперечною є потреба якомога ширшого впровадження електронних освітніх ресурсів у процес вишівського навчання системно для всіх різновидів навчальної діяльності здобувачів ступенів вищої освіти.

Наукові дослідження щодо запровадження інноваційних технологій проводяться й у проблемному полі підготовки майбутнього вчителя початкової школи: О. Бігич, І. Богданова, Г. Воскобойнікова, Т. Гуменникова, В. Желанова, В. Імбер, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Комар, О. Кучай, С. Мартиненко, Р. Моцик, Н. Олефіренко, І. Осадченко, Л. Петухова, Р. Пріма, С. Стрілець, О. Суховірський, Л. Хоружа, І. Шиман, О. Ярошинська, І. Ящук та ін. Науковці окреслили першочергові роль і значення застосування ІКТ у професійній підготовці педагога початкової школи, визначили психолого-педагогічні підвалини цього процесу, дослідили методи та прийоми, що виявляють найбільшу ефективність під час застосування ІКТ на різних видах занять у виші тощо.

Однак ці дослідження стосуються переважно навчання майбутніх учителів початкової школи інформатики та інформаційних технологій, застосування ж їх теоретичних і практичних результатів з урахуванням специфіки методичних дисциплін, зокрема лінгвометодики, на сьогодні належить до малодосліджених питань науки. Проведений теоретичний аналіз свідчить, що дисертаційні дослідження такого плану поодинокі й стосуються здебільшого підготовки майбутніх учителів початкової школи до викладання освітніх галузей «Природознавство», «Суспільствознавство», «Технології» (інформатика) і «Мистецтво». Цілеспрямованих комплексних і ґрунтовних наукових розвідок щодо теорії й практики навчання майбутніх фахівців початкової освіти застосовувати електронні засоби під час викладання освітньої галузі «Мови і літератури» наразі обмаль, що обумовлює нагальну потребу в проведенні таких досліджень і запровадженні їх результатів у практику професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Разом із тим електронна лінгвометодика як інноваційна галузь методичної науки, що досліджує теоретичні та практичні аспекти застосування електронних засобів у навчанні мови й лінгвометодики, від середини ХХ ст. активно розвивалася в іноземній науці (С. Бакс, К. Бітті, М. Бовтенко, М. Бухаркіна, М. Варшауер, П. Гальперін, О. Гарцов, Д. Істмент, Н. Краудер, Л. Ланда, М. Леві, М. Моїсєєва, М. Нежуріна, К. Піотровська, С. Прессі, Б. Скіннер, Н. Тализіна, І. Тихонов, Дж. Томпсон, Ф. Хуббард, Дж. Честер та ін.).

Крім того, наприкінці ХХ ст. в Європі почали активно засновуватися Інтернет-спільноти, що об'єднували учених та практиків у галузі електронної лінгвометодики, напр.: Європейський консорціум комп'ютерного вивчення мови, результати діяльності якого відображалися в журналі *Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO)* (1983 р.); Європейська асоціація з питань комп'ютерного вивчення мови *EuroCALL*, (1993 р.) та ін. Кількість подібних Інтернет-спілок на сьогодні досить велика, однією з найбільш активних можна назвати *Centre for languages, linguistics and area studies (LLAS)*, результати діяльності якої оприлюднює електронний журнал «CALL» [508].

В Україні інтерес до електронної лінгвометодики виник на початку ХХІ ст.: наукові узагальнення щодо розвитку та основних теоретичних положень української електронної (комп'ютерної) лінгводидактики як галузі методичної науки належать О. Бігич, Л. Біденко, В. Бадер, І. Костіковій, Л. Морській та ін.; проблеми корпусної лінгвістики та створення конкордансів розглядали О. Демська-Кульчицька, Г. Дідук-Ступ'як та ін.; часткові аспекти застосування засобів електронної лінгвометодики в середній загальноосвітній школі – Г. Дегтярьова, Г. Красновський, М. Пещак, Н. Семенів, Г. Шелехова та ін., у вищих педагогічних навчальних закладах – С. Колода, Н. Кононець, І. Костікова, Л. Морська, О. Мархева, А. Маслюк, Є. Полат, О. Шестопал та ін.; розробку тестових лінгводидактичних середовищ та методичні аспекти їх застосування – Г. Гайдамака, О. Ішутіна, Л. Морська та ін.;



мережеве та дистанційне навчання української мови – І. Довгий, А. Недашківська, В. Зінюк, В. Шевченко та ін.

Невелика кількість ґрунтовних досліджень у галузі електронної лінгвометодики (електронної лінгводидактики, комп'ютерної лінгводидактики та ін.) наразі здебільшого стосуються використання електронних засобів навчання мови в підготовці майбутніх учителів-філологів з іноземної чи другої (близькоспорідненої) мови (М. Бовтенко, О. Гарцов, І. Костікова, А. Маслюк, Л. Морська, Ю. Шепетко, О. Шестопап). Відповідні доробки в галузі рідної мови переважно мають частковий несистемний характер, а для вчителів початкової школи практично відсутні, що прямо вказує на необхідність проведення комплексного наукового дослідження щодо визначення теоретичних та практичних засад формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, до спроби якого і вдається автор у монографії.

# РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

## 1.1 Генеза професійної підготовки педагога початкової школи в Україні

Підготовка фахівців початкової освіти у вищих навчальних закладах України має багатовікову історію, корені якої сягають діяльності братських шкіл у XVII ст., а розвиток протікає в річищі загального становлення вітчизняної вищої педагогічної освіти – процесу, різнобічно дослідженого в сучасній науці (А. Алексюк, Л. Артемова, М. Барна, Я. Болюбаш, В. Бондар, О. Венгловська, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Кремінь, М. Левківський, В. Луговий, П. Лузан, В. Майборода, С. Сапожников, М. Степко, В. Шинкарук та ін.). Низку вітчизняних педагогічних досліджень присвячено окремим аспектам та періодам формування національної системи підготовки вчителів початкової школи: К. Авраменко, Н. Андрійчук, С. Власенко, Т. Довженко, І. Кравченко, Н. Матвеева, В. Примакова, В. Пугач, Ю. Соловійов, М. Скоробогатова, Т. Сорочинська та ін. [3; 11; 65; 107; 186; 187; 216; 301; 327; 375; 361; 380].

Розробляючи періодизацію етапів розвитку системи фахової підготовки вчителів початкової школи в Україні та світі, вітчизняні науковці по-різному підходили до вирішення проблеми, беручи за основу як загальносвітовий масштаб, так і відштовхуючись уже від заснування вищих навчальних закладів в Україні. Найбільшу за обсягом охопленого часу періодизацію становлення й розвитку професійної підготовки вчителя початкової школи в світі подала Л. Хомич, виокремивши чотири основних етапи: донауковий, (V ст.); просвітницький (V – IV ст.), науково-методичний (IV – XIII ст.), на якому зародилася система спеціальної підготовки вчителя початкової школи; професійний (кінець XIII ст. і донині), на якому відбувається цілеспрямована професійна підготовка педагога початкової освіти [465].

З. Онишків обґрунтував думку щодо зародження системи фахової підготовки вчителя початкової школи в Україні в ХІХ ст. і виділив такі етапи професійної підготовки кадрів для початкової школи: утвердження початкової освіти і пошуки шляхів підготовки вчителів для початкової школи (друга половина ХІХ – 20-ті роки ХХ ст.); реформування початкової освіти і системи підготовки майбутніх учителів початкової школи (20-ті роки ХХ ст. – 50-ті роки ХХ ст.); розвиток початкової освіти та підготовка педагогічних кадрів для її функціонування (1950 – 1990 рр.); розвиток початкової освіти та професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах незалежності України (1995 – 2014 рр.) [269].

Л. Коваль охарактеризувала основні етапи розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи упродовж останнього півстоліття, серед яких: становлення вищої педагогічної освіти (1956 – 1971 рр.); удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи (1972 – 1984 рр.); оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи впродовж 1985 – 1995 рр.; професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в сучасних умовах (1996 – 2011 рр.) [162].

Отже, науковці в галузі початкової освіти по-різному підходять до періодизації генези професійної підготовки вчителя початкової школи. На нашу думку, становлення цієї системи, безперечно, відбувалося в межах загального розвитку вищої педагогічної освіти в Україні, тому насамперед слід спиратися на його основні етапи. С. Вітвицька обґрунтувала думку, що вища педагогічна національна школа у своєму розвитку пройшла п'ять етапів: становлення педагогічної освіти (1804 – 1917 рр.); активні пошуки змісту, форм і методів будівництва нової вищої педагогічної освіти за різних форм державної влади (1917 – 1920 рр.); формування та інтенсивна підготовка національних педагогічних кадрів (1921 – 1934 рр.); утвердження єдиної всесоюзної системи вищої педагогічної освіти, уніфікація її змісту, форм та методів (1935 – 1985 рр.); від 1986 р. і донині – розбудова нової національної вищої школи на демократичних засадах [64, с. 293].

На цій основі С. Сапожников подав більш конкретизовану періодизацію, датувавши зародження вищої педагогічної освіти України 1661 р. (заснування Львівського університету) і указавши на наявність семи основних етапів її розвитку:

1. Зародження вітчизняної педагогічної освіти (1661 – 1802 рр.);

2. Становлення педагогічної освіти (1803 – 1917 рр.);

3. Активні пошуки змісту, форм і методів будівництва нової вищої педагогічної освіти за різних форм державної влади (1917 – 1922 рр.);

4. Формування та інтенсивна підготовка національних педагогічних кадрів (1922 – 1935 рр.);

5. Утвердження єдиної всесоюзної системи вищої педагогічної освіти, уніфікація її змісту, форм та методів (1935 – 1970 рр.);

6. Модернізація вищої педагогічної освіти в умовах союзного централізму (1970 – 1991 рр.);

7. Оновлення національної вищої педагогічної освіти на демократичних засадах в Україні, як незалежній державі (з 1991 р. до нашого часу) [345].

У контексті нашого дослідження становить першочерговий інтерес історія розвитку системи фахової підготовки вчителя початкової школи в Україні від її найперших витоків і до сьогодення, етапи формування її змісту та структури тощо, тому вважаємо за доцільне взяти за основу загальну періодизацію С. Сапожникова і докладно розглянути відповідність основних віх розвитку процесу підготовки вчителів початкових класів етапам становлення вищої педагогічної освіти в Україні та історичні реалії формування сучасної системи фахової підготовки фахівців початкової освіти, висвітлені у вітчизняних наукових розвідках.

Передвісником етапу зародження вітчизняної педагогічної освіти вважаємо братську школу в м. Кременці (1620 р.), яка здійснювала підготовку вчителів для початкових класів інших братських шкіл, та Кременецько-Богоявленську колегію (1637 р., засновник – відомий просвітитель Петро Могила), завданням якої стала підготовка вчителів для братських шкіл

Волині [394]. Ця точка відліку практично збігається із заснуванням перших зарубіжних спеціальних педагогічних навчальних закладів. За результатами досліджень Л. Хомич, перші із них було утворено країнами західноєвропейської цивілізації у XVII – XVIII ст. [465].

Надалі в становленні системи професійної підготовки педагогічних кадрів України загалом і вчителів для початкової школи зокрема важливу роль відіграли загальноосвітні навчальні заклади, засновані в XVII ст.: Чернігівський (1700 р.), Харківський (1722 р.) та Переяславський (1738 р.) колегіуми. Описуючи діяльність цих освітніх осередків, О. Венгловська зауважила, що найпоширенішою формою навчання дітей по всій території України на той час були початкові школи: Головна Січова школа, полкові й гарнізонні, цифірні початкові школи. Крім того, своєрідною формою поширення початкової освіти на Лівобережній Україні було домашнє навчання й виховання дітей панівної верхівки. У якості педагогів у початкові школи та в родини запрошували вихованців Києво-Могилянської академії, Чернігівського, Харківського чи Переяславського колегіумів [51].

У цих навчальних закладах ще не передбачалося психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів, вони засвоювали базові дисципліни: граматику (латинську, грецьку, польську, російську та ін.), риторику, поетику, богослов'я, філософію, математику, історію та ін. Однак з огляду на те, що робота в колегіумах організовувалась за зразком Києво-Могилянської академії, стиль і методика освітньої роботи практично переносилися в майбутню педагогічну діяльність випускників цих закладів, а навчальні програми передбачали зокрема й підготовку учителів початкових шкіл [51]. Щойно розпочиналося навчання в колегіумі, учні залучалися до педагогічної діяльності, виконували обов'язки інспекторів, підробляли домашніми вчителями, приватно навчали дітей у заможних родинах [189].

С. Соколовська систематизувала провідні ідеї та досвід діяльності колегіумів України XVIII – початку XIX ст., розподіливши їх на такі групи:

1. В організації й управлінні: багаторівневість освіти, демократизм, доступність, всестановість учнівського складу, асинхронність навчання, інтернаціоналізація освіти, мобільність викладачів та колегіантів, студентське (учнівське) самоврядування (конгрегації, інспектори, цензори, аудитори), зарубіжні стажування та продовження освіти в західноєвропейських університетах.

2. У змісті навчального процесу: органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями, полікультурність, дисципліни за вибором (німецька, французька, італійська, давньоєврейська мови, «додаткові класи» в Харківському колегіумі); поглиблене вивчення іноземних мов та запрошення іноземних викладачів; розроблення авторських навчальних курів та упровадження авторських методик навчання (паралельного вивчення мов, використання «калькулюсу»); розвивальне навчання, творча спрямованість освітнього процесу (курси живопису, музики, архітектури); посилена ораторська підготовка (витупи з доповідями, промовами) тощо.

3. У процесі виховання: єдність інтелектуального, морального, фізичного і естетичного виховання; системність виховання на рівні бурси (суперінтендант, директор, сеньйор); застосування широкого спектра методів виховання: морального впливу, заохочення, взаємного контролю студентів, виїзні вимовні заходи – рекреації.

4. У організації наукової підготовки: написання наукових робіт з їм прилюдним запитом; наукові диспути та дебати.

6. У практичній підготовці: закладання основ профілізації навчання; надання професійно-педагогічної контекстності освітньому процесу – прямування на підготовку педагогічних кадрів; домашнє наставництво [372, с. 17].

Як бачимо, багато із педагогічних надбань щодо організації системи фахової підготовки вчителів початкової школи служать її підвалинами і нині: багаторівневість освіти, мобільність викладачів та студентів, студентське самоврядування, зарубіжні стажування; органічний зв'язок з національними цінностями та полікультурність, поглиблене вивчення

іноземних мов, розроблення авторських навчальних курсів, творча спрямованість освітнього процесу (курси живопису, музики, архітектури); написання наукових робіт з їх прилюдним захистом; наукові диспути й дебати та ін..

Етап становлення педагогічної освіти характеризується відкриттям та наступною неодноразовою реорганізацією вищих та середніх навчальних закладів для підготовки вчителів початкової школи. Н. Андрійчук зауважила, що «завдяки розвитку на території України земської форми самоуправління стало можливим створення системи народних шкіл і народних училищ в різних регіонах імперії. Ці школи утримувалися коштом місцевих громад і певною мірою забезпечували безболісний перехід від церковноприходської до світської моделі початкової освіти в Україні» [11, с. 28].

Н. Андрійчук, І. Кравченко, В. Пугач та ін. зазначили, що педагогічні навчальні заклади для підготовки вчителя початкової школи почали цілеспрямовано й на офіційному рівні відкриватися в другій половині XIX ст. Так, з 1872 р. відбулося чітке розмежування функцій у підготовці вчителя між учительською семінарією та інститутом. Перша готувала вчителів для народних училищ, інститут – для міських училищ. Із другої половини XIX ст. почала зароджуватися екстернатна форма підготовки вчителя (іспити на отримання звання вчителя), з'явилися автономні вищі педагогічні навчальні заклади (Ніжинський історико-філологічний інститут кн. О. Безбородька (1875 р.), Вищі жіночі курси в Києві (1878 р.), Одесі (1906 р.), Харкові (1907 р.), Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907 р.) [11; 187; 327].

У стінах усіх цих вищих навчальних закладах готували зокрема й учителів для початкової школи. Наприклад, Фребелівський педагогічний інститут засновувався й розглядався в педагогічній системі як «вища жіноча педагогічна школа для наукової і практичної діяльності і спостереження за юною душею» від періоду немовляти і до юнацького віку включно. Передбачалося, що випускниці педвузу зможуть виконувати обов'язки вихователів і викладачів не лише в

дитячих притулках, садках і початкових школах, а й у середній школі [152, с. 48].

У цей час по всій Україні також масово відкривалися педагогічні курси та класи для підготовки вчителів початкової школи. Так, у 1874 р. відкрито педагогічні курси удосконалення вчителів початкових народних училищ Київського навчального округу, а в 1881 р. при громадській жіночій гімназії міста Єлисаветграда було засновано VIII додатковий педагогічний клас, випускниці якого ставали вчительками початкових шкіл чи займалися вільною практикою. У 1912 р. при Харківському університеті були організовані тимчасові практичні педкурси для вчителів початкових народних шкіл. У 1914 р. в Мукачеві була відкрита Мукачівська угорська королівська державна народошкільна семінарія, що також почала готувати вчителів для початкових народних шкіл та ін. [135; 156; 158; 240; 252].

І. Кравченко виокремила організаційно-педагогічні передумови створення учительських інститутів в Україні, більшість із яких напряму стосуються підготовки вчителя початкової школи, як-от: відсутність цілеспрямованої підготовки вчителя для початкової школи в першій половині ХІХ ст.; реформування у 1860 – 1870-х рр. початкової освіти, зокрема, реорганізація повітових училищ у міські, упровадження в міських училищах класної системи викладання замість предметної; збільшення мережі міських училищ на початку ХХ ст. та їх реорганізація у вищі початкові училища [187].

Реальність існування та масштаб цих передумов підтверджуються результатами досліджень багатьох учених, напр., О. Бондаренко, Н. Тарасова, Г. Шаленко та ін. на основі аналізу архівних джерел та історичних праць зауважили, що наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. серед педагогів початкової школи вищу освіту мали 0,1% вчителів і 1% вчительок; середню світську – відповідно 1,2% і 33,1%; середню педагогічну – 31,9% і 3,5% [152, с. 37].

Г. Білик та О. Єрмак зазначили: «У 1913 році в Полтавській губернії працювало 1 700 початкових шкіл, у яких навчалося 138 835 дітей. Учителів початкових шкіл здебільшого готували на



короткострокових курсах, і дуже рідко вони мали навіть середню освіту. За цих умов земство порушило питання про розширення мережі вчительських курсів у повітових містах губернії та відкриття вчительського інституту, який готував би вчителів для вищих початкових училищ» [124, с. 6]. Крім того, В. Пугач відмітила, що більшість вступників до вчительського інституту вже мали педагогічну практику в початкових школах після закінчення вчительських семінарій, церковно-вчительських шкіл і педкурсів, що діяли при гімназіях в вчительських семінаріях [327, с. 190].

Утім, визначаючи місце і роль вчительських інститутів у системі педагогічної освіти України, дослідники здебільшого характеризують їх не як вищі, а як середні спеціальні або вищесередні навчальні заклади, що здійснювали цілеспрямовану підготовку вчительських кадрів для початкової школи підвищеного типу (з 1874 р. – міських училищ, з 1912 р. – вищих початкових училищ). За період 1874 – 1920 рр. вони стали розробниками фундаментального змісту професійної підготовки вчителя в єдності теоретичної, методичної і практичної складових [64; 187; 327; 478]. Результати дослідження Л. Хомич щодо етапів становлення системи підготовки вчителів початкової школи в світі показало, що аналогічні процеси в цей час відбувалися і в Європі: в ХІХ ст. розпочато масову підготовку вчителя початкових класів, а в першій половині ХХ ст. ці вчителі отримували середню педагогічну освіту [465].

С. Вітвицька, І. Кравченко та ін. зауважили, що першими вчительськими інститутами в Україні є Феодосійський (1874 р.) та Глухівський (1874 р.), а на початку ХХ ст. цю мережу було поширено Київським (1909 р.), Катеринославським (1910 р.), Вінницьким (1912 р.), Миколаївським (1913 р.), Полтавським (1914 р.), Чернігівським (1916 р.), Юріївським (у 1917 р. переведений до Херсона) [62; 186; 230; 252; 294; 478]. Серед основних навчальних дисциплін вчительських інститутів дослідники виокремили такі: педагогіка, дидактика, російська мова, церковно-слов'янське читання, арифметика, початкова алгебра, геометрія, історія, географія, природознавство, фізика,

космографія, гігієна, креслення та малювання, хімія, методика мови та словесності, латина, красне писання, співи й гімнастика [64; 135; 187; 327].

І. Кравченко виокремила також провідні тенденції та особливості розвитку змісту професійної підготовки вчителя наприкінці XIX – початку XX ст., серед яких учителя початкової школи стосуються зокрема такі: поглиблена методична підготовка, її структуризація (пропедевтика, загальна методика, окремі методики, що оформлювалися в самостійні напрями; спрямування на єдність педагогіки й психології в змісті навчання, інтеграція змісту педагогічних дисциплін, розроблення авторських навчальних програм; посилення уваги до вивчення особистості дитини і аномалій її розвитку; поглиблена практична підготовка, особливо її психологічна складова; розподіл навчальних дисциплін на загальні та спеціальні, оформлення групи необов'язкових навчальних предметів, диференціація інтегрованих навчальних курсів; українізація змісту навчання та ін. [187, с.17].

Суттєво розширилась система підготовки педагогічних кадрів на третьому етапі розвитку вітчизняної вищої педагогічної освіти – етапі активних пошуків змісту, форм і методів вищої педагогічної освіти (1917 – 1922 рр.), коли було відкрито низку вищих навчальних закладів: Український народний університет (1917 р.), Кам'янець-Подільський український державний університет (1918 р.), історико-філологічний факультет у Полтаві (1918 р.) та ін. [187, с. 10].

У 1919 р. у Києві створено Педагогічний інститут імені Б. Д. Грінченка, а Університет Св. Володимира, Вищі жіночі курси (Університет Св. Ольги), Учительський інститут та інші заклади, що готували учителів у м. Києві було включено до Київського інституту народної освіти імені М. П. Драгоманова, що дозволяє датувати запровадження вищої освіти для підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні саме цим роком [156; 252]. Аналогічні процеси відбувалися і в інших містах України, де функціонували вчительські інститути, напр., у 1920 р. Вінницький учительський інститут на загальній хвилі реорганізації було перетворено на інститут народної освіти, у

якому функціонували педагогічні курси та два відділення – дошкільне та шкільне [62] та ін.

Не лише інститути, але й педагогічні курси та технікуми, що вважалися на той час вищими навчальними закладами готували в цей період вчителів початкових класів, напр., у 1920 р. було відкрито: у Харкові – педагогічні курси імені Г. С. Сковороди; у Полтаві – вищі педагогічні курси, перейменовані в 1925 р. на педтехнікум, що вважався вищим навчальним закладом і готував учителів початкової школи; у Одеському інституті – вищі жіночі курси, для чого засновано кафедру педагогіки та ін. [288; 294; 425].

У 1921 р. на Єлисаветградщині відкрито вищі педагогічні курси, які готували вчителів для початкових шкіл (дослідники зазначали, що на той час в краї розгорнулася боротьба з неписьменністю, бракувало викладачів у школах, тому випускники педкурсів не лише працювали в початковій ланці, а й часто ставали викладачами всіх навчальних предметів у старших класах, вели значну громадську та просвітницьку роботу серед населення [158]); у м. Проскурові було відкрито педагогічні курси (училище), і цим же роком датує своє заснування факультет початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії [464] та ін.

О. Лавріненко зауважив, що в період 1917 – 1919 рр. в більшості педагогічних ВНЗ відбувалося переосмислення сутності та специфіки професійної підготовки, викладачі в лекційних курсах та на семінарських заняттях, при проведенні педагогічної практики звертали увагу студентів на важливі виховні питання: способи зовнішнього впливу вчителя на учнів, науковий і виховний авторитет педагога, неприпустимість грубості в ставленні до вихованців, гнучкість розуму вчителя-вихователя, ідеал педагога і т.д. [198]. І. Кравченко до провідних тенденцій професійної підготовки вчителя цього періоду віднесла створення блоку (циклу) психолого-педагогічних дисциплін (1917 – 1920 рр.) [186].

Процес утворення педагогічних курсів, училищ, технікумів для підготовки вчителів початкової школи продовжується і на наступному етапі формування та інтенсивної підготовки

національних педагогічних кадрів (1922 – 1935 рр.). І. Лиман, В. Константінова та ін. зазначили, що в цей період Україні були створені педагогічні навчальні заклади двох основних типів: інститути народної освіти (ІНО) і вищі трирічні педагогічні курси, які постановою РНК УСРР від 9 липня 1925 р. були перейменовані в педагогічні технікуми. Трирічні курси та педкурси (педтехнікуми) готували вчителів із вищою освітою для початкової школи, а ІНО – вчителів для другого концентру: семирічки, профтехшкіл, робітфаків, технікумів [203].

Так, у 1922 р. на основі Черкаського інституту народної освіти та педагогічної школи (колишньої учительської семінарії) організовано 3-річні вищі педагогічні курси; у 1924 р. відбулося відкриття Сумських вищих трирічних учительських курсів; у Глухові в 1924 – 1925 рр. було засновано педагогічні курси в складі підготовчого й першого курсу, а в 1925 – 1930 рр. – педагогічний технікум, який готував учителів із вищою педагогічною освітою для початкової школи; у Кіровограді в 1925 р. педагогічні курси було реорганізовано в Зінов'євський педагогічний технікум, який продовжував підготовку вчителів для початкової школи; у 1930 р. Харківські педагогічні курси імені Г. С. Сковороди реорганізовано в педагогічний технікум та ін. [84; 158; 389; 425; 476]

Важливою віхою в розвитку сучасної системи фахової педагогічної освіти в галузі початкового навчання стало відкриття перших факультетів підготовки вчителів початкових класів: у Полтавському інституті в 1928 – 1929 рр. у зв'язку зі злиттям ІНО та педтехнікуму створено факультети молодшого й старшого концентру. На факультеті молодшого концентру, що готував учителів початкових класів, починаючи з 1929 – 1930 навчального року відкрито також дошкільне відділення; у 1928 р. у Чернігівському інституті створено факультет початкового навчання [124; 478] та ін.

Разом із тим, зауважує Л. Хомич, у ХІХ ст. і до середини ХХ ст. вчителя готували як передавача знань, і тому в навчальних планах освітніх закладів переважало формування фахових знань і умінь. Авторитарні суспільства породжували авторитарного вчителя, який мав слабку професійну

психолого-педагогічну і філософську підготовку. У вітчизняній системі підготовки вчителя такий стан зберігався до кінця 80-х років ХХ ст. [465, с. 41].

На етапі утвердження єдиної всесоюзної мережі системи вищої педагогічної освіти, уніфікації її змісту, форм та методів (1935 – 1970 рр.) в державних педагогічних інститутах України масово відкривалися факультети, що готували майбутніх учителів початкових класів: Харківський імені Г. С. Сковороди (1945 р.), Вінницький, Ізмаїльський (1956 р.), Кіровоградський, Луцький, Рівненський, Слов'янський, Станіславський (нині – Івано-Франківськ) (1959 р.), Бердянський, Дрогобицький, Кам'янець-Подільський, Криворізький, Уманський (1960 р.) [62; 98; 112; 135; 142; 153; 158; 190; 203; 300; 331; 392; 413; 426] та ін. Усі ці факультети працюють і донині, розвиваючись і щорік вдосконалюючи процес опанування майбутніми вчителями початкових класів професійної компетентності.

С. Сорочинська виокремила провідні передумови, які створили підвалини для досить активного реформування професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на цьому етапі: історичні (упровадження традицій радянської педагогіки по всій Україні на основі організації педагогічної системи східних областей УРСР); соціально-політичні (зміна політичного статусу західних областей України; розповсюдження та утвердження постанов і директив керуючої влади; заідеологізованість і підпорядкування сімейного виховання вимогам школи; сприяння покращенню матеріального становища педагогічних закладів); історико-педагогічні (реформування системи народної освіти; становлення української інтелігенції; реорганізація професійної підготовки вчителів; яскраво виражена соціалістична спрямованість педагогічної роботи; прагнення до зростання авторитету вчительської професії серед населення) [380].

Як зауважила С. Вітвицька, унаслідок плідного для факультетів підготовки вчителів початкових класів періоду із 1969 р. в Україні спостерігалось збільшення кількості вчителів початкових класів із вищою освітою (52,3%) [64]. У цей час найактивнішого за всю історію педагогічної освіти України

створення окремих факультетів для підготовки вчителів початкової школи відбувалося й реформування їхньої педагогічної освіти, основні напрями та шляхи реалізації якого С. Сорочинська узагальнила таким чином: атеїстичний, трудовий, політехнізації навчання, поєднання навчання із суспільно корисною продуктивною працею, професіоналізації школи, політичної ідеологізації освіти [380].

Дослідники виокремили інновації цього етапу в підготовці вчителів початкової школи, основними серед яких вважаємо такі: перебудова змісту навчальних дисциплін у плані поєднання теоретичного матеріалу з практикою; упровадження активних методів навчання, використання досвіду вчителів-практиків; запровадження виробничого навчання; удосконалення навчального процесу шляхом підвищення кваліфікації вчителів; підвищення вимог щодо проведення педагогічної практики, урізноманітнення форм роботи на ній; уведення до навчальних планів методики викладання праці, методики викладання музики, співів, малювання в початкових класах, однієї/двох іноземних мов; підвищення вимог щодо методичної підготовки вчителів початкової школи та ін. [3; 361; 380].

Крім того, на етапі уніфікації змісту, форм та методів вітчизняної вищої педагогічної освіти відбувалося становлення системи підвищення кваліфікації вчителів початкової школи. М. Скоробогатова, Н. Матвеева, В. Примакова та ін. у процесі неперервного навчання фахівців початкової освіти, корені якого сягають 40-х років XIX ст., виділили окремі періоди з такими змістово-структурними характеристиками:

1. У 1940 – 1950-ті рр. система підготовки педагогів початкових класів полягала в обладнанні й функціонуванні освітніх установ різних типів (педагогічних класів, училищ, курсів при вчительських інститутах та інститутах удосконалення вчителів), відбувався розвиток форм навчання (очна, заочна й вечірня); терміни підготовки фахівців початкових класів коливалися від двох тижнів до чотирьох років, зміст навчальних планів підготовки переважно дублював зміст освіти старших класів середніх шкіл; самоосвітня

діяльність вчителів початкової школи організовувалася адміністраціями шкіл, рай(міськ)вно, нарощувався емпіричний досвід підвищення кваліфікації вчителів, формувалася зміст післядипломної освіти.

2. У 1960 – 1970-ті рр. підготовка майбутніх учителів початкових класів здійснювалась уже в учительських інститутах, збільшилася як загальна кількість годин, так і обсяг навчального часу, що відводилися на вивчення циклу спеціальних дисциплін (педагогіка, психологія, методика, педагогічна практика); поліпшився стан викладання психології, педагогіки, історії педагогіки, шкільної гігієни, а також організації педагогічної практики студентів; широко використовувалися різноманітні індивідуальні та групові організаційні форми науково-методичної роботи з учителями початкової школи (методичні об'єднання, шкільні семінари, консультації), започатковано практику проведення відкритих уроків, «Днів науки», конкурсів «Учитель року», спільних засідань кафедр педагогічних інститутів; розширювався зміст та оновлювалися форми й методи післядипломної освіти в умовах комплексної науково-методичної роботи з учителями початкової школи [216; 301; 361].

К. Авраменко, Н. Матвеева, С. Сорочинська та ін. виокремили й негативні тенденції підготовки вчителів початкової школи цього періоду, які ми об'єднали в такі групи:

- командно-адміністративний стиль керівництва, перехід до повної централізації та денаціоналізація освіти, заперечення ідей народної педагогіки, руйнівна роль надмірної ідеологізації й русифікації змісту освіти, замкнутість радянської системи та її відірваність від світової педагогіки;

- другорядність у змісті професійної підготовки дисциплін педагогічного циклу, постійна зміна навчальних планів і невиправданий розподіл годин із методичних дисциплін, примітивізм в означенні змісту навчання, його спорадичність на різних рівнях, дублювання та ігнорування актуальних проблем педагогіки в реальній практиці, укладання навчальних планів і програм курсів підвищення кваліфікації учителів без урахування їх нагальних професійних потреб;

- недостатня кількість сучасних підручників і навчально-методичних посібників; відсутність їх централізованого випуску та постачання; обмежені технічні можливості й слабка матеріальна база ВНЗ;

- систематичний контроль керівних органів за педагогічною діяльністю освітян, вплив на формування професійних і психолого-особистісних якостей майбутнього вчителя ідеологічного чинника, що вело до придушення індивідуальності студента [3; 216; 380]

На етапі модернізації вищої педагогічної освіти в умовах союзного централізму (1970 – 1991 рр.) в Україні було продовжено утворення факультетів підготовки вчителів початкових класів, зокрема їх було засновано в таких державних ВНЗ: Глухівському (1972 р.), Тернопільському (1976 р.), Київському інституті імені Б. Д. Грінченка (1998 р.), Чернівецькому (1991 р.) та ін.; у 1977 р. було відновлено діяльність факультету педагогіки і методики початкової освіти в Луцьку [84; 156; 392; 394; 477].

Крім того, на етапі модернізації вперше починають підготовку майбутніх учителів початкових класів із додатковими спеціалізаціями: у 1981 р. у Полтавському педінституті в порядку експерименту було запроваджене навчання майбутніх вчителів початкових класів за спеціалізаціями «Музика» і «Образотворче мистецтво», у 1983 р. аналогічні спеціалізації відкриваються в Луцькому педінституті, у 1984 р. – у Слов'янському педінституті відкрито спеціалізацію «Музика» і т. п. [98; 294; 392].

С. Вітвицька зазначила, що в 1985 р. майбутніх учителів початкових класів із додатковою спеціалізацією почали готувати ще в семи ВНЗ і 1984 – 1985 навчальний рік став початком запровадження в педінститутах України нових двопрофільних спеціальностей [64]. Наприклад, у Слов'янську з 1989 р. почали готувати вчителів за двома спеціальностями: «учитель початкових класів» та «учитель української мови та літератури» та ін.

За результатами досліджень М. Скоробогатової, на цьому етапі підготовка вчителів початкових класів в Україні набула



особливого значення і на державному рівні було впроваджено велику кількість факультативних та спецкурсів, спецсемінірів, збільшено кількість годин на самостійні види роботи. Із кінця 80-х років у навчальні плани підготовки вчителів початкової школи активно впроваджувалися національний і регіональний компоненти, розвивалися новаторські, альтернативні підходи до їхньої професійної освіти, упроваджувалися гуманістичні принципи педагогіки співробітництва, розпочалася реорганізація педучилищ в педколеджі, вводилися освітньо-кваліфікаційні рівні та ін.

Водночас як негативну характеристику змісту фахової підготовки вчителів початкової школи на цьому етапі дослідниця зауважила штучно збільшену кількість дисциплін соціально-гуманітарного циклу [361]. У післядипломній освіті вчителів початкової школи В. Примакова визначила цей етап як теоретико-реформувальний, адже в цей час тут відбувалися зміни, спричинені реструктуризацією початкової школи і переходом від чотирирічного терміну навчання в початковій школі до трирічного і навпаки [301].

На етапі оновлення національної вищої педагогічної освіти на демократичних засадах в Україні, як незалежній державі (з 1991 р. до нашого часу) тривали нововведення попереднього етапу і підготовка вчителів початкових класів збагачувалася новими спеціалізаціями: у Луцьку з 1991 р. почали готувати вчителів початкових класів і хореографії [392], у Слов'янську вводилися спеціалізації «Українознавство» (2000 р.), «Англійська мова» (2002 р.), «Інформатика» (2008 р.) [392; 98]. Аналогічні зрушення в професійній освіті відбувалися на всіх факультетах підготовки вчителів початкових класів України.

Описуючи зміни цього етапу в підготовці педагогічних кадрів для початкової школи, Ю. Соловйов зазначив, що на початку

1990-х років виникла ідея створення на базі провідних педінститутів педагогічних університетів, які мали виконувати функцію регіональних центрів педагогічної освіти й науки, а внаслідок проведених перетворень у 1997 р. система навчальних закладів для підготовки вчителів початкових класів

складалася з 30 педагогічних училищ (з двома філіями), 17 коледжів (зокрема 1 приватний), 16 педінститутів, 7 педуніверситетів, 4 класичних університетів, а також 7 недержавних інститутів [375].

Крім того, на етапі оновлення національної освіти продовжували засновуватися та виокремлюватися зі складу загальних педагогічних, психолого-педагогічних і т. д. факультетів нові осередки підготовки вчителів початкових класів: у Рівненському державному гуманітарному університеті (1992 р.), Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному інституті (1993 р.), Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя (1999 р.), Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» (2005 р.) та ін. [99; 255; 331; 425].

Від 1991 р. продовжувалася й діяльність вишів, де факультети підготовки вчителів початкових класів окремо не функціонували, проте фахівців із початкової освіти в них готували в складі узагальнених структурних підрозділів. Так, у 1999 р. в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка почала своє існування кафедра дошкільної і початкової освіти, у 2002 р. у Мукачівському державному університеті відкрито кафедру педагогіки та методики початкової освіти та ін. [240; 389].

Наймолодшим наразі є факультет педагогічної освіти в Львівському національному університеті імені Івана Франка, що розпочав підготовку фахівців для початкової школи з 2015 р. [417]. Продовжують функціонувати в Україні також приватні ВНЗ, де готують учителів початкової школи: ПВНЗ «Донецький інститут соціальної освіти», ПВНЗ «Краматорський економіко-гуманітарний інститут» та ін.

Узагальнивши характерні риси підготовки вчителів початкових класів в умовах незалежності України та трансформації системи освіти, К. Авраменко, М. Скоробогатова виокремили як провідні із них такі: реорганізація педагогічних училищ у коледжі, педагогічних інститутів – в університети; становлення й розвиток системи недержавної вищої освіти,

ліцензування й акредитація навчальних закладів; формування багаторівневої системи підготовки педагогічних кадрів [3; 361].

Ю. Соловйов зазначив, що багатоступеневість вимагала впровадження гнучкої системи освіти, однією з форм якої могли стати навчальні комплекси, тому після затвердження «Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекс» (1993 р.) при факультетах підготовки вчителів початкових класів ВНЗ України було створено 11 навчальних комплексів. Лише на цьому шляху, на думку дослідника, було можливим досягнення безперервності освіти, забезпечення академічної мобільності, що і є кінцевою метою структурних перетворень у системі підготовки вчителів початкової школи [375].

Фахова мобільність та професійна гнучкість майбутнього вчителя початкових класів досягалася в цей період за рахунок включення в навчальні плани можливості отримання подвійних спеціальностей з однаковими базовими навчальними дисциплінами, запроваджувалася практика спеціалізацій (здобуття однієї з них передбачається навчальним планом, двох і більше – на платній основі). У контексті переходу до національної системи освіти вводилися курси з історії України, українознавства, більше уваги приділялося українській мові та літературі. Гуманітаризація підготовки вчителів початкової школи досягалася завдяки викладанню всесвітньої історії, історії світової й вітчизняної культури, наявності системи спецкурсів на альтернативній основі – з історії філософії, української політології, соціології та ін.

Цей етап (початок 90-х рр. ХХ ст.) ознаменувався також націоналізацією фахової підготовки, посиленням її українознавчого, народознавчого, патріотичного компонентів. Із цього приводу Ю. Соловйов зазначив, що ще в 1989 р. Міністерство освіти України розробило і запровадило національні плани викладання всіх педагогічних спеціальностей, тому саме цей рік дослідник вважає переломним у поверненні педагогічної освіти на національний ґрунт [375]. Саме цю ознаку вважаємо визначальною для виділення окремого етапу – модернізаційно-національного, –

що тривав від 1970 до 1995 рр., коли на перший план в генезі системи фахової підготовки вчителів початкової школи виходили процеси удосконалення навчально-виховного процесу та його активна націоналізація.

З. Онишків вказав ще й на ознаки національного відродження державності й культури в освіті на рівні загальноосвітньої школи: поступово оновлювався зміст програм і підручників, учителям дозволили вилучати з підручників заідеологізовані матеріали, наповнювати навчально-виховний процес народознавчим матеріалом; додатково було відкрито й відновлено 367 україномовних шкіл; у навчальних планах збільшено кількість годин на вивчення української мови, уведено вивчення української мови в школах з молдавською, угорською та іншими мовами навчання, запроваджено поділ класів на групи для вивчення української мови й літератури в школах з російською мовою навчання та ін. [269].

Додамо, що одночасно ці процеси торкнулися і ВНЗ: вимоги Міністерства освіти і науки до викладачів вишів України були надзвичайно посилені в плані викладання та спілкування зі студентами рідною мовою, почала активно розроблятися та випускатися навчальна й навчально-методична література для ЗОШ та ВНЗ рідною мовою, художні твори заборонених раніше українських поетів та письменників, активізувалася спонсорська та волонтерська діяльність української діаспори в світі, переходили на українську мову викладу більшість медіазасобів і т. д. Звичайно, не відразу цей процес став давати наслідки, проте активна українізація та націоналізація почали формувати покоління вчителів початкових класів із новим для того часу україноорієнтованим світоглядом.

Разом із тим до найвагоміших тенденцій цього етапу належить стрімка інформатизація освіти, що активізувалася в усіх її ланках від кінця ХХ ст. У цьому зв'язку до негативних тенденцій цього етапу, особливо в 1990 – 2000-ні рр., Ю. Соловйов слушно відніс низький рівень забезпечення сучасним технічним устаткуванням, зокрема комп'ютерним

обладнанням, що ускладнювало ефективну підготовку фахівців початкової освіти в умовах інформатизації освіти [375].

Проте, слід зауважити, що від початку XXI ст. технічний та матеріальний рівень забезпечення як початкових шкіл, так і факультетів підготовки вчителів початкових класів в Україні відчутно зріс, тому ці проблеми кінця XX ст. поступово втратили свою першочергову актуальність: наразі більшість цих закладів уже постійно застосовують у навчальному процесі мультимедійні проектори, інтерактивні дошки або принаймні мають у класах та аудиторіях комп'ютер (ноутбук) та засоби колективного перегляду зображень. Відтак у XXI ст. на перший план вийшли питання розроблення методичних засад їх використання та підвищення кваліфікації вчителів щодо грамотного застосування ІКТ у навчально-виховному процесі.

Усе це дозволяє окреслити новий етап у розвитку вітчизняної системи підготовки вчителів початкової школи як інноваційно-реформаційний, метою якого є озброєння майбутніх педагогів початкової школи вже в стінах ВНЗ знаннями про інноваційні технології та методику їх застосування. Крім того, досліджуючи особливості запровадження багаторівневої підготовки фахівців початкової освіти в Україні і визначаючи її як відкриту систему педагогічної освіти, що має на меті підготовку фахівців із творчої практичної та науково-дослідної педагогічної діяльності в різноманітних сферах освітнього простору країни, Європи та світу, С. Власенко зауважила, що проміжне геополітичне, економічне та історико-культурне положення нашої країни спричинило ментальний архетип виховання, який сформував образ учителя початкових класів, який органічно поєднує особисті моральні чесноти та європейську освіченість. Такого фахівця дослідниця визначила як національно орієнтованого євровчителя [65].

Визначаючи психолого-педагогічні підвалини організації системи підготовки вчителя початкової школи на сучасному етапі, Л. Хомич зауважила необхідність внутрішньої і зовнішньої інтеграції змісту психолого-педагогічних дисциплін, оскільки він є надто взаємозв'язаним. Інтеграцію дослідниця витлумачила як створення психолого-педагогічної системи

основними принципами якої мають бути такі: цілісність, що забезпечує зв'язок між педагогічними явищами і процесами, спрямованими на формування особистості майбутнього вчителя; структурність психолого-педагогічної підготовки, поданої трьома блоками (загальнотеоретичні знання, педагогіко-технологічні знання, базові професійно-педагогічні вміння); інтегративність, що полягає в єдності психолого-педагогічних дисциплін; ієрархічність як підпорядкованість однієї освітньої системи іншій [465].

Багаторівнева освіта та ідеї неперервної педагогічної освіти – «освіти впродовж життя», що панують у сучасній вищій педагогічній школі, спричинили зміни й у системі післядипломної освіти. Сучасний етап її розвитку В. Примакова охарактеризувала як модернізаційний, обумовлений реконструкцією змісту й методології фахової та післядипломної освіти вчителів початкових класів в умовах інформатизації та інтернаціоналізації освіти [301]. І. Гавриш указала, що перехід на межі ХХ – ХХІ ст. від індустріального до інформаційного типу суспільства зумовив кардинальну зміну аксіологічних суспільних орієнтирів та обумовив системний характер інновацій в усіх сферах суспільного життя, зокрема й необхідність «відмови від парадигми підтримуючої освіти, що ґрунтується на постфігуративному типі соціокультурного наслідування, на користь парадигми інноваційної освіти, яка реалізує концептуальні ідеї префігуративної культури» [73, с. 32].

Отже, узагальнюючи наявні підходи до періодизації вітчизняної системи підготовки вчителів початкової школи та ґрунтуючись на результатах досліджень сучасних науковців, вважаємо за необхідне виокремити такі хронологічні етапи на основі їх значення та внеску в систему професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні:

1. *Пропедевтичний* – етап зародження вітчизняної системи професійної підготовки вчителя початкової школи (1620 р. – перша половина ХІХ ст.), на якому в межах братських шкіл та освітніх колегіумів закладалося підґрунтя та формувалися першооснови сучасної системи фахової підготовки вчителя

початкової школи, де наразі успішно застосовуються елементи тогочасної освітньої практики (багаторівневість освіти, студентське самоврядування, органічний зв'язок з національними цінностями та полікультурність, поглиблене вивчення іноземних мов, розроблення авторських навчальних курсів, творча спрямованість освітнього процесу (курси живопису, музики, архітектури), написання наукових робіт з їх прилюдним захистом; наукові диспути й дебати тощо), а деякі з них уводяться як освітні інновації (мобільність студентів, закордонні стажування та ін.).

2. *Початковий* – етап становлення теоретико-методичних засад професійної підготовки вчителя початкової школи (друга половина XIX ст. – 1927 р.), де почали цілеспрямовано й на офіційному рівні відкриватися педагогічні навчальні заклади для підготовки вчителя початкової школи. Хоча це ще не були зразки вищих навчальних закладів (науковці здебільшого характеризували їх як середні спеціальні) і їх назви були різними: інститути, міські училища, початкові училища, семінарії, курси, класи і т. д., – тут сформувалися перші стрижневі напрями організації сучасної професійної підготовки вчителя початкової школи: поділ на фундаментальну та фахову складові, поглиблена методична підготовка, її структуризація (пропедевтика, загальна методика, окремі методики, що оформлювалися в самостійні напрями); спрямування на єдність педагогіки й психології в змісті навчання, інтеграція змісту педагогічних дисциплін, оформлення групи необов'язкових навчальних предметів, диференціація інтегрованих навчальних курсів; українізація змісту навчання та ін.

Крім того, на початковому етапі з'явилося перше згадування про наявність у планах підготовки вчителів початкової школи методики навчання мови й словесності як окремої дисципліни, що підкреслює непересічне значення лінгвометодики у фаховій підготовці вчителів початкової школи і дозволяє датувати першу згадку про цю дисципліну професійного циклу кінцем XIX ст.

3. *Базовий* – етап заснування факультетів підготовки вчителів початкових класів у педагогічних технікумах та ВНЗ

України (1928 – 1970 рр.). Внеском цього етапу до сучасної системи фахової підготовки вчителя початкової школи стали такі зміни: перебудова змісту навчальних дисциплін у плані поєднання теоретичного матеріалу з практикою; упровадження активних методів навчання, використання досвіду вчителів-практиків; запровадження виробничого навчання; удосконалення навчального процесу шляхом підвищення кваліфікації вчителів; підвищення вимог щодо проведення педагогічної практики, урізноманітнення форм роботи на ній; уведення до навчальних планів методики викладання праці, методики викладання музики, співів, малювання в початкових класах, однієї/двох іноземних мов; підвищення вимог щодо методичної підготовки вчителів початкової школи та ін.

4. *Модернізаційний* – етап удосконалення системи професійної підготовки вчителів початкової школи під впливом освітніх модернізаційних процесів (1970 – 1995 рр.). На цьому етапі підготовка вчителів початкових класів в Україні набула особливого значення і на державному рівні було впроваджено велику кількість факультативних та спецкурсів, спецсемініарів, збільшено кількість годин на самостійні види роботи. Із кінця 80-х років до навчальних планів підготовки вчителів початкової школи активно впроваджувалися національний і регіональний компоненти, розвивалися новаторські, альтернативні підходи до їхньої професійної освіти, упроваджувалися гуманістичні принципи педагогіки співробітництва, розпочалася реорганізація педучилищ в педколеджі, вводилися освітньо-кваліфікаційні рівні, відбулося становлення системи підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, зародження ідей освіти впродовж життя, вперше почали підготовку майбутніх учителів початкових класів із додатковими спеціалізаціями та за подвоєними спеціальностями.

5. *Інноваційний* – етап оновлення та реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи під впливом суспільних інноваційних процесів в Україні та світі (1995 р. – донині). Від початку XXI ст. підготовка вчителів початкових класів в Україні зазнала перетворювального впливу



інноваційних освітніх процесів: компетентнісна парадигма освітнього розвитку, інформатизація, інтернаціоналізація, гуманізація, глобалізація, фундаменталізація, екологізація освіти, технологічний, особистісно-діяльнісний соціокультурний, ресурсний, системно-синергетичний та інші підходи, – що обумовили докорінні зміни в методиці навчання фундаментальних та фахових дисциплін, потребу в доповненні змісту професійної підготовки майбутнього вчителя курсами інноваційного характеру.

Отже, упродовж багатомісячної історії – від 1620 р. і донині – українські традиції професійної підготовки вчителів початкової школи поступово формувалися, зміцнювалися, оновлювалися. Нині фахівців початкової освіти в Україні готують понад 30 вищих навчальних закладів, що представляють усі куточки країни.

## **1.2 Система фахової підготовки вчителя початкової школи в умовах реформування вищої освіти й запровадження освітніх інновацій**

У нинішній освітній системі України спостерігається низка реформаційних процесів, що відбиває впливи різноманітних галузей суспільного життя: політичної, соціально-економічної, індустріальної, культурно-духовної та ін. Лише за останні десятиліття в нашій школі відбулася зміна основної освітньої парадигми зі знанієвої (когнітивної) на компетентнісну, набули обертів процеси педагогічної інноватики, серед яких кількісно і якісно виокремлюється повсюдна технологізація та інформатизація навчання, і водночас зростає кількість антропоцентричних, демократичних, гуманітарних, соціокультурних, міжкультурних та інших тенденцій.

Насамперед це відображається в змісті основних світових та державних документів, що окреслюють перспективи й указують найближчі напрями розвитку української освіти: «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті»

(2002 р.), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004 р.), «Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України», «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2009 р.), «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.), «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», «Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні» (2011 р.), «Педагогічна Конституція Європи», «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», галузева «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти», «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти» (2013 р.); Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) та ін. [177; 282; 303; 304; 305; 307; 308; 310; 311; 312; 314; 316].

Нормативні документи орієнтують на підготовку педагогічного працівника нового типу, який має достатній рівень загальної та фахової підготовки для гідної праці в нових постійно змінюваних соціокультурних умовах професійної діяльності. Із цього приводу у «Білій книзі освіти України» провідні вітчизняні науковці (І. Бурда, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Ляшенко, В. Мадзігон, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.) зауважили: «Сьогодні, на початку третього тисячоліття, Україна впритул підійшла до трансформаційної межі, коли пульс змін відчувається як ніколи. Відбувається зміна соціокультурних очікувань, мислення і способу буття, що безпосередньо віддзеркалюється в організації, функціонуванні й розвитку системи освіти. У цих умовах суспільні виклики і загрози як глобальні, так і локальні, передусім відображаються у системі освіти, яка втім виявляється найбільш стійкою і стабільною серед існуючих соціальних систем» [25, с.180].

У чинних освітянських документах обґрунтовується необхідність зрушень у нинішній системі освіти в Україні та вказуються провідні шляхи їх реалізації на практиці. Зокрема в

професійній педагогічній освіті на перший план виходить опанування майбутніми вчителями не лише інформаційно-комунікаційних технологій, але і їх інноваційних форм: «Сучасному вчителю для того, щоб ефективно використовувати електронні ресурси, недостатньо просто володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, а необхідно також вміти застосовувати нові педагогічні технології, сучасні методи та організаційні форми навчання. За таких обставин особливої уваги вимагає процес підготовки вчителів до використання вже існуючих, розроблення своїх власних та апробації новостворених електронних засобів навчання, перевірка їх педагогічної доцільності» [41, с. 4].

Таке зміщення акцентів у підготовці майбутнього вчителя не є виключним лише для нашої країни, про що зокрема свідчать результати наукових пошуків О. Семеног. Аналізуючи інноваційні тенденції освітніх систем зарубіжних країн, дослідниця зазначила, що нині там поширюється концепція формування вчителя, готового працювати у прагматично-інформаційному суспільстві, наявна тенденція до збереження національних виховних традицій, зростає авторитет культуромовної особистості, пріоритетного значення набуває розвиток творчої індивідуальності студента та ін. Спираючись на ці узагальнення, О. Семеног вказала на аналогічно назрілу необхідність якісного збагачення змісту складових системи професійної підготовки майбутніх учителів в Україні, проте з урахуванням власних національно-освітніх традицій [349].

Аналогічного висновку про необхідність перегляду вітчизняної системи фахової підготовки вчителів у руслі євроінтеграції дійшла Л. Поліщук, дослідивши ідеї англійського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що, на думку дослідниці, можуть творчо та ефективно використовуватися у системі педагогічної освіти України. Так, автор визначила шляхи застосування англійського досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні в умовах євроінтеграції, до яких зокрема віднесла такі:

- розроблення єдиної системи стандартів професійної підготовки і діяльності вчителя в контексті загальних,

інтегрованих вимог до його компетентності, професійних цінностей педагогів широкого спектра вмінь учителів управляти своєю педагогічною діяльністю (викладанням) та навчальною діяльністю учнів;

- модернізацію змісту професійної підготовки вчителів початкової школи та переорієнтацію навчальних програм відповідно до європейських стандартів, спрямованих на посилення інтеграції теоретичних дисциплін педагогічного циклу, підвищення уваги до методичної підготовки та педагогічної практики;

- забезпечення неперервності професійної підготовки вчителів початкової школи задля постійного зростання й розвитку професійних навичок та вмінь, за умови тісної співпраці з університетами, школами та місцевими органами освіти, які відповідають за професійну підготовку вчителів, що забезпечує широкий діапазон спеціальних знань у галузі вищої освіти, набуття практичного досвіду [291].

О. Кучай зауважив, що нині педагогічна освіта України зазнала соціально-політичних і економічних змін, але водночас в ній немає чіткої орієнтації на особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів. Освітня система має помітно виражений авторитарний характер, у ній замало раціоналізму й активності, натомість у навчанні зосереджено увагу на заучуванні матеріалу, а не на його розумінні. Такий стиль роботи майбутні вчителі згодом приносять до шкільних класів, у зв'язку із чим особливої уваги заслуговує проблема поглиблення процесу оновлення педагогічної освіти, спрямованої на професійну підготовку вчителя в умовах євроінтеграції уже з першого етапу навчання, бо навчальні заклади не встигають за динамікою змін у сфері ІКТ [194, с. 91].

Організацію фахової підготовки вчителя початкової школи на сучасному інноваційному етапі її розвитку насамперед визначають багаті традиції вітчизняної школи, напрацьовані упродовж тривалої генези, розвинені й висвітлені в наукових доробках визнаних діячів у галузі теорії й методики початкової освіти (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Біда, М. Богданович, В. Бондар, М. Вашуленко, І. Гудзик, П. Гусак, Н. Кузьміна, Н. Листопад,

Е. Ляска, О. Мельничайко, Н. Ничкало, Г. Олійник, О. Савченко, Н. Скрипченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, О. Хорошковська, І. Шапошнікова та ін.).

Досить дослідженими нині виступають і сучасні проблеми професійної підготовки вчителя початкової школи в умовах реформування вищої та початкової загальноосвітньої школи, серед яких чітко простежується розвиток у вивченні як традиційних педагогічних питань підготовки вчителя початкової школи (В. Бадер, О. Будник, І. Бужина, М. Васильєва, Т. Довженко, Б. Долинський, Л. Коваль, А. Крамаренко, Т. Кучай, О. Кучерявий, С. Литвиненко, Є. Лодатко, М. Марусинець, О. Матвієнко, О. Митник, З. Онишків, І. Пальшкова, Д. Пащенко, Н. Теличко, Г. Товканець, О. Хижна та ін.), так і інноваційних технологій та підходів до підготовки фахівців початкової освіти (Г. Воскобойнікова, Т. Гуменникова, В. Желанова, А. Коломієць, О. Комар, О. Кучай, С. Мартиненко, Н. Олефіренко, І. Осадченко, Л. Петухова, Р. Пріма, О. Сорока, С. Стрілець, Л. Хоружа, О. Ярошинська, І. Ящук та ін.).

Характеризуючи сучасний етап розвитку процесу фахової підготовки вчителя початкової школи в Україні, Л. Коваль зазначила, що тенденції функціонування нової чотирирічної початкової школи (поширення ідей гуманізації, запровадження компетентнісного підходу, варіативності змісту, форм, методів і засобів навчання молодших школярів) зумовили необхідність розроблення особистісно-професійної підготовки вчителя, подальший розвиток системи підготовки майбутніх фахівців. У зв'язку із цим на початку ХХІ ст. активно розроблялися державні стандарти вищої педагогічної освіти, зокрема Галузевий стандарт для підготовки фахівців з початкового навчання. Проте ситуація, що склалася а педагогічній освіті, на думку Л. Коваль, була занадто суперечливою, оскільки декларувалася необхідність практико-орієнтованого характеру навчання, а насправді активно впроваджувався інформаційно-знаннєвий підхід і більшість викладачів педагогічних ВНЗ були не готові до глибоких системних змін [162].

У змісті фахової підготовки сучасного вчителя початкової школи Г. Товканець та У. Щербей зазначили систему

педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій учителем, що ґрунтується на принципах безперервності, фундаментальності, варіативності, інтегративності, бінарності. На думку дослідниць, лише через взаємозв'язок навчальних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків у майбутніх учителів початкових класів сформується цілісне розуміння сутності педагогічної професійної діяльності [396; 492].

Серед організаційно-педагогічних умов ефективної реалізації системи фахової підготовки сучасного вчителя початкової школи Л. Коваль зауважила зокрема такі: здатність викладача ВНЗ до інноваційної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності; використання в технологічній підготовці майбутніх учителів початкової школи технологічних карт і алгоритмічних приписів; моделювання квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців; поетапність управління процесом професійної підготовки студентів до застосування загальнонавчальних технологій, що передбачає моніторинговий супровід на критеріальній основі; створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, яке забезпечує технологізацію змісту й процесу навчання майбутніх фахівців [163].

А. Коломієць зазначила, що методичними основами формування інформаційної культури – необхідного особистісного феномена майбутнього вчителя початкової школи – є зміст і форми організації навчального процесу та його методичне забезпечення, методика вивчення комп'ютерно-орієнтованих дисциплін, методика застосування ІКТ у навчальному процесі, методика застосування комп'ютерно-ігрових технологій у школі. Основними організаційно-методичними умовами цього процесу дослідниця вважає створення у ВНЗ інформаційного середовища для забезпечення максимального доступу до інформаційних ресурсів; застосування особистісно орієнтованого, діяльнісного та інтегративного підходів до професійної підготовки

майбутнього вчителя початкових класів; створення умов для творчої інформаційної діяльності; вивчення студентами продуктів комп'ютерно-освітньої й комп'ютерно-ігрової індустрії та ін. [172].

О. Будник указала, що оновлення змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи передбачає врахування таких принципів: відповідність змісту освіти сучасним суспільним вимогам і професійним можливостям майбутнього фахівця; єдність процесуальних і змістових характеристик професійної освіти; гуманітаризація змісту вищої освіти; фундаменталізація змісту професійної освіти (інтегрування суспільно-наукового та гуманітарного знання, налагодження міжпредметних зв'язків, забезпечення наступності у викладанні); відповідність змісту освіти досягненням сучасної науки й шкільної практики; врахування кращого міжнародного досвіду та ін. [36, с. 209].

Дослідивши напрями реформування початкової освіти в країнах Європейського союзу, І. Борисенко зауважила необхідність реформування вітчизняної початкової освіти шляхом модернізації її змісту внаслідок включення іноземних мов, знань із технологій та ІКТ, громадянського виховання і окремих тем, орієнтованих на суспільно-особистісний розвиток учнів початкової школи [34].

Вивчивши теоретико-методичні засади інноваційної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, Л. Петриченко охарактеризувала її як педагогічну діяльність, зорієнтовану на оновлення педагогічного процесу, внесення новоутворень у традиційну систему, зміни в професійних мотивах і цінностях, спеціальних знаннях і вміннях, рефлексивній поведінці та професійно значущих особистісних якостях суб'єктів, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Дослідниця обґрунтувала поняття інноваційної професійної компетентності як результату підготовки до інноваційної педагогічної діяльності [285].

Л. Петухова вказала, що наразі значне місце в системі підготовки вчителя початкової школи мають посідати знання про інформаційні процеси, що відбуваються у суспільстві,

можливості й особливості використання ІКТ, доцільного використання принципів і методів науково пошуку та аналізу інформації. Сформованість умінь роботи з персональним комп'ютером та в мережі, використання комп'ютерних технологій є надійною базою для підвищення власного рівня освіти майбутнього вчителя [286, с. 75].

На інноваційність як важливу рису професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи вказала і О. Комар: «Інноваційність вчителя складає невід'ємну частину його професійної компетентності як основного результату діяльності освітнього закладу, оскільки за компетентнісним підходом випускник педагогічного ВНЗ має не тільки володіти системою знань, умінь і навичок, а й набором компетенцій у пізнавальній, психологічній, інтелектуальній, інформаційній, економічній, правовій та інших сферах» [173, с. 379]. Визначаючи теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи, О. Хижна обґрунтувала необхідність урахування таких із них: гуманізації, екологізації, інтегративності, інноваційності, аксіологічності, діалогізації, особистісної зорієнтованості, мультикультурності та професійного спрямування [430].

Конкретизуючи роль та місце інноваційних технологій у процесі фахової підготовки вчителя початкової школи, С. Стрілець зазначила, що всі компоненти теоретичної, методичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами інноваційних технологій взаємопов'язані та взаємообумовлені, а в основу змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи інноваційними засобами покладено професійний стандарт педагогічної діяльності, що включає сукупність основних компетентностей вчителя. У зв'язку із цим діяльність викладача спрямована на вирішення професійних завдань у таких галузях: постановка цілей і завдань педагогічної діяльності; мотивація навчальної діяльності; забезпечення інформаційної основи педагогічної діяльності; розроблення програм і прийняття педагогічних рішень; організація навчальної діяльності [386].



Т. Ярошинська подала визначення освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі: цілісно педагогічно організована система умов, що забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу, спрямована на професійний та особистісний розвиток майбутнього педагога та формування його готовності до професійної діяльності. При цьому дослідниця виокремила такі компоненти освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: соціально-культурний, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний [500].

До основних умов підготовки майбутнього вчителя початкової школи щодо організації освітньо-розвивального середовища О. Писарчук віднесла такі: забезпечення позитивної мотивації до організації освітньо-розвивального середовища як засобу формування навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи; використання потенційних можливостей змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування комплексу дидактико-технологічних знань і вмінь, здатностей до інтеграції компонентів освітньо-розвивального середовища; створення інтелектуально насиченого середовища в процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання [287].

Отже, сучасні дослідники в галузі фахової підготовки вчителя початкової школи одноставно вказують, що сучасна школа потребує інноваційного вчителя, здатного опанувати та застосовувати новітні методи, форми та технології навчання, які забезпечують набуття професійної компетентності на якісно новому рівні. Разом із тим серед усіх інноваційних педагогічних технологій (інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, здоров'язберезувальні тощо) і підходів (компетентнісний, соціокультурний, синергетичний, акмеологічний, аксіологічний, технологічний та ін.), досить досліджених на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної школі, за кардинальним впливом на систему фахової підготовки вчителя початкової школи на перший план виходять інформаційно-комунікаційні технології, що об'єднують мультимедійні, дистанційні, мережеві, хмарні, мобільні, е-навчання тощо.

Окреслюючи значення застосування сучасних інформаційних технологій у фаховій підготовці вчителя початкової школи, А. Коломієць зауважила, що замість обслуговування освіта наразі має виконувати продуктивну роль та нові функції: створення умов для неперервної самоосвіти, забезпечення доступу до світових інформаційних ресурсів, розвиток навичок творчої інформаційної діяльності та ін. Дослідниця підкреслила, що інформатизація професійної освіти майбутнього вчителя початкових класів забезпечує досягнення двох стратегічних цілей: поліпшення якості підготовки фахівців з новим типом мислення, що відповідає вимогам інформаційного суспільства, та збільшення ефективності всіх видів навчально-пізнавальної та професійної діяльності на основі використання ІКТ [172].

У цьому зв'язку С. Стрілець зазначила, що сьогодні у вищих закладах освіти повинна приділятися особлива увага оновленню навчальної літератури, її переорієнтації на методологічну проблематику і формування компетенцій студентів у галузі самостійної роботи з інформацією. Важливим стає розвиток інтернет-культури викладачів і студентів як одного з найважливіших завдань інновацій в освітньому просторі [386].

Н. Олєфіренко зацентувала увагу на тому, що сучасний розвиток шкільної освіти в Україні, формування нової моделі початкової школи обумовлює потребу в ґрунтовному аналізі та переосмисленні теоретико-методичних і концептуальних засад підготовки майбутнього учителя початкових класів, забезпечення її відповідності викликам часу. На слушну думку дослідниці, запит суспільства на результати освіти школярів, сучасні умови професійної діяльності вчителя початкової школи, пов'язані з різноманітністю освітніх систем, варіативністю змістового наповнення початкової освіти й технічного та технологічного забезпечення навчального процесу, розширенням можливостей інформаційних технологій для навчання школярів й необхідністю передбачати результати професійної діяльності, планувати способи досягнення прогнозованих результатів, аналізувати й оцінювати прийняті і

можливі рішення – усе це сприяє зростанню значення проєктувального компонента діяльності вчителя [262].

Досліджуючи теоретичні й методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у Польщі, О. Кучай слушно зазначив, що фахівці початкової освіти, які володіють новітніми мультимедійними технологіями, є необхідною умовою суспільного прогресу, оскільки саме вчитель початкової освітньої ланки закладає основи знань людини. Однак, як свідчать практичні дослідження науковця, переважна кількість учителів початкової школи в Україні не готові використовувати ІКТ, мультимедійні технології у професійній діяльності, зокрема готувати й проводити уроки з комп'ютерною підтримкою [194].

Аналогічного висновку про недостатню розробленість методичних аспектів застосування інформаційних технологій навчання, дефіцит чи повну відсутність належних україномовних педагогічних програмних засобів, призначених для безпосереднього використання студентами в навчально-виховному процесі, електронних навчальних продуктів українського виробництва, публікацій, методичних рекомендацій щодо застосування мультимедійних засобів навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів, невідповідний вимогам реформування сучасної вищої освіти стан організації самостійної пізнавальної діяльності студентів та формування в них відповідних умінь засобами інформаційних технологій, рівень їхньої комп'ютерної грамотності дійшли у своїх дослідженнях і Л. Гаврілова, В. Імбер, А. Коломієць, Л. Макаренко, О. Муковіз, Л. Петухова, О. Снігур, О. Суховірський та ін. [75; 143; 172; 211; 286; 242; 390].

Дослідження стану викладання предметів, у межах яких може здійснюватися підготовка вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій, дозволило О. Суховірському зауважити відсутність єдиних підходів до стратегії, організації, визначення змісту, завдань та ролі цих предметів, збіднений характер інформатичної підготовки, що не вповні реалізує її професійну спрямованість [390]. Разом із тим у дослідженні Р. Моцика підтверджено переважно позитивне

ставлення студентів до необхідності вдосконалення форм, методів та методик використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи та до проблеми формування інформаційної культури вчителя початкових класів [239].

Відтак на інноваційному етапі розвитку вітчизняної системи фахової підготовки вчителя початкової школи чітко окреслилася проблема розроблення теоретико-методичних засад застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час опанування майбутніми вчителями дисциплін професійного циклу, серед яких чільне місце посідають фахові методики: методика навчання мови, методика навчання математики та методика навчання природознавства. У цьому плані становлять інтерес вектори вітчизняного наукового пошуку щодо питань фахової підготовки вчителів початкових класів на сучасному етапі розвитку національної вищої педагогічної освіти та їх спрямованість на вирішення цієї проблеми.

Вивчення дисертаційних досліджень та публікацій у науковій періодиці за період з 1995 до 2016 рр., засвідчило наявність значної кількості розвідок, що обґрунтовує безсумнівну актуальність питань професійної підготовки вчителів початкової школи, та різноплановість їх розгляду. Науковий аналіз тематики й цільової спрямованості цих педагогічних досліджень дозволив виокремити такі *тематичні напрями* наукового пошуку в галузі організації фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи:

1. *Загальнопедагогічний* – найбільш об'ємний та широко представлений у вітчизняних наукових дослідженнях напрям, що висвітлює різноманітні загальнодидактичні та виховні аспекти навчання майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ, а також його підготовку до реалізації цих аспектів у майбутній професійній діяльності. Відтак педагогічний напрям представлено науковими розвідками з таких проблем:

1) загальнодидактичні питання організації процесу фахової підготовки здобувачів зі спеціальності «Початкова освіта» у виші:

- соціально-гуманітарна та фундаментальна підготовка (Г. Білавич, Ю. Горщенко, Н. Глузман, С. Гунько, І. Дарманська, Н. Казьмірчук, А. Ковальчук, І. Ковальчук, О. Саган та ін.);

- професійна підготовка (Л. Анісімова, Н. Бахмат, О. Будник, М. Васильєва, Н. Воскресенська, О. Горська, М. Дарманський, С. Дубяга, Г. Дудчак, О. Кіліченко, І. Колеснікова, Л. Костюченко, С. Литвиненко, О. Маляренко, В. Мовчан, У. Понзель, Н. Плешкова, Г. Товканець, І. Размолодчикова, Л. Ткаченко, Л. Хомич, О. Чепка, У. Щербей та ін.);

- застосування традиційних та інноваційних технологій, засобів навчання у ВНЗ (П. Гусак, Л. Дубина, В. Желанова, В. Імбер, О. Муковіз, І. Осадченко, Н. Прасол, С. Стрілець, О. Ярошинська та ін.);

- інтеграція змісту навчальних предметів у навчальних планах, педагогічна практика, педагогічна діагностика (В. Вонсович, О. Івлієва, Н. Казакова, А. Кащук, М. Прокоф'єва, В. Садова, К. Ткаченко та ін.);

2) загальні аспекти формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної праці й реалізації в початковій школі:

- традиційних та інноваційних освітніх технологій, інноваційних засобів навчання (Л. Бекірова, Т. Бельчева, М. Гайдур, Т. Гуменникова, О. Іонова, А. Ключко, Л. Коваль, О. Комар, Г. Кравченко, А. Крамаренко, О. Кучай, О. Ліннік, О. Матвієнко, В. Матіяш, О. Мірошніченко, Т. Мірошніченко, Т. Нестеренко, Н. Олефіренко, Н. Павленко, О. Писарчук, О. Побірченко, Е. Рамазанова, Н. Сінопальнікова, О. Снігур, О. Сорока, О. Суховірський, Л. Філатова, Ф. Халілова, А. Цимбалару, Ю. Шаповал, І. Шкільова та ін.);

- форм навчальної роботи: колективної, групової, індивідуальної, самостійної, позакласної, позашкільної та ін.; міжпредметних зв'язків, загальнодидактичних принципів (В. Балакірева, З. Беркита, Я. Бузінська, Н. Савченко, І. Казанжи, Л. Коломієць, З. Онишків, М. Парфьонов, Л. Петриченко, Л. Присяжнюк, С. Ратовська, О. Титунь, Н. Ткаченко та ін.);

- напрямів виховної роботи (І. Бужина, Л. Волик, О. Демченко, Н. Ковальова, Л. Колбіна, К. Маргітич, Л. Мацук,

Т. Москвіна, Н. Науменко, О. Отич, Ю. Пастир, С. Паршук, Д. Пащенко, О. Філіпп'єва, І. Щербак та ін.);

- системи оцінювання й контролю навчальних досягнень молодших школярів (Т. Бережинська, В. Завіна, О. Мельник, С. Мартиненко та ін.);

- роботи з батьками молодших школярів та класного керівництва (О. Буздуган, Т. Коваль, С. Лавриненко, Т. Шанскова, О. Шквир та ін.);

- корекційної роботи з учнями початкових класів, інклюзивного навчання, соціалізації молодших школярів (О. Баранова, К. Косова, С. Тафінцева та ін.);

- розвитку інтелектуальної сфери молодшого школяра, його творчих здібностей, обдарованості та ін., роботи з педагогічно занедбаними учнями (О. Антонова, М. Ворник, І. Габеркорн, І. Єнгаличева, Ю. Клименюк, Л. Мерва, Ю. Музика, О. Митник та ін.).

Відтак кількість і тематика досліджень загальнопедагогічної спрямованості вказують на достатній ступінь наукового вивчення цього напрямку в науковій літературі, що створює міцне підґрунтя для функціонування сучасної вітчизняної системи підготовки фахівців початкової освіти. До найбільш досліджених належать питання професійної підготовки майбутніх учителів у вишах, їхнє навчання застосовувати в майбутній професійній діяльності традиційні та інноваційні освітні технології й форми організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

Крім того, бачимо, що на сьогодні в загальнопедагогічному напрямі загалом представлено комплексні дослідження щодо теоретико-методичних засад підготовки вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій, проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, педагогічних умов застосування мультимедійних та ІКТ-засобів навчання в підготовці майбутнього вчителя початкових класів, дистанційного навчання в системі його неперервної освіти та ін. [143; 386; 500].

Так, Н. Олефіренко зауважила, що упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес,

відповідні зміни в системі методів і прийомів викладання, поява електронних засобів навчання вплинули на професійну діяльність учителя початкової школи і передусім на її проєктувальний компонент, оскільки обмеженість застосування готових електронних засобів у початковій школі обумовлює орієнтацію вчителя на самостійне проєктування таких засобів відповідно до свого методичного задуму та індивідуальних потреб і особливостей школярів [262].

Дослідниця виокремила закономірності підготовки майбутнього учителя початкової школи до проєктування дидактичних електронних ресурсів, серед яких:

1. Процес підготовки майбутніх учителів початкової школи, його зміст, методика і технологія організації детерміновані потребами суспільства в особистості вчителя, який володіє фундаментальними знаннями й навичками, готовий до продовження навчання в майбутньому, є різнобічно розвиненим, здатним до швидко орієнтації в сучасному світі нових інформаційних технологій.

2. Продуктивність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у виші залежить від зорієнтованості закладу на застосування світових інформаційних ресурсів, натомість вплив навчально-методичної та матеріально-технічної бази закладу на зазначену продуктивність зменшується.

3. Інформаційно-насичене середовище ВНЗ впливає на всі компоненти й реультативність процесу підготовки майбутнього вчителя до проєктування дидактичних електронних ресурсів.

4. Навчальний процес передбачає взаємний розвиток й удосконалення професійної підготовки студента і викладача, при цьому роль викладача змінюється в напрямі посилення його організаторських і координаційних функцій, зокрема спрямованих на залучення студентів до наукової роботи та систематичної самоосвіти.

5. Оновлення навчального закладу має відбуватися у відповідь на потреби суспільства і школи, проте будь-які зміни

мають вписуватися в чинну систему підготовки майбутнього вчителя початкової школи [262].

У своєму дослідженні О. Кучай приділив значну увагу розгляду концепцій підготовки вчителів початкових класів засобами мультимедійних технологій, указавши, що сучасне суспільство потребує якіснішої підготовки вчителів початкової школи, модернізації стилю їхньої роботи, наявності в них критичного мислення, підвищення професійного рівня. На думку науковця, лише раціональне поєднання традиційних освітніх засобів із сучасними інформаційними і комп'ютерними технологіями є шляхом вирішення завдання модернізації освіти, оскільки сучасна підготовка майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій забезпечує активне, творче оволодіння студентами досліджуваного предмета, дозволяє викласти матеріал на новому якісно вищому рівні [194, с. 110].

На цій основі О. Кучай вказав на концепцію медіаосвіти майбутніх учителів початкових класів в Україні як провідну в їхній фаховій підготовці. Автор досить широко витлумачив поняття «мультимедіа» і описав застосування в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти мультимедійних презентацій Microsoft Power Point, хмарних технологій, а також деяких апаратних засобів, як-от: інтерактивна дошка, планшет, пристрою «Google Glass» та ін. Отже, дослідник слушно обґрунтував необхідність введення мультимедійних технологій у фахову підготовку майбутніх учителів початкової школи та важливість формування в них готовності застосовувати ці технології в професійній діяльності, проте не конкретизував, що ці процеси мають обов'язково відбуватися під час опанування здобувачами ступеня вищої освіти дисциплін фахового циклу, зокрема й фахових методик початкової освіти.

Докладно розглянув проблеми дистанційного навчання в системі неперервної підготовки вчителів початкової школи О. Муковіз, зауваживши, що вища освіта, яку здобувають майбутні вчителі у педагогічних ВНЗ, є фундаментальною і для забезпечення її ефективності слід активно використовувати



весь спектр інновацій у навчанні, а особливо дистанційні форми навчання на основі інтернет-технологій, зокрема з метою формування в учителів та майбутніх учителів початкової школи професійної компетентності [241].

До педагогічних (організаційно-педагогічних) умов ефективної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій та формування їхньої готовності застосовувати ці засоби у власній професійній діяльності М. Гайдур, В. Імбер, І. Лецюк, О. Снігур віднесли такі:

- високий рівень підготовки викладачів до управління навчальним процесом студентів в умовах використання засобів ІКТ та обізнаності самих майбутніх педагогів із методиками, інформаційно-комунікаційними технологіями роботи в початковій школі;

- розвиток у майбутніх учителів початкової школи активної суб'єктної позиції, позитивної мотивації щодо використання інформаційних освітніх технологій;

- забезпечення поінформованості майбутнього педагога про особистісно-професійний саморозвиток і оволодіння особистісно значущими засобами цього саморозвитку, відпрацювання мотивації щодо створення сучасного навчального середовища;

- інтеграція систем управління контентом і ресурсів віртуальних інфраструктур студентами та викладачами;

- поетапне набуття студентами професійних умінь із організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів;

- індивідуальні здібності майбутніх учителів початкової школи до творчої професійної діяльності з використанням засобів ІКТ та підтримка їхнього включення до активної творчої діяльності, алгоритмізація викладачами навчального процесу у ВНЗ;

- оволодіння студентами етапами мультимедійної візуалізації навчального матеріалу тощо [79; 143; 202; 371].

Дослідники слушно зауважують, що сутність такої підготовки полягає в узагальненні чинних професіограм,

освітньо-кваліфікаційних характеристик учителя початкових класів, урахуванні зміни цілей і завдань сучасної початкової школи, вимог особистісно діяльнісного підходу в навчанні, а її зміст визначає етапи підготовки майбутнього вчителя початкових класів у період навчання у вищому навчальному закладі та передбачає викладання циклу психолого-педагогічних дисциплін, орієнтованих на формування готовності до організації навчально-пізнавальної діяльності в умовах інформаційного середовища [79; 143; 194].

В. Імбер обґрунтувала дидактичні принципи навчання із застосуванням мультимедійних засобів: інтерактивної комунікації та взаємодоповнення, – які реалізуються в організації діалогу між комп'ютером і суб'єктом навчання та в поєднанні можливостей мультимедійних засобів навчання з традиційним навчанням; а також подала алгоритм, якого має дотримуватися викладач під час проведення заняття: передбачити, на яких етапах навчального заняття будуть застосовуватися мультимедійні засоби навчання, дотримуватися критеріїв їх добору, аналізувати навчальну інформацію з метою виявлення доцільності створення власних мультимедійних продуктів; визначити час роботи студентів із мультимедійним засобом [143, с. 14].

Узявши за основу базові класифікації методів навчання, Н. Олефіренко на прикладі навчання здобувачів інформаційних технологій описала ефективність застосування методів, що надають можливість збагатити студентів новими знаннями, встановити зв'язки з набутим раніше досвідом, підказати напрями самостійної роботи, сформуванню особисте ставлення до розроблення та використання електронних засобів навчання, сприяють опануванню необхідних умінь: інформаційно-рецептивні, репродуктивні, частково-пошукові, частково-рефлексивні, дослідницькі [262].

Описуючи процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій Т. Нестеренко обґрунтувала важливість застосування таких форм і методів навчання: лекції з презентаціями в мультимедійних класах,

тренінги з оволодіння студентами мультимедійною технікою. У процесі розроблення мультимедійних презентацій дослідниця реалізувала метод моделювання з метою підготовки до конструювання логічної структури навчального матеріалу, системи понять і алгоритмічних моделей в освітньому процесі, визначила моделі роботи з мультимедійними презентаціями: модель прямої інструкції і компонентивістський підхід [254].

У процесі власного дослідження В. Гарапко виокремила такі види діяльності щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування ІКТ в професійній діяльності: ознайомлення з урядовими цілями введення ІКТ в початкову освіту та розпізнавання відповідних компонентів програм реформи освіти; зміна методики використання різноманітних технологічних засобів, електронних ресурсів під час роботи з класом, групою або виконання індивідуальних завдань: інтерактивні дошки, проектори, мультимедійні системи (презентації, відеофільми, тестові завдання, інтерактивні вправи, демонстрації лабораторних робіт, інтерактивне моделювання процесів навчання тощо), планшети, iPads чи iPods (ефективне оцінюванням зі зворотнім зв'язком, перегляд відео, прослуховування аудіозаписів, читання електронних книг, використання можливостей Інтернету), участь у групових чатах, тематичних форумах тощо [81].

Говорячи про методичну систему навчання майбутніх вчителів використовувати інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності, О. Смирнова-Трибульська вказала, що вона повинна бути орієнтована не стільки на вивчення використання конкретних технологій, скільки на формування в учителя методичного підходу до вибору й використання в професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення педагогічно значущого результату в контексті забезпечення доступності навчального матеріалу, поліпшення якості і підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Під час побудови цієї системи дослідниця вважає за необхідне враховувати такі специфічні дидактичні принципи: модульної структуризації змісту, що відображає технологічні і

дидактичні можливості використання конкретної інформаційно-комунікаційної технології; провідної ролі вчителя в моделях шкільної освіти; добору технології для підготовки майбутнього вчителя до її використання в професійній діяльності; відповідності окремих змістових модулів програми підготовки педагогічних кадрів в галузі інформаційно-комунікаційних технологій і дистанційного навчання; педагогічної доцільності використання інформаційно-комунікаційних технологій у ході проектування та реалізації педагогічного процесу; усестороннього аналізу педагогічних рішень стосовно питань, що виникають в системі освіти при використанні інформаційно-комунікаційних технологій [370].

І. Богданова зазначає, що найкращий вплив електронних засобів навчання на формування педагогічних умінь відбувається тоді, коли вони входять до особистісно зорієнтованої, гуманістичної моделі навчання, у якій формування вмінь є не метою, а засобом розвитку особистості. Така модель забезпечує здобувачу включення у «випереджену» діяльність і змінює роль викладача, який стає співучасником продуктивної педагогічної діяльності.

Дослідниця дійшла висновку про можливість і ефективність використання електронних засобів навчання на всіх етапах підготовки майбутніх вчителів: на етапі створення мотивації та актуалізації наявного досвіду шляхом організації самовиховання; на етапі формування умінь і засобів проведення самооцінки; на етапі формування педагогічних знань, умінь і навичок в процесі педагогічного тренінгу; на етапі застосування одержаного досвіду в ході педагогічної практики. У кожному випадку вирішуються проблеми стосовно обґрунтування наукового підходу до проектування комп'ютерних засобів, виявлення педагогічних умов використання комплексу комп'ютерних засобів управління навчальною діяльністю здобувачів [30].

Отже, загальна представленість проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі фахової підготовки сучасного вчителя не викликає сумніву. Науковці

окреслили першочергові роль і значення застосування ІКТ у професійній підготовці педагога, визначили психолого-педагогічні підвалини цього процесу, дослідили методи та прийоми, що виявляють найбільшу ефективність під час застосування ІКТ на різних видах занять у ВНЗ: аудиторних, позааудиторних, самостійних та ін. Проте ці дослідження стосуються переважно навчання інформатики та інформаційних технологій. Застосування цих теоретичних засад з урахуванням специфіки методичних дисциплін, зокрема лінгвометодики, на сьогодні належить до малодосліджених питань науки.

Недостатньо вивченими в сучасній педагогіці вищої школи і відтак перспективними для подальших досліджень виступають різнопланові проблеми інтеграції змісту предметів у навчальних планах навколо формування надпредметних компетентностей, застосування традиційних та інноваційних технологій у ВНЗ. Актуальними все ще залишаються загальнотеоретичні аспекти використання електронних, дистанційних, мережевих, хмарних технологій у методичній підготовці вчителів початкової школи.

2. *Методичний* – напрям, який презентує результати наукових пошуків щодо методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів предметних компетентностей під час викладання дисциплін різних освітніх галузей, зазначених у Державному стандарті початкової загальної освіти:

1) «Мови і літератури» (В. Бадер, О. Бігич, М. Вашуленко, З. Залібовська-Ільницька, А. Зиммельдінова, С. Івашнюва, Н. Ковальова, О. Коломінова, Н. Котух, С. Лук'янчук, Л. Ніколенко, М. Проць, С. Роман, О. Рудич, О. Савченко, А. Соломаха, О. Хорошковська та ін.);

2) «Математика» (М. Богданович, С. Бурчак, Я. Гаєвець, Т. Гарачук, Л. Ізотова, М. Козак, М. Овчинникова, О. Скафа, С. Скворцова, К. Ткаченко, В. Черноус, І. Шевчук, Г. Шульга та ін.);

3) «Природознавство» та «Суспільствознавство» (А. Бальоха, О. Біда, О. Гунза, О. Жигайло, Н. Казанішена, О. Кравчук, А. Крамаренко, М. Кузьма-Качур, І. Малишевська,

В. Молодиченко, Т. Олексенко, О. Пірожкова, С. Танана, З. Хитра, Т. Чумахідзе та ін.);

4) «Здоров'я і фізична культура» (В. Білик, Б. Долинський, С. Іванніков, В. Колосовська, О. Кругляк, Б. Максимчук, Н. Мацкевич, А. Степанко, Н. Урум та ін.);

5) «Технології» (Н. Колесник, Н. Котелянець, Н. Кушнір, Е. Муртазаєва, В. Сирота, Ю. Холостенко, І. Шевчук та ін.);

6) «Мистецтво» (О. Балдинюк, С. Барановська, О. Біла, Л. Бичкова, В. Вергунова, Т. Дорошенко, В. Жлудько, Л. Зімакова, Т. Коваль, Л. Кожевнікова, Ю. Криворучко, І. Кучерак, І. Мужикова, Б. Нестерович, С. Олійник, Н. Пахальчук, З. Резніченко, З. Сирота, Ж. Сироткіна, Т. Скорик, О. Сорока, Н. Сулаєва, В. Федорчук, О. Хижна, А. Чернишова, О. Шикиринська, Т. Шмельова, Г. Шпиталевська та ін.).

Методичний напрям наукових пошуків у розгляді проблеми підготовки вчителів початкової школи становить один із провідних, що обґрунтовується значною кількістю наукових досліджень та повним тематичним охопленням усіх освітніх галузей початкової школи. Разом із тим, як свідчить наведений вище опис, не всі освітні галузі викликають однаковий інтерес у вчених: безсумнівним лідером за кількістю наукових праць на початку ХХІ ст. виступає галузь «Мистецтво», навчання ж майбутніх учителів початкових класів викладати предмети інших освітніх галузей перебуває приблизно на однаковому рівні.

При цьому слід зауважити різну кількість дисциплін початкової школи в межах кожної із галузей. Так, якщо освітні галузі «Математика», «Природознавство», «Суспільствознавство» включають по одному відповідному навчальному предмету, «Здоров'я і фізична культура» та «Технології» – по дві, а «Мистецтво» – три дисципліни, то галузь «Мови і літератури» охоплює 4 навчальні предмети: рідна мова, літературне читання, друга мова, іноземна мова. Відтак і кількість наукових досліджень щодо методики навчання майбутніх учителів викладати освітню галузь «Мови і літератури» має бути домінантною, проте огляд наукових праць засвідчує інший стан проблеми. До того ж тематичний аналіз

цих наукових доробків указує на більшу представленість у них праць із методики навчання майбутніх учителів викладати молодшим школярам іноземну мову.

Стосовно рідної мови наявні здебільшого дисертаційні дослідження щодо підготовки майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів, до навчання дітей техніки читання, застосування в процесі викладання методики навчання мови педагогічної спадщини видатних педагогів та ін. [132; 165; 185; 256].

Вважаємо, що від початку ХХІ ст. мала закономірно збільшитися кількість наукових праць, пов'язаних із навчанням здобувачів ступеня вищої освіти зі спеціальності «Початкова освіта» використовувати інформаційно-комунікаційні, мультимедійні, електронні технології навчання, організувати інформаційне середовище уроку в початковій школі, спричинена інформатизацією навчально-виховного процесу на всіх його етапах. Проведений аналіз свідчить, що дисертаційні дослідження такого плану поодинокі й стосуються здебільшого підготовки до викладання галузей «Природознавство», «Суспільствознавство», «Технології» (інформатика) і «Мистецтво» [74; 188; 197].

Отже, аналіз тематики досліджень методичного напрямку засвідчив наявну прогалину в науковому вивченні сучасних підходів до навчання майбутніх учителів початкових класів викладати молодшим школярам рідну мову, формувати в них мовну та мовленнєву компетентності за допомогою засобів навчання ХХІ ст. Цілеспрямованих комплексних досліджень щодо теорії й практики навчання майбутніх учителів початкових класів застосовувати електронні засоби навчання під час викладання освітніх галузей початкової школи з урахуванням специфіки навчальних предметів кожної із них наразі обмаль, а по деяких галузях, включаючи і галузь «Мови і літератури», ґрунтовні наукові розвідки практично відсутні, що обумовлює нагальну потребу в проведенні таких досліджень і запровадженні їх результатів у практику фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

3. *Професійно-особистісний* – напрям, що орієнтує науковців на дослідження особистісних феноменів учителя початкових класів, які мають формуватися під час опанування обраної професії, особливостей розвитку його вищих психічних функцій, духовної сфери і т.д. Відповідно у межах цього напрямку можна виокремити такі загальні питання:

1) професійно-особистісні феномени вчителя початкової школи: педагогічна майстерність, професійна активність, креативність, професійна мобільність, етика, рефлексія, емпатія та ін. (Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, С. Гончаренко, Ю. Журат, І. Зязюн, Л. Кекух, Ю. Котелянець, В. Лозова, М. Марусинець, О. Митник, Н. Міщенко, Н. Ничкало, Л. Онищук, Р. Пріма, О. Савченко, М. Севастюк, Н. Теличко, Л. Федорова, І. Шапошнікова, О. Шурина та ін.);

2) система професійних цінностей, фахове самовизначення, самонавчання, самовиховання (А. Бистрюкова, Н. Воропай, О. Гандабура, В. Денисенко, С. Єрмакова, С. Кампов, О. Кисла, Л. Колесник, О. Кучерявий, Н. Потапова, А. Ратушинська, О. Фаст та ін.);

3) професійна компетентність, педагогічна культура, професіоналізм педагога початкової школи (С. Кара, Л. Красюк, А. Кухначева, О. Остряньська, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Ткаченко, О. Третяк, М. Федоренко, О. Цюняк та ін.);

4) галузеві компетентності:

- науково-дослідницька компетентність (Т. Ваколя, Л. Коржова, К. Степанюк та ін.);

- лінгвістична компетентність, комунікативна компетентність і культура, професійне спілкування (Т. Атрощенко, В. Бадер, Л. Бірюк, М. Вашуленко, Ю. Вторнікова, Т. Грітченко, С. Довбенко, Н. Кипиченко, О. Кравченко-Дзондза, Н. Лесняк, О. Мамчич, Ю. Тельпуховська, Н. Швець, О. Шкуренко та ін.);

- методична компетентність учителя початкових класів у викладанні: української мови (В. Бадер, М. Вашуленко, А. Каніщенко, О. Рудь, О. Фенцик, І. Хижняк та ін.), математики (М. Богданович, Я. Гаєвець, М. Козак, К. Малярова, Н. Міськова, О. Скафа, С. Скворцова, К. Ткаченко та ін.), природознавства



(А. Бальоха, О. Біда, О. Гунза, О. Жигайло, В. Молодиченко, Т. Олексенко та ін.), іноземної мови (О. Бондаренко, І. Валуєва, С. Роман та ін.);

- етична й естетична компетентність і культура (Л. Гарбузенко, Т. Совік, Л. Хоружа та ін.);

- інформаційна та інформаційно-комунікаційна компетентність і культура, комп'ютерна грамотність, інформатична компетентність (В. Барановська, В. Імбер, А. Коломієць, В. Коткова, І. Лецюк, Л. Макаренко, Р. Моцик, Л. Петухова, І. Смирнова, В. Співаковський, О. Шиман та ін.);

- математична культура (Г. Зінченко, Є. Лодатко, К. Малярова та ін.)

- екологічна компетентність, культура, свідомість, світогляд, відповідальність (Н. Граматик, А. Крамаренко, В. Паскар, М. Хроленко та ін.);

- ергономічна компетентність, організаційна культура, інтелектуальна культура (В. Борщенко, Є. Зімниця, К. Тамбовська та ін.);

- медико-валеологічна культура (Г. Воскобойнікова та ін.);

- емоційна культура (Т. Стас, Т. Роман та ін.);

5) духовні цінності та загальні духовні якості: національна самосвідомість, громадянськість, гуманізм та ін. (О. Бабакіна, А. Кудусова, О. Олійник, Л. Сидоренко та ін.).

Професійно-особистісний напрям посідає вагоме місце в дослідженні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи за кількістю науковців, що опікуються вказаними вище питаннями. Як видно з наведеного переліку, найбільш розробленими виступають проблеми формування професійно-особистісних феноменів учителя початкової школи, його професійної компетентності, педагогічної культури, професіоналізму, формування культури самонавчання, самовиховання та ін.

Питання формування галузевих та предметних компетентностей учителя початкової школи висвітлено в науковій літературі нерівномірно й несистемно: більш розробленими в цьому плані виступають інформаційно-

комунікаційна, інформатична, лінгвістична та комунікативна компетентності.

Розглядаючи вивчення проблем формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи щодо трьох фахових методик, ми дійшли висновку, що на рівні комплексних дисертаційних чи монографічних досліджень всі вони висвітлені наразі недостатньо. Так, декілька досліджень прямо чи дотично стосуються методико-математичної компетентності (Н. Глузман, С. Скворцова та Я. Гаєвець) та методико-природознавчої компетентності майбутнього вчителя (А. Крамаренко, О. Кравчук). Лінгвометодичну компетентність майбутнього вчителя початкових класів взагалі не представлено у вигляді системних досліджень у науковій літературі поточного етапу розвитку системи фахової підготовки вчителя початкової школи (від 1995 р. і донині), що обґрунтовує нагальну потребу в ґрунтовних наукових розвідках у цьому напрямі.

4. *Психологічний* – праці цього напрямку висвітлюють психологічні основи фахової підготовки здобувачів спеціальності «Початкова освіта», психологічні умови та вимоги до цього процесу, психологічні особливості роботи з першокласниками, соціально занедбаними та дезадаптованими агресивними дітьми, обдарованими молодшими школярами і т. ін. (В. Вовк, А. Кірейчев, О. Пономарьова, О. Проскура, М. Тіхонова, В. Фадєєв, О. Хлівна та ін.). Крім того, учені з психологічного боку розглядають особливості формування професійних якостей майбутніх учителів, їхніх особистісних новоутворень і т. д. Зокрема в аналізованій період було проведено психологічні дослідження щодо розвитку професійного мислення майбутнього вчителя початкової школи (Л. Желілова), психологічних особливостей його ставлення до екологовиховної діяльності (А. Кічук), розвитку здатності до рефлексії в професійному становленні особистості (Т. Яблонська), детермінант розвитку психологічної культури (О. Созонюк) та ін.

Психологічні дослідження становлять одну з основ професійної підготовки вчителя початкової школи і мають

вагоме значення під час розроблення навчальних та робочих програм із дисциплін психологічного напрямку, адже специфічні вікові психологічні особливості молодшого школяра є основоположними для організації навчально-виховного процесу в початковій школі й відповідно мають вповні засвоюватися майбутніми фахівцями початкової освіти.

5. *Історичний* – напрям, наукові розвідки в межах якого присвячено дослідженню історичних особливостей та етапів розвитку процесу підготовки вчителів початкової школи в Україні. Серед праць цього напрямку наявні здебільшого суто історичні дослідження певного часового періоду (К. Авраменко, Н. Матвєєва Ю. Соловйов та ін.). Однак є і дослідження, автори яких розглядають розвиток процесу підготовки вчителів початкової школи в певному тематичному чи географічному аспекті (Т. Довженко, В. Примакова, Н. Сінельнікова, Т. Сорочинська) і т. ін.

Дослідження історичного напрямку є нечисленними, проте вони мають неабияке значення для формування сучасної інноваційної системи підготовки педагогічних кадрів для початкової школи, адже лише за допомогою вивчення минулого досвіду можна зберігати питомі українські традиції в підготовці майбутнього вчителя початкової школи, залишати в сучасній системі його фахової підготовки форми та зміст навчання, що засвідчили свою ефективність під час формування поколінь вітчизняних фахівців початкової освіти.

6. *Іноземний* напрям презентує праці вітчизняних науковців щодо особливостей систем підготовки вчителів початкової школи в різних країнах світу, як-от: у Великій Британії (О. Волошина, В. Гарапко, Л. Поліщук та ін.), Японії, США, Канаді, Польщі (І. Зязюн, І. Ковчина, Т. Кучай, М. Левченко, Л. Нос, О. Пономарьова, В. Чичук та ін.), Греції (Ю. Короткова та ін.), Китаї (Лу Шаньшань та ін.), Фінляндії (К. Котун та ін.), Німеччині (Л. Гаврило, О. Гаврило та ін.) і т.д.

Наукові розвідки іноземного напрямку допомагають виокремлювати перспективні для сучасної української системи підготовки вчителів початкової школи тенденції подальшого

розвитку, переймати позитивний досвід різних країн світу й покращувати якість підготовки вітчизняних фахівців.

### **1.3 Ключові результати професійної вишівської підготовки сучасного фахівця початкової освіти**

Ґрунтуючись на загальних педагогічних засадах, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи має і свої визначальні особливості, що насамперед обумовлюються специфікою навчання й виховання молодших школярів, Базовим навчальним планом і т. д. Найбільш вагомими тенденціями сучасної фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ В. Желанова справедливо виокремила поліпарадигмальність та поліпідхідність, гуманізацію освіти, рефлексивну спрямованість, поширення практико зорієнтованих систем навчання, інформатизацію професійної освіти майбутнього вчителя початкових класів, стандартизацію, демократизацію, фундаменталізацію освіти [126].

Основними напрямками підготовки сучасного вчителя початкової школи Л. Хомич назвала соціально-психологічний, професійно-педагогічний та індивідуально-психологічний, – ґрунтуючись на циклах навчальних дисциплін у навчальному плані спеціальності «Початкова освіта» [465]. К. Авраменко аналогічно охарактеризувала структуру професійної підготовки вчителя початкової школи: як систему загальноосвітнього, психолого-педагогічного та спеціального компонентів. Методична підготовка, на думку дослідниці, виступає на перетині двох напрямів: загальнопедагогічного (психолого-педагогічного, професійно-педагогічного) та фахового, – і є системоутворювальним чинником професійної підготовки педагогічних кадрів для початкової школи та відносно самостійною системою зі специфічними змістом, структурою, функціями, яка забезпечує взаємозв'язок теорії зі шкільною практикою [3].

Серед взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів фахової підготовки, що забезпечують позитивний результат професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи Т. Ярошинська вказала узагальнені складники: ціннісно-мотиваційний (аксіологічний, соціокультурний); гносеологічно-творчий (гносеологічний, когнітивний, творчий); особистісно-діяльнісний (праксеологічний, особистісний, комунікативний) [500]. Ці збірні складові професійної діяльності вчителя початкової школи більшість науковців беруть за основу, проте конкретизують їх по-різному.

Наприклад, С. Мартиненко охарактеризувала професійну діяльність учителя початкової школи як складну, багаторівневу, динамічно-розвивальну систему взаємопов'язаних і взаємозумовлених внутрішніх і зовнішніх дій учителя, спрямованих на досягнення багатопланової мети навчання й виховання дитячої особистості, на самовдосконалення особистості, встановлення потенційних можливостей та умов для творчої самореалізації. Структура професійної діяльності, на думку дослідниці, містить мету навчання (педагогічні завдання); професійно-педагогічну спрямованість (мотив); концептуальну модель і план вирішення кожного педагогічного завдання; процес опрацювання поточної інформації; перевірку і корекцію їхніх результатів [215].

О. Бігич окреслила найвагомші складники особистості та професійної діяльності вчителя початкової школи: професійно-педагогічна спрямованість і мислення, професійна культура, професійна автономія, – зазначивши, що саме вони утворюють модель колективного результату професійної освіти вчителя початкової школи [24]. О. Будник зауважила, що досягнення максимальних результатів професійно-педагогічної діяльності вчителя початкової школи можливе за умови відповідності індивідуально-особистісних психологічних якостей і характеристик майбутнього вчителя обраному фаху, зокрема, комунікативно-пізнавальна активність, відрефлексована професійна спрямованість, високий рівень інтелектуального розвитку, загальної культури, а також біологічні, анатомо-фізіологічні та психологічні характеристики [36, с. 220].

І. Бужина виокремила чинники, що забезпечують підготовку майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності в цілому: висока професійно-педагогічна спрямованість і компетентність; орієнтація педагогів у своїх професійних цінностях на подальші перспективи; здатність до передбачення результатів власних дій; пошук нових продуктивних методів навчання; прийняття оптимальних педагогічних рішень; різноманітність використовуваних педагогічних прийомів; готовність до перебудови власної діяльності; адекватність сприйняття, розуміння й оцінки викладачем особистості студента; розвиненість рефлексивних здібностей та емпатії; здатність до компонентивного розв'язання ситуативних конфліктів; авторитет викладача та стиль його керівництва; адекватність самооцінки і сформованість професійної самосвідомості, що є основними механізмами саморегуляції [37].

Говорячи про недоліки сучасної системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, дослідники (О. Будник, Н. Глузман, З. Онишків, Л. Коваль, О. Кучай, О. Сорока, Л. Хомич, О. Ярошинська та ін.) одноставно наголосили превалювання гностичного підходу, домінування інформаційно-пояснювальної функції навчання на шкоду практико-орієнтованій парадигмі [36; 83; 162; 194; 269; 377; 500]. Результатом недооцінки практичної складової, зауважила Л. Коваль, є те, що більшість випускників не сприймають себе в ролі вчителя та згодом частина з них залишають сферу освіти, тому формування в студентів готовності до реалізації основних функцій учителя початкової школи потребує нових підходів [162; с. 90].

Як бачимо, характеризуючи професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи, у якості її ключових результатів дослідники здебільшого зазначають професійну компетентність, професійну готовність, професійну культуру. Розглянемо сутність цих понять та їх взаємозв'язок у якості результатів фахової підготовки вчителя початкової школи.

Поняття *професійної готовності педагога*, на думку більшості сучасних науковців (Н. Бібік, М. Євтух, І. Зязюн,

В. Кремень, В. Луговий, О. Ляшенко, В. Мадзігон, С. Максименко, Н. Ничкало, С. Омельченко, О. Савченко, О. Сухомлинська, С. Харченко та ін.), по суті, є результатом набуття професійної компетентності і значно ширшим відносно неї поняттям, бо включає ще й особистісний та професійний розвиток, професійну культуру майбутнього вчителя та ін. [25; 264; 267; 422; 428]. О. Овчарук та ін. назвали професійну компетентність індикатором, що дозволяє визначити фахову готовність випускника до подальшого розвитку й до активної участі в житті суспільства [261]. І. Шапошнікова зауважила, що готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності базується на психологічній, педагогічній і предметній підготовці, але насамперед передбачає сформованість особистісних якостей педагога [484].

У цьому руслі визначила професійну готовність і Т. Гуменникова: цілісне, відносно стійке особистісно-професійне утворення, репрезентоване сукупністю взаємопов'язаних детермінант неперервного професійного зростання особистості вчителя початкових класів, що забезпечують оптимальну реалізацію особистісно орієнтованого виховання, самовиховання, самоактуалізації, самоменеджменту в професійній діяльності педагога [92].

Наявні й інші підходи до дефініції поняття «професійна готовність учителя», напр., В. Шахов включив це поняття до складу професійної компетентності педагога, а рівень її сформованості запропонував визначати за рівнем сформованості компонентів професійної освіти: аксіологічного (сформованість у студентів ієрархічної структури ціннісних орієнтацій), когнітивного (володіння базовими педагогічними знаннями), діяльнісно-творчого (уміння аналізу педагогічних ситуацій, педагогічні здібності) і особистісного (позитивна Я-концепція, адекватність самооцінки тощо) [485].

Аналогічну думку обґрунтувала Л. Петухова: «Під компетентністю ми розуміємо здатність і усвідомлену готовність особистості до реалізації набутої системи знань, умінь, навичок і прагнення розв'язання актуальних завдань у конкретних умовах з передбачуваними можливими наслідками

та відповідальністю за свої дії» [286, с.102]. О.Семеновитлумачила готовність як складне соціально-психологічне утворення, за ступенем сформованості якого можна визначати рівень розвитку професійної компетентності [351].

Деякі науковці ототожнюють поняття компетентності та готовності педагога, напр., І.Лецюк визначив готовність учителя початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища як інтегративну професійну характеристику особистості педагога, що визначає його здатність вирішувати типові педагогічні завдання початкової освіти шляхом конструювання та використання інформаційно-комунікаційного середовища в умовах пропедевтичної, багатопредметної, поліфункціональної педагогічної діяльності з метою формування ключових компетентностей молодших школярів, їхнього навчання й розвитку [202]. Вочевидь, що визначення готовності проектувати інформаційно-комунікаційне середовище закономірно ґрунтується на загальній дефініції професійної готовності вчителя початкової школи.

А.Акусок та Л.Вовк обґрунтували приналежність понять професійної готовності та професійної компетентності до одного значеннєвого ряду, стверджуючи, що результатом загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя у сучасній педагогічній науці є система педагогічних знань та вмінь, теоретична і практична готовність до педагогічної діяльності та педагогічна компетентність. Професійно-педагогічну готовність вчителя дослідниці визначили як складне соціально-психологічне утворення особистості, що свідчить про потенційну можливість продуктивного здійснення нею професійної діяльності, і включає в себе комплекс мотиваційно-оцінних якостей особистості, професійно-педагогічних знань, умінь та навичок [7].

Структура професійної готовності визначається ученими аналогічно до сутнісної структури професійної компетентності та професійної культури. Так, І.Гавриш розглянула готовність до педагогічної діяльності як інтегративну якість особистості вчителя, що є регулятором і умовою його успішної професійної



діяльності, і вказала, що структурні компоненти готовності почасти виводяться з професіограми. При цьому дослідниця зауважила, що найважливіша роль в інноваційному навчанні належить учителю, готовність якого до роботи за інноваційними канонами обумовлюється його особистісними якостями, наявністю спеціальних теоретичних знань і практичного досвіду [73]. О. Будник вказала в структурі професійної готовності майбутнього вчителя нерозривну єдність компонентів: мотиваційного, когнітивного, соціально-комунікативного, діяльнісно-технологічного та морально-естетичного [36].

Тож, наявні підходи до дефініції поняття «професійна готовність» у різних площинах розглядають відношення цього поняття до професійної компетентності вчителя. Усвідомлюючи ґрунтовність інших підходів, надалі в дослідженні ми керуватимемося першим тлумаченням професійної готовності, за яким це поняття ширшого обсягу і вищого порядку, ніж професійна компетентність, бо остання позначає здатність організувати навчально-виховний процес у початковій школі на якісно високому рівні, а готовність включає ще й особисте бажання, прагнення і потребу якісно реалізувати компетентність, тобто має акцентовані мотиваційний, аксіологічний, самоменеджментський та інші компоненти.

Важливим результатом професійної підготовки називають у наукових дослідженнях і *професійну культуру вчителя*, яку вітчизняні вчені (І. Бех, С. Вітвицька, Н. Волкова, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Лозова, Е. Панасенко, М. Роганова, С. Сисоєва, Т. Туркот, Г. Цветкова, В. Ягупов та ін.) узагальнено характеризували як інтегральну якість особистості педагога-професіонала, умову та передумову ефективної педагогічної діяльності, сумарний показник професійної компетентності викладача і мету професійного самовдосконалення [19; 64; 69; 90; 136; 206; 275; 277; 333; 335; 357; 398; 469; 495;].

В. Гриньова витлумачила професійно-педагогічну культуру вчителя як важливу сутнісну характеристику його особистості, складову професійної підготовки, показник рівня сформованості і одночасно умову ефективної професійно-

педагогічної діяльності та самовдосконалення: «Особливість педагогічної культури полягає в тому, що вона є важливим чинником впливу на іншу особистість з метою її розвитку, передбачає наявність етичної, комунікативної, психологічної та інших культур» [90, с. 22]. Л. Гаврілова зазначила, що поняття професійної (професійно-педагогічної) культури є досить близьким до професійної компетентності, проте у його сутності акцентується передусім особистісний компонент [76].

На думку С. Стрілець, педагогічна культура формується на основі врахування таких вимог до процесу фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи: урахування індивідуальних особливостей суб'єктів навчання та темпу опанування ними навчального матеріалу; поетапне ускладнення та інтелектуальне збагачення змісту діяльності щодо оволодіння фахово-значущими знаннями; професійну спрямованість теоретичних знань та практичних умінь особистості та ін. [386].

І. Пальшкова досить широко витлумачила поняття професійної культури вчителя початкової школи як наявність артефактів, у яких відтворено досвід навчання і виховання дітей в умовах початкової школи; систему визначених правил, моральних норм поведінки, що регулюють і регламентують професійну діяльність учителя початкових класів, його відносини з учнями, їхніми батьками та іншими учасниками педагогічного процесу; систему навчально-методичних документів, що регламентують цілі, засоби, методи здійснення професійної діяльності вчителя у початковій школі; систему цінностей, що визначають соціальний і професійний статус учителя початкових класів у суспільстві й системі освіти, його права і обов'язки, професійні вимоги щодо його особистості; систему знань щодо змісту початкового навчання, його ролі в розвитку дитини та її життєдіяльності; сутності, структури, змісту і методики педагогічної діяльності вчителя початкових класів [274, с. 32].

До основних компонентів професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи дослідниця віднесла: когнітивний компонент (система знань про цілі, призначення

способи реалізації педагогічної діяльності в системі початкової освіти, дитину як об'єкта і суб'єкта освітнього процесу та ін.); діяльнісно-поведінковий компонент (система культуровідповідних дій педагога, його поведінки); ціннісно-орієнтаційний компонент (система моральних орієнтирів, настанов і мотивів, що визначають гуманістичну спрямованість дій учителя) [274, с. 33].

Описуючи структуру професійної культури вчителя початкової школи, А. Коломієць указала на такі її складники: методологічна, наукова, технологічна, моральна, правова, естетична, екологічна, психологічна, інформаційна та інші види культур. На думку дослідниці, професійна культура є відкритою системою, оскільки на її розвиток значно впливають зовнішні чинники, що визначаються рівнем розвитку суспільства (статус педагога в суспільстві, вимоги суспільства до педагогічних кадрів, умови педагогічної праці, заробітна плата тощо), тому для її розвитку необхідно залучати всі можливі ресурси самоорганізації, до яких А. Коломієць віднесла такі: загальнокультурний, фаховий і загальноосвітній рівень учителя, його потреби й інтереси, особистісні цінності, високий рівень ІК [172].

О. Бігич також схарактеризувала методичну культуру вчителя іноземної мови початкової школи як стрижневий компонент його професійної культури, що становить сукупність знань про всі складники системи й процесу мовної освіти молодших школярів та про себе як учителя мови початкової школи; навичок здійснення методичної (проектувальної, адаптаційної, організаційної, мотиваційної, комунікативної, дослідницької й контрольної) діяльності щодо аспектів (навчального, пізнавального, виховного й розвиваючого) іншомовної освіти молодших школярів на уроках та позакласних заходах; умінь реалізації методичної діяльності вчителя мови початкової школи у класній та позакласній роботі в природних умовах [24].

Родовими для *професійної компетентності* є поняття «компетентність» і «професійна компетентність». Вивчимо їх сутність для глибшого висвітлення специфіки професійної

компетентності вчителя початкової школи та місця в її структурі лінгвометодичної компетентності – найменш дослідженого нині особистісного утворення педагога початкової школи.

Значним наразі є науковий доробок щодо історії виникнення, концептуальних засад, умов організації та функціонування в нашій країні компетентнісно-орієнтованої парадигми освіти вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Бібік, В. Бондар, Ю. Вторнікова, О. Дубасенюк, Д. Крукшенк, О. Локшина, В. Луговий, А. Маркова, Д. Медлі, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, Дж. Рамен, О. Савченко, С. Скворцова, Дж. Стронж, Р. Уайт, П. Хейджер, Е. Хойлі, А. Хуторської, С. Шишов, В. Ягупов та ін.).

Так, зародження компетентнісно-орієнтованої парадигми освіти більшість науковців датують 1990 р., коли в США було створено Комісію з питань професійних умінь (компетенцій). Проте, як зазначають О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина та ін., у Великобританії ще від 1936 року під тиском роботодавців було ухвалено перелік ключових професійних компетенцій як загальних для всіх професій та спеціальностей показників готовності людини до професійної діяльності. У 2000 році освітяни цієї країни обґрунтували думку про те, що в усіх освітніх курсах мають бути посилення на мету розвитку ключових компетентностей. Наразі саме володіння ними враховується під час вступу до престижних університетів Європи й Америки [23; 129; 33; 400; 232; 422; 209; 495; 261; 295].

На матеріалах дослідження англомовних джерел Ю. Вторнікова та С. Скворцова обґрунтували власну періодизацію запровадження компетентнісного підходу в світову освітню сферу, за якою перший етап розпочинається в 60-ті рр. ХХ ст., коли Р. Уайт уперше ввів у науковий обіг термін «компетентнісний підхід», а 90-ті рр. знаменують уже третій етап становлення компетентнісного підходу в освіті, на якому «наукові розвідки щодо виявлення суті та змісту компетентностей вийшли на новий рівень – стартував етап дослідження проблеми компетентностей в освіті на рівні міжнародних організацій, розпочався спільний пошук країнами

підходів до класифікації та добору ключових компетентностей [360, с. 10].

Незважаючи на різні точки відліку, саме від 90-х років минулого століття в сфері освіти розвинених країн Заходу виникла низка умов, що спонукали не лише вчених та педагогів, але й уряди цих країн звернути увагу на проблему професійної компетентності працездатної молоді. І вже через 10 років розвитку компетентісно орієнтованої парадигми у західних освітніх системах аналогічні процеси почали відбуватися в українській школі. Початок цього процесу закономірно витікав із Болонської угоди, що змусила вітчизняних науковців переглянути звичні стандарти та традиційні освітні технології [23; 33; 129; 209; 232; 261; 295; 400; 422; 495].

Від початку XXI ст. компетентісна парадигма розвитку вітчизняної освітньої системи унормована і на законодавчому рівні. У Законі «Про вищу освіту» поняття «компетентність» тлумачиться досить широко: динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [131]. У вітчизняних дослідженнях це визначення наразі використовується як стрижневе, проте в наукових розвідках також застосовується і відсутнє в законі поняття «компетенція», причому в доробках українських учених (Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, Л. Гаврілова, О. Локшина, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко та ін.) ці поняття розмежовано таким чином:

*Компетентність* – це інтегрована характеристика особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

*Компетенція* – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері

діяльності людини як абстрактного носія [23; 32; 76; 206; 207; 209; 232; 261; 295; 400; 422; 495].

Саме таке розуміння основних дефініцій компетентнісного підходу ми використовуємо в дослідженні. Паралельно виникає питання класифікації компетентностей. Компетентнісний підхід у педагогічній освіті О. Савченко охарактеризувала як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей. Результатом такого процесу, зазначила дослідниця, має бути формування загальної компетентності, що є інтегрованою характеристикою досягнень учня [422]. Тож, наразі загальноновживаною у вітчизняних дослідженнях є класифікація компетентностей майбутнього педагога українських учених (Н. Бібик, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко та ін.), побудована на загальносвітових підходах до визначення та класифікації компетентностей, за якою виокремлюються такі їх групи:

1. *Ключові* компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності: навчальна, соціальна, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, інформаційно-комунікаційна, підприємницька. Т. Нестеренко подала докладне визначення ключових компетентностей: інтегральні характеристики якості навчання учнів, пов'язані з їхньою здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем. Вони відбивають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечити комплексне досягнення його цілей [254].

Зазначивши, що ключові компетентності класифікуються за різними ознаками, О. Савченко виокремила дві основних їх групи на основі урахування можливостей змісту освіти: враховуючи можливості змісту освіти, необхідно структурувати ключові компетентності на дві великі групи: предметно-базовані (здатність спілкуватися, базові наукові та математичні компетентності, комп'ютерна грамотність, здатність позиціювати себе членом суспільства); крос-предметні

компетентності, що включають метакогнітивні, особистісні, які стосуються поведінки людини у розмаїтті [422].

2. *Галузеві*, що відображають специфіку педагогічної діяльності загалом, їх набуває студент у ході засвоєння змісту того чи того циклу навчальних дисциплін на всіх курсах університету

3. *Предметні*, які є сукупністю знань, умінь та характерних рис в межах конкретного предмета, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення, їх набуває студент у ході вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах університету [23; 33; 90; 206; 207; 261; 295; 485; 400]. Показники галузевої компетентності визначаються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на предметних компетентностях, і є стадіями, рівнями їх набуття [206].

До галузевих належить і професійна компетентність учителя, яка, на думку В. Лозової, має «інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси» [206, с. 4].

Професійна компетентність педагога постає як синтез когнітивного, наочно-практичного й особистісного досвіду. При цьому, як зауважив В. Бондар, професійна компетентність – основа конкурентноздатності вчителя, яка так само є стійкою особистісною властивістю свідомо й творчо реалізувати професійну компетентність [33, с. 22]. Професійна компетентність педагога, на думку О. Савченко, – це інтегрований результат набуття особистістю знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду, професійної діяльності; вона ґрунтується на ціннісно-мотиваційних орієнтирах, що виявляються у поведінці, рефлексії [422]. В. Тушева зазначила, що базовою характеристикою цього поняття є ступінь сформованості в майбутніх випускників педагогічних вишів єдиного комплексу знань, навичок, умінь, досвіду, що забезпечує виконання професійної діяльності [400].

Узагальнивши наявні підходи до визначення професійної компетентності вчителя, Н. Бібик, О. Бігич, І. Бужина, Р. Гуревич, О. Набока, С. Омельченко, І. Пальшкова, Е. Панасенко, Л. Петухова, В. Прошкін, М. Роганова, О. Савченко, С. Скворцова, Г. Цветкова та ін. зазначили, що її слід розглядати в двох аспектах: як мету професійної підготовки, і як проміжний результат, що характеризує стан фахівця, який здійснює свою професійну діяльність [23; 37; 274; 286; 342; 359; 275; 469; 243; 334; 322]. При цьому дослідження функціонального розвитку професійної компетентності надали Р. Гуревичу можливість виявити, що на початкових стадіях професійного становлення фахівця має місце відносна автономність цього процесу, а на стадії самостійного виконання професійної діяльності компетентність все більш об'єднується з професійно важливими якостями. Основними рівнями професійної компетентності суб'єкта діяльності вчений назвав навченість, професійну підготовленість, професійний досвід і професіоналізм [94].

Крім того, Р. Гуревич окреслив умови розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів, об'єднавши їх у такі групи: організаційно-управлінські (формування навчального плану спеціальності, семестрові графіки, складання розкладу, формування критеріїв визначення рівня компетентності, матеріально-технічне забезпечення навчального процесу); навчально-методичні (відбір змісту занять, інтеграція різних курсів, виокремлення провідних ідей); технологічні (контрольно-оцінні, організація активних форм навчання, визначення груп умінь, що входять до компетентності, використання інноваційних технологій); психолого-педагогічні (здійснення діагностики розвитку студентів, система стимулювання мотивації навчання, визначення критеріїв компетентності, рефлексивно-оцінний етап кожного заняття, включення студентів у співуправління) [94].

О. Дубасенюк визначила професійно-педагогічну компетентність учителя як сукупність умінь використовувати набуті наукові й практичні знання для вирішення професійних завдань і виокремила такі її компоненти: компетентність у галузі теорії та методики виховного процесу, його мети, завдань,



принципів, закономірностей, змісту, способів, форм методів; компетентність у сфері фахових предметів і знання того, як зробити сам процес виховання та зміст предмету провідними способами виховання учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі спілкування; диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості; аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та недоліків професійної діяльності та особистості [114].

Ю. Вторнікова та С. Скворцова зауважили, що професійна компетентність вчителя ««тримається на трьох стовпах»: здатність, готовність та спроможність ефективно діяти, розв'язуючи завдання навчання, розвитку й виховання учнів» [360, с. 82].

Як бачимо, поняття професійної компетентності досить багатогранне, його визначення й трактування постійно виступає предметом дискусій. Л. Петухова зазначила, що залежно від дослідницьких завдань і дефініцій поняття «професійна компетентність» виділяється декілька наукових підходів: особистісно-діяльнісний, системно-структурний, знанієвий, культурологічний, особистісно-орієнтований, комплексний. Ці підходи методологічно більш досліджені й до наукового обігу увійшли порівняно давно, а ситуаційний, компетентнісний, гіпотетичний, індивідуальний, квалітативний, синергетичний підходи до тлумачення професійної компетентності з'явилися у середині ХХ ст. і наразі ще не отримали достатнього наукового обґрунтування [286, с. 77].

Із наведених вище дефініцій видно, що в дослідженнях сучасних вітчизняних науковців переважають особистісно-діяльнісний та системно-структурний підходи. Саме на них ми будемо спиратися в нашому дослідженні, розуміючи професійну компетентність учителя як інтегровану особистісну якість, що дозволяє ефективно виконувати професійну діяльність і має ієрархічну структуру – складається з предметних компетентностей нижчого порядку.

Досліджуючи поняття професійної компетентності вчителя початкової школи, відомі вітчизняні науковці в галузі початкової освіти (Н. Бібик, В. Бондар, О. Будник, І. Бужина, М. Вашуленко, Т. Гуменникова, В. Желанова, Л. Коваль, О. Кучерявий, О. Митник, Н. Ничкало, З. Онишків, І. Пальшкова, О. Савченко, О. Хижна, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова, О. Ярошинська та ін.), визначили такі її сутнісні характеристики: поглиблене знання предметів початкової школи, постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань, наявність змістового, процесуального й особистісного компонентів [23; 32; 36; 37; 48; 92; 126; 162; 195; 318; 319; 269; 274; 342; 430; 465; 467; 483; 500].

На думку Л. Петухової, професійна компетентність вчителя початкової школи – це єдність знань, умінь, здатностей, а також готовності діяти в складній ситуації й вирішувати професійні завдання з високим рівнем невизначеності, здатність і готовність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до однієї з ключових особистих цінностей [286, с. 99]. Аналогічне визначення професійної компетентності вчителя початкової школи подав і О. Митник: «під професійною компетентністю вчителя ми розуміємо здатність фахівця кваліфіковано й ефективно застосовувати теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності як у запланованих, так і у непередбачуваних педагогічних ситуаціях» [232, с. 35] та ін.

Я. Гаєвець і С. Скворцова узагальнили визначення професійної компетентності вчителя початкової школи в такий спосіб: властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності, а саме до організації навчально-виховного процесу на рівні сучасних вимог; єдність теоретичної й практичної готовності педагога (предметно-теоретичної, психолого-педагогічної та дидактико-методичної) до здійснення педагогічної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають в процесі навчання молодших школярів [359]. М. Оліяр сформулювала визначення професійної компетентності вчителя початкової школи через її

місце в загальній системі компетентностей: засвоєна в процесі фахової діяльності система ключових, базових і спеціальних компетенцій [263].

О. Третяк витлумачила професійну компетентність майбутнього вчителя початкових класів як інтегральне особистісне утворення, яке вміщує комплекс поліфункціональних професійних знань, практичних умінь і навичок, особистісних якостей та набутого квазіпрофесійного досвіду із залученням можливостей сучасної кредитно-модульної системи професійної підготовки студентів у педагогічному ВНЗ, що забезпечує її успішну реалізацію у майбутній професійній діяльності [397, с. 15].

Визначення професійної компетентності вчителя початкових класів К. Гоцуляк вміщує і інноваційний компонент, що виступає особливо важливим для цього феномена сучасного педагога. Дослідниця схарактеризувала його як якісну характеристику особистості, що виявляється у здатності та готовності до ефективної організації навчально-виховного процесу на основі використання інноваційних методик та технологій навчання молодших школярів з урахуванням набутих знань, умінь та навичок [86].

Вочевидь, що, по-різному підходячи до визначення професійної компетентності вчителя початкової школи, науковці, утім, одноставно визначають її інтегративним професійно-особистісним утворенням вчителя, що дозволяє виконувати фахові обов'язки на якісно високому рівні. Саме таким тлумаченням професійної компетентності вчителя початкової школи ми будемо керуватися в дослідженні, зважаючи на те, що її загальна сутність має надалі відбиватися у визначенні всіх предметних компетентностей, які входять до її складу, доповнюючись специфічними рисами кожної з них.

Відтак, окресливши поняття професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, перейдемо до дослідження її структури та вивчення окремих компонентів. Слід зазначити, що сучасні науковці неоднозначно підходять до вирішення цього питання, проте переважна кількість виокремлюють одним із провідних складників методичну

компетентність, що можна побачити вже на рівні визначень цього поняття. Утім, окрім предметного підходу до структурування професійної компетентності, у науковій літературі наявний і сутнісний: предметний підхід презентує структуру професійної компетентності вчителя через конкретні наукові галузі, які опановує майбутній педагог, а сутнісний – через внутрішні суттєві компоненти, що складають як загальногалузеву, так і кожену з предметних компетентностей.

Так, на основі предметного підходу С. Вітвицька подала такі складники професійної компетентності педагога: предметна, методична, соціально-психологічна та аутопсихологічна компетентності [63]. На цих же засадах Н. Глузман виокремила в структурі професійної компетентності вчителя початкової школи такі основні підвиди: спеціально-професійна, психолого-педагогічна, методологічна та методична [83].

Ілюструючи сутнісний підхід, О. Дубасенюк послалася на іноземний досвід, де в професійній компетентності педагога виділяють не окремі компетентності, а їх групи: «У досвіді країн, які реалізують компетентнісний підхід до змісту освіти протягом декількох років, можна спостерігати спільні тенденції, насамперед спроби розробити певну систему професійних компетентностей педагогів. Зважаючи на характер і особливості педагогічної діяльності таку систему складають групи ключових компетентностей: соціальні – пов'язані з оточенням, життям суспільства соціальною діяльністю особистості педагога; мотиваційні – пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості педагога; функціональні – пов'язані зі сферою знань, умінь і навичок оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом» [113, с. 4].

На цій основі дослідниця виокремила в структурі професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи такі складові: теоретичні знання (психолого-педагогічні), знання-засоби (методичні), знання-цінності (педагогічна спрямованість, особисті якості тощо) [113].

Ю. Вторнікова та С. Скворцова також описали, як іноземні дослідники структурують професійну компетентність педагога.

Наприклад, Д. Медлі виокремлює такі компоненти професійної компетентності вчителя: предметні знання, навички викладання матеріалу, мотивація педагога, ціннісні орієнтири. Д. Крукшенк, Дж. Стронж, Е. Хойлі подали подібний перелік знань, умінь, і якостей, якими має володіти педагог, додавши до них педагогічні вміння, здібності до педагогічної діяльності та особистісне ставлення до професії [360].

Беручи за основу ці компонентні структури професійної компетентності вчителя іноземних учених, Ю. Вторнікова та С. Скворцова запропонували більш складну її структуру, що вміщує компетентності, розподілені за такими компонентами: професійно-діяльнісний (соціальна, контекстуальна, предметна (предметно-теоретична, психолого-педагогічна, дидактико-методична), інформаційна); комунікативний (комунікативна, соціокультурна); особистісний (особистісна, інтегративна, рефлексивна, творча, адаптивна) [360].

Л. Петухова також обрала сутнісний підхід до визначення та розроблення структури професійної компетентності вчителя, охарактеризувавши в структурі поняття такі компоненти:

1. Досвід:

- знання: теоретичних і методологічних основ фундаментальних, соціально-гуманітарних та професійно-орієнтованих дисциплін; методик викладання професійно-орієнтованих дисциплін; можливостей використання у навчально-виховному процесі ІКТ; нормативних документів щодо підготовки молодших школярів; сучасних педагогічних технологій тощо;

- уміння: гностичні, аналітично-пошукові, проєктивні, комунікативні, інформаційно-креативні, дидактичні, діагностичні, перспективні, компонентивні, сугестивні, організаційні;

- навички: набуття інформації, культури мовлення, адекватного сприйняття дійсності, реалізації процесу навчання та виховання, формувати основи світогляду, використовувати теоретичні знання на практиці, встановлення контакту з класом, кожним учнем, планувати професійну діяльність, володіння методологією досліджень.

2. Особистісні якості: сформованість творчого критичного мислення, загальної та професійної культури й світоглядних основ, розвинена пам'ять, здатність до емпатії, до сприйняття нової інформації, гнучкість, зацікавленість, толерантність, чесність, любов до дитини, доброзичливість, терпіння, оптимізм.

3. Спрямованість: зорієнтованість на професію вчителя початкової школи, готовність до творчої роботи в школі, соціально-значуще ціннісне ставлення до подій, людей, дітей, до себе, а також професійні інтереси, бажання, потяги, ідеали тощо.

4. Рефлексія: самоаналіз, самопостереження, самооцінка своїх дій і вчинків; співставлення, осмислення педагогічних завдань і соціально-педагогічних ситуацій; адекватно реагувати на зміни; здатність до самовдосконалення та самореалізації в змінюваному об'єктивному середовищі тощо [286, с. 95].

Аналогічний підхід продемонструвала О. Третяк, конкретизувавши професійну компетентність учителя початкової школи в сукупності таких компонентів: мотиваційно-ціннісного (цілі, цінності, інтерес, потреби, мотиви, спрямованість майбутнього педагога); змістового (знання – науково-теоретичні, науково-методичні, психолого-педагогічні, спеціальні, технологічні, управлінські; набутий у процесі навчання професійний досвід); операційно-діяльнісного (вміння – гностичні, проектувальні, компонентивні, комунікативні, організаторські); особистісного (професійно значущі особистісні якості – гуманність, відповідальність, комунікабельність, справедливість, емпатійність, доброзичливість, ерудованість, креативність тощо) та рефлексивного (самооцінка, самоконтроль, самовдосконалення майбутнього вчителя початкових класів).

Отже, аналіз різних структур професійної компетентності вітчизняних науковців засвідчив, що подані дослідниками компоненти містять небагато розбіжностей і здебільшого ґрунтуються на загальносвітових підходах до визначення та структурування професійної компетентності вчителя, що передбачає наявність знань (досвіду) із фундаментальних та професійних дисциплін; умінь і навичок (здатності) викладати

предмети початкової ланки освіти; особистісних якостей, відповідних професії вчителя. Інакше кажучи, більшість науковців виокремлюють в структурі професійної компетентності когнітивний, діяльнісний та мотиваційно-ціннісний компоненти.

Стосовно останнього компонента наявна найбільша кількість розбіжностей у баченні структури професійної компетентності: знання-цінності, педагогічне спрямування, педагогічні здібності, аутопсихологічна, інтегративна, рефлексивна, творча, адаптивна компетентності та ін. Перші два компоненти є безперечними, тому наявні в усіх класифікаціях: фундаментальні, психолого-педагогічні та методичні компетентності становлять основу галузевої професійної компетентності вчителя початкової школи.

Вочевидь, що ця компонентна характеристика професійної компетентності вчителя початкової школи служить основою для розроблення критеріїв її вимірювання і, крім того, має відбиватися не лише в галузевій компетентності, але й у її предметних складниках, адже всі вказані компоненти виявляються переважно під час навчання молодших школярів дисциплін початкової школи, здатність викладати кожен з яких є окремою предметною компетентністю вчителя. Виходячи із цього і керуючись описаними вище структурами професійної компетентності С. Вітвицької, О. Дубасенюк, О. Митника, Л. Петухової та ін. а також напрямками підготовки вчителя початкових класів, указаними Л. Хомич, вважаємо, що докладна структура професійної компетентності вчителя початкової школи має поєднувати два основних підходи до характеристики її побудови. Розглянемо це питання докладніше.

Предметний розгляд структури професійної компетентності вчителя початкової школи має ґрунтуватися на навчальному плані спеціальності «Початкова освіта», бо кожна із дисциплін, зазначена в плані, спрямована на формування певної предметної компетентності – складника загальної галузевої компетентності педагога початкової школи. Відтак, взявши за основу останній чинний Галузевий стандарт вищої освіти (ГСВО ДСВО-06-98) зі спеціальності «Початкова освіта»

[80], на основі якого розроблено й чинні навчальні плани спеціальності у вишах України, за циклами дисциплін навчального плану спеціальності виокремлюємо три узагальнені предметні компетентності:

- *соціально-культурна*, що буде вміщувати: історичну, професійно-комунікативну (в галузі рідної мови та іноземної), філософську, етико-естетичну, політологічну, соціологічну, правознавчу, логічну, культурологічну, економічну (підприємницьку) та фізкультурну);

- *фундаментальна* (мовна (в галузі рідної мови, другої мови, іноземної мови), літературознавча, математична, природознавча, екологічна, здоров'язберезувальна, інформатична, медична, валеологічна);

- *професійно-практична*, що буде включати: психолого-педагогічну (дидактична, виховна, із педагогічних технологій, із вікової психології, із педагогічної психології, психодіагностична), методичну (лінгвометодична (з рідної мови, з іноземної мови, з другої мови), методико-літературознавча, методико-математична, методико-природознавча, методико-суспільствознавча, методико-фізкультурна, методико-трудова, методико-інформатична, методико-мистецтвознавча (з образотворчого мистецтва, музичного мистецтва, хореографії, інтегровано-мистецтвознавча), методико-валеологічна).

Крім цих предметних компетентностей, прямо обумовлених навчальним планом спеціальності, до складу галузевої професійної компетентності вчителя, на нашу думку, окремо входитимуть т.зв. надпредметні компетентності: інформаційно-комунікаційна, комунікативна, діагностична, акмеологічно-рефлексивна.

Можна зауважити належність перших двох із цих компетентностей до певних навчальних дисциплін, як-то: «Культура і техніка мовлення», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Сучасні інформаційні технології», «Основи інформатики і програмування», наявних у навчальних планах спеціальності «Початкова освіта», але не в професійно-практичному циклі. Проте для вчителя початкової школи вони є професійно-практичними і надпредметними, бо



відпрацьовуються під час вивчення не лише найближчої до них, але й усіх навчальних дисциплін і становлять один із наріжних каменів усієї професійної компетентності сучасного вчителя: «професійна діяльність учителя початкових класів полягає в тому, що він має забезпечувати повноцінний навчальний процес із шести освітніх галузей, які є обов'язковими. Тому доцільно говорити про необхідність певного рівня розвитку професійно-комунікативної компетентності вчителів початкових класів, якої вони набувають у процесі вивчення не однієї, а цілого комплексу фахових дисциплін» [360, с. 6].

Аналогічна ситуація і з ІКТ-компетентністю, діагностичною та акмеологічно-рефлексивною – і набуваються, і застосовуються вони під час опанування практично всіх навчальних дисциплін, становлячи ефективний і необхідний засіб організації навчально-виховного процесу в початковій школі або особистісного розвитку. О. Овчарук визначила надпредметні компетентності таким чином: «Надпредметні (ключові) компетентності є: синтетичними, такими, що поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, що набувається протягом засвоєння всього змісту освіти» [261, с. 21]. Тож, надпредметні компетентності мають більшу вагу в галузевій професійній компетентності і вимагають посиленої уваги під час формування.

Отже, за основними структурними складниками професійну компетентність сучасного вчителя початкової школи можна унаочнити у вигляді ієрархічної предметної схеми (рис. 1. 1.), із якої видно, що методична компетентність виступає найчисленнішою, а відтак і найвагомішою групою предметних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи. Узагальнена ієрархічна предметна структура професійної компетентності вчителя початкової школи матиме такі

# ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ



Рис. 1.1. Ієрархічна предметна структура професійної компетентності вчителя початкової школи

складники: соціально-культурна, фундаментальна, професійно-практична, комунікативна, інформаційно-комунікаційна, діагностична, акмеологічно-рефлексивна.

У межах цих предметних та надпредметних компетентностей і на матеріалі кожної із навчальних дисциплін викладач має вибудовувати внутрішню компонентну структуру компетентності на основі описаних вище підходів О. Дубасенюк, О. Митника, Л. Петухової, С. Скворцової та ін.: когнітивний (знання з відповідної дисципліни (дисциплін) навчального плану); операційно-діяльнісний (уміння, навички, досвід використання цих знань у практичній діяльності; особистісно-рефлексивний (педагогічна спрямованість, особистісні якості, рефлексія, акмеологічні, аксіологічні установки).

Наприклад, перший формант – соціально-культурний – передбачає набуття майбутніми вчителя початкових класів знань, умінь і навичок з історії, культурології, філософії, політології, логіки, професійного мовлення (українського та іноземного), економіки тощо. При цьому студенти мають набувати професійної комунікативної культури, усталювати власні соціальні установки, розвивати вищі психічні функції, загальну та професійну культуру, формувати власні світоглядні основи, формувати соціально-значуще ціннісне ставлення до подій, людей, дітей, до себе, усвідомлювати повсякчас актуальну роль освіти в житті суспільства розвивати навички аналізу та самоаналізу, самооцінки своїх дій і вчинків та ін. Вважаємо таке поєднання двох підходів до структурування професійної компетентності єдиною повною й докладною характеристикою побудови цього професійного утворення майбутнього вчителя початкової школи.

Вважаємо, що всі ці компоненти та їх групи будуть характерними і для професійної компетентності майбутнього викладача педагогіки та методик початкової освіти у ВНЗ, оскільки в поле нашого дослідження потрапляє і його професійна компетентність та лінгвометодична, що становить один із її провідних компонентів. Разом із тим внутрішній склад груп компонентів у професійній компетентності магістра початкової освіти буде дещо відрізнятися. Так, складниками

соціокультурного компонента виступлять філософсько-методологічний, професійно-комунікативний та управлінський; фундаментального – мовний, математичний, природознавчий; психолого-педагогічного – вишівсько-педагогічний та вишівсько-психологічний; методичного – методико-педагогічний, лінгвометодичний, методико-математичний та методико-природознавчий. Група надпредметних компетентностей залишається незмінною.

Як бачимо, професійна компетентність викладача вишу в галузі початкової освіти вмщує більш інтегровані компоненти, орієнтовані на підготовку до викладання у вищій школі, проте лінгвометодична компетентність, поряд із іншими, що презентують провідні фахові методики, залишається її вагомим компонентом, що обумовлює безсумнівну актуальність її дослідження з опорою на базове поняття та структуру професійної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти.

У контексті нашого дослідження становить особливий інтерес поняття методичної компетентності як провідного складника професійної компетентності вчителя початкової школи. Вочевидь, що в загальних рисах вона має відбивати загальну структуру професійної компетентності в єдності її когнітивного, процесуального та ціннісного складників. Розглянемо наявні в теорії та методиці навчання майбутніх учителів початкової школи дефініції та структури.

Я. Гаєвець зазначила, що, даючи визначення методичної компетентності, учені майже одностайні в розумінні сутності цієї категорії, як такої, що являє собою здатність особистості до самореалізації та постійного самовдосконалення; готовність до проведення занять за різними навчально-методичними комплектами, готовність використовувати сучасні навчальні технології, методики, прийоми, що базується на системі предметно-наукових, дидактико-методичних знань та вмінь; що створює підґрунтя для спроможності результативно діяти, ефективно розв'язуючи методичні задачі, що виникають під час навчання учнів окремого предмету [77].

Різнобічно дослідивши процес професійної підготовки вчителя початкової школи, О. Бігич, Я. Гаєвець, С. Скворцова слушно наголосили, що, як і галузеву професійну, методичну компетентність учителя слід розглядати в двох аспектах: як процес набуття майбутнім учителем професійної компетентності; як результат, який відповідає бажаному рівню сформованості професійної компетентності, у структурі якого окремою складовою є методична компетентність [24; 359].

О. Бігич визначила методичну компетентність учителя початкової школи у викладанні іноземної мови як сукупність його методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі, а також спілкуватися з учнями. У визначенні закладено і структуру цього феномену майбутнього вчителя, де основні складники дослідниця обґрунтувала видами професійної діяльності вчителя: проєктивний, адаптаційний, організаційний, мотиваційний, дослідницький і контрольний [24].

О. Бігич зауважила обов'язковість урахування в системі та процесі методичної освіти низки спільних тенденцій професійної освіти у ВНЗ та освіти в початковій школі (особистісно-орієнтована білінгвальна освіта, інтеграція навчальних дисциплін, освітня автономія студентів і школярів) та тенденцій професійної освіти сучасних педагогів (культуровідповідність та орієнтація освіти на рефлексію й інновації у професійній діяльності вчителя, розширення спеціалізації професійної освіти вчителя та рівневість системи його професійної компетентності) [24]. Варто припустити, що ці ж тенденції мають враховуватися і в системі методичної підготовки майбутнього фахівця початкової освіти з рідної мови.

Важливим для нас теоретичним результатом дослідження О. Бігич виступило акцентування її уваги на конкретизації кожного складника моделі професійної освіти щодо методичної

підготовки студента як майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи і відповідне обґрунтування понять «методичне мислення», «методичний розвиток», «методична культура» та ін. [24]. При цьому провідними об'єктами методичного розвитку студента дослідниця назвала методичну культуру та самостійність у її опануванні.

Описуючи методико-математичну компетентність вчителя початкової школи, Н. Глузман подала таке її визначення: особистісна інтегративна якість студента – майбутнього вчителя початкових класів, що складається з: професійних мотиваційно-ціннісних орієнтацій; методико-математичних знань, умінь, навичок та особистісних рис; здатності самостійно виконувати професійну методико-математичну діяльність з навчання молодших школярів математики на засадах компетентнісного підходу в стандартних та нестандартних умовах та нести за неї відповідальність; упровадження в зміст початкової освіти загальнопредметних та ключових компетентностей молодших школярів на предметному рівні; результату набуття студентами всіх форм і видів методико-математичного досвіду професійної педагогічної діяльності [83].

Вагомим у плані нашого дослідження є те, що Н. Глузман провела паралелі між компонентами методичної компетентності та засобами, за допомогою яких вони формуються, зазначивши, що пріоритет у виборі засобів навчання залежатиме від специфіки формування компонента методико-математичної компетентності, етапу формування цього компонента, підготовленості студентів, мети навчальних занять та їх організаційної форми [83].

Методичну компетентність вчителя математики Я. Гаєвець та С. Скворцова визначили як теоретичну й практичну готовність до проведення занять із математики за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування (дидактико-методичних компетенцій), спроможність

ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі.

Структуру методичної компетентності вчителя початкових класів у навчанні математики дослідниці описали як композицію мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-творчого компонентів, деталізованих через складові компетентності нижчого порядку: нормативну, варіативну, частково-методичну, контрольну-оцінювальну, проєктувально-моделювальну та технологічну. Дослідниці сформулювали низку педагогічних умов ефективного формування методико-математичної компетентності, до яких, зокрема, віднесли й створення компетентнісної моделі майбутнього вчителя початкових класів у навчанні математики молодших школярів математичних задач [359].

Визначення методико-природознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи, подане А. Бальохою, аналогічно відбиває когнітивний, діяльнісний та мотиваційний компоненти, проте особливою його рисою є включення інноваційних компонентів: здатність самостійно здобувати та поглиблювати знання з різноманітних галузей природничих наук (основні закони, теорії, актуальні проблеми сучасного природознавства), досконало володіти комплексом сучасних інформаційно-комунікативних технологій та засобів навчання, уміти застосувати здобуті знання, уміння й навички для самовдосконалення та власного професійного зростання. На думку автора, сформованість окремих показників чи властивостей цих сфер буде свідчити про сформованість методико-природознавчої компетентності вчителя початкових класів [17].

Отже, огляд наявних визначень предметних методичних компетентностей вчителів початкової школи засвідчив єдність підходів до дефініції та структурування поняття. При цьому учені, незалежно від предмета навчання, закономірно керуються загальними підходами як до професійної, так і до методичної компетентності, що виступає її основним складником. Утім, аналіз дефініцій іще раз унаочнив відсутність

комплексних досліджень щодо лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи з української мови, яка є однією з провідних у системі його методичних компетентностей, оскільки забезпечує якісну організацію навчально-виховного процесу під час викладання однієї з основних освітніх галузей початкової школи. Вочевидь, що структура лінгвометодичної компетентності з української мови також має ґрунтуватися на загальних підходах, висвітлених вище, проте наразі такі дисертаційні дослідження відсутні.

Подібні розвідки наявні в педагогічних дослідженнях у галузі підготовки вчителів-філологів, де науковці розглядають феномен лінгвометодичної компетентності вчителя та його структуру, проте наявні на сьогодні в Україні тлумачення та дефініції поняття «лінгвометодична компетентність вчителя» і його структури досить неоднорідні, пор.:

- володіння випускником наборами знань, умінь, навичок та досвідом оцінного ставлення до предмета, змісту та структури мовознавчої дисципліни, використання принципів, методів, прийомів, засобів та форм навчання (Н. Остапенко [273]);

- інтегративна якість, що відбиває готовність і здатність учителя вирішувати лінгвометодичні завдання в умовах педагогічного процесу, складне інтегроване поняття, яке включає сукупність психолого-педагогічних, інтелектуальних, технологічних знань і умінь, здібностей до емпатії, рефлексивності, саморозвитку, теоретичну і практичну готовність до педагогічної діяльності і викладання мови зокрема (О. Варламова, О. Глазиріна, І. Лобирєва та ін. [44]);

- компонент лінгводидактичної компетентності вчителя-словесника в складі його методичної компетентності (В. Студенікіна [388]);

- складник лінгвістичної компетентності вчителя (Г. Каптур [154]);

- інтегральна особистісна якість, що включає сукупність професійних компетенцій, які виступають складниками



професійної компетентності і відповідають за певний напрям професійної підготовки (О. Семеног [351]) та ін.

Дослідивши структуру лінгвометодичної компетентності майбутніх словесників, О. Семеног виокремила в її складі такі компоненти: педагогічну, психологічну, методичну, лінгвістичну, мовну, мовленнєву, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, інформаційну та дослідницьку компетенції [351].

Крім того, О. Семеног приділила увагу принципам професійної лінгвометодичної підготовки: неперервності, фундаменталізації, педагогізації, гуманізації, гармонізації, варіативності, інтегративності, бінарності, технологічності, модульності, активізації самостійної творчої роботи студентів, співробітництва, урахування особистих інтересів і різних рівнів підготовленості студентів, особистісно-орієнтований, особистісно-діяльнісний, компетентнісний. Принцип фундаменталізації узгоджується із потребами професії і визначає провідну роль психолого-педагогічної та мовно-літературної підготовки. Принцип бінарності спрямований на виклад навчального матеріалу через призму методичного вияву. Принцип гармонізації реалізується у гармонійному взаємозв'язку системи професійної підготовки вчителя української мови і літератури в педагогічному університеті із системою шкільної філологічної освіти як сферою майбутньої професійної діяльності.

Принцип технологізації полягає у застосуванні різних сучасних педагогічних, зокрема інформаційних, дослідницьких технологій у навчально-виховному процесі. Принцип модульності пропонує виділення в навчальному матеріалі системи базових модулів. Принцип активізації самостійної творчої роботи студентів ґрунтується на застосуванні пізнавальних, проблемно-пошукових, творчих завдань у навчально-виховному процесі. Принцип співробітництва забезпечує взаємну діяльність студента й викладача. Принцип врахування особистих інтересів і різних рівнів підготовленості студентів передбачає створення сприятливої емоційно-інтелектуальної обстановки на заняттях тощо [351, с. 22].

Вважаємо, що, маючи узагальнений характер, ці принципи відповідають як вимогам сучасних освітніх інновацій, так специфіці лінгвометодичної компетентності вчителя, тому можуть служити основою і лінгвометодичної підготовки вчителів початкової школи.

Н. Остапенко розмежувала поняття «лінгводидактична компетентність» та «лінгвометодична компетентність» як родові і видові поняття, зауваживши, що лінгвометодична компетентність – це володіння випускниками спеціально структурованими наборами знань, умінь, навичок, досвідом оцінного ставлення до змісту, структури, форми навчання мови, принципів, методів і прийомів, засобів, а також специфічних особливостей кожного з мовознавчих розділів, введених до чинної шкільної програми або програми ВНЗ. Лінгвометодичні компетентності дослідниця поділила на кілька підгруп: лінгводидактичні (загальнопредметні), лінгвопредметні, комунікативні мовні, комунікативні мовленнєві.

Н. Остапенко зазначила, що лінгводидактична компетентність належить до групи загальнопредметних, тобто до таких, які формуються на базі кількох навчальних дисциплін однієї галузі і обґрунтувала наявність і її структурі 16 складових: інформаційна, мотиваційна, логічна, методологічна, особистісна, технологічна, комунікативна, проєктивна, рольова, аксіологічна, соціальна, креативна, стратегічна, дискурсивна, діагностична, рефлексивна [273].

В. Копусь визначила фахову лінгводидактичну компетентність майбутнього магістра-філолога, як комплекс інтегрованих професійних якостей особистості магістранта, що передбачає готовність до науково-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі і виші відповідно до означеної кваліфікації та ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках і досвіді викладання мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін у профільній та вищій школах, сформованій позиції щодо власної професійної діяльності, а також професійної діяльності інших, є однією з підструктур особистісних характеристик фахівця. Дослідниця подала такі складники

фахової лінгводидактичної компетентності: мовна, мовленнєва, комунікативна, предметна й дослідницька компетенції [178].

Крім того, В. Копусь обґрунтувала педагогічні умови формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів, до яких віднесла такі: використання міждисциплінарних зв'язків; кореляція структури стратегії навчання магістрантів зі змістом і обсягом прогнозованих (мовної, мовленнєвої, комунікативної, предметної, дослідницької) компетенцій майбутніх магістрів-філологів; організація активної професійно зорієнтованої навчально-мовленнєвої та науково-дослідницької діяльності магістрантів, усвідомлення ними мовленнєвої діяльності як процесу й результату, як складника професіоналізму [178].

Як бачимо, беручи до уваги різні аспекти лінгводидактичної компетентності педагога та спираючись на певну специфіку підготовки вчителя рідної чи іноземної мови, науковці по-різному підходять до тлумачення цього поняття. При цьому лінгвометодична компетентність майбутнього вчителя початкових класів із рідної мови має свої специфічні особливості та структуру. Узагальнюючи наявні дефініції та орієнтуючись на специфіку лінгвометодичної діяльності вчителя початкової школи вважаємо найбільш виправданим таке визначення цього особистісно-професійного феномена майбутнього вчителя початкової школи: *лінгвометодична компетентність вчителя початкових класів у галузі рідної мови – це предметний компонент його професійної компетентності, що полягає в здатності на високому науковому й методичному рівнях, з урахуванням психологічної та виховної специфіки, застосовуючи різноманітні форми організації навчально-виховного процесу та постійно самовдосконалюючись, якісно організувати процес становлення в молодших школярів мовної та мовленнєвої компетентностей.*

З огляду на це *лінгвометодична культура вчителя початкової школи – компонент його загальної професійної культури, що ґрунтується на лінгвометодичній компетентності і є найвищим ступенем її вияву в професійній лінгвометодичній діяльності інноваційного рівня.*

Іще один результат фахової підготовки сучасного вчителя та відносно нове поняття в професійній освіті – *професійну мобільність* – дослідила Р.Пріма, визначивши цей феномен майбутнього вчителя початкової школи як складне інтегративне утворення в цілісній структурі особистості педагога, де взаємодіють вияви особистісного та професійно-діяльнісного характеру, в яких акумулюються мотиваційна цілеспрямованість і педагогічна гнучкість, потреба в професійній самореалізації через необхідний та достатній рівень професійної компетентності, самоефективності в інтенсивній діяльності, схильність до педагогічної творчості й готовність до інноваційних змін [302, с. 37].

О. Бігич указала як необхідний результат методичної підготовки вчителя початкової школи його *освітню автономію*, визначивши її як внутрішню особисту незалежність студента на основі його здатності самостійно керувати процесом освіти, що передбачає передусім формування самостійності в оволодінні методичною культурою [24]. Вважаємо, що в умовах освітніх інновацій особистісні феномени професійної мобільності та освітньої автономії є досить перспективним для введення в професіограму сучасного вчителя початкової школи.

Відтак аналіз наукових підходів до дефініції стрижневих понять фахової підготовки: «професійна компетентність», «професійна культура», «професійна готовність» майбутнього вчителя початкової школи – надали змогу зробити висновок, що вони пов'язані між собою цільовими (усі ці якості майбутнього педагога визначаються як результат фахової підготовки) та структурними (в більшості досліджень структуру цих понять у загальних рисах відображено в єдності когнітивного, операційного, оцінного та мотиваційного компонентів) характеристиками, а також логічним ланцюговим зв'язком, що реалізується в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. З огляду на це *готовність майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності* визначаємо як складник загальної професійної готовності, що містить когнітивний, операційний, оцінний та мотиваційний

*компоненти і ґрунтується на органічному взаємозв'язку з відповідними компонентами лінгвометодичної компетентності та лінгвометодичної культури майбутніх фахівців.*

У результаті теоретичного вивчення цих понять та їх дефініцій визначаємо професійну компетентність першим особистісним утворенням майбутнього педагога під час фахової підготовки, професійну культуру – якістю, що може набуватися студентом лише паралельно з формуванням компонентів професійної компетентності і на їх основі, а професійна готовність виступає більш інтегративним особистісним утворенням майбутнього вчителя, оскільки включає і професійну компетентність, і професійну культуру, і усвідомлене особистісне прагнення їх застосовувати в практиці роботи в початковій школі на основі глибокої мотивації, набутої педагогічної майстерності, аксіологічних, акмеологічних установок та ін. Сумісно ж всі ці поняття, разом з похідними особистісними утвореннями (професійна мобільність, освітня автономія та ін.) входять до професійної характеристики (професіограми) вчителя початкової школи.

Вивчаючи проблему розроблення професійної характеристики вчителя початкових класів у історичній ретроспективі, О. Кучерявий дійшов висновку, що впродовж 60 – 90 рр. ХХ ст. склалося чотири наукові напрями, у межах яких розвивалися різні підходи до створення професіограми вчителя: на основі урахування компонентів праці педагога (Н. Кузьміна, О. Щербаков та ін.); за допомогою класифікацій загальнопедагогічних умінь і навичок у межах структурно-функціонального й системного аналізу діяльності вчителя (О. Абдуліна, О. Дубасенюк та ін.); комплексний професіографічний підхід (В. Сластьонін та ін.); особистісно орієнтований підхід (В. Гриньова, В. Кан-Калик, С. Сисоєва та ін.), що враховує формування особистісних феноменів учителя: професійної майстерності, культури тощо [195].

Вочевидь, що всі підходи наразі активно розвиваються в межах компетентнісної освітньої парадигми. При цьому визначення поняття професіограми коливаються від

«своєрідного паспорту спеціальності, що віддзеркалює сукупність вимог до спеціальності, базується на кваліфікаційній характеристиці, передбачає обсяг і науково обґрунтоване співвідношення суспільно-політичних, спеціальних і психолого-педагогічних знань, а також комплекс педагогічних і методичних умінь і навичок; ...ідеальної моделі, у якій представлено особистісні якості, вміння та навички, необхідні для здійснення професійної діяльності» [377, с. 29 – 30] до еталонної моделі, що включає характеристику особистісних і фахових якостей, знань, навичок і умінь, необхідних для виконання типових професійних завдань, значення фаху, його соціальну цінність, основні вимоги, відмінність від інших професій, види діяльності вчителя, перспективи професії [351].

Більш численними є нині розвідки, де окреслено професіограму вчителя початкової школи як комплекс знань, умінь і навичок, здібностей, рольового спектру, професійно-значущих якостей й особистісних рис, педагогічної техніки тощо [64; 136; 212; 342; 377; 345; 357; 398]. М. Вашуленко охарактеризував професіограму вчителя початкових класів як багатопредметну й особливо інтегровану [48]. До основних професійних характеристик вчителя початкової школи С. Мартиненко віднесла такі: психофізіологічні властивості (розвинуте критичне мислення); здібності (перцептивні, прогностичні, рефлексивні); професійно значущі якості (гуманістична спрямованість, толерантність, оптимізм, професійна ерудиція тощо); професійні знання і вміння (діагностичні, аналітичні, прогностичні, дослідницькі) [215] та ін.

На основі структури особистості К. Платонова, аналогічні особистісно-професійні характеристики вчителя початкової школи розробили О. Бігич, Л. Петухова і включили до неї такі основні складники:

1. Якості: інтелектуальні (сприйняття нової інформації, розвинена пам'ять, творче, критичне мислення); морально-вольові (витримка, терпіння, настійливість, емоційна сталість, оптимізм, доброзичливість, відчуття, зацікавленість, гнучкість); соціально-культурні та ін.

2. Спрямованість: професійні орієнтації; професійна спрямованість на початкову школу; бажання до пошуку і використання професійної інформації, ІКТ; мотивація; педагогічні інтереси; гуманістичні переконання; ідеали та морально-етичні норми, поведінка та ін. Цей складник С. Харченко окреслив як ядро особистості вчителя, відображення інтересу до учнів, до творчості, до педагогічної професії, схильність займатися нею та усвідомлення своєї психологічної готовності до педагогічної діяльності [428].

### 3. Досвід:

- знання: логіки, психології, педагогіки; методів і форм навчання і виховання; предмета навчання; типології індивідуальних особливостей учнів; ефективних методів пошуку і опрацювання професійної інформації; особливостей використання ІКТ у навчанні тощо;

- уміння: спілкуватися, встановлювати контакт; швидко адаптуватися до змінюваних умов; мотивувати учнів та підтримувати зацікавленість; використовувати різні види наочності та організаційні форми проведення занять; аналізувати та доцільно використовувати педагогічні програмні засоби;

- навички: усного мовлення; розподілу уваги; орієнтування у часі; користування навчальними посібниками; використання ІКТ для управління навчальним процесом, самоосвіти, рішення навчально-виховних цілей; пошуку, опрацювання інформації тощо;

- рефлексія: аналіз; синтез; порівняння; співставлення; оцінювання; самооцінювання; програма особистісного професійного самовдосконалення тощо [24; 286, с. 74].

Отже, процес професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи має свої визначальні особливості, що закономірно позначаються на його результатах: професійній компетентності, професійній культурі та професійній готовності. Професійна компетентність є як першоосновою формування фахівця початкової освіти, так і одним із його кінцевих результатів, але, крім цього, професійна компетентність служить підґрунтям для формування інших

особистісних феноменів учителя: професійної культури та професійної готовності.

Вважаємо, що ця підпорядкованість загальногалузевих характеристик відбивається і на кожній предметній компетентності-культурі-готовності, а всі разом у вигляді еталонів і норм вони укладають професіограму сучасного вчителя початкової школи, разом із вказанням значення фаху, його соціальної цінності, основних вимог, відмінності від інших професій, види діяльності вчителя, перспективи професії. Відтак професійна компетентність є першим показником якості фахової підготовки, її індикатором і саме за рівнем розвитку її компонентів можна визначати якість фахової підготовки у ВНЗ.

У цьому ракурсі готовність майбутнього вчителя початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності становить складник його загальної професійної готовності і має ґрунтуватися на відповідних компонентах лінгвометодичної компетентності та лінгвометодичної культури майбутніх фахівців початкової освіти.

## **Висновки до розділу 1**

Гене́за професійної підготовки вчителів початкової школи відбувалася в межах загального розвитку вищої педагогічної освіти в Україні, проте не завжди межі етапів загальної періодизації збігалися з відповідними змінами в системі фахової підготовки вчителів початкової школи, тому, на нашу думку, в цьому процесі доцільно розглядати 5 основних етапів: пропедевтичний – етап зародження системи професійної підготовки вчителя вітчизняної початкової школи (1620 р. – перша половина ХІХ ст.); початковий – етап становлення теоретико-методичних засад професійної підготовки вчителя початкової школи (друга половина ХІХ ст. – 1927 р.); базовий – етап заснування факультетів підготовки вчителів початкових класів у педагогічних технікумах та ВНЗ (1928 – 1970 рр.); модернізаційно-національний – етап удосконалення та



націоналізації системи професійної підготовки вчителів початкової школи (1970 – 1995 рр.); інноваційно-реформаторський – етап реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи та активного запровадження освітніх інновацій (1995 р. – донині).

Серед усіх інноваційних педагогічних технологій і підходів інноваційно-реформаторського етапу за кардинальним впливом на систему фахової підготовки вчителя початкової школи на перший план виходять інформаційно-комунікаційні технології, що об'єднують мультимедійні, дистанційні, мережеві, хмарні, мобільні, е-навчання тощо.

Науковий аналіз тематичних векторів педагогічних досліджень у галузі підготовки вчителів початкової школи останнього етапу (від 1995 р. і донині) дозволив виокремити шість основних напрямів: загальнопедагогічний, методичний, професійно-особистісний, психологічний, історичний, іноземний. Кожен із напрямів досліджень є вагомим і актуальним для сучасної педагогічної науки, проте загальнопедагогічний, методичний та професійно-особистісний є провідними у вивченні та визначенні шляхів і способів реформування й оновлення системи фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Вивчення тематики та результатів досліджень загальнопедагогічного напрямку дозволило переконатися в достатній розробленості проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі фахової підготовки сучасного вчителя початкової школи, утім, актуальними все ще залишаються загальнотеоретичні аспекти використання електронних, дистанційних, мережевих, хмарних технологій. Роботи методичного й професійно-особистісного напрямів засвідчують відсутність як цілеспрямованих комплексних досліджень щодо теорії й практики навчання майбутніх учителів початкових класів застосовувати електронні засоби навчання під час викладання освітньої галузі початкової «Мови і літератури», так і щодо формування лінгвометодичної компетентності, культури і готовності самого вчителя, яку не представлено у вигляді системних досліджень у науковій

літературі поточного етапу розвитку системи фахової підготовки вчителя початкової школи, що обґрунтовує нагальну потребу в ґрунтовних наукових розвідках цієї тематики.

*Лінгвометодична компетентність вчителя початкових класів у галузі рідної мови* – це предметний компонент його професійної компетентності, що полягає в здатності на високому науковому й методичному рівнях, з урахуванням психологічної та виховної специфіки, застосовуючи різноманітні форми організації навчально-виховного процесу та постійно самовдосконалюючись, якісно організовувати процес становлення в молодших школярів мовної та мовленнєвої компетентностей.

*Лінгвометодична культура вчителя початкової школи* – компонент його загальної професійної культури, що ґрунтується на лінгвометодичній компетентності і є найвищим ступенем її вияву в професійній лінгвометодичній діяльності інноваційного рівня.

*Готовність майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності* – складник загальної професійної готовності, що містить когнітивний, операційний, оцінний та мотиваційний компоненти і ґрунтується на органічному взаємозв'язку з відповідними компонентами лінгвометодичної компетентності та лінгвометодичної культури майбутніх фахівців.

Узагальнена ієрархічна предметна структура професійної компетентності вчителя початкової школи має такі складники: соціально-культурна, фундаментальна, професійно-практична, комунікативна, інформаційно-комунікаційна, діагностична, акмеологічно-рефлексивна. У межах цих предметних та надпредметних компетентностей і на матеріалі кожної із навчальних дисциплін викладач має вибудовувати загальноприйнятту в світовій та вітчизняній педагогіці внутрішню когнітивно-мотиваційно-діяльнісну структуру компетентності, культури, готовності майбутніх фахівців.

Огляд наявних визначень предметних методичних компетентностей вчителів початкової школи засвідчив єдність

підходів до дефініції та структурування поняття, що наслідують загальні характеристики професійної компетентності. Вочевидь, що структура лінгвометодичної компетентності, культури та готовності майбутнього вчителя початкової школи також має ґрунтуватися на загальних підходах, висвітлених вище, проте наразі такі дисертаційні дослідження відсутні, а наявні наукові розвідки щодо лінгвометодичної компетентності вчителів-філологів потребують перегляду й адаптації з урахуванням специфіки фахової підготовки та діяльності вчителя початкової школи.

## **РОЗДІЛ 2 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННОЇ ЛІНГВОМЕТОДИКИ**

### **2.1 Історико-методологічні засади електронної лінгвометодики як інноваційної галузі методичної науки**

Виникнення в середині ХХ ст. і подальший активний розвиток на початку ХХІ ст. нової галузі методично-мовної науки – електронної лінгвометодики обумовлено насамперед зміною світової суспільної парадигми, її переходом від технократичної до інформаційної. На перший план у сучасному світі вийшло знання у всеохоплюючому сенсі та оперування ним не лише на традиційних (духовних, педагогічних, наукових) теренах, але передусім на матеріальних, що обумовило піднесення собівартості інформації, зростання особистісної мотивації кожного до набуття якомога більшої кількості знань, оволодіння інформацією та власне продукування її, перехід до віртуальних дій на місці колишніх фізичних, механічних, грошових і т. д. стосунків задля підвищення швидкості та ефективності будь-яких операцій.

Ці світові процеси почали вимагати від усіх суспільних інститутів відповідних змістових та структурних перебудов, і вже на сьогодні ми яскраво бачимо їх наслідки і в освітній системі: змістові та методичні перетворення, грандіозні реформаційні процеси, тяжіння до фундаменталізації, глобалізації, інтернаціоналізації, технологізації, інформатизації відчутно змінили нашу традиційну освітню систему і продовжують позначатися на ній далі. Усе це стало передумовами виникнення електронного учіння та навчання, а слідом і електронної педагогіки (е-педагогіки), що намагається систематизувати практичні набутки, сформулювати методологічні підвалини, загальні принципи та інші теоретичні

положення застосування електронних засобів навчання з педагогічною метою.

Електронні продукти навчального призначення, так же як і прилади для їх застосування, становлять собою лише засоби навчання, але їх принципові відмінності від попередніх різновидів, серед яких найголовнішими є мультимедійність, інтерактивність, можливість навігації, адаптивність, інтегративність у поданні матеріалу, комплексність і т. д. вимагають перегляду усієї системи методів та прийомів навчання. Тож, несучи із собою полегшення організації навчально-виховного процесу та суттєве підвищення його ефективності, використання новітніх засобів навчання водночас породжує і значну кількість педагогічних, зокрема методичних проблем. При цьому науковцям та практичним педагогічним працівникам наразі остаточно зрозуміло: хоч е-педагогіка являє собою альтернативний різновид традиційної науки, ґрунтується вона саме на її підвалинах, устояних століттями та перевірених тривалою практикою навчання й виховання, тому слід говорити не про перехід до електронного навчання, як такого, а про встановлення особливостей застосування традиційних положень у новій царині.

Належачи до педагогічних наук, методика навчання мови своїм розвитком йде в руслі загальних перетворень педагогічної науки, а, отже, наразі вимагає перегляду традиційних змісту і форм навчання відповідно до основних освітніх інновацій, виявлення можливостей комбінування сучасних потреб та перевіреного часом досвіду в нових умовах лінгвометодичної діяльності педагога. Усе це спричинило появу інноваційної галузі лінгвометодичної науки – електронної лінгвометодики, основне призначення якої полягає у формуванні теоретичних та практичних підвалин викладання мови й мовлення на основі застосування електронних засобів навчання.

Конкретизуючи вказані суспільно-філософські передумови виникнення й розвитку електронної лінгводидактики, серед першопричин В. Бадер, М. Бовтенко, О. Гарцов, О. Головка, Т. Ломтева, Є. Полат та ін. указали такі: загальні інтеграційні процеси у всіх сферах людської діяльності зародження ідей

індивідуального підходу до навчання, досягнення в галузі програмованого навчання, комп'ютерної лінгвістики, комп'ютерного перекладу, стрімкий взаємопов'язаний розвиток інформаційних технологій та концепцій навчання мови, створення нового інформаційно-освітнього середовища, появу авторських інструментальних систем для виробництва електронних засобів навчання нового покоління, зростання електронних освітніх ресурсів у світовій мережі, зміну форм комунікації між суб'єктами освітнього процесу, розвиток інноваційних підходів у мовному навчанні, швидкий розвиток електронних, цифрових і телекомунікаційних технологій [14; 29; 82; 138; 208; 231].

Розвиток електронної лінгвометодики в Україні до її сучасного стану теоретико-методологічного становлення й практичних пошуків ґрунтувався на загальносвітових тенденціях електронного (комп'ютерного) навчання мови. Так, перші спроби використання електронних обчислювальних машин (ЕОМ) у процесі навчання мов на початку 60-х рр. ХХ ст. були зроблені в США в Стенфордському та Нью-Йоркському університетах (Н. Краудер, С. Прессі, Б. Скіннер та ін.). Пізніше, на межі 70-х рр. цією проблемою зацікавилися в країнах Західної Європи, Японії та Латинської Америки. І. Костікова зазначила, що в Україні та сусідніх країнах дослідження щодо застосування обчислювальної техніки під час навчання мов (рідної, близькоспорідненої, іноземної) розпочалися із середини 70-х, але здебільшого на початку 80-х років ХХ ст. Їх проводили російські вчені Н. Тализіна, П. Гальперін, Л. Ланда, І. Тихонов та ін., а також українські – Е. Носенко, Г. Чекаль та ін. [184].

Із середини 80-х рр. питання комп'ютеризації викладання мов набули особливої актуальності в учителів-словесників, методистів і програмістів у зв'язку з інтенсивним насиченням персональною технікою середньої і вищої школи в США, Західній Європі та Японії і почасти в Україні та сусідніх країнах. Саме в той час у Америці та Європі нарешті остаточно склався науковий напрям, що вивчав різноаспектні питання комп'ютерної підтримки навчання мов – *Computer Assisted Language Learning* (CALL). У межах цього напрямку

організовувалися міжнародні наради, на яких виявлялися нові напрями в комп'ютерній лінгводидактиці [329].

М. Бовтенко, О. Гарцов, І. Костікова та ін. зауважили, що в західних країнах у системі мовної освіти в цей період застосовувалася перша автоматизована навчальна система PLATO (*Programmed Logic for Automated Teaching Operations*), розробленням й постійним удосконаленням якої займалась корпорація *Control Data Corporation*. У 2006 р. останню версію системи було відключено, проте за цей час завдяки PLATO до освітнього простору було введено такі поняття, як-от: форум, онлайн-тестування, чат, багатокористувацька гра та ін. [29; 82; 184].

Цінним із методичного погляду стало те, що в системі PLATO були розроблені спеціальні «драйвери уроків», підґрунтям кожного з яких служила певна модель навчання, доповнена спеціалізованим редактором. Гнучкості системи PLATO було цілком достатньо для розроблення навчальних курсів, проведення аудиторних занять, навчання на тренажерах та імітації стратегії навчання. У своїх дослідженнях Ф. Хуббард указав, що саме через систему PLATO здійснилися перші спроби комп'ютерного навчання низки іноземних мов [509].

Історію виникнення й первинного розвитку електронної лінгвометодики, зміну термінології та змісту досліджень у цій галузі в іноземній науці вперше періодизував М. Варшауер, надалі його теоретичні узагальнення щодо етапів розвитку електронної лінгвометодики переглядали Д. Істмент, Дж. Томпсон, Дж. Честер, Ф. Хуббард. У російській методичній науці це питання системно вивчали М. Бовтенко, К. Піотровська, О. Гарцов. В українській електронній лінгвометодиці періодизацію її розвитку розробила І. Костікова.

За результатами наукових пошуків М. Варшауера (2000 р.), у розвитку CALL виділялися такі етапи:

1. Біхевіористський (50 – 70-ті рр. ХХ ст.), на якому навчання мови й мовлення за допомогою електронних засобів розглядалося лише на основі тренувально-контрольних програм.

2. Комунікативний (70 – 80-ті рр. ХХ ст.), що орієнтував навчання мови й мовлення на застосування ігрових та прикладних програм: перевірка орфографії, підготовка навчальних текстів, заповнення таблиць, схем та ін.

3. Інтегровальний (від кінця 80-х рр. ХХ ст.), що ґрунтується на використанні в навчанні мови засобів гіпермедіа та комунікації із застосуванням комп'ютерів [533; 536].

Інші зарубіжні дослідники в різні роки Дж. Томпсон, Дж. Честер (1992 р.), Д. Істмент (1996 р.), Ф. Хуббард (2003 р.) дійшли висновку про можливість більш узагальненої класифікації етапів розвитку електронної лінгвометодики та наявність у ній лише двох основних етапів: традиційного (60 – 80-ті рр. ХХ ст.) та сучасного (від 90-х рр. ХХ ст. і донині). Основним здобутком дослідників першого етапу стало усвідомлення того, що прикладні комп'ютерні програми (редактори текстів, програми перевірки орфографії, електронні словники та ін.) самі по собі містять навчально-мовний та розвивальний потенціал, не менш значущий, ніж спеціальні навчальні програми (системи) лінгвістичного змісту.

Другий етап – сучасний (current, modern) – знаменував кардинальні якісні зміни технічних можливостей комп'ютера у навчанні мови: застосування гіпермедіа та гіпертексту в навчально-мовних електронних продуктах, використання конкордансів, можливостей мережевого навчання, віртуального навчання, резерви створення інформаційно-комунікаційного лінгводидактичного середовища, лінгводидактичних веб-сторінок та веб-сайтів і т. д. Крім того, другий етап розвитку електронної лінгводидактики увів до наукового обігу терміни *Intelligent Computer Assisted Language Learning (ICALL)*, *Technology Enhanced Language Learning (TELL)*, *Network-Based Language Teaching (NBLT)* та ін. [509; 525; 14; 82; 138; 184; 29; 533; 536].

На сьогодні цю періодизацію більшість іноземних дослідників у галузі електронної лінгвометодики визнають найбільш обґрунтованою і зручною для використання, хоча існують і інші погляди, напр., С. Бакс піддав її критиці, зауваживши її недоліки і запропонував такі назви етапів з приблизно однаковими хронологічними межами: відкритий



CALL (60-ті – 80-ті рр. XX ст.), обмежений CALL (80-ті рр. XX ст. – і донині) та інтегрований (епізодичний, наявний в деяких прикладах), – пояснюючи назви педагогічними підходами до навчання мови на цих етапах [506].

На основі здобутків західних учених російські вчені дослідили й узагальнили етапи розвитку програмних засобів інтернет-технологій для дистанційного навчання. Так, у розвитку комп'ютерного навчання мови в Росії дослідники М. Бухаркіна, М. Моїсеєва, М. Нежуріна, Є. Полат виокремили такі етапи:

- період експериментів, під час якого кожен навчальний заклад намагався створювати власні оболонки для навчальних курсів, але не передбачалася можливість їх інтеграції між різними закладами (приблизно 1995 – 1998 рр.);

- період професійних програм – провідні компанії світу, урахувавши потреби освітньої галузі, створювали універсальні для різних навчальних закладів оболонки, пристосовані, однак, для традиційної лекційно-семінарської системи навчання (1998 – 2000 рр.);

- період створення єдиних освітніх «платформ» – створюються інтегровані «платформи» для міжнародних освітніх онлайн-співтовариств, що, по суті, є покращеною версією попередніх оболонок з посиленням інтерактивним складником, напр.: LearningSpace, WebCT і Virtual Learning Environment (VLE) та ін. (сьогодення) [138].

Аналізуючи цю класифікацію, О. Миловидова обмежила третій етап 2005 р., а період від того часу і донині назвала періодом формування єдиного освітнього середовища [231].

Беручи до уваги вітчизняні реалії розвитку освітньої системи, І. Костікова обґрунтувала в процесі становлення комп'ютерної лінгводидактики (електронної лінгвометодики) три основних етапи:

1. Етап загальної комп'ютеризації суспільства (кінець 80-х – початок 90-х рр. XX ст.), на якому розпочалося поширення й насичення комп'ютерами вищих навчальних закладів України. В Україні в

цей час для навчання англійської мови використовувалася машина зворотного зв'язку із пультом управління у викладача та лампочок-індикаторів у студентів. За тим же принципом використовувався тренажер «Ластівка», що включав лічильник реєстрації правильних відповідей і часу. Перші персональні комп'ютери типу *KORBET* почали використовуватися в Україні з 1988 р., а спроба використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні англійської мови розпочалася з 1990 років. Одночасно на цьому етапі намітилося й формування основ інформаційно-комунікаційної культури, а також початок інформаційно-комунікаційного освоєння наявних комп'ютерних фондів у системі вищої освіти.

2. Етап персоналізації комп'ютерного фонду (друга половина 90-х рр. ХХ ст.), пов'язаної з активним застосуванням обчислювальної техніки на всіх рівнях освіти, як у вищих навчальних закладах, так і вдома, з інтенсивним використанням комп'ютерних фондів, а також з різким зростанням інформаційно-комунікаційної грамотності підлітків і студентів. Так звана революція персональних комп'ютерів 90-х рр. ХХ століття принесла у сферу навчання іноземної мови у вищій школі не тільки нові технічні, але й дидактичні можливості – доступність персональних комп'ютерів, простоту діалогового спілкування, графічний інтерфейс, і, звичайно ж, можливість персональної комунікації через електронну пошту.

3. Етап соціалізації комп'ютерних фондів (2000 р. – донині), що стимулювала виникнення високого рівня інформаційно-комунікаційної культури студентів та створення інтегрованих комп'ютерних фондів із окремим доступом [184].

Вважаємо цю періодизацію наближеною до вітчизняних освітніх реалій і найбільш доцільною для вживання під час ознайомлення студентів з історичними засадами електронної лінгвометодики.

На перших етапах розвитку електронної лінгводидактики комп'ютерне навчання мови по-різному іменувалося в іноземній та вітчизняній науці: *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, *Computer Aided Language Instruction (CALI)*, «інженерна лінгвістика», «машинний фонд мови», «автоматизовані

навчальні системи», «автоматизовані системи обробки мовлення» та ін. Це були лише перші спроби пристосувати наявний рівень науково-технічного прогресу до потреб лінгводидактичного процесу. Як видно із наведених термінів, здебільшого вони стосувалися прикладних аспектів лінгвістичної та лінгвометодичної науки і були лише першими кроками створення сучасних електронних лінгводидактичних систем.

Принципова різниця всіх іноземних термінів на позначення процесів навчання мови за допомогою комп'ютера, за результатами досліджень М. Бовтенко, полягала у відмінності процесів, які вони позначали: учіння (e-learning) – навчання (e-teaching) [29]. Нині в іноземних виданнях найбільше послуговуються терміном *Computer Assisted Language Learning (CALL)*. Відомий сучасний фахівець у галузі *CALL* М. Леві обґрунтував його більшу ємність та доцільність застосування, аніж інших пропонованих назв [525]. Хоча термін *CALL* містить указівку на самостійне опанування мови за допомогою комп'ютера, однак на сьогодні за змістом об'єднує в собі весь обшир теоретичних та практичних аспектів навчання мови та її вивчення за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і засобів.

Досліджуючи історію української електронної лінгводидактики, В. Бадер зазначила, що для позначення процесу навчання мови з використанням комп'ютера в російській та українській лінгводидактиці впродовж кінця ХХ і початку ХХІ ст. застосовували різні терміни: комп'ютерне навчання мови (Д. Климентьев, В. Нимм, Г. Пашкова, А. Ундозерова та ін.), навчання мови з комп'ютерною підтримкою (Н. Белкіна, Н. Зубарева, О. Кувакіна, І. Маковецька та ін.), методика комп'ютерного навчання мови (В. Гарова, Д. Климентьев, Т. Ямських) та ін. [14].

Авторство щодо терміну «комп'ютерна лінгводидактика» у російській методичній науці загальноновизнано належить К. Піотровській, яка ввела його до наукового обігу в 1991 р. і розуміла досить широко, як і іноземні дослідники: розділ лінгводидактики, що вивчає теорію й практику використання

комп'ютерів у навчанні мови. Виникнення терміна «електронна лінгводидактика» пов'язане з іменем російського дослідника О. Гарцова і датується 2009 р. Обґрунтовуючи доцільність саме такої дефініції, науковець зауважив, що на сьогодні навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій вийшло за межі роботи учня за комп'ютером, а об'єднує натомість багато інших інформаційно-комунікаційних технологій, які хоч і передбачають використання комп'ютера, але не лише його і не обов'язково на навчальних заняттях: завдяки активному розвитку ІКТ сьогодні існує і багато інших приладів, що забезпечують подання навчально-мовної інформації в аудиторних та позааудиторних умовах [82].

Отже, у вітчизняній лінгвометодиці нині застосовується декілька термінів на позначення нової галузі лінгвометодичної науки: «комп'ютерна лінгводидактика», «електронна лінгводидактика», «електронна лінгвометодика». Вони використовуються як синонімічні та абсолютно тотожні, хоча семантично мають певні відмінності. Даючи визначення термінам «комп'ютерна лінгводидактика» (*CALL*) та «електронна лінгводидактика», більшість науковців включають до поля дії цих галузей методичної науки або суто практичні аспекти методики навчання мови, або і теоретичну, і практичну її частини (К. Бітті, М. Бовтенко, О. Гарцов, І. Костікова, М. Леві, Л. Морська, Ф. Хуббард та ін.). Інакше кажучи, учені світу узагальнюють під терміном «комп'ютерна лінгводидактика» застосування комп'ютерних (електронних) засобів навчання мови не лише в опануванні фундаментальних, але й прикладних, часткових питань лінгвометодичної науки.

Разом із тим вочевидь, що застосування термінів «електронна лінгвометодика» і «електронна лінгводидактика» стосовно цих інноваційних галузей методичної науки має закономірно відбивати логічну підпорядкованість родових понять «лінгвометодика» та «лінгводидактика», тому більш вдалим для позначення цієї інноваційної галузі методичної науки виступає термін «електронна лінгвометодика», складовою частиною якого виступає «електронна лінгводидактика».

Крім того, на основі узагальнення змісту найбільш поширених у світовій лінгвометодиці визначень і проведеного термінологічного екскурсу, можна побачити, що до змісту поняття «електронна лінгвометодика» у більшості досліджень включено лише мовний аспект, тобто питання *навчання мови* (рідної, близькоспорідненої, іноземної), при цьому *методика навчання мови*, у процесі опанування якої також необхідно застосовувати аналогічні електронні навчальні засоби почасти не розглядається як вагома частина електронної лінгвометодики. Відтак основні терміни, вживані в межах цієї інноваційної галузі лінгвометодичної науки, на нашу думку, найбільш доцільно розуміти таким чином:

*Електронна лінгвометодика* – інноваційна галузь методики навчання мови, що досліджує теоретичні й практичні аспекти застосування електронних засобів у процесі навчання мови й методики її викладання, виводить закономірності створення й застосування цих засобів у навчальному процесі, узагальнює типові недоліки й пропонує шляхи їх запобігання й вирішення.

*Електронна лінгводидактика* – фундаментальна частина електронної лінгвометодики, що вивчає методологічні основи застосування електронних засобів навчання мови й методики її викладання, закономірності реалізації принципів електронного навчання під час формування лінгвістичної і лінгвометодичної компетентностей учня й майбутнього вчителя.

Сучасний етап розвитку електронної лінгвометодики можна охарактеризувати як мережевий. М. Варшауер вказує, що на сучасному етапі розвитку *CALL* все більшої ваги набирає технологічний процес або нові інформаційні технології, що спричиняють зміни практично в усіх аспектах застосування електронної лінгвометодики і наслідками їх розвитку, на думку дослідника, стануть нові контексти, нова грамотність, нові жанри, нові ідентичності та нова педагогіка [535]. Крім того, із розвитком і масовим поширенням Всесвітньої мережі Інтернет в Європі почали активно засновуватися Інтернет-спільноти, що об'єднували учених та практиків у галузі електронної лінгвометодики.

Так, у 1983 році засновано Європейський консорціум комп'ютерного вивчення мови, результати діяльності якого відображалися в журналі *Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO)*, у 1993 році за офіційної підтримки Європейської комісії – «Європейську асоціацію з питань комп'ютерного вивчення мови» *EuroCALL*, що, за визначенням президента асоціації Ф. Блін, «покликана забезпечити загальноєвропейський фокус для оприлюднення інноваційних досліджень, розробок і практики в галузі застосування інноваційних технологій у вивченні мови» [512]. Кількість подібних Інтернет-спілок на сьогодні досить велика, однією з найбільш активних можна назвати *Centre for languages, linguistics and area studies (LLAS)*, результати діяльності якої оприлюднює електронний журнал «*CALL*» [507].

Отже, понад 20 років у західних країнах функціонують лінгвометодичні інтернет-об'єднання, що служать підґрунтям для обміну досвідом дослідників-лінгвометодистів усього світу, задля чого видаються журнали з електронної лінгвометодики, проводяться щорічні конференції, триває спілкування в онлайн-режимі та ін.

Як наслідок, у XXI ст. зросла увага та активізувалися наукові пошуки дослідників у галузі електронної (комп'ютерної) лінгвометодики по всьому світі: у Північній та Південній Америці (М. Батлер-Паско, Дж. Егберт, С. Морас, Дж. Пейн, М. Пеннінгтон, Б. Порто, Х. Рейндерс, П. Уїтні та ін.), Англії (К. Бітті, Дж. Пласс, Л. Джонс, Дж. Пелет'єрі, Ф. Хуббард та ін.), країнах Центральної Європи (Я. Андроуцопулос, А. Болтон, Дж. Уайт, Г. Даларна та ін.), країнах Близького Сходу (І. Барт, Халід Аль Сегхайер, Д. Хампусаен, К. Хіцакі та ін.), Австралії (Т. Леувен, Ю. Ван та ін.), Китаї (Дж. Йегу, Сянь-Чин Ліу, М. Лян, Б. Цзоу, Фен Цзя, Чи-Фен Чен та ін.), Малайзії (Тханг Сью Мін та ін.), Індії (Р. Вішванатан та ін.), Японії (Т. Кавахара, Н. Мінемацу, Х. Обарі, Г. Стоквелл та ін.) та ін.

Активний сплеск досліджень, що прямо чи дотично стосуються електронної лінгвометодики, спостерігався від початку XXI ст. і в Україні. Можна вказати значну кількість науковців, які досліджували її теоретичні та практичні аспекти:

наукові узагальнення щодо розвитку та основних теоретичних положень української електронної (комп'ютерної) лінгвометодики як галузі методичної науки належать В. Бадер, О. Бігич, Л. Біденко, Л. Карташовій, І. Костіковій, Л. Морській та ін.; проблеми корпусної лінгвістики та створення конкордансів розглядають О. Бугаков, С. Бук, О. Демська-Кульчицька, Г. Дідук-Ступ'як, Д. Кузьменко, А. Ровенчак, В. Широков та ін.; часткові аспекти застосування засобів електронної лінгвометодики в середній загальноосвітній школі – Г. Дегтярьова, Г. Красновський, М. Пещак, Н. Семенів, Г. Шелехова та ін., у вищих педагогічних навчальних закладах – С. Колода, Н. Кононець, О. Мархева, А. Маслюк, О. Шестопад та ін.

Не обходили увагою українські науковці й інших важливих та актуальних проблем сучасної електронної лінгвометодики: теоретичні та практичні закономірності створення електронних лінгвометодичних підручників і посібників з української мови (В. Бадер, Л. Бугайчук, А. Велієва, В. Шевцова, Ю. Шепетко та ін.), розроблення тестових лінгвометодичних середовищ та методичні аспекти їх застосування (Г. Гайдамака, Л. Морська та ін.), мережеве та дистанційне навчання української мови (І. Довгий, А. Недашківська, В. Зінюк, А. Кудін, Т. Кудіна та ін.).

Визначаючи нагальні потреби сучасної електронної лінгвометодики, більшість українських дослідників сходяться на думці, що вона потребує переходу від описово-теоретичного характеру переваг і можливостей застосування засобів електронної лінгвометодики, спостережуваного нині в більшості видань і публікацій, до практичного їх масового використання у викладанні мови, оскільки на програмно-технічному рівні вже створено всі передумови для незалежної творчої діяльності педагога [184]. Створення переконливої теорії, яка дозволить педагогу-практику використовувати її в якості адекватного керівництва з ефективного застосування інформаційних технологій в реальному навчальному процесі, а також відбір інструментальних засобів, на основі яких викладач може створювати комп'ютерні навчальні програми без допомоги програміста, на одностайну думку дослідників різних країн, є найбільш перспективними напрямками розвитку

сучасної електронної лінгвометодики та обумовлює відповідні зміни в методиці її викладання під час підготовки майбутніх фахівців.

Для сучасного вчителя початкової школи і викладача вишу важливим є не лише високий професіоналізм щодо знання предмета викладання, але й вільне застосування дидактичних та методичних можливостей нових інформаційно-комунікаційних технологій у практичній роботі. Обґрунтовуючи цю думку, О. Гарцов зауважує зокрема поширення засобів масової комунікації, що сприяють формуванню єдиного світового поліетнічного, кроскультурного, толерантного й мультимовного середовища з новими закономірностями розвитку.

Електронна лінгвометодика, на слушну думку О. Гарцова, перетворює стихійний процес інформатизації теорії та практики навчання мов на наукову систему, керовану педагогами. Суть нової наукової галузі полягає в розробці методології, пошуку ефективних інноваційних шляхів навчання мови в педагогічних умовах, що відповідають перспективному науковому знанню й передовому практичному досвіду. Це система цілей, підходів, принципів, методів, змістовних компонентів, засобів, форм, відповідна закономірностям мовного навчання, призначена для інноваційного вирішення лінгвометодичних завдань опанування здобувачами мовної компетентності на необхідному рівні й у оптимальні строки за допомогою електронних та інформаційно-комунікаційних ресурсів [82, с. 34].

Отже, українська електронна лінгвометодика як окрема галузь лінгвометодичної науки у своєму формуванні послугувалася загальносвітовими тенденціями й наслідувала їх, на сьогодні в ній узагальнено використовуються півстолітні здобутки учених усього світу. Наразі електронна лінгвометодика є інноваційною галуззю сучасної лінгвометодичної науки, що виникла як результат всеохоплюючої інформатизації навчально-розвивального середовища в освітніх закладах і активно розвивається нині в усьому світі і в Україні зокрема. Термін «електронна



лінгвометодика» наразі не належить до широко вживаних у наукових колах. Метою електронної лінгвометодики як галузі науки є формування теоретичних підвалин викладання мови й мовлення на основі застосування електронних засобів навчання, узагальнення ефективних практичних підходів до розроблення й застосування цих засобів у навчальному процесі на всіх ланках освітньої системи, інтеграція багатих традицій методики навчання мови з технологічними перевагами використання в цьому процесі інформаційно-комунікаційних технологій.

Важливим аспектом підготовки вчителя початкової школи до використання засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності вбачаються філософсько-методологічні засади цього процесу, оскільки виникнення інноваційної галузі методичної науки обумовлено насамперед зміною філософської парадигми розвитку суспільства, тож сучасна українська електронна лінгвометодика має спиратися на відповідні етапам її розвитку методологічні положення, що здебільшого ґрунтуються на методології сучасної педагогіки – вченні про принципи, форми й методи наукового пізнання педагогічної дійсності.

В. Чичук назвав актуальними такі підходи до професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій у контексті євроінтеграційних процесів: компетентісний, особистісно-діяльнісний, цивілізаційний, системний, згідно з яким інформатизація технологій включає не лише впровадження засобів інформатизації, а й інформатизацію всіх інших компонентів освітніх технологій. Цілісну концепцію, на думку автора, можна зреалізувати лише за допомогою синтезу, критичного осмислення результатів системного, діяльнішого, особистісного, інформаційного та інших підходів до дослідження освітнього процесу в комп'ютерному середовищі [481, с. 297 – 298].

У межах синтезу класичної, некласичної та постнекласичної методології О. Будник визначила теоретичною основою проектування та реалізації концепції професійної підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності в

умовах початкової школи такі підходи, як-от: міждисциплінарний, соціосистемний, синергетичний, аксіологічний, культурологічний, структурно-функціональний і суб'єктно-діяльнісний. Дослідниця окреслила взаємозв'язок низки моделей: біхевіористської, психодинамічної, екзистенціальної, особистісно орієнтованої, когнітивної (пізнавальної), соціально-комунікативної, адаптивно-соціалізаційної, соціально-педагогічної, етнопедагогічної, акцентуаційної, інноваційної [36].

Для електронної лінгвометодики, на думку В. Бадер, стрижневими є методологічні положення вітчизняних й російських філософів, педагогів, психологів із теорії пізнання, про особистісний і системний підходи в межах цього процесу, роль діяльності в усебічному розвитку особистості; психолого-педагогічні концепції засвоювання знань і дидактичні аспекти комп'ютеризації навчального процесу; основні положення теорії активізації пізнавальної діяльності; теоретико-прикладні основи розроблення електронних підручників, посібників; наукові підходи до проектування педагогічних програмних засобів і використання гіпертекстових технологій для їх створення [14].

Узагальнюючи філософсько-соціальні й методологічні тенденції сучасної методики навчання української мови у вищій педагогічній школі, Н. Остапенко обґрунтовано поділяє на їх дві групи: загальнопедагогічні (фундаменталізація, гуманізація, гуманітаризація, демократизація й екологізація освіти) і специфічні (системність, ресурсність, синергетичність, аксіологічність, компетентнісність та ін.) [273]. Застосування засобів електронної лінгвометодики в навчальній практиці відбиває реалізацію методологічних засад обох груп, проте, якщо загальнопедагогічні тенденції спільні для викладання різних навчальних дисциплін і усього освітнього процесу загалом, то специфічні мають більш вузько відображати характерні риси лінгвометодичної підготовки вчителя, зокрема для початкової школи.

Узагальнюючи погляди різних науковців щодо науково-теоретичного підґрунтя як суто лінгвометодики, так і

електронних засобів її навчання, серед специфічних освітніх тенденцій, що наразі найбільше позначаються на підготовці вчителя початкової школи до використання засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, виокремимо такі освітньо-наукові підходи:

1. *Компетентнісний*, що забезпечує аксіологічні, мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, операційно-технологічні результати навчання й передбачає засвоєння знань та формування вмінь, навичок, досвіду й оцінного (критичного) ставлення особистості до дійсності [273]. Компетентнісна освітня парадигма від 90-х років минулого століття впевнено панує в Європі, спираючись на провідні положення Болонської угоди (1999 р.), а від 2005 року її активно вводять і в освітню систему України. Утім, Н. Остапенко та інші науковці слушно зауважили, що у вітчизняному освітньому просторі ідея запровадження компетентнісної освіти не є цілком новою, оскільки освоєння ефективних способів діяльності, розвиток творчих здібностей особистості та ін. здавна обговорювали відомі українські педагоги.

На сьогодні компетентнісну парадигму розвитку української освіти широко презентовано і в директивних та концептуальних документах, і в наукових розвідках вітчизняних педагогів (див. п. 1. 3.), отже, компетентнісний підхід до навчання став освітянською реалією. У лінгвометодичній діяльності викладача вищого навчального закладу орієнтування в основних положеннях компетентнісного підходу в освіті, опора на тлумачення та знання складників професійної й лінгвометодичної компетентностей випускника педагогічного ВНЗ служать підґрунтям для побудови лінгвометодичних систем, інтегрованих курсів навчання тощо.

2. *Особистісно-діяльнісний*, спрямований на організацію в процесі лінгвометодичної підготовки активної діяльності кожного здобувача шляхом урахування його особистісних рис і якостей, їх розвитку, посилення мотивації фахового зростання і т. ін. У результаті має відбуватися мотивований та ініціативний лінгвометодичний саморозвиток у процесі комплексного опанування компонентів лінгвометодичної компетентності.

Витоки освітніх особистісних технологій містяться у двох діаметрально протилежних стратегіях функціонування систем освіти: стратегії формування і стратегії розвитку. Основою стратегії формування виступає педагогічне втручання ззовні у внутрішній світ молодшої людини, нав'язування їй вироблених суспільством способів діяльності, оцінок. Натомість стратегія розвитку передбачає якомога більше задіявання в процес навчання особистісного потенціалу здобувача, його самоактуалізацію і виражається в особистісно-орієнтованих технологіях навчання [489, с.15]. У центрі особистісно-орієнтованої парадигми вищої освіти – особистість здобувача, його потреби, мотиви діяльності, відпрацювання власного педагогічного стилю та ін.

В. Шулдик зауважує надзвичайну роль у індивідуалізації навчання, передбачуваній особистісно-орієнтованим підходом, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання, що дозволяють вибудувати гнучку систему фахової підготовки вчителя, максимально індивідуалізувати її. У системі лінгвометодичної підготовки цю роль перебирають на себе засоби електронної лінгвометодики. У методологічному сенсі особистісно-діяльнісний підхід до лінгвометодичної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти засобами електронної лінгвометодики ґрунтується на декількох філософсько-педагогічних течіях, спрямованих на розвиток особистісних якостей і здібностей та фахове становлення: педагогічному прагматизмі, педагогічній герменевтиці, педагогічній акмеології.

Педагогічний прагматизм – течія реформаторської педагогіки, започаткована Дж. Дьюї, що, серед іншого, передбачала навчання через діяльність, практичну працю, ґрунтовану на посиленні мотивації навчання, розвитку допитливості учнів та ін. Наразі новітня течія на основі педагогічного прагматизму – неопрагматизм – є основною методологічною підвалиною фахової підготовки вчителів у зарубіжних країнах: «освіта на засадах неопрагматизму є безперервним процесом набуття досвіду, зважаючи на світ, що постійно змінюється, та на розвиток особистості учня, що не

повинен перериватися. Зважаючи на це, підготовка майбутнього вчителя до освітньо-виховної діяльності в педагогічних закладах США здійснюється на засадничих принципах неопрагматизму, щоб давати належну підготовку майбутнім учителям, які були б готові до самостійного виконання таких ролей на своєму педагогічному шляху в умовах ринкового суспільства» [133, с. 270].

Задля реалізації цього підходу в практиці лінгвометодичної освіти, реалізованої засобами електронної лінгвометодики, слід спонукати здобувачів факультету підготовки вчителів початкових класів до постійної й активної лінгвометодичної діяльності в комплексі усіх її складників та інноваційної лінгвометодичної діяльності.

Окрім цього, важливим напрямом дії прагматичного підходу в інноваційній лінгвометодичній підготовці майбутніх учителів є забезпечення на заняттях різних організаційних форм активного міжособистісного спілкування в студентському середовищі, між викладачами й здобувачами ступеня вищої освіти, між студентами та молодшими школярами щодо позитивних та негативних наслідків застосування того чи того електронного навчального засобу, вимог до його використання, критеріїв визначення якості, методів та прийомів вжиття під час педагогічної практики та ін.

Крім цього, доцільно спонукати здобувачів до ініціативної мовленнєвої комунікації інноваційно-лінгвометодичної тематики з учителями початкової школи та адміністрацією загальноосвітніх навчальних закладів тощо. Такі комунікативні акти не лише дозволять діагностувати сформованість різних компонентів лінгвометодичної компетентності кожного здобувача, але й засвідчать загальний рівень її опанування, типові недоліки та вади цього особистісного утворення майбутнього вчителя початкових класів.

Вагомим складником особистісно-діяльнісного підходу до викладання методики навчання мови засобами електронної лінгвометодики виступає і герменевтико-педагогічний. У центрі герменевтичного вчення перебуває проблема розуміння, що має для педагогіки унікальне значення, оскільки стосується

інтересів усіх учасників педагогічного процесу і реалізується на різних рівнях: від соціального замовлення освіти до конкретного методичного прийому [488, с. 209].

Сучасні науковці (Н. Ковалевська, Н. Мараховська, В. Шовковий та ін.) довели, що педагогічна герменевтика має широкі перспективи в процесі підготовки фахівців. Згідно із педагогіко-герменевтичним підходом, значущість має не лише високохудожній літературний текст, а й текст лекції, пояснення нового матеріалу, схеми, таблиці, моделі, які широко використовуються у процесі підготовки фахівців відповідного профілю; опанування герменевтичного методу для педагога є яскравим показником розвитку власних здібностей до розуміння, що становить серйозну інтелектуальну працю і психічну напругу викладача, оскільки воно можливе лише за умов співпереживання та ідентифікації; такий підхід підвищує ефективність педагогічної діяльності, оскільки формує тонкий апарат диференційованого сприйняття викладачем кожного здобувача й розвиває його педагогічну активність у подоланні ситуацій непорозуміння.

Н. Мараховська влучно характеризує особистісно спрямовану сутність педагогічної герменевтики: «Якщо герменевтика – наука про тлумачення текстів, творів, а людина є витвором природи, тоді моделювання й інтерпретацію процесу формування особистості, зокрема її професійної ідентичності, можна представити як сукупність і взаємодію знакових, поведінкових та ігрових дискурсів. Завданням викладача, який застосовує герменевтичний метод, є підбір та створення згаданих дискурсів і їх трансформація у процес формування професійної ідентичності майбутніх учителів» [214, с. 173].

Крім того, в одному з тлумачень герменевтичний підхід – важливий ресурс формування мовної особистості, яка володіє здатністю викладати свої думки в усній чи письмовій формі, що становить неабияку значущість для майбутнього вчителя початкової школи, який прагне постійно залишатися на часі й формувати у власних учнів мовну й мовленнєву компетентності за допомогою сучасних і найбільш зрозумілих їм засобів. Тож,

реалізуючи герменевтичний підхід під час підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування лінгвометодичних електронних навчальних засобів, викладач має моделювати всі сфери їхньої майбутньої професійної діяльності, заохочуючи здобувачів до опанування різних способів мислення, активної участі в проектуванні й розвитку майбутньої фахової діяльності в початковій освіті України.

До того ж результати якісної реалізації особистісно-діяльнісного підходу до лінгвометодичної освіти майбутніх учителів мають відбиватися і в сформованості акмеологічного компонента їхньої лінгвометодичної компетентності. І в цьому зв'язку на перший план виходять здобутки педагогічної акмеології у вищій школі, яку В. Вакуленко визначає як інтегровану науку про освітнє мистецтво, у якому основні суб'єкти освітнього процесу є суб'єктами міжособистісної комунікації й духовного спілкування, опосередкованого змістом і засобами освіти [43, с. 125].

Відтак акмеологія вищої лінгвометодичної освіти (Г. Цветкова, М. Роганова та ін.) має спиратися на технології й техніки розвитку особистості здобувачів, запроваджені за допомогою постійного міжособистісного спілкування викладача зі здобувачами, здобувачів між собою, із вчителями початкової школи і т.д. [335; 471]. У процесі подібних міжособистісних комунікативних актів загальнодуховної, загальноінтелектуальної й фахової тематики має відбуватися стимулювання лінгвометодичного потенціалу, підвищення мотивації до опанування лінгвометодичних дисциплін та їх нових розділів про методичні особливості застосування засобів електронної лінгвометодики, мотивації до постійного фахового й особистісного зростання за допомогою застосування цих засобів у самоосвіті й саморозвитку.

3. *Системно-синергетичний*, що передбачає відпрацювання в майбутнього педагога вміння організовувати спільну роботу всіх навчально-розвивальних систем уроку та зорієнтований на визначення навчання як цілеспрямованої творчої діяльності учня і вчителя, у якій мета, зміст, форми і методи взаємозумовлені та взаємопов'язані.

Крім того, за результатами лінгвометодичних досліджень І. Костікової, Л. Морської, Н. Остапенко, В. Семенов та ін. синергетичний підхід до лінгвометодичної освіти реалізується в таких *чинниках* навчально-розвивального процесу: залучення здобувача до пошукової та дослідницької діяльності на занятті через індивідуалізацію навчання; установка на педагогічну співпрацю з використанням діалогових та полілогових моделей спілкування, багатих на імпровізації і багатоваріантність результатів пошуку; орієнтація не лише на результати навчання, а й на сам процес їх досягнення; реалізація принципу людиноцентризму, створення оптимальних умов для забезпечення успіху кожного в навчанні; гнучкість навчального середовища як щодо часу, так і щодо місця проведення занять; різноманітність методів оцінювання навчальних досягнень здобувачів та ін. [184; 238; 273; 351].

Г. Дідук-Ступ'як та ін. уточнили вживану термінологію щодо поняття «синергетичний підхід» слушно зауважуючи, що «...для аналізу педагогічної дійсності найбільш доцільно застосовувати системно-синергетичний аспект, оскільки сучасне мислення – це системно-синергетичне мислення, а один із сучасних методологічних способів аналізу дійсності – це системно-синергетичний» [105]. На необхідності застосування специфічного типу мислення – парадоксального (багатозначного, поліфонічного, синергетичного) – для організації педагогічного процесу на засадах системно-синергетичного підходу наголошує також О. Вознюк, додаючи, що саме рівень мовного розвитку людини регламентує ступінь розвитку та тип її мислення [67].

Відтак для майбутнього учителя мови початкової школи системно-синергетичний підхід до організації інноваційного лінгвометодичного процесу із застосуванням засобів електронної лінгвометодики є необхідним і значущим, що вимагає відповідної комплексної роботи викладачів лінгвістичних, лінгвометодичних та інформатичних дисциплін вишу. Згідно із вимогами системно-синергетичного підходу лінгвометодична освіта майбутнього вчителя початкових класів має становити собою систему взаємопов'язаних



компонентів, кожен із яких відіграє важливу роль у становленні його лінгвометодичної компетентності.

4. *Соціокультурний* підхід до лінгвометодичної підготовки вчителя початкової школи ґрунтується на теоретичних засадах педагогічної аксіології – «галузі педагогічного знання, що розглядає освітні цінності з позиції самоцінності людини і здійснює ціннісні підходи до освіти на основі визнання цінності самої освіти» [362, с. 99]. Центральним поняттям в аксіології є поняття цінності, що характеризує соціокультурне значення явищ дійсності, включених у ціннісні відношення. Тож і сутність аксіологічного підходу до підготовки спеціаліста В. Садова вбачає в орієнтації професійної освіти на формування в здобувачів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини й професіонала [343].

Проводячи теоретичний аналіз підготовки вчителя сучасної початкової школи, О. Побірченко серед ціннісних вимог суспільства до цього процесу виокремила такі: формування вчителя з інноваційними типом мислення, культури й поведінки; становлення особистості вчителя, яка «характеризується моральною й громадянською стійкістю, патріотизмом, здатна залишатися самостійним і свідомо діючим індивідом у багатоманітному переплетінні зв'язків та впливів інформаційних потоків»; коригування педагогічної культури майбутнього вчителя відповідно до соціокультурних умов сучасності [290, с. 40 – 45].

Удвічі вагомніше значення має соціокультурний підхід для опанування лінгвістичних дисциплін, із приводу чого О. Біличенко слушно зауважує, що соціокультурна та лінгвістична компетентності особистості тісно взаємопов'язані [27; 26]. Наприклад, у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» для реалізації комунікативних намірів навчання в структурі комунікативної компетентності виділяють лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні компоненти; у проекті «Концепції мовної освіти України» зазначено, що соціокультурна змістова лінія є інтегративною, передбачає зв'язок навчання мови й мовлення з формуванням

соціокультурної компетентності, що забезпечує єдність змісту і форми спілкування, визначає сферу відношень, орієнтовну тематику текстів, теми висловлювань, вимоги до відповідних умінь і навичок і т. ін.

Отже, важливим результатом освітнього процесу педагогічного ВНЗ є формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців, яку доцільно характеризувати в широкому сенсі як комплексне становлення та вияв їхньої мовно-комунікативної, соціальної, інтелектуальної, культурної, інформаційно-технологічної та життєвої компетентностей. Єдиним ефективним шляхом відпрацювання соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи є створення у виші якісного соціокультурного середовища, що з необхідністю передбачає дотримання соціокультурних вимог до професійної підготовки. Наразі цей процес має відбивати провідні положення соціокультурного підходу, сприяти комплексному формуванню лінгвометодичної та соціокультурної компетентностей випускника, і в кінцевому результаті втілюватися в лінгвометодичній культурі майбутнього вчителя початкової школи [27; 26; 454].

5. *Ресурсний*, призначений для ефективної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної лінгвометодичної діяльності, стимулювання й раціонального використання при цьому особистісних ресурсів кожного з учасників педагогічного процесу.

С. Микитюк обґрунтував необхідність активного застосування ресурсного підходу в процесі фахової підготовки вчителя таким чином: «Нова освітня система в Україні вибудовується на засадах збереження й розвитку творчого потенціалу людини, спрямованості професійної підготовки на самовизначення, стабільно активну життєдіяльність людини в змінних соціальних умовах. Швидкоплинний розвиток інформатизованого суспільства потребує інноваційних підходів, нестандартних рішень, креативності мислення, а отже, творчої активності людини» [229, с. 54].

Основні ідеї ресурсного підходу, які мають бути враховані в підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності, такі:

- осмислене прагнення до педагогічної праці, яка приносить задоволення більшості індивідів; кожна особистість прагне зробити свій внесок у реалізацію освітніх цілей, у розробленні яких бере участь увесь педагогічний колектив освітнього закладу;

- більшість індивідів здатні до професійної і навчальної самостійності, творчості, відповідальності, особистого самоконтролю під час формування і використання змістовно-методичного забезпечення освітнього процесу;

- першорядним завданням керівників освітніх закладів на різних рівнях організації педагогічного процесу є ефективне використання людських ресурсів; керівництво створює таку обстановку, у якій кожна людина може максимально виявити свої здібності; управлінський апарат педагогічного навчального закладу своїми діями й заходами сприяє участі членів педагогічного колективу у вирішенні важливих проблем, постійно розширюючи самостійність і самоконтроль останніх;

- кожний педагогічний працівник завдяки інноваційній діяльності може підвищити свій статус, оскільки на особистісному самодіяльному рівні найбільш повно може використати зовнішні й внутрішні ресурси [229, с. 55].

Окрім цього, результатом застосування ресурсного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів до застосування засобів електронної лінгвометодики має бути оновлення змісту чинних навчальних програм, підручників, посібників, розроблення авторських курсів, спецкурсів, програм практик із посиленням їх інформаційно-комунікаційною складовою. Лише за таких умов можна забезпечити глибоке усвідомлення здобувачами необхідності інноваційних процесів під час опанування фундаментальних і фахових лінгвометодичних дисциплін і так само значно прискорити оновлення й підвищення ефективності їхньої майбутньої професійної лінгвометодичної діяльності на основі застосування засобів електронної лінгвометодики.

6. *Технологічний*, що ґрунтується на тенденції технологізації сучасної освіти, яка, на думку О. Набоки,

Е. Панасенко, М. Роганової, М. Фіцули, Г. Цветкової та ін. полягає в дотриманні змісту й послідовності навчально-виховних етапів педагогічного процесу, що потребує особливої уваги до використання, розвитку й удосконалення педагогічних технологій [243; 334; 276; 421; 470]. В. Шулдик зауважив, що в умовах технологічної парадигми вищої освіти викладач найчастіше виступає в ролі організатора всіх видів діяльності здобувача як компетентний консультант і помічник, а його професійна діяльність при цьому має бути спрямована не просто на контроль знань та вмінь здобувачів, а й на діагностику їхньої діяльності й розвитку [489].

Центральним поняттям технологічного підходу є «педагогічна технологія», що її сутність наковці окреслюють і як сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний підхід і композицію форм, методів, способів, прийомів, засобів (схем, креслень, діаграм, карт) у навчально-виховному процесі, і як нові підходи до аналізу та організації навчального процесу та ін. [243; 276; 334; 421; 470; 489]. Узагальнюючи наявні в науці трактування цього поняття, В. Шулдик зазначив: «педагогічна технологія включає в себе дві групи питань, перша з яких пов'язана із застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, друга – з його організацією. ... перша галузь пов'язана з реалізацією досягнень техніки в навчальних засобах, а друга – з розвитком педагогічної теорії. Об'єднувати їх повинні положення загальної теорії організації, тобто системного підходу до питань освіти» [489, с. 18 – 19].

Поняття «педагогічні технології» об'єднує в собі технології навчання та технології виховання особистості (О. Набока, Е. Панасенко, М. Роганова, М. Фіцула, Г. Цветкова, В. Шулдик та ін.). І хоча застосовуються вони у взаємозв'язку, освітній процес ВНЗ здебільшого має відображати навчальні педагогічні технології сучасності [243; 276; 334; 421; 470; 489]. До основних і найбільш поширених із них належать такі: модульного навчання, розвивального навчання, особистісно-орієнтованого навчання, дистанційного навчання, проблемного навчання, інтерактивного навчання, проектного навчання,

диференційованого навчання, програмованого навчання, інформаційно-комунікаційні технології, ігрові технології, технологія розвитку критичного мислення та ін.

Відтак необхідність комплексного втілення освітніх інновацій у практику педагогічної взаємодії обґрунтовує потребу в доповненні традиційного змісту фахової лінгвометодичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів дисциплінами інноваційного характеру. Крім того, викладання кожної навчальної дисципліни, особливо професійного циклу, має містити елементи технологізації начального процесу в обох його тлумаченнях: і в застосуванні апаратних засобів, і в методичній технологізації навчання. Сучасний викладач ВНЗ вже не може обійти увагою застосування електронних навчальних засобів, елементів дистанційного навчання, мережевого навчального спілкування зі здобувачами тощо. У кращому випадку педагог має особистий сайт, через який комплексно справляє навчально-розвивальний вплив на своїх учнів, інтегруючи при цьому обидва сенси поняття «технологізація освіти».

Методична технологізація навчально-виховного процесу стосується застосування інноваційних технологій навчання на заняттях у виші: інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, особистісно-діяльнісні, розвивальні і т.д. Крім того, технологічний підхід може реалізуватися через окремі прийоми, наприклад, прийом технологічних карток, що вказують здобувачам на основні дії, які вони мають реалізовувати в певній послідовності для виконання певного завдання [456].

Компетентнісний, особисто-діяльнісний, системний, ресурсний та технологічний підходи більше за інші відображають специфіку запровадження в навчальний процес ВНЗ електронної лінгвометодики як інноваційної галузі методики навчання мови, оскільки об'єднують і необхідний перегляд змісту навчальних програм, і застосування відповідних апаратних і програмних засобів навчання, і використання при цьому спеціальних методів і прийомів навчання.

Отже, філософсько-соціологічні положення та методологічні підвалини регламентують основні напрями та аспекти роботи з майбутніми учителями початкових класів у межах відпрацювання в них основних компонентів лінгвометодичної компетентності, культури та готовності з метою їхньої підготовки до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.

## **2.2 Науково-теоретичні підвалини підготовки майбутнього фахівця початкової освіти до використання засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності**

Специфічні особливості електронної лінгвометодики як міждисциплінарної галузі методичної науки, що ґрунтується на педагогічних, психологічних, технологічних, технічних, інформатичних, філософських та ін. засадах, вимагає особливої уваги до визначення її психолого-педагогічного підґрунтя й дотримання відповідних вимог як у навчально-виховному процесі із застосуванням засобів електронної лінгвометодики, так і в ході підготовки здобувачів ступеня вищої освіти до використання цих засобів у власній педагогічній діяльності.

Разом із визнанням усіх переваг застосування ІКТ в усіх формах навчання Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр конкретизували і низку негативних наслідків, до яких може призвести використання сучасних засобів:

- «тотальна індивідуалізація», що може звести до мінімуму обмежене в навчальному процесі живе спілкування викладачів та учнів (студентів), пропонуючи їм комунікацію у вигляді «діалогу з комп'ютером», а відтак останні не одержують достатньої практики діалогічного спілкування, формування й формулювання думки професійною мовою;

- згортання соціальних контактів, скорочення соціальної взаємодії й спілкування;

- «принцип економії сил» (запозичені з мережі Інтернет готові проекти, реферати, доповіді, розв'язання завдань із підручників та ін.), що не дає розвиватися дослідницьким і творчим навичкам учнів;

- формування «шаблонного мислення», формального й безініціативного ставлення до діяльності;

- позбавлення здобувачів вищої освіти можливості проведення реальних дослідів своїми руками, що негативно позначається на результатах навчання;

- надмірне й невиправдане використання більшості засобів інформатизації негативно відбивається на здоров'ї всіх учасників навчального процесу [95, с. 48 – 49].

З огляду на це викладач вишу, як і вчитель початкової школи мають з обачністю підходити до застосування електронних засобів у навчальному процесі, насамперед ураховуючи педагогічні, психологічні, ергономічні, технологічні вимоги та принципи його організації. Так, В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук та ін. зазначили, що для створення широкого спектру й педагогічно виваженого використання електронних освітніх ресурсів і програмних засобів різного призначення, зокрема навчального й управлінського, доцільним є запровадження індустріального підходу, що враховує психолого-педагогічні аспекти побудови методичних систем навчання й відкритого комп'ютерно орієнтованого навчального середовища [150, с. 5].

Узагальнюючи основні напрями змін у змісті навчання, пов'язані із застосуванням електронних освітніх ресурсів, І. Богданова вказала зокрема на такі:

- розширення теоретичних основ навчальних курсів унаслідок збільшення їх доступності для здобувачів завдяки можливостям засобів нових інформаційних технологій унаочнювати зміст навчання, доступу до будь-якої інформації, інтелектуалізації інформаційних навчальних систем.

- поглиблення фундаментальних знань, різностороннє й ґрунтовне вивчення відповідної предметної галузі, формування знань, необхідних для пояснення причинно-наслідкових зв'язків досліджуваних процесів і явищ, пізнання законів реальної діяльності;

- додаткові можливості щодо побудови інтегрованих курсів, посилення міжпредметних зв'язків, комплексності вивчення навколишньої дійсності;

- можливість вивчення реальних виробничих і соціальних ситуацій, унаслідок чого значно посилюється зв'язок навчання із життям, а результатам навчання надається практична значущість, з'являються умови для формування наукового світогляду, розвитку аналітичного і творчого мислення, свідомого ставлення до навколишнього світу;

- перерозподіл за значенням змістових компонентів навчальних курсів (напр., у вивченні мови з'являється можливість для навчання послідовного й логічного викладення думок, дотримання певного мовного стилю тощо);

- посилення ефективності навчання завдяки широким зображувальним можливостям засобів нових інформаційних технологій, значному розширенню кола розв'язуваних завдань (оновлення змісту завдань за рахунок включення ігрових компонентів, особливих правил оперування штучними об'єктами, введення принципово нових завдань, зокрема на побудову експертних систем навчального призначення, створення ігрових комп'ютерних програм тощо), можливостям моделювання спільної діяльності учня і педагога на будь-якому етапі навчання, широкій діалогізації навчального процесу, значному розширенню кола об'єктів діалогу, значній гнучкості управління навчальною діяльністю та ін.;

- зміни у співвідношенні різних організаційних форм навчальної діяльності, зокрема збільшується частка самостійної, індивідуальної й групової роботи; розширюється обсяг практичних і лабораторних робіт, насамперед пошукового та дослідницького характеру [30].

Характеризуючи загальні психолого-педагогічні підвалини застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, науковці (Р. Гуревич, В. Гусева, О. Єпишева, М. Кадемія, Т. Коваль, М. Козяр, В. Монахов, В. Прошкін, С. Сисоєва, Л. Сущенко, Д. Трушніков та ін.) сформулювали низку основних положень:



1. Інформаційно-комунікаційні технології повинні забезпечити розвиток творчої активності студентів і введення методичних інновацій в процес навчальної діяльності.

2. У використанні комп'ютерів в навчанні техноцентризму має протиставлятися діяльнісний принцип, що обумовлює створення електронних навчальних предметних середовищ.

3. Особливу увагу слід приділяти інтеграції навчальної, навчально-наукової, методичної, організаційної діяльності викладача і здобувача в межах єдиного навчально-виховного процесу.

4. Під час проектування навчального середовища має забезпечуватися органічний взаємозв'язок між вмістом традиційного навчального предмета і банком даних, інформаційних банків та інформаційних масивів.

5. Слід передбачати безперервність, наступність і сумісність електронних засобів навчання як із різних предметів, так і всередині одного предмета.

6. Форми, методи, засоби інформаційно-комунікаційних технологій повинні розроблятися в суворій відповідності до рівня й змісту комп'ютерної грамотності та інформаційної культури певної вікової групи користувачів.

7. Створення зразків інформаційно-комунікаційних технологій орієнтується на формування повноцінної навчальної діяльності з організаційним поданням усіх її компонентів (системи навчальних завдань, відповідних навчальних дій) учителем. Це досягається проектуванням спеціальних навчальних ситуацій і цілеспрямованим формуванням у здобувачів узагальнених зразків дій.

8. Головним засобом інформаційно-комунікаційних технологій стає комп'ютер з його програмним та інформаційним забезпеченням.

9. Провідним принципом у проектуванні відповідних педагогічних технологій є опора на активність самого здобувача ступеня вищої освіти.

10. Передбачається поєднання індивідуального підходу з різними формами колективної навчальної діяльності, у якій

реалізується рівнева диференціація вимог до професійної підготовки здобувачів.

11. Електронні засоби навчання мають використовуватися як ефективний інструмент для досягнення закономірностей широкого кола явищ, процесів, а не лише як демонстраційні засоби [95; 164; 281; 325].

Саме на основі зазначеного в другому положенні діяльнісного підходу, що має переважати під час застосування засобів електронної лінгвометодики, Т. Коваль, С. Сисоєва, Л. Сущенко та ін. запропонували удосконалити систему загальнодидактичних принципів з урахуванням сучасних положень психологічної та педагогічної наук, переглянути й наповнити їх таким змістом, який дозволив би компонентивно використовувати їх в умовах e-learning. Науковці вказали, що розвиток традиційних програм навчального призначення в напрямі більшої адаптивності й дидактичної поліфункціональності привів до появи нового типу програмних засобів – інтелектуальних навчальних систем і навчальних середовищ, що з урахуванням концепції особистісно-орієнтованого навчання мають відповідати низці загальнодидактичних вимог:

- спрямованість освіти на основі інформаційно-комунікаційних технологій на вирішення завдань не лише навчання, а й розвитку та виховання здобувача;

- педагогічна доцільність використання технологій у освіті, що потребує визначення педагогічно доцільного співвідношення використання інформаційно-комунікаційних і традиційних педагогічних технологій;

- науковість змісту інформаційно-комунікаційних технологій, подання науково-достовірних відомостей, об'єктивних наукових фактів, теорій, законів;

- цілісність навчання, що припускає об'єднання в пізнавальній діяльності розумових, емоційних, вольових якостей здобувачів вищої освіти;

- доступність поданого навчального матеріалу засобами інформаційно-комунікаційних технологій певному контингенту

здобувачів, відповідність їх раніше набутому досвіду з метою запобігання інтелектуальним і фізичним перевантаженням;

- систематичність і послідовність навчання, що виражається в побудові змісту навчального матеріалу з певними логічними зв'язками між системами понять, фактів і способів діяльності з метою забезпечення послідовності і наступності у навчанні;

- підвищення змістовної ємності навчання за рахунок використання альтернативних джерел, ущільнення й структурування навчального матеріалу, переведення його в активно використовуваний ресурс;

- проблемність навчання, що реалізується за рахунок педагогічного оволодіння навчальною ситуацією на основі інформаційно-комунікаційних технологій;

- реалізація на основі інформаційно-комунікаційних технологій самонавчання, самоосвіти, саморозвитку, які забезпечуються активізацією самостійної навчальної діяльності, розвитком інтелекту, розвитком творчої індивідуальності і моральних якостей;

- здійснення індивідуалізації навчання в умовах колективного навчання (можливість вибору індивідуального маршруту, темпу, рівня складності, режиму роботи, орієнтованих на індивідуальні психофізіологічні, інтелектуальні, мотиваційні особливості учня), поєднання групових та індивідуальних форм навчання в залежності від його завдань, змісту і методів;

- пріоритет самоцінності особистості здобувача під час використання інформаційно-комунікаційних технологій, що ставить його в центр навчального процесу, роблячи суб'єктом навчання, створює умови для розвитку особистості, її комунікативних здібностей у результаті здійснення спільної навчальної, дослідницької та наукової діяльності;

- створення стійкого інтересу й позитивної мотивації до навчання, забезпечення адекватного емоційного стану здобувача за рахунок можливостей індивідуалізації навчання, гуманного ставлення до нього, його природного інтересу до комп'ютера;

- забезпечення якісного контролю за засвоєнням навчального матеріалу й самоконтролем здобувача вищої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій [164].

Аналогічну думку про необхідність інтеграції змісту загальнодидактичних принципів обґрунтували і сучасні дослідники в галузі методики навчання інформатики та інформаційних технологій у навчанні (Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр), обстоюючи необхідність поєднання класичних принципів дидактики (науковість, систематичність, послідовність, зв'язок теорії з практикою, самостійність, наочність, доступність, ефективність, поєднання індивідуального підходу та колективізму в навчанні) і специфічних (інформаційної гуманності, мультимедійності, метапредметності інформаційних технологій), пов'язаних з особливостями комп'ютерного навчання [95].

Відповідно, досліджуючи психолого-педагогічні засади застосування засобів електронної лінгвометодики у ВНЗ, О. Гарцов указав, що вони обов'язково мають включати основні положення педагогіки співробітництва, серед складників якої на перший план виходять такі: умотивоване навчання, залучення до співтворчості, ідея складної мети, ідея опори (використання образів, логічних схем, алгоритмів та ін.), застосування візуального й ситуативного контекстів комунікації [82].

До основних організаційних вимог щодо створення й застосування інформаційно-комунікаційних технологій у освіті Р. Гуревич, В. Гусева, О. Єпишева, М. Кадемія, Т. Коваль, М. Козяр, В. Монахов, С. Сисоєва, Л. Сущенко, Д. Трушніков та ін. віднесли такі:

- відповідність змісту й упорядкованості навчального матеріалу освітнім стандартам, навчальним планам і програмам вишу;

- забезпечення комплексності й багатофункціональності використання інформаційно-комунікаційних технологій як у навчанні на заняттях різних форм (лекціях, лабораторних,

практичних і т.д.), у ході самопідготовки, у науково-дослідній роботі, у позааудиторній роботі, так і в управлінні освітою;

- адаптивність електронного освітнього продукту – можливість внесення в нього змін і доповнень в залежності від навчальної програми і особливостей конкретного навчального закладу, цілей педагогів і менеджерів в освіті;

- дотримання ергономічних вимог, які враховують фізіологічні, вікові особливості здобувачів, вимоги до комфортного екранного відображення повідомлень і різних режимів роботи за комп'ютером у цілому для будь-яких груп користувачів;

- забезпечення естетичного сприйняття навчального матеріалу, представленого за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій, відповідно до їх функціонального призначення, впорядкованість і виразність їх візуальних і звукових елементів;

- наявність інструктивно-методичної документації, що обґрунтовує необхідність грамотного виконання вказівок і інструкцій користувачем, способу інсталяції;

- розроблення власних методичних рекомендацій педагога й творча адаптація готової документації для реалізації різних засобів інформаційно-комунікаційних технологій [95; 164; 281].

Н. Олефіренко розробила узагальнену систему вимог щодо дидактичних електронних ресурсів для початкової школи, серед яких виокремила такі групи:

1. Психолого-педагогічні: загальні (науковості, доступності, проблемності, наочності, свідомості та ін.); електронно-ресурсні (інтерактивності, мультимедійності, наявності системи допомоги); вікові (адаптивності, варіативності, наявності системи орієнтації в ресурсі, візуального оформлення, ігрового забарвлення, створення ситуації успіху).

2. Ергономічні: загальне візуальне оформлення програмного середовища, просторове розміщення об'єктів, звуковий супровід, організація діалогу, зручна система навігації та ін.

3. Здоров'язбережувальні: обмеження тривалості роботи з ресурсом, підтримка дій учня в середовищі ресурсу та ін.

4. Технічні: безперебійне функціонування електронного ресурсу, надійність, стійкість до дефектів, захист від помилкових дій тощо [262].

Усі типи вимог відображають специфічні принципи, притаманні інформаційно-комунікаційним засобам у освіті, серед яких виокремлюють:

1. Принцип гуманістичності навчання, створення максимально сприятливих умов для оволодіння здобувачем соціально накопиченим досвідом і освоєння обраної професії, для розвитку й прояву творчої індивідуальності.

2. Принцип педагогічної доцільності, що вимагає педагогічної оцінки ефективності застосування інформаційно-комунікаційних технологій у поєднанні з традиційними педагогічними технологіями.

3. Принцип вибору змісту освіти, що визначає відповідність змісту, представленого за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, нормативним вимогам Державного стандарту.

4. Принцип безпеки електронного навчального контенту – необхідність залучення організаційних і технічних способів його безпечного та конфіденційного зберігання, передачі й використання.

5. Принцип пріоритетності педагогічного підходу під час проектування електронних освітніх продуктів.

6. Принцип стартового рівня освіти – ефективне навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій, що вимагає певного початкового рівня знань, умінь, навичок.

7. Принцип мобільності, варіативності навчання – використання під час навчання комп'ютерних мереж, баз знань, банків і даних, систем дистанційної освіти.

8. Принцип неантагоністичної освіти: інформаційно-комунікаційні технології мають бути не стороннім елементом у традиційній системі освіти, а природним неантагоністичним інтегрованим у неї складником [95; 164].

Виокремлюючи на цій основі принципи електронної (комп'ютерної) лінгвометодики, сучасні дослідники (О. Гарцов, О. Гончарова, Т. Коваль, О. Копусь, І. Костікова, Є. Полат та ін.)

указали серед них на такі: розподіленості навчального матеріалу, інтерактивності, мультимедійності подання навчальної інформації, адаптивності до особистісних характеристик здобувачів, інваріативності щодо застосування різних ІКТ, інтегрованості, модульності, демонстраційних прикладів, дискурсивності, дієвості, резервної навчальної інформації, її оновлюваності, комунікативності – опанування мовної поведінки в сценарних обставинах спілкування, комплексно-концентричний, мотивувальний, принцип формування інформаційного середовища (Web-середовища), неантагоністичності традиційним принципам навчання, пріоритетності педагогічного підходу, діагностичності, «дружнього» інтерфейсу, інтегративності [29; 82; 178; 184; 237; 258].

Вочевидь, що перебуваючи на стику педагогічної та інформатичної науки, електронна лінгвометодика має наслідувати коло принципів загальної дидактики, методики навчання мови та електронної педагогіки. Перелік загальнодидактичних принципів (науковість, систематичність і послідовність, наступність (спадкоємність) і перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, доступність, свідомість та ін.) наразі слід доповнювати сучасними принципами: аксіологічним, культурологічним, антропологічним, гуманістичним, синергетичним, герменевтичним, валеологічним та ін. На них так само ґрунтуються і методика навчання мови, і електронна педагогіка, причому принципи виступають не ізольовано, а в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й обумовлюючи один одного. Відповідно, дотримання цих принципів є однією з наріжних підвалин електронної лінгвометодики.

Узагальнений перелік власне лінгводидактичних принципів об'єднує такі: увага до матерії мови, до розвитку мовних органів; розуміння мовних значень, що ґрунтується на взаємозв'язку мовних рівнів у викладанні мови; оцінка виразності мовлення; розвиток чуття мови; випереджальний розвиток усного мовлення; пришвидшення темпу навчання [222].

Крім того, сучасні лінгводидакти (В. Бадер, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Т. Котик, М. Пентилюк та ін.) обґрунтовують необхідність урахування принципів текстологічно-комунікативного характеру, напр.: вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту в єдності змісту і форми; використання лінгвістичного аналізу тексту під час вивчення мовних одиниць усіх рівнів мовної системи; розвитку на уроках мови читацьких інтересів дітей, формування в них уявлення про неповторність мовної особистості; зумовленості основного напрямку у вивченні рідної мови її комунікативною функцією в усіх її проявах; функціонально-стилістичний принцип вивчення мови та ін.

Тож, попередній перелік власне лінгводидактичних принципів доцільно доповнити текстологічним, комунікативним і функціонально-стилістичним, узагальнивши в них наведені вище принципи. Т. Донченко, крім того, ще подає принципи тісного поєднання розвитку мовлення й розвитку мислення та переважного використання індукції як способу мислення в процесі вивчення окремих явищ мови й мовлення, що, на нашу думку, мають важливе значення для навчання мови за допомогою засобів електронної лінгводидактики [111].

Відтак здобувачі ступеня вищої освіти мають засвоювати узагальнений перелік психолого-педагогічних та організаційних вимог до застосування засобів електронної лінгвометодики, використовувати узагальнену систему вимог щодо дидактичних електронних ресурсів для початкової школи, а також керуватися системою загальних та специфічних принципів електронної лінгвометодики під час навчання й підготовки до самостійного використання її засобів у професійній діяльності.

І. Костікова вказала, що у викладанні мови можна виходити з двох форм навчальної роботи з використанням комп'ютерних навчальних програм:

1. Застосування їх на аудиторних заняттях викладачем і здобувачем як додаткового навчального засобу, що відповідає конкретному завданню навчання, наприклад, комп'ютерні навчальні програми з якоїсь теми, напрямку, розділу мови, виду



мовленнєвої діяльності й т. ін. До переваг такого підходу дослідниця віднесла чітку спрямованість комп'ютерної навчальної програми на вирішення окресленого завдання, наприклад, навчання фонетики й вимови. Серед недоліків такого підходу І. Костікова зауважила той факт, що в аудиторії використовуються не всі можливості комп'ютера, а лише їх частина.

2. Використання комп'ютерних навчальних програм здобувачем без допомоги викладача, самотійно, у позааудиторній роботі. Наприклад, комп'ютерні навчальні програми з граматики, тести на виявлення рівня знань, програми-ігри й т. ін. Із таким підходом комп'ютер може замінити викладача повністю. До переваг другого підходу дослідниця віднесла безсумнівну значущість інформаційно-комунікаційних технологій для самотійного навчання, самотійної роботи, дистанційного навчання. Певним недоліком, на її думку, є те, що подібний підхід цілком виключає роль викладача в процесі навчання, тому за стаціонарної форми навчання другий підхід стає неповним. Найбільш раціональною, на думку І. Костікової, є інтегрована стратегія, що враховує обидва підходи.

О. Гарцов вказав, що впровадження електронного навчання вимагає не лише інтеграції педагогічних чи технологічних підходів у стратегію вишів, але й надання послуг, що сприяють цій інтеграції, і аналогічно виокремив два типи електронного навчання мови:

1. Навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

2. Використання нових мультимедійних технологій та Інтернету для покращення якості навчання шляхом доступу до ресурсів і послуг, віддаленого обміну даними та співробітництва [82].

Потенціал обох форм навчання електронної лінгвометодики – аудиторної та самотійної – мають вповні використовуватися під час підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування її засобів в професійній діяльності: на аудиторних заняттях здебільшого за допомогою

презентацій, підготовлених викладачем чи здобувачами ступеня вищої освіти, електронних навчально-методичних комплексів, електронних тестів, тренажерів та ін.; у самостійній роботі переважно за рахунок дистанційних, хмарних технологій, особистих сайтів викладача чи кафедри.

Говорячи про методичні аспекти застосування освітніх веб-ресурсів, Г. Ткачук зауважила, що в аудиторній роботі вони найчастіше застосовуються на етапі виконання практичних завдань, де викладачу доводиться виконувати великі обсяги рутинної роботи з формування й перевірки індивідуальних практичних завдань, яку веб-технології дають змогу автоматизувати. Натомість на етапі подання нового (теоретичного) матеріалу використання освітніх веб-ресурсів спостерігається рідко, що обумовлюється, з одного боку, невідповідністю педагогів до використання наявних веб-технологій під час подання теоретичного матеріалу, з іншого боку, невеликою кількістю якісних веб-ресурсів, пристосованих для ефективного систематичного використання в навчальній діяльності [395].

Важливим полем застосування ІКТ у професійній освіті виступає і самостійна робота – невід’ємна частина організації навчально-виховного процесу у виші, що обіймає більшу чи меншу частку навчального курсу і має включати різноманітні види навчальної діяльності здобувачів на заняттях чи вдома за завданням викладача, однак без його безпосередньої участі. Ефективність самостійної роботи напряму залежить від її якісної організації викладачем, педагогічна майстерність якого, підготовленість до роботи з постійно збільшуваними потоками інформації, володіння методами представлення, пошуку та переробки інформації – підвалини цього процесу. Слід зауважити, що електронні засоби навчання якнайкраще відповідають специфіці самостійної роботи, всі їх види можна застосовувати для позааудиторного опрацювання, а більшість із них розраховані та самостійну роботу здобувача чи учня з комп’ютером.

До позааудиторної роботи учені відносять будь-яку діяльність здобувачів, що проводиться в межах навчального

закладу чи поза ним, але в позааудиторний час і сприяє їхньому особистісному розвитку, розширенню та поглибленню професійних знань та формуванню професійно-значущих якостей. Позааудиторна діяльність може бути ініційована як педагогічним колективом, так і самими здобувачами ступеня вищої освіти і має здійснюватися на основі сучасних технологій, активних методів навчання та сприяти підвищенню якості професійної підготовки [95, с.118]. М.Продайко слушно зауважила, що скорочення часу, відведеного на аудиторні заняття, і збільшення частки самостійної роботи в навчальному процесі вишу призводить до необхідності її ефективної організації на основі передових педагогічних методик із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, ефективне використання яких у професійній підготовці майбутніх спеціалістів є однією з головних проблем на шляху модернізації системи вищої освіти [95, с. 118].

Поділяємо думку Р. Гуревича, М. Кадемїї, М. Козяра та ін., що необхідною умовою розроблення та впровадження нових форм і технологій навчання у самостійну та позааудиторну роботу є підготовленість педагогів до роботи у новому інформаційному середовищі. Учені також зазначили, що головним завданням сучасної освіти є розвиток особистості здобувача, який передбачає формування його здібностей до здійснення самоосвіти, самостійного навчання, виховання, рефлексії власної діяльності. Із цією метою в процесі навчання здобувача у вищому навчальному закладі необхідно сформувати в нього систему професійно значущих якостей, котрі б включали основні функціональні компоненти професійної діяльності: гностичний, проектувальний, компонентивний, комунікативний та організаторський складники [95].

Водночас у межах аудиторних занять ці якості не завжди можуть бути сформовані, тому важливим елементом педагогічної діяльності у ВНЗ виступає «навчання здобувача навчатися», що є необхідним для ефективної організації його самостійної та позааудиторної роботи, котра сприятиме: розширенню, закріпленню та поглибленню знань, одержаних в аудиторії; активному одержанню нових знань; розвитку

творчого підходу до розв'язання поставлених проблем; прояву індивідуальності здобувача; формуванню практичних навичок у розв'язанні ситуаційних завдань [95, с. 116].

Загалом самотійна та позааудиторна робота, як слушно зазначили дослідники (О. Біличенко, Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр, О. Набока, Е. Панасенко, М. Продайко, М. Роганова, Г. Цветкова та ін.) має розвивати в здобувачів певні науково-дослідницькі якості, що потребує відповідної переорієнтації самотійної роботи здобувачів вишів з традиційної – простого засвоєння знань, набуття вмінь, навичок, досвіду творчої та науково-інформаційної діяльності – на розвиток внутрішньої та зовнішньої самоорганізації майбутнього фахівця активно перетворювального ставлення до одержаної інформації, здатного будувати індивідуальну траєкторію самотійного навчання. Особливо актуальним є це питання у зв'язку з розвитком нових форм навчання: екстернатом, дистанційне навчання, система неперервної освіти, де здобувач є головним суб'єктом навчального процесу [27; 95; 243; 276; 317; 333; 471].

До того ж змінюється роль і місце самого викладача в процесі самотійної роботи здобувачів: із традиційної, контрольної функції акцент у його діяльності переноситься на функцію управління зовнішніми чинниками: формування вказівок, визначення характеру інформаційного середовища, включення самотійних завдань у структуру занять (лекційних, семінарських, самотійної, контрольної роботи та ін.), вибір методів роботи відповідно до поставленої мети. Керуючи зовнішніми чинниками, викладач створює умови для розвитку внутрішньої самотійності – цільових і вольових установок, рефлексії, виявлення цінностей [95; 317].

Досліджуючи можливості застосування Інтернету в самотійній роботі здобувачів ступеня вищої освіти, Дж. Харріс згрупувала їх у шість основних блоків:

1. Міжособистісні контакти, наприклад, листування між окремими здобувачами, планетарні класи, ділова гра, яку проводить здобувач (викладач).

2. Застосування телекомунікаційних технологій, що ґрунтується на доборі даних, наприклад, обмін інформацією, сумісний добір даних, консультація експертів.

3. «Сумісна діяльність», що поєднує більш складні моделі використання Інтернет, які потребують навичок сумісної діяльності, наприклад, проектна діяльність, веб-квести та ін.

4. Використання документальних ресурсів, напр., пошук за допомогою консультанта, самостійний пошук документів.

5. Публікації в Інтернет, напр., власної веб-сторінки, сумісна публікація, участь у роботі якогось сервера.

6. Самоосвіта, наприклад, створення тематичної сторінки, віртуальний музей, інтерактивний курс у мережі та ін. [513].

Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр, В. Прошкін та ін. конкретизували та описали форми самостійної роботи у ВНЗ, найбільш використовувані в практичній діяльності, серед яких особлива роль застосування ІКТ належить таким: освоєння ІКТ, пошук необхідної інформації в мережі Інтернет; підготовка до лабораторних, практичних і семінарських занять; підготовка до тестування, аудиторної контрольної роботи, самотестування на комп'ютері та ін. Науковці також зазначили, що в багатьох ВНЗ набули поширення проведення олімпіад із різних дисциплін, конкурсів фахової майстерності, конференцій із розроблення та використання ІКТ у різноманітних предметних галузях, участь у виконанні науково-дослідних робіт, робота в здобувацьких конструкторських бюро, робота в тренінгових класах, участь у телекомунікаційних проектах та ін. Усі ці заходи враховують специфіку навчального процесу та ІКТ, мають творчий характер, сприяють підвищенню інтересу та рівня професійно-пізнавальної активності здобувачів [94, с. 67 – 74; 322; 325].

Приділяють увагу сучасні науковці і визначенню методів та прийомів, що враховуватимуть специфіку електронних засобів навчання, структурі та методиці різних видів занять у ВНЗ із застосуванням ІКТ, одноставно зауважуючи, що організація освітнього процесу у вищій педагогічній школі на основі застосування електронних засобів навчання вимагає інтеграції традиційних методів і прийомів навчання зі специфічними, які враховують особливості цих засобів і роботи з ними здобувача

ступеня вищої освіти в аудиторії під керівництвом викладача та в позааудиторній груповій і самостійній роботі.

Так, у залежності від мети, мотиву та умов електронне навчання, на думку О. Гарцова, ґрунтується на різних інструментах і технологіях і може використовуватися за допомогою таких форм: самонавчання; кероване навчання; навчання, яке направляє інструктором; вбудоване навчання; теленаставництво та дистанційна підготовка. Науковець зазначив, що гнучкі інноваційні моделі навчання засобами електронної лінгвометодики мають спиратися на систему універсальних традиційних загальнодидактичних і частководидактичних методів навчання, розроблених у методиці навчання мови: робота з текстом, розповідь учителя, бесіда, екскурсія, тренувальні вправи, застосування наочності та ін. В електронному навчанні ці методи реалізуються в цифровому форматі та мають свою специфіку: робота з гіпертекстом, віртуальна екскурсія, інтерактивні вправи, використання мультимедіа для створення віртуальної реальності, онлайн-консультації та ін. [82].

Класифікація методів навчання засобами електронної лінгвометодики І. Костікової більш орієнтована на вишівську освіту: лекції проблемного, особистісного, евристичного, дослідницького типу, дискусійні практичні заняття, форми тренінгів, ділові й предметні ігри, проектні заняття, спрямовані на розкриття індивідуальності й суб'єктивного досвіду майбутнього вчителя [184].

Особистісно орієнтований та комунікативно-діяльнісний підходи до електронного навчання мови, які О. Гарцов визначив провідними, спрямували його на виділення таких груп методів: методи, що забезпечують опанування навчального матеріалу: практичні, репродуктивні, пошукові, словесні, наочні, дедуктивні та індуктивні; методи, що стимулюють і мотивують навчальну діяльність: пізнавальні ігри, проблемні ситуації та ін.; методи контролю та самоконтролю: опитування, письмові роботи, тестування та ін. [82]. Крім того, учений виокремив і метод проектів як такий, що дозволяє створити найбільш оптимальні умови діяльності, максимально наближені до

реальних, для формування в педагога компетентностей, необхідних для навчання мови із застосуванням засобів електронної лінгвометодики, та метод візуального редагування, необхідний під час розроблення і створення засобів електронної лінгвометодики. Застосування цього методу, за визначенням О. Гарцова, дозволяє вирішувати такі проблеми електронної лінгвометодики:

- виробляти електронні засоби навчання (ЕЗН) в необхідній кількості, незалежно від їх курсової специфіки;

- створювати ЕЗН на основі динамічно оновлюваних навчальних матеріалів;

- постійно оновлювати наявні ЕЗН відповідно до змін у реальному житті, вимог учнів і розвитку методики електронного навчання мови;

- створювати аналоги-варіанти наявним ЕЗН, що буде сприяти підвищенню якості засобів навчання;

- залучити у виробництво ЕЗН максимально велику кількість викладачів-практиків [82].

В основі методу візуального редагування лежить застосування здобувачами та учителями з метою створення електронних навчальних матеріалів широко доступного, популярного програмного забезпечення, яке не вимагає спеціальних інформативних знань чи умінь програмування. Як бачимо, метод візуального редагування стосується більше технічного боку – розроблення засобів електронної лінгвометодики, і в системі методів навчання його розглядати недоцільно. При цьому значення методу проектів чи проектної технології досить вагоме.

Загалом багато науковців у своїх дослідженнях зацентрували увагу на ефективності застосування методу проектів у самостійній роботі здобувачів ступеня вищої освіти: В. Биков, Р. Гуревич, В. Гусева, О. Єпишева, М. Кадемія, Т. Коваль, М. Козяр, В. Монахов, О. Пінчук, С. Сисоєва, О. Спирін, Л. Сущенко, Д. Трушніков та ін. С. Стрілець зазначила, що робота з проектами – один із найбільш вдалих варіантів підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти [386]. Задля реалізації проектної діяльності на основі ІКТ у самостійній роботі одним із

найбільш доцільних виступає веб-квестінг – інноваційна освітня технологія, що полягає в постановці перед здобувачами ступеня вищої освіти проблемного, дослідницького завдання з елементами рольової гри, для виконання якого слід широко використовувати вказані зарані інформаційні ресурси Інтернету [493].

Крім того, В. Биков, М. Жалдак, В. Прошкін, Є. Смирнова-Трибульська, О. Спірін, М. Шишкіна та ін. зазначили, що для забезпечення ефективності наявної системи вищої та післядипломної освіти необхідно активно спиратися на весь спектр інновацій у навчанні (майстер-класи, активні семінари, конференції, конкурси, ділові ігри, групові та індивідуальні проекти, дискусії на форумах і т.п.), а також широко використовувати дистанційні форми навчання на основі інтернет-технологій, зокрема з метою формування в майбутніх та нинішніх учителів прагнення використовувати їх у своїй професійній діяльності [21; 370; 322; 325].

Отже, наявні в науковій літературі класифікації методів навчання на основі застосування електронних засобів наразі демонструють досить різноманітні підходи, тому існує необхідність їх інтеграції й узагальнення стосовно потреб викладання методики навчання мови засобами електронної лінгвометодики у початковій школі та виші. Вважаємо, що залежно від предмета навчання – лінгвістика чи лінгводидактика – у електронній лінгвометодиці мають розмежовуватися і класифікації методів та прийомів їх опанування.

Так, поділяємо підхід О. Гарцова про необхідність використання системи універсальних традиційних загальнодидактичних і частководидактичних методів навчання, розроблених у лінгвометодиці, для навчання мови і в початковій школі, і у ВНЗ. Логічним тут виступатиме застосування вітчизняних класифікацій з методики навчання мови О. Біляєва, В. Мельничайка, М. Пентилюк та ін., за якими виділяються методи усного викладу вчителем матеріалу, бесіди, спостереження учнів над мовою, роботи з підручником та тренувальних вправ [28; 219; 284].



Для навчання лінгвометодики у виші, на нашу думку, більш доцільним виступатиме підхід І. Костікової із виділенням традиційних для вищої освіти методів навчання та їх груп: лекційний, проблемний, дослідницький, дискусійний, практичний, тренінговий; інтерактивні, ігрові, проектні та ін. Вважаємо, що засоби електронної лінгвометодики, виступаючи лише допоміжним матеріальним знаряддям, не змінять самі ці методи, а лише модернізують їх та підвищують ефективність їх застосування, тому немає потреби в окремій класифікації методів аудиторного та позааудиторного навчання із застосуванням засобів електронної лінгвометодики. Крім того, слід вповні використовувати арсенал інноваційних методів та прийомів навчання мови й лінгвометодики.

Іншим науковим питанням постає вибір методів для дистанційної форми навчання, що має значні відмінності від лекційно-залікової системи. Педагогічні методи і прийоми, які використовуються в дистанційному навчанні, учені (В. Биков, Ю. Богачков, М. Вдович, М. Жалдак, В. Кухаренко, О. В. Палка, О. Рибалко, Н. Сиротенко, Є. Смирнова-Трибульська та ін. класифікують таким чином:

- методи навчання за допомогою взаємодії слухача з освітніми ресурсами за мінімальної участі викладача й здобувачів (самонавчання); для розвитку цих методів характерний мультимедійний підхід, коли за допомогою різноманітних засобів створюються освітні ресурси: друковані, аудіо-, відеоматеріали та навчальні матеріали, що надходять із комп'ютерних мереж;

- методи індивідуалізованого викладання і навчання, для яких характерні взаємини одного здобувача з одним викладачем чи одного здобувача з іншим здобувачем (навчання «один до одного»);

- методи, у основі яких лежить надання здобувачам навчального матеріалу викладачем чи експертом, коли вони не відіграють активної ролі у комунікації (навчання «один до багатьох»); ці методи, властиві традиційній освітній системі, одержують новий розвиток на базі сучасних інформаційних технологій;

- методи, для яких характерна активна взаємодія між усіма учасниками навчального процесу (навчання «багато до багатьох»); розвиток цих методів пов'язаний із проведенням навчальних колективних дискусій і конференцій [22; 49; 369].

Конкретизуючи методи дистанційного навчання, Р. Арендс виділив шість основних із них:

- презентація (презентації онлайн такі ж ефективні, як і презентації в аудиторії, оскільки в їх розпорядженні великий арсенал технологій, що дозволяють більше взаємодії, ніж середовище аудиторії);

- пряме викладання (в дистанційному курсі набирає вигляду відеолекцій, вебінарів та веб-тренінгів);

- викладання концепцій (полягає в тому, щоб допомогти слухачам набутти концептуального розуміння предметів, які вони вивчають, за допомогою візуальних засобів, різноманіттям яких переповнене середовище онлайн);

- колаборативне навчання (передбачає навчання здобувачів у групах і спрямоване, крім суто академічного навчання, на адаптацію в групі, відпрацювання соціальних та групових умінь, колаборативної поведінки);

- проблемно-проектне навчання (полягає в тому, що викладач представляє здобувачам проблемну ситуацію і просить їх вивчити, розслідувати та знайти власне рішення);

- дискурс та дискусія (ключові компоненти для покращання мислення здобувачів та поєднання когнітивних і соціальних аспектів навчання через форуми, чати, блоги) [503].

Досліджуючи психолого-педагогічні вимоги до використання електронних засобів навчання, значна кількість учених (М. Бухаркіна, Р. Гуревич, М. Моисеева, М. Кадемія, М. Козяр, Є. Полат, А. Петров та ін.) виявили особливу увагу до становлення комунікативної компетентності майбутнього педагога під час застосування в навчальному процесі електронних освітніх ресурсів та тих змін, що останні привносять до нього. Зокрема, науковці слушно зазначили, що сучасний випускник ВНЗ повинен уміти «грамотно працювати з інформацією, бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати спільно в різних галузях», а

перехід до особистісно орієнтованої освіти, що має гуманістичну спрямованість, має забезпечити можливість «спільної роботи у співпраці в процесі вирішення різноманітних проблем, які потребують відповідних комунікативних умінь» [258].

Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр указали, що в сучасному світі надзвичайно актуальними постають проблеми відкритості, толерантності, комунікативності. Наявність у навчальній аудиторії комп'ютера та використання його як партнера чи викладача створює нові комунікаційні канали, а, отже, і нові проблеми: психологічні, педагогічні, методичні, дидактичні. Видозмінюються комунікативні вміння, які традиційно прищеплювалися раніше здобувачам, оскільки з'являються мовленнєві вміння, пов'язані з використанням ІКТ у навчанні. Масове впровадження в педагогічну практику методів і засобів обробки, передачі та збереження інформації має поряд із позитивними аспектами (розвиток інтелектуального потенціалу, активізації пізнавальної діяльності здобувачів) і негативні (заміна «живого» спілкування з викладачем, на «спілкування» з навчальними програмами, зменшення часу безпосереднього міжособистісного спілкування) та ін. [95, с. 87 – 95].

Науковці обґрунтували необхідність дотримання спеціальних психолого-педагогічних умов успішного формування комунікативних умінь під час роботи з електронними засобами навчання, що виступають справедливими і для електронної лінгвометодики:

- створення позитивної мотивації на основі внутрішніх потреб, попереднього індивідуального досвіду спілкування й комунікативних здібностей здобувачів;

- розширення комунікативної бази в межах занять із використанням електронних засобів навчання шляхом використання системи вправ, у яких формування комунікативних умінь буде розглядатися як спеціальне педагогічне та дидактичне завдання;

- занурення в комунікативну діяльність через організацію роботи в діалогових режимах із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій;

- конструювання «образу Я» за допомогою рефлексивних завдань, що розглядається як умова формування комунікативних умінь на продуктивному й творчому рівнях;
- облік специфічних особливостей інформаційно-комунікаційних технологій, де комп'ютер є одним із елементів комунікативної системи уроку;
- урахування вікових особливостей здобувачів;
- наявність високого рівня сформованості комунікативних умінь викладача [95, с. 89].

Розглядаючи особливості формування комунікативних умінь під час застосування електронних засобів навчання дослідники виділили три види вербальної комунікативної діяльності здобувачів у процесі використання інформаційно-комунікаційних технологій: вільне спілкування в режимі реального часу за допомогою використання інтернет-мережі, навчальне спілкування з викладачем через електронні засоби та діалог з комп'ютером, який вимагає самостійної розроблення алгоритму виконання будь-якого завдання.

На нашу думку, вагомим теоретико-практичним результатом цього напряму досліджень Р. Гуревича, М. Кадемїї та М. Козяра стала модель формування комунікативних умінь здобувачів на заняттях з інформатики та інформаційних технологій, ядром якої виступила комунікативна діяльність здобувачів, організована викладачем, а її забезпечення досягалося за рахунок розширення комунікативної бази, застосування системи вправ, які є засобом організації та управління комунікативною діяльністю здобувачів. У системі вправ особливу роль перебрали на себе завдання в межах інтерактивних проектних технологій, що якнайбільше сприяють розвитку комунікативних навичок здобувачів вищої освіти [95, с. 87 – 95].

Окремий аналіз психологічних засад застосування електронних засобів навчання вказує на необхідність урахування основних положень психологічних течій, започаткованих фундаторами положень цієї науки Л. Виготським, П. Гальперінім, Е. Глазерфельдом, О. Леонтьєвим, Ж. Піаже та ін.: біхевіоризм, компонентивізм,

когнітивна психологія, конструкціонізм, теорія поетапного формування розумових дій.

компонентивізм указує на те, що основою будь-якого навчання є інтерпретація отриманої інформації крізь призму раніше набутих знань. Все, що ви читаєте, бачите, чуєте, відчуваєте, взаємодіє з раніше накопиченими знаннями і, якщо знаходить відгук, доповнює й розширює їх. Конструкціонізм стверджує, що навчання набагато ефективніше, якщо учень створює щось для інших, передає свої знання і досвід. Соціальний компонентивізм розширює вищеописане до рівня взаємодії в групах. Учасники спільно створюють малу культуру загальних об'єктів і смислів, тим самим занурюючись в неї [237].

Когнітивна психологія, теорія поетапного формування розумових дій та біхевіоризм лежать у основі розроблення комп'ютерних програм і, відповідно, засобів навчання електронної лінгвометодики. Перші теорії стверджують, що будь-який процес навчання – це формування нових дій та відповідних чуттєвих образів і понять. Хід цього формування реалізується через дві стадії: стадії попереднього засвоєння системи орієнтирів і стадії формування дій на їх основі. У результаті тренування, тобто багаторазового усвідомленого виконання певних дій у спеціалізованих навчальних ситуаціях, що мають зазвичай умовно-комунікативний характер і орієнтовані на використання певного мовного матеріалу, та дій оформлення й оперування, забезпечується поетапність їх засвоєння, поступовий керований перехід цих дій у особистий досвід здобувача [237].

Основні положення біхевіоризму запозичено з праць теоретиків програмованого навчання (Б. Скіннер, Б. Краудер та ін), а саме: адаптація навчальної системи до індивідуальних особливостей учнів; цілеспрямоване та послідовне управління навчальною діяльністю; діалогічна форма навчання; максимальна автоматизація навчання та ін. Л. Морська зауважує, що до ідей програмованого навчання наближені основні положення «дрілла» (*drill*) – тренування шляхом багаторазового повторення мовленнєвих зразків, розвитку лексичного запасу переважно за допомогою зорової

семантизації. Усі ці прийоми широко застосовувалися у першому поколінні комп'ютерних програм. Дослідниця конкретизує психологічні вимоги до застосування засобів електронної лінгвометодики таким чином:

- докладне опрацювання навчального матеріалу, що ґрунтується на тренуванні використання засвоєних знань, аналізі виконуваних дій та чіткому плануванні подальшої навчальної діяльності;

- залучення як тактичного, так і стратегічного мислення здобувачів;

- урахування індивідуальних стратегій і стилів навчання кожного здобувача;

- цілеспрямоване й систематичне використання дидактичних можливостей мультимедіа;

- раціональне використання можливостей ІКТ через використання чинника емоційності навчання;

- своєчасна й адекватна активізація всіх компонентів навчальної діяльності (змістового, операційного та коригувального);

- урахування особливостей активізації когнітивних процесів психіки здобувача (уяви, уваги, пам'яті, сприйняття, емоційного стану), що є умовою ефективного формування мовних навичок і мовленнєвих умінь під час використання ІКТ;

- засвоєння системи орієнтирів (модель або зразок сформованої мовної навички чи мовленнєвого вміння та алгоритм дій для їх формування) і здійснення відповідних навчальних дій на основі цих орієнтирів;

- багаторазове усвідомлене виконання певних дій за допомогою комп'ютерної програми у спеціальних навчальних ситуаціях, що забезпечуються віртуальним середовищем, і поступово переходять до особистого досвіду здобувача;

- збереження й стимуляція діалогічної форми навчання в різних векторах (здобувач – викладач, здобувач – комп'ютерна програма, здобувач – здобувач) через посередника – ІКТ [237].

Під час добору та формування змісту мультимедійних ресурсів, зазначила О. Науменко, потрібно враховувати обсяг матеріалу для засвоєння, щоб запобігти розумовим та

емоційним перевантаженням здобувачів: на відміну від традиційних друкованих джерел інформації для сучасних мультимедійних інформаційних засобів і телекомунікаційних технологій характерне одночасне використання зорових, слухових і тактильних інформаційних каналів, що очевидно створює надлишок інформації, яку може засвоїти здобувач за визначений проміжок часу. Таким чином, здобувач позбавляється можливості критично осмислити надану інформацію, що перетворює частину наданої інформації у категорію «інформаційного шуму» і лише перешкоджає засвоєнню навчального матеріалу. Тож, добір змісту мультимедійної інформації повинен відповідати трьом загальним принципам: висока ефективність, коректність, достовірність [249].

Крім того, Л. Морська узагальнила психотипи користувачів, що виступають як найбільш значущі й впливові під час застосування ІКТ у навчанні мови, і які, відповідно, також слід ураховувати під час розроблення та застосування електронних засобів навчання з лінгвометодики для початкової школи та вишу:

1. Імпульсивність-рефлексивність. Ті здобувачі/учні, які швидко дають відповідь, проявляють більшу активність у роботі з комп'ютером, не бояться припуститися помилки, але й швидше втрачають інтерес до роботи з комп'ютерною програмою після досягнення певного (зазвичай позитивного) результату, належать до імпульсивного типу. Рефлексивний тип працює значно повільніше, довго розмірковує перед тим, як прийняти рішення, витрачає більше часу не так на оцінювання гіпотез, скільки на збір інформації для прийняття рішення, у них значно зростає час на обдумування завдання залежно від його складності.

2. Комунікативність / некомунікативність. Для комунікативного типу характерними є більший обсяг сприйняття на слух і слухової оперативної пам'яті, більша швидкість актуалізації знань та переробки нової інформації, у таких здобувачів спостерігається успішність навчання як за довільного, так і за мимовільного запам'ятовування. Для

некомунікативних користувачів характерним є складніше й лише довільне запам'ятовування, необхідність зорових опор.

3. Полезалежність / поленезалежність. Це протиставлення передбачає більш-менш аналітичний і диференційований підхід до реальності, уміння оперувати окремими властивостями та відношеннями предметів, людей. Полезалежність означає диференційований і розчленований стан психологічних процесів. Так, обдумування шляхів вирішення інтелектуального завдання за допомогою комп'ютера в умовах невизначеності ситуації та досягнення ефективнішого результату властиве для поленезалежних здобувачів. У них, на відміну від полезалежних, диференційована структура особистості, пластичніша й рухливіша поведінка, вони здатні адаптуватися до вимог мінливих (нестійких) ситуацій [237, с. 152].

Відтак психологічні особливості застосування електронних засобів навчання спрямовують на урахування як загальнопсихологічних і вікових рис, так і особистісних якостей учнів та студентів (психотипів) у навчальному лінгвометодичному процесі.

У контексті обраної теми окремий інтерес становлять також наукові підходи до описання технічного забезпечення засобів електронної лінгвометодики, що узагальнено розглядають як комплекс інформаційних, довідкових, роздаткових, комп'ютерних, проєкційних та демонстраційних засобів, які використовуються під час викладання дисципліни викладачем та її опанування учнями/здобувачами.

У більшості досліджень (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жарких, М. Кадемія, Л. Карташова, М. Козяр, В. Кухаренко, В. Лапінський, С. Лисоченко, Н. Олефіренко, Л. Петухова, Б. Сусь, М. Шут та ін.) матеріально-технічна реалізація ІКТ-технологій у освіті розглядається в єдності апаратного та програмного забезпечення [22; 95; 125; 174; 262; 286]. У працях лінгвометодистів М. Бовтенко, О. Гарцова та ін. використовується також термін «програмно-ресурсні засоби», що додатково вміщують освітні ресурси мережі Інтернет [29; 82]. Кожен різновид засобів посідає важливе місце в методичній системі, спрямованій на навчання, зокрема й мови та методики



її викладання, має специфічні особливості, повинен відповідати певному колу дидактичних та психологічних вимог.

*Апаратні засоби* – технічні й електронні прилади й пристрої, за допомогою яких розробляються й відтворюються електронні засоби навчання. До основних техніко-педагогічних характеристик апаратних засобів відносять зручність використання, малогабаритність, відсутність потреби в постійному кваліфікованому обслуговуванні, безпечність, можливість установа в аудиторії із дотриманням дидактичних вимог (наприклад, відсутність чи прихованість кабелів з'єднання) та ін. [22; 95; 125; 174].

У межах електронної лінгвометодики застосовується традиційне коло апаратних засобів, і в цьому зв'язку можна говорити лише про більш характерні апаратні засоби для викладання мови в початковій школі та мови й методики її навчання у ВНЗ. Так, найбільш доцільними для використання засобів електронної лінгвометодики як у початковій школі, так і у виші є системи колективного перегляду й керування зображенням, до яких, за визначенням Л. Карташової, В. Лапінського та ін. належать такі: екран (зокрема з функціями сенсорного поля, призначеного для формування команд керування технічними засобами), проекційні засоби, комп'ютер, засоби відтворення звуку. Саме ці засоби забезпечують необхідний ступінь інтерактивності навчання та досягнення його основних цілей [200].

Як засіб відтворення зображення екран у складі цієї системи може бути простим, і тоді до нього висуваються вимоги чіткості, сфокусованості, яскравості зображення тощо, а може становити собою мультимедійну систему, яку Л. Карташова, В. Лапінський та ін. визначають як технічні засоби, що поєднують проектор, власне екран і систему управління комп'ютером безпосередньо з екрана, зазначаючи, що саме така система отримала назву інтерактивної дошки (*Smart Board*) [200].

На всіх етапах навчального процесу ця дошка має значно більше дидактичних переваг, аніж проста система перегляду зображення: «Інтерактивна дошка, незалежно від технічної

реалізації, є сенсорним екраном спостереження за зображенням, яке на нього виводиться, що доступне для спостереження великою групою осіб... це, фактично, сенсорний дисплей, що працює як частина системи, до якої входять комп'ютер і проектор» [200, с. 18]. Указуючи на важливість такого типу дошок для реалізації технологій інтерактивного навчання, науковці разом із тим указують на більшу технологічну коректність терміну «сенсорна дошка». Сенсорна дошка працює одночасно як монітор та пристрій уведення даних, надаючи можливість учителю оперативно працювати із виведеним зображенням, вносити в нього правки, доповнювати чи виправляти текстовий матеріал, показувати, наприклад, історичне протікання мовних процесів, демонструвати принципи редагування текстів, словозміну й словотворення тощо [200].

При цьому, зазначає Т. Носенко, інтерактивна дошка може застосовуватися за допомогою наочно-ілюстративного методу (якщо проекції на дошці є наочною ілюстрацією живого слова вчителя) чи активно-евристичного методу (технологія *Smart Board* використовується як основне джерело нової інформації, а вчитель організовує її активне опанування молодшими школярами). Ефективність запровадження цієї технології з відповідним їй апаратним засобом залежить від ретельної методичної й організаційно-технічної підготовки вчителя [260, с. 85].

Обов'язковим компонентом мультимедійної системи чи системи перегляду зображення є проектор, дидактично вдале розташування якого регулює ефективність використання всієї системи перегляду зображення. Для дотримання педагогічних вимог до використання проектора вчитель має знати, що на сьогодні його можна застосовувати і в незатемненій аудиторії, але потрібно раціонально розмістити в ній з урахуванням особливостей проекційного відношення. Вагомим складником розташування проектора в класній кімнаті є неприпустимість потрапляння до поля зору дитини та вчителя дуже яскравих джерел, тому проектор доцільно кріпити до стелі і опускати на відстань 2,0 – 2,3 м від підлоги [200].

Програмними засобами ІКТ в освіті є комп'ютерні програми для створення, збереження й відтворення електронної лінгвометодичної продукції [22; 95; 125; 174]. На відміну від апаратних, серед програмних засобів електронної лінгвометодики можна виокремити засоби загального й лінгвометодичного призначення. До загальних програмних засобів належать такі:

а) програми пакету *Microsoft Office*, які забезпечують підготовку й оформлення навчально-мовного матеріалу до уроків галузі «Мови і літератури» в початковій школі: *Microsoft Word, Microsoft Power Point, Microsoft Publisher*, рідше – *Microsoft Excel*;

б) програми обробки графічних зображень (*Paint, Corel Draw* та ін.);

в) програми обробки, нарізки, відтворення звуку й відео:

- програвачі (*Adobe Flash Player, KMPlayer, AIMP, Winamp, Windows Media Player* та ін.);

- редактори (*Audacity, Virtual DJ Home, mp3DirectCut, Windows Movie Maker, XMedia Recode, Windows Live Movie Maker* та ін.);

- пакети кодеків (*K-Lite Codec Pack Full, K-Lite Mega Codec Pack* та ін.);

- засоби захоплення аудіо та відео (*Cam Studio, Clip2Net, UV Screen Camera, Split Cam, PlayClaw, Movavi Video Suite* та ін.);

- конвертори (*Any Video Converter, Format Factory, Hamster Free Video Converter, YTD Video Downloader, Free Studio* та ін.) тощо;

г) програмне забезпечення сенсорних дошок: для калібрування екрану; для обслуговування електронних маркерів та електронної гумки; для створення, збереження та відтворення презентацій; для запису зображення, звуку, їх редагування та відтворення; для підтримки локальної мережі.

д) програмні засоби розроблення електронних навчальних продуктів, до яких належать програми для створення електронних посібників та підручників: *HyperMethod, Macromedia Authorware, Macromedia Director, ToolBook, КАДИС*,

*SunRuv, Ebook Edit Pro, BookEditor, ChmBookCreator, ExeBook, Crossword, My Test, AD Tester* та ін.

е) елементарні програми для створення навчальних веб-сторінок, сайтів, порталів: *Microsoft Publisher, Front Page* та ін. [22; 29; 82; 95; 125; 174].

Програмні засоби лінгвометодичного призначення відповідають специфіці мови як навчального предмета, допомагають дотримуватися методичних закономірностей її викладання та задовольняють потреби вчителя в обробці чи адаптації мовного матеріалу. Даючи характеристику цих програмних засобів, М. Бовтенко, О. Гарцов, І. Костікова, Л. Морська та ін. описали такі їх основні різновиди: програми-словники, програми-довідники, програми голосового керування комп'ютером [29; 82; 184; 238].

Різновиди програмно-ресурсного забезпечення електронної лінгвометодики М. Бовтенко, О. Гарцов та ін. об'єднали на основі способу презентації лінгвометодичного матеріалу в такі групи:

- продукти з лінійним поданням інформації – електронні копії друкованих навчальних видань;
- гіпертекстові та гіпермедійні видання, що дозволяють індивідуалізувати процес навчання;
- інтерактивні навчальні матеріали, за допомогою яких учні працюють в інтерактивному режимі.

Водночас М. Бовтенко вказала, що жодного із цих різновидів навчальних видань не існує в чистому вигляді, зазвичай вони компонуються і доповнюють один одного [29].

Учені зауважили, що, зберігаючи всі можливості традиційних підручників і посібників, електронний освітній ресурс повинен мати принципово нові якості, які ґрунтуються на використанні гіпермедіа й віртуальної реальності, забезпечують високий рівень наочності, ілюстративності й високу інтерактивність, нові форми структурованого подання великих обсягів інформації і знань, прирівнюючи таким чином електронні освітні ресурси до освітніх середовищ, оскільки, окрім текстової інформації, вони містять велику кількість мультимедійного матеріалу, дозволяють працювати з

віддаленими ресурсами і швидко переходити до різноманітних частин у межах електронного видання [167].

Технічно-структурною особливістю електронних засобів навчання є лінійний та нелінійний (розгалужений) способи подання в них навчальної інформації. Нелінійність досягається за рахунок застосування технологій гіпертекст і гіпермедіа. І. Богданова зауважила, що звична позиція спостерігача, яку посідає здобувач у разі роботи з лінійними мультимедійними ресурсами, трансформується у його активну роботу, що надає змогу визначити технологію нелінійного подання інформації у мультимедійних засобах навчального призначення досить вдалою основою для розвитку діяльнісного підходу до навчання [31].

Вважаючи гіпертекст універсальним засобом, використання якого не залежить від специфіки освітньої галузі, О. Науменко виокремила педагогічні аспекти гіпертекстового подання навчальної інформації:

- навчальний матеріал, побудований за принципами гіпертексту, зручний для сприйняття, що позитивно впливає на запам'ятовування;

- гіпертекст, що застосовується у ході практичного заняття, надає здобувачам динамічну систему, що має різноманітні можливості, і водночас дозволяє реалізовувати як самостійну роботу, так і активні дії здобувачів у групі;

- робота з гіпертекстом сприяє підвищенню загального рівня інформованості здобувачів;

- навчання, що спирається на роботу з гіпертекстовим поданням інформації, змушує здобувачів враховувати наявність інформації різних видів та багатоваріативність способів її подання;

- вивчення матеріалу, що подається через гіпертекстову систему, сприяє формуванню у здобувачів чіткого розуміння структури інформації, необхідної для засвоєння [249].

Норми оформлення гіперпосилань в навчальному гіпертексті знаходимо в праці А. Лебедева, де він наводить такий їх перелік:

1. Цілісність тексту – якщо текст за відсутності можливості розкрити гіперпосилання (напр., у роздрукованому вигляді) незрозумілий, то це поганий гіпертекст. Через це не можна робити гіперпосилання зі слів «тут», «там» та ін. Задля запобігання порушень цілісності слід спочатку написати самодостатній текст, а вже потім розставити в ньому гіперпосилання.

2. Зручність прочитання – якщо гіперпосиланням є кожне друге чи третє підкреслені слова, то читач не сприйматиме смисл самого тексту, отже, що менше посилань у тексті, то краще. У разі об'ємності додаткового матеріалу варто виносити посилання на джерела після самого тексту, адже посилання в тексті – не необхідність, а лише можливість компактного подання інформації.

3. Цінність посилань – посилання має бути максимально корисним, для чого слід використовувати його лише в тому випадку, коли тему документа, на який вона веде лише заторкнуто в тексті, але не розкрито. Дрібні пояснення та тлумачення понять варто давати в самому тексті.

4. Повнота інформації – якщо в тексті згадуються інші матеріали цього ж документа чи опрацьовані у зв'язку з вивченням попереднього матеріалу, на них варто ставити посилання, використовуючи для цього всю назву джерела чи документа.

5. Доцільність інтонації та смислу – щодо смислу посилання має бути коротким, найкращий варіант – 1 – 2 слова (крім назви джерела); інтонацію ж посилання створюють зовнішній його вигляд у тексті (колір та підкреслення), курсив чи напівжирне накреслення. Однак відходити від традиційного оформлення посилань варто лише в тому випадку, коли потрібно підкреслити важливість саме цього гіперпосилання, а не факт його наявності [201].

Отже, знання викладачем та розробником електронних навчальних засобів психолого-педагогічних засад електронної лінгвометодики виступає необхідним складником його професійної лінгвометодичної компетентності та вимагає урахування особливостей реалізації загальнодидактичних

принципів навчання мови та лінгвометодики у початковій школі й виші; специфічних лінгвометодичних принципів навчання мови й методики її викладання; психологічних теорій, на яких ґрунтується е-навчання; а також психологічних особливостей здобувачів вищої освіти, що впливають на методику застосування засобів електронної лінгвометодики в процесі аудиторного й позааудиторного спілкування з ними.

Особливої уваги потребують аспекти удосконалення професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час розроблення й використання засобів електронної лінгвометодики. У процесі підготовки до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності здобувачі ступеня вищої освіти бакалавра і магістра мають засвоювати також технічні засади електронної лінгвометодики та орієнтуватися в колі її апаратних, програмних та ресурсних засобів.

### **2.3 Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи та ВНЗ**

Засоби електронної лінгвометодики належать до електронних освітніх ресурсів (ЕОР), які є складовою частиною навчально-виховного процесу, мають навчально-методичне призначення, використовуються для забезпечення навчальної діяльності здобувачів і виступають одним із головних елементів інформаційно-освітнього середовища як початкової школи, так і вишу. Метою створення ЕОР є модернізація освіти, змістове наповнення освітнього простору, забезпечення рівного доступу учасників навчально-виховного процесу незалежно від місця їх проживання та форми навчання до якісних навчальних та методичних матеріалів, створених на основі інформаційно-комунікаційних технологій [293].

Поняття електронних засобів навчання, їх класифікації та методичних аспектів застосування в навчально-виховному процесі розглянули у своїх працях вітчизняні та іноземні учені,

як-от: Р. Арендс, Дж. Баргер, В. Биков, М. Бовтенко, І. Богданова, К. Бугайчук, С. Буртовий, О. Гарцов, Р. Гуревич, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, О. Жосан, Ю. Жук, Л. Карташова, І. Костікова, В. Кухаренко, В. Лапінський, М. Леві, М. Нежурина, В. Мадзігон, М. Моїсеєва, Н. Морзе, Л. Морська, О. Рибалко, І. Роберт, Н. Олефіренко, Є. Полат, Л. Раїцька, Н. Сиротенко, О. Спірін, Г. Ткачук, Дж. Харріс, О. Хуторської, Д. Чернілевський, М. Шишкіна та ін. Науковці з'ясували, дидактичну роль і функції кожного засобу: компенсаторність – полегшення процесу навчання, зменшення витрат часу, сил і здоров'я вчителя й учнів; інформативність – передача необхідної для навчання інформації; інтегративність – розгляд досліджуваного об'єкта чи явища окремо і в цілому; інструментальність – безпечне і раціональне забезпечення певних видів діяльності учнів і педагога [21; 22; 30; 35; 41; 95; 125; 127; 138; 148; 184; 200; 236; 237; 332; 382; 395; 468; 479; 487; 503; 504; 513; 525; 527].

У науковому середовищі учених і практичних дослідників у галузі інформатики та в нормативних документах широке коло ЕОР, використовуваних нині в навчальному процесі ВНЗ, класифікується за багатьма параметрами, напр.:

1. Функціональне призначення: навчально-методичні, методичні, навчальні, допоміжні, контрольні [293].

2. Вид освітньої діяльності: для лекцій, для практикумів; для самостійної роботи; для дистанційного навчання; для самоосвіти; для курсів і для системи підвищення кваліфікації.

3. Ступінь дидактичного забезпечення: ціла спеціальність, одна дисципліна, тема (розділ) дисципліни, частина теми.

4. Організація за характером тексту: моновидання; збірки вихідних даних (навчальний план, навчальна програма, методичні вказівки, програми практик, завдання для практичних занять, підручник, навчальний посібник, конспект лекцій, курс лекцій, практикум, хрестоматія, книга для читання тощо).

5. Цільове призначення: офіційні, наукові, науково-популярні, довідкові, рекламні.

6. Природа основних відомостей: текстові (символьні), наочні, звукові, програмні продукти, мультимедійні.



7. Характер взаємодії користувача і ЕОР: детерміновані та недетерміновані (інтерактивні).

8. Технологія розповсюдження: автономні, мережеві, комбіновані [12].

Поширеною нині в Україні є класифікація електронних навчальних видань В. Бикова, М. Жалдака, Ю. Жука, В. Лапінського та ін., які за призначенням об'єднують їх у чотири основних групи: демонстраційно-моделювальні засоби, призначені для візуалізації інформації; програмні засоби діяльнісного предметно-орієнтованого середовища, спрямовані на візуалізацію об'єктів вивчення та виконання певних дій із ними; програмні засоби для визначення рівня навчальних досягнень учнів; програмні педагогічні засоби довідниково-інформаційного призначення [134]. У «Положенні про електронні освітні ресурси» визначено такі їх конкретні різновиди: електронні дидактичні демонстраційні матеріали, інформаційні системи, депозитарії електронних ресурсів, комп'ютерні тести; електронні словники; електронні довідники; електронні бібліотеки цифрових об'єктів; електронні навчальні посібники; електронні підручники; електронні методичні матеріали та ін. [293].

Педагогічні класифікації електронних засобів навчання менше враховують технологічні особливості, проте ближчі до сфери застосування електронних ресурсів, напр., класифікація Д. Чернилевського за методичним призначенням програмного засобу: тренажери, засоби зворотного зв'язку, контрольні, інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові, імітаційні, моделювальні, демонстраційні, навчально-ігрові, програмні засоби для організації діяльності в процесі позааудиторної роботи [479]. В. Шевченко слушно доповнив цей перелік групою інтегрованих навчальних засобів, вказуючи такі типи дидактичного комп'ютерно-орієнтованого забезпечення за формою їх організації: електронні підручники й навчальні посібники, електронні навчально-методичні комплекси, електронна бібліотека, електронна відеотека [486].

І. Костікова виокремила серед засобів електронної лінгвометодики такі групи: комп'ютерні навчальні програми,

що включають електронні підручники, довідники, енциклопедії, словники, тренажери, тестові системи; навчальні дистанційні системи; інтелектуальні й навчальні експертні системи; бази даних бібліотек, організацій, наукові центри; засоби телекомунікації, що включають електронну пошту, телеконференції, чати, форуми, локальні й регіональні мережі зв'язку, мережі обміну даними, Інтернет і т. ін. [184].

Класифікації електронних засобів навчання для початкової школи дещо відрізняються різновидами засобів. Так, узагальнюючи основні напрями використання ІКТ у початковій школі, В. Коткова, Л. Петухова, О. Співаковський виокремили такі: презентації, електронні навчальні посібники, інтерактивні кросворди, тестовий комп'ютерний контроль, комп'ютерні дидактичні ігри, інтернет-ресурси [381].

Пристосовуючи вказані різновиди до потреб електронної лінгвометодики в початковій школі, Т. Носенко подала такий їх перелік: демонстрації (анімація; ілюстрації, малюнки, картини; схеми, таблиці, моделі; довідкові матеріали); практикуми (граматичні вправи; лінгвістичний аналіз; вправи з розвитку зв'язного мовлення); тренажери (вправи з орфографії та пунктуації; вправи на виправлення мовленнєвих помилок); тексти (вправи з розвитку зв'язного мовлення); лабораторії (конструювання орфографічних правил, граматичних і словотворчих понять); тести (перевірні, формувальні, контрольні); довідники; аудіо та відеофрагменти [260]. Разом із очевидною лінгвометодичною спрямованістю цієї класифікації, на нашу думку, вона містить деякі недоліки й суперечності.

Аналогічно розподілив ЕОР для початкової школи О. Мельник, зазначивши, що за функціональною ознакою всі ЕОР для початкової школи можна об'єднати в дві групи, кожна з яких складається з двох підгруп: навчальні (демонстраційні та розвивальні) та контрольні (тренажери та тести). Говорячи про конкретні різновиди засобів, автор виокремив такі: мультимедійні презентації, навчальні (дидактичні ігри), тренажери, аудіозаписи, навчальні посібники, методичні посібники, тести, навчальні відеофрагменти [218].

Н. Олефіренко об'єднала всі дидактичні електронні засоби для початкової школи в чотири групи: джерела інформації: об'єкти навколишньої дійсності та моделі об'єктів (муляжі, малюнки, фото, музичні твори, відео та аудіозаписи, усний опис, схеми, мапи, довідники, енциклопедії, підручники, посібники, презентації, кінофільми та ін.); для організації засвоєння навчального матеріалу: тренажери та збірки вправ; для контролю і діагностики: тести, тестові системи; для дослідження, створення і відтворення джерел інформації – різноманітні апаратні та програмні засоби [262].

Отже, дослідники закономірно по-різному класифікують ЕОР для початкової школи та вишу, описуючи конкретні різновиди електронних засобів, проте в усіх класифікаціях, на нашу думку, проглядає єдине підґрунтя: більшість науковців обирають основою класифікації мету застосування (призначення) і з деякими відмінностями виокремлюють навчальні (демонстраційні, тренувально-практичні), довідкові та контрольні засоби. У деяких класифікаціях слушно виокремлено також мережеві або комунікаційні засоби.

Серед конкретних різновидів для ВНЗ частіше виокремлюють такі: електронні підручники, посібники, презентації, ЕНМК, бібліотеки, відеотеки, тренажери, довідники, словники, освітні хмари, дистанційні курси, тести. Для початкової школи узагальнений перелік електронних засобів навчання виглядає таким чином: електронні підручники, посібники, презентації, бібліотеки, навчальні ігри, тренажери, довідники, словники, тести. Розглянемо специфіку кожного із зазначених різновидів для вищої та початкової школи за вказаними вище загальними групами (навчальні, довідкові, контрольні, мережеві) та їх представленість серед наявних засобів електронної лінгвометодики.

Групу навчальних засобів складають електронні підручники, посібники, тренажери, ЕНМК, електронні навчальні ігри.

Застосування *електронних підручників* у вищій освіті належить до активно досліджуваних наразі питань, зокрема ґрунтовні праці науковців (В. Биков, К. Бугайчук, В. Волинський,

О. Гриценчук, Р. Гуревич, О. Діденко, Ю. Жук, М. Кадемія, М. Козяр, Н. Кононець, В. Лапінський, А. Пилипчук, М. Шишкіна та ін.) присвячено проблемам формування структури та змісту цього виду навчальних видань, програмним середовищам розроблення й застосування, педагогічним, психологічним, методичним, санітарно-фізіологічним, ергономічним і т.д. вимогам до електронних підручників тощо [35; 68; 91; 95; 104; 130; 134; 176]. У «Положенні про електронні освітні ресурси» подано узагальнене визначення цього виду видань: електронний підручник – електронне навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі [293].

Основними перевагами електронного підручника К. Бугайчук, В. Волинський, О. Гриценчук, Ю. Жук та ін. назвали такі: можливість автономної роботи незалежно від мережі Інтернет, вища, ніж у паперових зразках, наочність матеріалу; можливість постійного удосконалення, зміни й доповнення новими матеріалами; велика кількість мультимедійного матеріалу, що дозволяє працювати з віддаленими ресурсами й швидко переходити до різноманітних частин видання та ін. Разом із тим до недоліків електронних підручників учені віднесли: відсутність механізму взаємодії з викладачем; відсутність єдиних стандартів їх розроблення; для створення підручника інколи необхідні спеціальні знання з використання відповідного програмного забезпечення; велика конкуренція з наявними системами дистанційного навчання (напр., *Moodle*) [35; 68; 91; 130].

За особливістю інформаційно-технологічної будови дослідники поділили електронні підручники на два типи: електронна версія друкарського видання та спеціально створене електронне недрукарське видання. Деякі вчені вказали ще й на третій тип – відсканований і оцифрований варіант паперового підручника, проте із часом цей тип навчальних засобів усе рідше тлумачиться як електронне видання, оскільки не містить основних його ознак: навігаційної структури, гіпермедійності, інтерактивності тощо [35; 68; 91;

130]. Вочевидь, що поняття електронного навчального засобу найбільше реалізує електронний підручник другого типу.

Наявні наразі електронні підручники з лінгвометодики для ВНЗ стосуються викладання сучасної української мови, напр.: якісний зразок з аудіододатками – «Українська мова» для іноземців, зміст якого охоплює основні відомості про іменник як лексико-граматичну одиницю [16]; електронний підручник з української мови, що функціонує в мережевий спосіб, розроблений в Київському лінгвістичному університеті, де представлено два мовних розділи «Морфеміка» і «Словотвір» [117], кількісно переважає теоретичний матеріал, хоча наявні практичні та тестові завдання. Значним недоліком цього засобу електронної лінгвометодики, на нашу думку, є ігнорування можливостей гіпертексту, через що теоретичний матеріал займає значний обсяг.

На жаль, слід констатувати, що на сьогодні на ринку електронної навчальної продукції в Україні слабо представлені електронні лінгвометодичні підручники для вишів, їх розроблення – справа сучасних викладачів ВНЗ, також небагато видань цього виду з мови та розвитку мовлення для початкової школи: наявна лише серія мультимедійних підручників з української мови видавництва «Нова школа», що складається з окремих дисків для 1-го, 2-го, 3-го, 4-го класів [404; 405; 406; 407].

Усі диски серії розроблено й виконано тотожно за логічною, методичною структурою та інтерфейсом, порядок розташування й кількість навігаційних гілок варіюється в різних уроках, проте основну методичну послідовність (повідомлення теми – підготовча робота – повідомлення теорії – закріплення вивченого – підсумок уроку) витримано. Безсумнівною перевагою цієї серії мультимедійних підручників є методичний посібник до кожного диску. У мультимедійних підручниках серії застосовано правильні методичні підходи до подання матеріалу, дотримано основних норм лінгвометодики, педагогіки, психології, уповні використано можливості мультимедіа, ігрових елементів, креолізації навчальних текстів.

*Електронні посібники*, на відміну від електронних підручників, не виступають основним навчальним засобом із дисципліни, існують у різних видах: навчальні, наочні, практичні посібники та різноманітні їх поєднання. Так, у навчальному електронному посібнику зазвичай сполучено теоретичний, практичний та наочний матеріал із дисципліни; практичні посібники реалізуються, наприклад, через збірки завдань тренувального характеру, тренажери тощо; наочні посібники становлять добірки наочного матеріалу для опанування дисципліни.

Л. Петухова, В. Співаковський та ін. вказали також на різну мету застосування електронних посібників і їх дидактичну роль: «Особливістю електронного посібника є те, що він може бути і довідником, і тренажером, і репетитором. ... якщо оцінювати програмний продукт за тим, як часто його можна використати, то кращим у цьому випадку є електронний навчальний посібник, бо його можна використати як на одному, так і на різних уроках» [381, с. 38]. Говорячи про загальну класифікацію електронних посібників для вишу, А. Андрющенко, В. Ільїн, Т. Іщенко та ін. залежно від дидактичного призначення, способу організації навчання та контролю за наслідками навчальної роботи електронних посібників поділяють їх на інформаційно-довідкові, навчальні, контрольньо-консультативні та електронні посібники з адаптивною методикою навчання [223].

Серед засобів електронної лінгвометодики для вишу електронні посібники на загальноукраїнському рівні представлено щодо навчання ділової української мови, фахового мовлення, етики спілкування тощо (Т. Гриценко, Р. Кацавець, А. Токарська) [106; 123; 403; 418]. Посібники з лінгвометодики презентовано двома виданнями В. Дороз «Методика викладання української мови в загальноосвітніх закладах» та «Методика викладання української мови у вищій школі» [220; 221]. Усі ці посібники виконано у форматі \*pdf, що свідчить про те, що вони становлять електронний варіант друкованого видання, тобто не являють собою електронного освітнього ресурсу в сучасному вигляді.

До практичних посібників з електронної лінгвометодики для вчителя належать *електронні конструктори уроків*. Вони являють собою готовий план-конспект уроку і водночас програмну оболонку, за допомогою якої вчитель може легко накопичувати навчальний контент з лінгвометодики, включати його в урок мови та розвитку мовлення, видозмінювати поданий зразок, щоразу пристосовуючи його під конкретні дидактичні потреби тощо. Наразі наявні посеместрові електронні конструктори уроків з навчання грамоти, читання, української мови для всіх років навчання в початковій школі [245; 246; 247].

Якісним прикладом навчально-мовного посібника для початкової школи є педагогічний програмний засіб *Українська мова* компанії *Атлантік* серії *Дитяча колекція* [409]. Хоча розробники презентували його як навчальну програму з елементами гри, є сенс називати це видання навчально-мовним посібником, оскільки матеріал у ньому структуровано за основними розділами програми з мови для 2 – 4 класів, подано значну кількість теоретичної мовної інформації, передбачено не лише подання навчального матеріалу, але й закріплення, узагальнення й перевірку набутих знань, умінь і навичок.

Найбільшу кількість навчальних та практичних електронних посібників розроблено наразі з навчання грамоти: локальні *Абетка*, *Букварик Котигорошка*, *Вчимося читати* [1; 39; 72]; мережеві відеоабетки, розміщені у відеохостингу *YouTube* (*Балакаюча абетка*, *Вивчаємо українську абетку*, *Музична абетка для дітей*, *Цікава абетка – розумна дитина*, *Лісова абетка для найменших*, *Абетка для дітей*, *Вчимо букви і т.ін.*). Окремим різновидом електронних лінгвометодичних посібників виступають відеоуроки для молодших школярів. Наразі вони також переважно стосуються процесу навчання грамоти, напр., *ТВ-абетка* на телеканалі *Піксель* презентує грамотно побудовані відеоуроки навчання грамоти. Здебільшого всі ці посібники виконано на високому технічному рівні, у них враховано основні психолого-педагогічні та методичні вимоги до процесу навчання грамоти, відповідно,

вони мають активно використовуватися в навчальному процесі початкової школи.

*Мультимедійна презентація* має наочно-демонстраційний характер, належить до електронних дидактичних демонстраційних матеріалів, призначених для супроводу навчально-виховного процесу [293]. Мультимедійні презентації виступають наразі найбільш популярним різновидом інформаційно-комунікаційних технологій у освіті загалом, і відповідно найчастіше вживаним засобом електронної лінгвометодики як у початковій школі, так і у ВНЗ. Основою будь-якої мультимедійної презентації, за результатами досліджень учених (В. Імбер, Л. Гаврілова, О. Кучай, Г. Аствацатуров, О. Жосан, А. Карташова, М. Козяр, А. Кузик, В. Лапінський, О. Науменко та ін.) є сюжетна лінія, сценарій і навігаційна структура. Остання є визначальною рисою мультимедійних презентацій, оскільки надає користувачеві перевагу інтерактивності – можливість безпосередньої взаємодії з мультимедіа [13; 75; 101; 127; 143; 169; 194; 200; 249].

Інноваційним видом оформлення графіки в мультимедійних презентаціях є інфографіка – лаконічний інформаційний матеріал, який ілюструє текстову публікацію, що містить заголовки, підпис, посилання на джерело інформації [497]. Хоча за визначенням поняття «інфографіка» об'єднує всі види графічної інформації, у сучасних медіа цей термін застосовують для позначення певного виду наочного узагальнення інформації. Для створення інфографіки можна користуватися спеціальними програмами, як-от: *MindMeister*, *Easel.ly*, *Элементы*, *СМа*) та ін. Крім цього, можна розробляти її в більш звичних середовищах: *PowerPoint*, *Publisher*, *Corel Draw* та ін.

Не менш цікавим сучасним прийомом графічного оформлення слайдів мультимедійної презентації є також скрайбінг – нова техніка презентації, винайдена британським художником Е. Парком. Спеціалізованими програмами для створення скрайбінгу є *PowToon*, *Wideo*, *Moovly*, *Пояснювалки* (програма для *iPad*), *VideoScribe* [378]. Застосування скрайбінгу більше характерне для уроків у початковій школі, лекційних



презентацій, презентацій для самостійної роботи здобувачів і системи дистанційного навчання, оскільки, становлячи собою, по суті, інформаційний ролик, не потребують вербального супроводу вчителя/викладача. Учителі-практики зазначають, що скрайбінг має багато переваг, допомагає урізноманітнити уроки, зацікавити учнів, полегшити сприйняття нового матеріалу, вербальна та візуальна інформація допомагає відновлювати в пам'яті отриману інформацію, оскільки презентація скрайбінгу складається із простих образів, символів та предметів, які легко запам'ятовуються) та ін. [378].

Важливим питанням виступає і програмне забезпечення, за допомогою якого можна розробляти й демонструвати на занятті лінгвістичну чи лінгвометодичну презентацію. Безперечно, найчастіше використовуваним, найбільш доступним і легким в опануванні є додаток *Microsoft Office* для створення презентацій – *PowerPoint*. Проте останнім часом у науково-методичній літературі активно обговорюються соціальні сервіси для миттєвого створення інтерактивних публікацій у Інтернеті, що мають певні переваги перед *PowerPoint*.

Л. Г. Влащенко, Т. Ю. Міхнова та ін. описали переваги онлайн-сервісів такого типу: *Prezi* – хмарний сервіс, який служить для створення інтерактивних презентацій, його можливості дозволяють створювати презентації нового виду з нелінійною структурою і внаслідок чого відображати декілька логічних рівнів інформації; *Calameo* (сервіс дозволяє створювати інтерактивні публікації різних форм із файлів *Microsoft Office (.doc, .rtf, .ppt, .pps, .xls)*, *Open Office (.odt, .ott, .sxw, odp, .otp* та ін.), а також *.pdf, .txt, .htm, .html*); *ISSU* є провідною цифровою видавничою платформою, яка надає свої можливості для створення й перегляду журналів, каталогів і газет; *Myebook* – безкоштовний англomовний сервіс, за допомогою якого можна створювати свої власні електронні книги, необхідних форматів, включаючи *.pdf .doc .txt* та ін.; *Readymag* – сервіс для створення онлайн публікацій, який дозволяє продукувати красиві публікації «журнального формату» [66].

У контексті розвитку інтерактивних технологій електронна навчальна гра посідає певне місце на заняттях у

ВНЗ, проте ці засоби е-навчання все ж є більш характерними для початкової школи. Навчальні ігри в загальних рисах визначаються як практичні видання, призначені для оволодіння знаннями та навичками при виконанні будь-якої роботи, операції, процесу [60] або як комп'ютерні програми (програмні середовища), призначені для формування й закріплення умінь, практичних навичок, використання теоретичних знань для вирішення практичних завдань і вправ [293].

Л. Петухова, В. Співаковський та ін. наголосили, що комп'ютерні дидактичні ігри тренують пам'ять, логіку, координацію рухів, уміння планувати свою діяльність, знаходити інформацію, необхідну для досягнення поставленої мети. Ігри формують у дитини мотиваційну та інтелектуальну готовність використання комп'ютерних засобів для здійснення своєї діяльності. Ігрова діяльність загалом, за влучним висловом науковців – багатоскладовий і продуктивний процес, структура якого включає інтелектуальну, пізнавальну, пошукову, проектну та інші форми прояву творчої активності [381, с. 39].

С. Іванова, Т. Соколовська з'ясували, що комп'ютерні ігри-заняття складаються з пояснення (визначення установки на гру), гри на комп'ютері (основна частина), аналізу гри, оцінки самих результатів і способів їх досягнення, зняття напруги (заключна частина). Згідно з гігієнічними вимогами тривалість безперервного виконання завдань комп'ютерних ігор не повинна перебільшувати в 1 класі – 10 хвилин, у 2 – 4-х класах – 15 хвилин [139; 373]. Це – максимальний час, упродовж якого учні певного віку можуть концентрувати увагу. Як показали педагогічні спостереження С. Іванової, за збільшення тривалості роботи можуть виявлятися ознаки стомлення, у результаті чого учні починають припускатися помилок, яких не було на початку гри [139].

Перевагами і критеріями педагогічної ефективності застосування комп'ютерних ігор у навчальному процесі О. Жосан зокрема вказав економію часу педагога, наявність зворотного зв'язку, модернізацію змісту навчання та ін. Автор зауважив, що, на відміну від інших засобів електронного навчання (підручників, навчальних посібників та ін.),

комп'ютерні ігри включають немов віртуальний світ, у якому є місце дитині з різноманітними сюжетними схемами поведінки, так і певний набір завдань, вправ або тестів [127].

На сучасному ринку педагогічних програмних засобів України на сьогодні немає навчальних електронних ігор з лінгвістики чи лінгвометодики для ВНЗ. Розглянемо наявні навчально-мовні ігри для початкової школи та можливості їх використання в процесі урочної й позаурочної роботи щодо формування лінгвістичної та комунікативної компетентності молодших школярів.

Однією з перших на ринку електронних видань для початкового курсу мови з'явилися навчальні ігри видавництва *Сорока-Білобока*: для 2 класу – *Грамотійка допомагає звірятам*, для 3-го – *Грамотійка будує місто*, для 4-го – *Грамотійка та її друзі* (В. Гуцуляк, В. Наліжитий, 2008 р.) [87; 88; 89]. На користь авторів програмного засобу слід вказати багаторазове повторення однотипних вправ у кожному пункті гри, що сприятиме відпрацюванню стійких і різнопланових умінь і навичок з одного мовного правила, дотримання принципу збільшуваної складності від однієї частини гри до іншої як за рахунок ускладнення самих вправ, так і через долучення завдань на розвиток логічного мислення, просторових уявлень, виховних елементів та ін. До позитивних рис навчально-мовних ігор із *Грамотійкою* слід віднести також відчутний акцент на розвитку мовлення учнів [87; 88; 89].

Подібним виданням *Сороки-Білобоки* є також навчальна гра *Аліса вивчає українську мову* (2009 р.), проте в ній висвітлено лише деякі мовні теми, і хоча добір їх досить непослідовний (*Текст, Слова ввічливості, Алфавіт, Частини мови, Перенос слів з рядка в рядок*), технічне й методичне виконання гри перебуває на достатньому рівні [9]. Проаналізовані навчальні ігри видавництва *Сорока-Білобока* враховують методичні особливості формування мовних та мовленнєвих умінь і навичок, проте графіка їх виконання на сьогодні виглядає дещо застарілою, що, звичайно, не позбавляє цих ігор навчального ефекту.

Якісними прикладами навчально-мовних ігор для учнів початкової школи є також електронні додатки до дитячого журналу *Пізнайко: Абетка, Читання, Мовлення, Дрібна моторика, Етикет*. Усі випуски ігор мають однаковий за логікою дій учня сюжет, невелике поле дії, досить якісну сучасну графіку, урахують інтереси молодших школярів. Слід із позитивного боку відмітити, що автори гри намагалися і врахувати, і пов'язати між собою у завданнях фонетичний, лексичний та граматичний лади мовлення.

Отже, електронні навчальні ігри для молодших школярів загалом представлені на сучасному ринку електронної продукції в Україні, мають належну методичну та технічну якість і можуть із успіхом застосовуватися в навчальному процесі початкової школи як на аудиторних заняттях (фрагментарно), так і в гуртковій та самотійній роботі з учнями. У ВНЗ має відбуватися ознайомлення здобувачів ступеня вищої освіти з теоретичними засадами застосування електронних мовних ігор у навчальному процесі та їх наявними різновидами.

*Навчальні тренажери* становлять собою комп'ютерні програми, призначені для формування і закріплення умінь та практичних навичок, опанування методів, процедур виконання певних видів навчальної або професійної діяльності, а також для здійснення самопідготовки [293]. Із визначення видно, що відмінність між навчально-мовними іграми та мовними тренажерами досить незначна, оскільки обидва ці види електронних посібників спрямовані на відпрацювання мовних умінь і навичок і передбачають виконання навчально-мовних дій. Різниця полягає в наявності чи відсутності ігрового сюжету – у іграх він є, а в тренажерах пропонується лише перелік одноманітних мовних дій (аналогічно до фізичних тренажерів, що вимагають монотонного навантаження певної групи м'язів).

У методичному сенсі навчально-мовна гра більше відповідає специфіці молодшого шкільного віку, проте мовні тренажери точковою дією більше впливають на формування в них певних мовних навичок. До того ж, на відміну від ігор, мовні та лінгвометодичні тренажери можуть системно

застосовуватися у вищій освіті, проте наразі подібних готових зразків для ВНЗ не виявлено.

Для початкової школи такі видання наявні, напр., серія електронних тренажерів *Українська мова* (1-й кл., 2-й кл., 3-й кл., 4-й кл.) видавництва *Основа* – інтерактивні посібники для учнів, спрямовані на засвоєння в цікавій, ігровій формі навчального матеріалу з розділів навчальної програми початкового курсу мови. Посібник містить теоретичний матеріал, тренувальні вправи різного рівня складності з кожної теми розділів курсу, матеріал для перевірки засвоєння учнями теми [118; 119; 120; 121]. Аналогічною серією тренажерів видавництва *Основа* є *Вивчаю словникові слова*, що містить різні види вправ для вивчення словникових слів, значення, вимову і написання яких учні повинні засвоїти за період навчання у кожному класі початкової школи. Утім, поряд із позитивними рисами ці навчальні засоби містять деякі методичні «огріхи» (напр., «голосні букви»), тому мають обачливо застосовуватися вчителем на уроках мови [55; 56; 57; 58].

Ще одна серія електронних тренажерів видавництва *Основа* – *Корисні канікули*, присвячена підтримці практичних мовних навичок, отриманих за певний рік навчання в початковій школі, під час літніх канікул. Цю серію вирізняють з-поміж інших більше ігрових елементів, нестандартний підхід до узагальнення та систематизації знань – у вигляді захопливої подорожі із завданнями, поділеними за місяцями літніх канікул [179; 180; 181; 182].

Важливою групою електронних мовних тренажерів є правописні, спрямовані на вироблення орфографічних та пунктуаційних умінь і навичок молодших школярів. Необхідність тренажерів такого типу в навчальному процесі на уроках мови й мовлення обґрунтовується тим, що орфографія – наскрізний мовний матеріал у навчальній програмі з української мови, який передбачає відпрацювання складної механічної навички правопису, що відбувається лише шляхом багаторазового виконання мовних вправ. Відомими в Україні є такі правописні тренажери: *Українська мова. Диктанти для учнів 2 – 3 класів* [408], та його перевидання *Дитячий тренажер*

грамотності (Сорока-Білобока), що вміщує три види тренажерів [103].

Наразі ці засоби є практично єдиним зразком правописних тренажерів для молодших школярів, хоча наявна потреба в значно більшій їх кількості для кожного класу початкової школи. Дещо проблему вирішує сайт *Самоучка* [344], де вміщено певну кількість мовних тренажерів, зокрема й правописного спрямування, проте більшість із них спрямовано на відпрацювання фонетичних, лексичних, граматичних та ін. навичок.

Отже, електронні мовні тренажери пропонують молодшим школярам багаторазово повторювані мовні дії для відпрацювання міцних мовних навичок, що сприяє урізноманітненню їхньої навчально-мовної діяльності, підвищує зацікавленість, поглиблює мотивацію опанування рідної мови та ін. Усе це вказує на необхідність постійного використання електронних мовних тренажерів у системі засобів електронної лінгвометодики в початковій школі.

*Електронний навчально-методичний комплекс* навчальної дисципліни містить необхідний пакет документів для викладання у вищій школі, що має відповідати певним нормативним положенням. Розроблення його в електронній формі, зручній для використання як викладачем, так і здобувачем ступеня вищої освіти, наразі набуває все більшої популярності. При цьому електронна форма представлення НМК коливається від текстового документа із системою заголовків до окремої веб-сторінки чи сайту із розгалуженою ієрархією навігації, інтерактивними гіперпосиланнями і т. д.

Окреслюючи роль електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК), Ю. Вороненко вказав, що, будучи реаліями сучасної вищої школи, вони допомагають розвивати систему безперервної освіти, дозволяють одержувати яскраву наочну інформацію в темпі, зручному для сприйняття здобувача ступеня вищої освіти. Водночас електронні навчальні видання потребують особливої системи підготовки, зокрема більш високі вимоги висуваються до їх ергономічних та технічних характеристик [70]. Перевага ЕНМК перед традиційним

оформленням НМК вочевидь, проте для його розроблення слід орієнтуватися на певне коло вимог, що об'єднують загальні норми розроблення й оформлення НМК та принципи створення електронних навчальних продуктів.

ЕНМК визначається як сукупність структурованих навчально-методичних матеріалів, об'єднаних за допомогою комп'ютерного навчального середовища, що забезпечує повний дидактичний цикл та призначена для оптимізації процесу опанування здобувачами професійних компетентностей у межах навчальної дисципліни, забезпечуючи умови для реалізації різних видів навчальної діяльності [95]. До основних компонентів ЕНМК Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр та ін. віднесли такі: анотація до курсу; робоча програма, сформована на основі Державного стандарту з професії (за наявності) та навчальної програми з дисципліни; методичні вказівки щодо вивчення дисципліни; навчальний посібник; практикум; тести або тестувальні системи; довідник; електронна бібліотека курсу, яка включає підручники та посібники, доповнені аудіо-відеоматеріалами, освітніми інтернет-ресурсами [95].

При цьому постає питання критеріїв оцінки якості сучасних електронних навчальних комплексів. С. Сіренко об'єднала їх у декілька груп, зазначаючи, що вони мають різну значущість і можуть мати різну вагу в числовій оцінці якості електронного навчального курсу: дидактичні, організаційні, техніко-ергономічні. Відтак ЕНМК з лінгвометодики має включати всі вказані вище розділи і розроблятися в програмному середовищі, що надає можливість щодо створення веб-сторінки із системою навігації, гіперпосилань, уможлиблює інтерактивну взаємодію із засобом. Із цією метою може застосовуватися мова html критеріїв оцінки якості сучасних електронних навчальних комплексів і текстовий редактор веб-сторінок (*Homesite, Html Pad, Notepad* та ін.), а може використовуватися візуальний редактор веб-сторінок, що не потребує вивчення мови html (*Macromedia Dreamweaver Mx, Adobe Golive, Hotdog, Microsoft FrontPage, Microsoft Sway, Microsoft Publisher* та ін.).

Характеризуючи педагогічні програмні засоби довідниково-інформаційного призначення, українські науковці

(Н. Вовковінська, Ю. Дорошенко, Л. Забродська, В. Коваль, В. Мадзігон, В. Ротаєнко, В. Савченко, Т. Соколовська, О. Суховірський та ін.) зазначили, що вони створюються для доповнення підручників та навчальних посібників як засоби діяльності учня і вчителя і об'єднали їх за формою структурування та подання інформації в такі групи: бази даних із текстовим, гіпертекстовим та гіпермедійним поданням інформації; гіпертекстові чи гіпермедійні системи; бази знань як складові експертних систем навчального призначення [148]. Ці групи в більшості досліджень конкретизовано через такі різновиди електронних засобів: словники, довідники, електронні бібліотеки, архіви, інституційні репозитарії.

*Електронний словник* – електронне довідкове видання упорядкованого переліку мовних одиниць (слів, словосполучень, фраз, термінів, імен, знаків), доповнених відповідними довідковими даними [293].

Програми-словники зазвичай мають простий інтерфейс із полем для вводу потрібного слова (словосполучення) та нелінійну структуру, що ґрунтується на гіпертекстовій технології й дозволяє переходити від однієї мовної одиниці до іншої для розширення отримуваної інформації. Аналогічно до паперових різновидів, електронні словники поділяються на *енциклопедичні* (описують світ, пояснюють поняття, дають біографічні довідки про відомих людей, відомості про країни та міста, про видатні події тощо) та *філологічні*, які найбільше застосовуються при підготовці до уроку галузі «Мови та літератури» в початковій школі та занять із сучасної української мови у виші: перекладні, тлумачні, орфографічні, орфоепічні, етимологічні, історичні, граматичні, термінологічні, діалектні, словники мови письменників, словники мовленнєвих помилок та труднощів, ідеографічні та ін.

Найчастіше вчитель/викладач обирає потрібний словник з огляду на характер мовного матеріалу на занятті, проте є словники, постійне застосування яких має бути основою підготовки до кожного уроку: орфоепічний та орфографічний. Саме ці різновиди словників і є основою будь-якої програми-словника – незважаючи на його тип, правильне наголошування



та правопис слова подаються завжди. Найбільш популярними електронними он-лайн словниками для загального користування наразі є такі: *Словник української мови*, *Словник української мови (Б. Д. Грінченка)*, *Словник.ua*, *Словники України on-line*, українськомовні словники на сайті *АВВУ Lingvo* та ін. [364; 365; 366; 368; 502]. Як приклади українськомовних словників довідникового характеру можна вказати *Словник-довідник мовних термінів*, *Словник мовних покручів*, *Велика чи мала літера*, *Чи правильно ми говоримо* та ін. [50; 330; 363; 367; 480].

*Електронний довідник* – електронне довідкове видання прикладного характеру, в якому назви статей розташовані за абеткою або в систематичному порядку [293]. Довідники з мови можуть стосуватися лише питань мовної теорії, стисло викладеній у статтях довідника, напр.: *Довідник з української мови*, *Уроки державної мови* та ін. [108; 414]. Інший різновид електронних довідників наближається до енциклопедій, подаючи стислі відомості про українські персоналії, історію, події, як-от.: *100 видатних українців*, *Вавилон* і т.д. [42; 385].

Отже, зважаючи на широку представленість електронних лінгвістичних баз даних, викладачу української мови у ВНЗ варто постійно проводити роботу з електронними словниками, довідниками, енциклопедіями на аудиторних заняттях і, особливо, намагатися впроваджувати їх у самостійну роботу здобувачів для підвищення рівня їхньої лінгвістичної компетентності, постійного мовного й комунікативного самовдосконалення; учителю ж початкової школи потрібно використовувати ці програми, готуючись до проведення уроків мови, а також залучати до роботи молодших школярів, давати відповідні завдання, пояснювати відмінності в правилах користування паперовим та електронним словником, довідником, енциклопедією тощо. На жаль, наразі відповідних електронних продуктів з української мови для молодших школярів з урахуванням їхніх вікових психологічних особливостей на ринку педагогічних програмних засобів не представлено, в мережі Інтернет наявний лише pdf-формат паперових видань такого типу.

*Електронна бібліотека* характеризується як розподілена інформаційна система, що дозволяє зберігати й використовувати різноманітні колекції електронних документів (текст, графіка, аудіо, відео і т. ін.) завдяки глобальним мережам передачі даних у зручному для кінцевого користувача вигляді [293]. Основні завдання електронної бібліотеки – інтеграція інформаційних ресурсів і ефективна навігація в них.

Поняття «електронна бібліотека» почасти ототожнюють з поняттям «*інтернет-архів*», оскільки будь-яка з них становить зібрання документів у електронній формі та цифрових файлів зображень, анімації, відео. Координатор проекту *ELibUkr* в Україні (*Електронна бібліотека України: створення Центрів знань в університетах України* – інноваційний проект, що об'єднує бібліотеки вишів, національні бібліотеки та інші організації України з метою забезпечення доступу до світової наукової інформації, створення власних академічних ресурсів, а також інтеграції української науки та бібліотечної справи у світову наукову комунікацію) В. Воропаєва вказала на навчальну, наукову, довідково-інформаційну функції електронних архівів (портфоліо) [71].

Наступним терміном, дотичним до поняття електронної бібліотеки, є *віртуальні бібліотеки*, які Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр визначили як цифрові або електронні бібліотеки, в які закладено звичайні бібліотеки для читання книг та доступу до інших об'єктів, або це може бути сайт, який пропонує посилання на різні сайти зі значним великим запасом інформації в каталозі або в архівній формі. За певної подібності науковці вказують і на відмінність понять «віртуальна бібліотека» та «електронна бібліотека», що полягає у наявності чи відсутності конкретного місцезнаходження [95]. Ще одним різновидом електронних бібліотек є *електронні енциклопедії* – засіб інформаційної підтримки освіти. Сучасна електронна енциклопедія, окрім текстової інформації, фотографій містить звукозаписи, музичний супровід і відеограми. Цей різновид інформаційних технологій розглядається як допоміжний матеріал для навчання в процесі дистанційної освіти [71; 95].

Вважаємо, що в сфері електронної лінгвометодики для початкової школи за призначенням та методикою застосування всі різновиди електронних бібліотек (архіви, віртуальні бібліотеки, енциклопедії, атласи та ін.) доцільно розподіляти на текстові (зібрання текстів), нетекстові (сукупність цифрових нетекстових об'єктів) та комплексні, а в галузі вищої освіти доцільно говорити лише про комплексні бібліотеки. Як приклад найбільш об'ємних та потужних електронних текстових бібліотек для початкової школи можна вказати такі: *Національна бібліотека України для дітей, Весела абетка, Читиво, Українська електронна бібліотека, Українська казка, Культура* [53; 159; 192; 251; 402; 482]. Ці та інші електронні текстові бібліотеки України для дітей надають як учням, так і вчителю початкової школи багато текстових ресурсів, необхідних для організації процесу навчання мови й розвитку мовлення молодших школярів.

Електронні нетекстові бібліотеки як сукупність цифрових ресурсів для засобів електронної лінгвометодики наразі широко представлено в мережі Інтернет. По суті, це сайти найрізноманітнішого тематичного та цільового спрямування, які містять відео, аудіо, графічні, фото матеріали для створення засобів електронної лінгвометодики, а також готові електронні засоби навчання. У якості прикладів можна навести такі сайти: *інтернет-магазин UkrProg.com, Розумники, Сорока-білобока, Нова школа, Наше рідне, Українські пісні, Українські мультфільми, Українські традиції, Кінопростір* та ін. [147; 157; 253; 257; 338; 379; 410; 411; 412].

У якості прикладів комплексних електронних лінгвометодичних бібліотек для здобувачів ступеня вищої освіти, викладачів вишу та вчителів можна навести російський *Ресурсний центр «Інформаційні технології в навчанні мови. Комп'ютерна лінгводидактика»* [149], що вміщує мовні словники та навчальні посібники, ресурсні посібники (навчально-методичні матеріали), посилання на онлайн-ресурси, матеріали наукових конференцій та посилання на спеціалізовані мовні та методичні електронні журнали; а також англійський центр вивчення мов, лінгвістики та краєзнавства –

*LLAS Centre for languages, linguistics and area studies* [526], на сайті якого представлено широкий спектр інтернет-ресурсів для вчителів мови, зокрема репозитарій навчальних ресурсів, інтернет-сховище ресурсів для навчання мови тощо. Засновники центру вказали, що його послуги становлять особливий інтерес для викладачів мови та дослідників у галузях початкової, середньої та вищої освіти, мови та методики її навчання, підтримки мов в системі освіти та ін.

Одним із часто використовуваних у науковій сфері різновидом електронної бібліотеки є *електронний журнал* або електронне наукове видання. Електронний журнал є періодичним виданням і забезпечує віртуальну комунікацію науковців і практиків із метою розкриття результатів їхніх досліджень, міркувань й оцінки. Перевагою електронного журналу є також можливість одночасного використання одного й того ж журналу кількома користувачами, що виключає необхідність багатопримірниковості в бібліотеці [210].

Стосовно електронних фахових журналів із електронної лінгвометодики можна зауважити їх відсутність в Україні, хоча випускаються електронні періодичні лінгвістичні видання: *Синопсис: текст, контекст, медіа, Когніція, комунікація, дискурс* [166; 355]; а також електронні видання професійного й методичного характеру: *Освітологічний дискурс, Народна освіта, Теорія і методика професійної освіти* [248; 272; 393]. Разом із тим серед друкованих фахових наукових видань України наразі наявні зразки лінгвометодичних журналів, серед яких можна виокремити: лінгвістичні: *Studia linguistica, Актуальні проблеми української лінгвістики* та ін. [5; 6; 529; 531]; професійно-педагогічні, що включають і лінгвометодичний матеріал: *Професіоналізм педагога: теоретичні і методичні аспекти, Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* та ін. [320; 321; 391]; лінгвометодичні: *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки, Постметодика, Studia metodologica* [61; 297; 530].

У світовій лінгвометодиці наявна значно більша кількість суто лінгвометодичних електронних журналів, які можна розподілити на загальні лінгвометодичні: *Language Teaching*, *Journal of Language Teaching and Research*, *Journal of Language Teaching and Learning* [518; 519; 520; 524]; та електронно лінгвометодичні: *CALICO Journal*, *EUROCALL*, *AsiaCALL Online Journal*, *JALT CALL Journal* [504; 507; 511; 515; 516]. Вочевидь, що лінгвометодика в іноземних країнах краще забезпечена електронними бібліотеками та електронними журналами, натомість бачимо недолік таких ресурсів в Україні.

Практична відсутність у сучасній українській періодиці спеціалізованих лінгвометодичних журналів з української мови, і особливо це стосується електронних лінгвометодичних періодичних видань, порушує сферу віртуальної наукової комунікації, заважає ефективному формуванню лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів. Усі ці проблеми має усвідомлювати викладач лінгвометодики у ВНЗ і орієнтувати власну діяльність на поступове накопичення електронних лінгвометодичних документів та цифрових об'єктів для створення електронної бібліотеки, заснування електронних лінгвометодичних журналів і т. д.

Електронна періодика для дітей молодшого шкільного віку на ринку електронних навчально-розвивальних засобів загалом наявна: *Барвінок*, *Пізнайко*, *Колобочок*, *Ангеляткова наука* та ін. [10; 18; 171; 289], має гарну якість виконання, демонструє правильні методичні підходи до викладу мовного матеріалу, тож ця група засобів також має активно застосовуватися на уроках мови в початковій школі, а особливо в позаурочній роботі.

*Інституційний репозитарій* є відносно новим поняттям для вищої освіти, яке, утім, швидко поширюється і набуває актуальності. Цей термін С. Дубик, С. Костишин, Г. Онисько, О. Шкодзінський, Т. Ярошенко та ін. витлумачили як електронний архів для тривалого зберігання, накопичення та забезпечення довготривалого та надійного відкритого доступу до результатів наукових досліджень, що проводяться в установі. Основні особливості інституційного репозитарію: забезпечення

відкритого доступу до результатів наукових досліджень, які проводяться в університеті, через самоархівування; доступ до наукових досліджень університету для світової спільноти; зосередження матеріалів в одному місці [332; 339; 498; 499].

Основна ідея інституційних репозитаріїв, що лежить в основі їх заснування та функціонування – забезпечення відкритого доступу до навчальних ресурсів. Відкриті освітні ресурси – загальна назва для усіх освітніх засобів, до яких є повністю відкритий доступ завдяки безкоштовній ліцензії чи переведення їх у суспільне надбання та створення доступу до таких ресурсів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Учені вказали, що інституційні репозитарії частково пов'язані із поняттям електронної бібліотеки, оскільки їх функції (збір, зберігання, класифікація, каталогізація й забезпечення доступу до цифрового контенту) аналогічні до функцій звичайних бібліотек, проте репозитарії вміщують переважно науковий матеріал [332; 339; 498; 499].

Електронна лінгвометодика має, з одного боку, послуговуватися фондами наявних інституційних репозитаріїв, а з іншого – наповнювати їх контентом, розробленим викладачами та використовуваним у навчальному процесі вишу, зважаючи на практичну відсутність наразі готових засобів електронної лінгвометодики для ВНЗ. На сьогодні в Україні існує близько 30 інституційних репозитаріїв, а кількість вишів – понад 600, відтак для вітчизняної електронної лінгвометодики інституційні репозитарії поки що є перспективним напрямом розвитку, а не освітньої реалією і справа їх організації та забезпечення ефективного функціонування – на часі для всіх ВНЗ України.

До ЕОР контрольного типу належать тести та інтерактивні кросворди. *Комп'ютерний тест* – система стандартизованих завдань, представлених у електронній формі, призначених для вхідного, поточного, проміжного і підсумкового контролю рівня навчальних досягнень, а також самоконтролю, обробка результатів яких здійснюється за допомогою відповідних програм [293]. Термін «комп'ютерний тест» вказує та те, що тестування респондента відбувається безпосередньо за

комп'ютером. Зважаючи на те, що на уроках в початковій школі учні користуються комп'ютером обмежено, такі тести застосовуються демонстраційним шляхом за допомогою систем колективного перегляду зображення, термін «електронні тести» видається доцільнішим.

Сучасна українська тестологія перебуває в стані швидкоплинного розвитку, оскільки практика навчання на всіх щаблях освіти вимагає постійного контролю знань, умінь та навичок учнів і здобувачів. Сучасні українські науковці (І. Булах, Ю. Ковальчук, Л. Кухар, М. Мруга, А. Панасюк, С. Раков, В. Сергієнко, В. Фетісов, О. Чаркіна, Л. Ярощук та ін.) зазвичай беруть за основу класифікацію тестових завдань одного з фундаторів педагогічної тестології В. Аванесова, доповнюючи та розширюючи її [40; 141; 228; 279; 419; 475]. Описуючи композицію завдань в тестовій формі, В. Аванесов вказав на наявність чотирьох загальних форм тестових завдань, кожна з яких має певні варіанти вияву й застосування: з вибором однієї або кількох правильних відповідей, на встановлення відповідності, на встановлення правильної послідовності, завдання відкритої форми [2].

Якщо у вищій школі застосування електронних тестів може відбуватися за різних умов і з різною метою (колективне, індивідуальне, навчальне, контрольне та ін.), то в початковій школі тестування обмежене низкою нормативних вимог. Так, у нормативних документах вказано: перевірка здійснюється фронтально в письмовій формі із застосуванням тестових завдань двох типів: завдання закритого типу, які передбачають вибір одного із запропонованих варіантів відповідей; відкриті завдання, що виконуються без опори на запропоновані варіанти відповідей (самостійне утворення форм слова, добір слів за певною ознакою, побудова речень тощо) [146].

У початковій школі електронні лінгвістичні тести є засобом контролю рівня сформованості лінгвістичної і почасти комунікативної компетентності учнів, оскільки рівень розвитку мовлення молодших школярів доцільніше перевіряти за допомогою інших методів і прийомів контролю (перекази, твори тощо), тоді як під час перевірки знань про мову як систему

та відповідних мовних навичок учнів тести в поєднанні з іншими методами контролю виявляють високу ефективність. Ця характеристика електронного лінгвістичного тесту залежить безпосередньо від розробника (вчителя початкової школи) та дотримання ним основних вимог тестології.

Тестове завдання становить структурний компонент тесту і складається з таких частин: інструкція, завдання, варіанти відповідей (правильна та дистрактори), критерії оцінювання. У електронних лінгвістичних тестах для молодших школярів здебільшого застосовується проста система оцінювання, що визначає кількість правильних відповідей. Якщо вона більша за половину загальної кількості тестових завдань у тесті, то тест вважається пройденим успішно, якщо менша – зазначається необхідність пройти тестування повторно після повторення матеріалу. За кількістю правильних відповідей може проводитися і більш дрібний розподіл оцінювання тесту (відмінно, добре, достатньо, задовільно та ін.), які переважно виражаються у формі заохочення, схвалення чи прохання пройти тест іще раз із використанням анімованих персонажів, питомих українських фраз та ін. (напр., у електронному посібнику *Українська мова* [407] за правильної відповіді на запитання запалюється одна зі свічок та звучить похвала учню).

Отже, електронне лінгвометодичне тестування є необхідним компонентом системи контролю сформованості лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів, що вимагає урахування необхідних вимог до створення та застосування електронних тестів.

*Інтерактивний кросворд* становить собою посібник, спрямований на перевірку знань учнів/студентів у ігровій формі, традиційній для кросвордів – розгадування зашифрованих слів, що проводиться в мережевий чи локальний спосіб, тому їх застосування більш характерне для початкової школи, хоча інтерактивний кросворд може бути цікавим різновидом роботи на практичних та самостійних заняттях із лінгвометодики, напр., під час роботи над термінологією, причому кросворд може як подаватися здобувачам в готовому



вигляді, так і складатися разом із ними або самотійно студентами.

Цей вид засобів виокремлено на основі специфіки, що вирізняє інтерактивні кросворди з-поміж інших: в них представлено ігровий, тренувально-контрольний та інтерактивний елементи. Із методичного боку, інтерактивні кросворди «...розширюють кругозір, допомагають краще орієнтуватися в постійно зростаючому потоці інформації. Розв'язування їх тренує пам'ять, розвиває кмітливість, учить працювати з довідковою літературою, спонукає до поглиблення знань, виробляє вміння доводити розпочату справу до кінця» [381]. За метою застосування Л. Петухова, В. Співаковський та ін. об'єднали всі кросворди в три групи: поточні (перевірка базових знань учнів за поточним матеріалом), тематичні (перевірка базових і додатково отриманих знань із певної теми) та узагальнювальні (загальна перевірка знань).

Наразі для розроблення інтерактивних кросвордів контрольного типу існує низка електронних ресурсів, що миттєво утворюють «тіло» кросворду, потрібно лише ввести слова та тексти питань, проте всі вони вимагають он-лайн застосування, що не завжди можливо на уроці мови й розвитку мовлення в початковій школі, а також не передбачають використання іншого інтерфейсу, крім заданого програмою, напр., програма *Cross* [510] досить легка в застосуванні, швидко утворює інтерактивний кросворд, але пропонує досить простий, «сухий» інтерфейс, що не вповні відповідає віковим особливостям молодших школярів, аналогічна картина і в програмі *Фабрика кросвордів* [416] та ін. Утім, цих перепон немає під час застосування інтерактивних кросвордів у ВНЗ.

Група мережевих ресурсів електронного навчання складається із засобів веб-технологій, дистанційної освіти, хмарних технологій, застосування яких більш характерне для вишу, молодші школярі можуть працювати в мережі здебільшого з адаптованими ресурсами, розглянутими вище, тому специфіку засобів цієї групи висвітлюватимемо з орієнтацією на здобувачів вищої освіти.

*Веб-технології* – інформаційні технології, використання яких дає змогу здійснювати опрацювання веб-ресурсів, розміщених у веб-просторі комп'ютерних мереж (локальних або глобальних). *Веб-простір* – інформаційна складова локальної чи глобальної мережі, за допомогою якої здійснюється використання веб-ресурсів (текстових, графічних, звукових, відеоресурсів), зв'язаних між собою гіпертекстовими зв'язками [395, с. 25].

Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр, Л. Раїцька, Г. Ткачук та ін. поділяють веб-технології на асинхронні (електронна пошта; форуми; телеконференції, або групи новин; списки розсилки; дошки оголошень; гостьові книги) та синхронні (чати, або розмовні канали (текстові чати, аудіочати, відеочати); веб-чати; відеоконференції; інтернет-телефонія та ін.). Крім того, розрізняють низку технологій, які являють собою перехідний вид між технологіями синхронної і асинхронної комунікації, напр., інтернет-пейджинг та ін. Технологіями *Веб 2.0* вважаються блоги, вікі-вікі, соціальні служби закладок, спільний пошук інформації, соціальні мережі, діаграми зв'язків, пошукові системи, файлообмінні мережі, корпусні технології, боти та ін. [95; 332; 395].

У аспекті методичної підготовки майбутніх учителів до використання освітніх веб-ресурсів Г.Ткачук як найбільш доцільні вказала такі соціальні сервіси: соціальні пошукові системи, системи збереження посилань, системи створення веб-журналів, системи вікі-енциклопедій, системи збереження мультимедійних веб-ресурсів, карти знань (пам'яті), системи спільного створення різнотипових документів [395]. Мережеві засоби доцільно використовувати й у позааудиторній роботі, напр., під час проходження педагогічної практики здобувачі можуть використовувати мобільні пристрої, які мають функцію відеозйомки, і публікувати відкриті відеоуроки в мережі, обговорювати їх з викладачем та одногрупниками, відстоювати свої позиції у виборі того чи іншого методу чи засобу навчання. Така діяльність дає змогу викладачу справедливо оцінити роботу кожного здобувача, що є однією з необхідних умов

психолого-педагогічного принципу заохочення і стимулювання в процесі навчання [95; 332; 395].

Характеризуючи різні види веб-технологій, Л. Раїцька вказала, що вони мають великі можливості для організації навчального процесу та самостійної роботи здобувачів, як «платформи» для проектної роботи, для самостійного спілкування студентів на професійні теми, а також дозволяють здобувачам долати бар'єри в спілкуванні, сприяють соціалізації. До перехідних, або міжвидових, інтернет-технологій дослідниця відносить пошукові системи та корпусні системи (конкорданси), за допомогою яких можна порівняно легко створювати лексичні, граматичні, лексико-граматичні, стилістичні вправи [332]. Ці можливості набувають особливого значення в контексті розроблення мовних вправ та завдань для учнів, а, отже, мають широко застосовуватися викладачами мовних та лінгвометодичних дисциплін у ВНЗ.

Відтак на основі вивчення найбільш вагомих для вищої професійної лінгвометодичної освіти веб-ресурси можна виокремити такі із них: хостинги для зберігання медіафайлів (*YouTube, Lectr.Com* та ін.); системи створення й зберігання навчальних матеріалів (онлайн-презентації, карти знань (пам'яті), інфографіка, інтерактивні кросворди, тестові середовища та ін.); системи спільного створення різнотипових документів (*Google-документи і таблиці, Google-групи*), конкорданси.

*Освітній сайт* – це цілісна, концептуально обґрунтована та структурно побудована система, що об'єднує взаємопов'язані між собою веб-сторінки, зміст яких підкорено спільній ідеї та відображено в конкретних цілях і завданнях кожної з них [468]. У роботі вчителя початкової школи та викладача вишу особливого значення набувають персональні сайти, через які вони можуть організувати самостійну роботу учнів, спілкуватися з ними з навчальною метою тощо. Окреслюючи роль і значення застосування персональних веб-сайтів у навчальному процесі, С. Буртовий указав, що на сторінках власного інтернет-ресурсу педагог може використовувати такі види онлайн супроводу навчальної дисципліни: мультимедійні

презентації (фрагменти теоретичного матеріалу теми, фото, відеоматеріали, дикторський текст, комп'ютерна анімація), веб-уроки (лекційні та практичні, для аудиторного та самостійного використання), комп'ютерне тестування, власні електронні дидактичні матеріали та ін. [41].

Учені й викладачі-практики виділили низку обов'язкових компонентів, із яких складається сучасний персональний викладацький сайт: зміст педагогічної діяльності (розроблення занять, матеріали до занять, методичні матеріали, роботи здобувачів та ін.); самопрезентація автора (особиста інформація, фото); форма оберненого зв'язку (форум, гостьова книга); посилання на інші корисні ресурси мережі [384]. О. Цурін зауважив, що веб-сайти викладачів доцільно наразі розглядати як складову їхньої професійної діяльності, адже, як показує аналіз представлених в Інтернеті сайтів викладачів, здебільшого там представлені навчальні та робочі програми, конспекти, методичні вказівки щодо виконання лабораторних, практичних та інших робіт, а у сайтів з активними компонентами додатково – відповіді викладача на питання з курсу, форуми з дисципліни, консультації в онлайн та офлайн режимах [474].

Про актуальність питання створення та підтримки викладачем особистого сайту свідчить такий факт: на початку 2016 року серед навчальних закладів України було проведено районний фестиваль – огляд освітніх інтернет-ресурсів. Сайти, які були представлені на участь у конкурсі, перевірялись експертною групою за декількома критеріями: це і відповідність контенту та його стилю цільовій аудиторії, і дотримання структури і навігаційних функцій сайтів, відповідність дизайну, наявність форм зворотного зв'язку, дотримання періодичності оновлення контенту та його актуальності тощо [383]. Серед викладацьких сайтів, за результатами досліджень Л. Жук, можна виокремити такі види:

1. Сайти, створені з метою дистанційного навчання здобувачів і навчання здобувачів на стаціонарі (наприклад, сайт «електронний курс лекцій», сайт «лабораторний практикум»,

сайт «електронний підручник», сайт для тестування, оцінки знань та ін.).

2. Сайти, присвячені дослідницькій діяльності (наприклад, сайти дослідницьких робіт здобувачів, викладачів, науковців).

3. Сайти консультативного призначення (консультативні сайти із навчальних предметів для викладачів і здобувачів; сайти для інформаційної підтримки науково-методичних центрів та ін.).

4. Сайти інформаційних інтернет-проектів (наприклад, сайти телекомунікаційних олімпіад, веб-квестів тощо).

5. Сайти довідникового характеру (електронні енциклопедії, сайти-словники, електронні довідники, сайти-каталоги, колекції повнотекстової бази електронних документів, колекції мультимедійних матеріалів та ін.) [128].

Наразі наявно небагато персональних сайтів викладачів лінгвістичних та лінгвометодичних дисциплін, що стосуються української мови. Найбільш вагомим прикладом є персональний сайт С. Омельчука – доктора педагогічних наук, дійсного члена Української академії акмеології. На сайті ученого розміщено матеріали з української мови та методики її викладання в середній та старшій ланках загальноосвітньої школи для вчителів та здобувачів, консультаційний форум щодо складних випадків слововживання в українській мові, результати оцінювання здобувачів, сховище новин і відеосховище та ін.

Натомість у мережі Інтернет наявна значна кількість персональних сайтів учителів початкової школи: О. Кудря, А. Волкова, Н. Пушкар, Т. Чепурненко, Т. Лелеко, Ю. Конончук, Л. Ковач, В. Андрусик, Т. Чайка та багато інших. На цих сайтах учителі початкових класів розміщують матеріали для учнів та батьків, власні методичні напрацювання, електронні бібліотеки, фото та відеогалереї та ін., тобто вповні використовують можливості персонального освітнього веб-сайту. Усе це свідчить про актуальність та важливість ведення вчителем особистого веб-сайту, а відтак і про необхідність навчання майбутніх учителів ще в стінах ВНЗ методично грамотної розроблення та підтримки персонального сайту, а найкращим шляхом такого навчання є особистий приклад викладачів вишу.

Крім персональних сайтів викладачів і вчителів, можна виокремити такі тематичні групи сайтів, які необхідно застосовувати в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання засобів електронної лінгвометодики в майбутній професійній діяльності: нормативні сайти загальнодержавного рівня (*МОН України, Освіта, Щоденник* та ін. [235; 494; 528]); навчально-методичні сайти початкових шкіл, методоб'єднань та ін. (*Початкова школа, Портал вчителів початкових класів, Методичний портал, Мій кращий урок* та ін. [145; 224; 234; 296; 298; 415]); навчально-ігрові сайти для дітей молодшого шкільного віку (*Букашка, Самоучка, Навчалка* та ін. [38; 244; 344]); навчальні сайти для підвищення кваліфікації вчителів (*Дистанційна академія* та ін. [102]); ресурси Інтернет-комунікації, призначені для навчального спілкування молодших школярів та вчителів між собою (*Малеча, Педрада, Форум МОІППО* та ін. [213; 283; 423]).

Отже, мережеві ресурси надають суб'єктам навчально-виховного процесу початкової школи змогу навчального та «живого» мережевого спілкування (синхронного чи асинхронного), що дозволяє вчителю прищеплювати дітям навички культури такої комунікації з урахуванням її специфіки, а також обмінюватися передовим досвідом застосування засобів електронної лінгвометодики з учителями України.

*Дистанційна освіта* є перспективним напрямом розвитку сучасної освітньої системи в Україні, що відповідає соціальному замовленню на підготовку висококваліфікованих фахівців і відбито в нормативних документах: Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України «Про вищу освіту», Положенні про дистанційну освіту та ін. [292; 303; 306; 312].

Сучасні наукові розвідки переконливо доводять, що технології дистанційного навчання слід розглядати як чинник підвищення якості професійної освіти, оскільки вони сприяють позитивній динаміці зворотного зв'язку, надають необмежений у часі і просторі доступ до цифрових освітніх ресурсів, створюють передумови для підвищення ефективності самостійної роботи здобувачів, зокрема й завдяки можливості

опанувати професійні навички поза навчальною аудиторією , уможливлують цілеспрямоване використання предметно адаптованих цифрових ресурсів для індивідуалізації навчальної роботи здобувачів, стимулюють їхню внутрішню мотивацію до навчання та ін. [8].

*Дистанційне навчання* – індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається здебільшого за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [292].

В. Биков, В. Кухаренко та ін. вирізнили *традиційне* дистанційне навчання, що передбачає асинхронну взаємодію студента і викладача за допомогою телефонного, телеграфного, поштового й інших видів зв'язку та *електронне дистанційне навчання*, яке реалізується за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, електронних навчальних продуктів, медіазасобів, комп'ютерних мереж та ін. у процесі індивідуалізованої синхронної та асинхронної взаємодії учасників навчального процесу [22]. Науковці (В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, О. Рибалко, Ю. Богачков та ін.) виокремлюють і головні проблеми створення і впровадження систем дистанційної освіти: комп'ютерно-технологічна, організаційно-управлінська, психолого-педагогічна, соціально-культурна, фінансово-економічна, нормативно-правова [22]. Слід зазначити, що наразі більшість цих проблем успішно вирішено за допомогою загальновідомих і поширених систем дистанційного навчання, напр., *MOODLE*.

Вищою точкою реалізації дистанційної освіти є віртуальний університет – освітня структура, що використовує принцип відкритої освіти, подає навчальні матеріали у вигляді «модулів», тематичних одиниць курсу, які розробляються колективом висококваліфікованих фахівців, у складі яких – учені, педагоги, програмісти, дизайнери, психологи. У системі передбачено низку можливостей зі створення навчальних курсів. О. Зачко, М. Козяр, Т. Рак вказали, що віртуальний

навчальний заклад може не мати атрибутів традиційних для навчальних закладів «фізичних будівель», навчання може проводитися як традиційними методами, так і через комп'ютерні мережі, наприклад, через глобальну мережу Інтернет чи корпоративну мережу Інтранет [168].

Разом із тим дистанційна освіта як форма організації навчального процесу у вітчизняних вишах в «чистому» вигляді наразі застосовується мало – лише близько 10 ВНЗ України пропонують таку форму освіти своїм абітурієнтам, причому здебільшого це стосується опанування економічних, інформатичних, технічних спеціальностей. Утім, для дистанційного проходження програми загальноосвітньої школи, зокрема й з української мови, існують центри та курси дистанційної освіти, напр.: центр освіти *Optima* [270], дистанційні курси *Домашня школа* [110] та ін. надають можливість отримати загальну середню освіту з усіх предметів шкільного курсу за 5 – 11 класи; центр дистанційної освіти *Початкова школа* призначено для молодших школярів України, які з тих чи тих причин не можуть відвідувати загальноосвітню школу [470] і т.д.

Отже, через відсутність ліцензованої дистанційної форми освіти в більшості педагогічних ВНЗ України, що мають готувати майбутнього вчителя до роботи з технологіями дистанційного навчання під час викладання української мови в школі, застосовується т.зв. «змішане навчання», за якого в традиційні стаціонарну та заочну форми навчання вводяться елементи дистанційної форми. Найбільш ефективним способом реалізації змішаного навчання у ВНЗ є створення та підтримка викладачем дистанційного курсу. М. Бухаркіна, М. Моїсеєва, Є. Полат та ін. наголосили, що дистанційний курс навчання може бути носієм інформації; організатором пізнавальної діяльності за окремими темами, розділами програми для тих, хто навчається; інтегруватися як компонент у чинний підручник (електронний, друкований), може бути абсолютно автономним або одним з модулів цілої системи [138].

Основою дистанційного курсу виступають ІК-технології дистанційного навчання, що мають закономірно відображатися



і в лінгвометодичному дистанційному курсі: веб-квест, ВікіВікі, веб-тренінг, веб-конференція, вебінар, веб-форум (віртуальний семінар), блог, чат та ін. [95; 138; 140; 325; 332; 395; 504].

Поняття *хмарних технологій* нещодавно увійшло в сферу активного наукового пошуку в Україні, і у вітчизняній лінгвометодиці зокрема. Свою назву цей вид організації освітнього простору отримав від віртуального середовища для зберігання інформації, що зазвичай створюється для полегшення роботи з документацією, науковою, навчальною та іншою інформацією на сервері певної корпорації, установи – віртуальної хмари.

В. Биков, О. Спірін, М. Шишкіна та ін. охарактеризували хмари як великі ІКТ-інфраструктури, що дозволяють створювати й використовувати незалежно один від одного як індивідуальні, так і колективні хмари в межах загального хмаро орієнтованого освітнього простору. В основі функціонування таких інфраструктур лежать хмарні сервіси, що забезпечують користувачеві мережевий доступ до масштабованих і гнучко організованих даних й управління їх значними за обсягами масивами [21]. *Хмарні технології* – технології, які надають користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення як онлайн-сервісу на основі потужності віддаленого сервера [193].

В Україні функції розроблення й підтримки хмаро орієнтованого освітнього й наукового середовища наразі виконують Національна академія педагогічних наук, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання, електронні наукові педагогічні видання, напр. «Інформаційні технології і засоби навчання», електронна бібліотека НАПН України, інституційна система підтримування проведення конференцій *Edu-conference*; у 2014 р. запроваджено Всеукраїнський проект «Хмарні сервіси в освіті» на 2014 – 2017 рр., запущено Всеукраїнський проект «Розумники», мета якого – створити умови для використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій і електронних освітніх ресурсів під час навчання учнів початкової школи [150].

Певну роль у поширенні наукових та освітніх хмар в Україні відіграють також соціальні мережі науково-освітнього призначення, що не втрачають своєї актуальності в контексті розвитку й підтримування мережевої співпраці в організації і здійсненні наукових досліджень: *LinkedIn*, *Research Guide*, *Academia.edu* та ін. що застосовуються для обговорення й рецензування публікацій, обміну досвідом розроблення наукової проблематики, встановлення контактів з колегами, пошуку корисних відомостей та ін. [21].

Відкриття можливостей хмар у освітній сфері відразу засвідчило свою ефективність і суттєво вплинуло на вектор наукових пошуків у галузі електронної лінгвометодики. Так, у іноземних дослідженнях від кінця ХХ ст. активно обговорювалися питання хмарного навчання мови, при цьому освітні хмари розглядалися не стільки як контентний засіб, що становить певне сховище для навчальних матеріалів у електронній формі, скільки як спосіб навчальної комунікації учня і викладача. Так, М. Варшауер, М. Леві, І. Несс та ін. зацентрували увагу на важливості мовленнєвого розвитку здобувача в процесі хмарного навчання за допомогою чатів, блогів, форумів та ін. [525; 527; 534].

І. Несс зауважив важливість використання хмарного додатка *Soundcloud* для отримання викладачем зворотного зв'язку під час навчання мови, сприймання учнем якісних зразків вимови, виправлення недоліків власного мовлення, інтонаційної виразності та ін. Дослідник започаткував т. зв. «мімічний метод» навчання мови на основі хмарних технологій, що передбачає сприймання лексики, граматики та ін. іноземної мови через міміку її носіїв у додатку *Soundcloud*. Висока ефективність методу, на думку І. Несса, вимагає його широкого застосування, а роль викладача при цьому зводиться до двох основних функцій: інформування та зворотний зв'язок [534].

У фундаментальній праці «Навчання в хмарі: як (і чому) перетворюється школа під впливом цифрових технологій» М. Варшауер зауважив потребу застосування хмарних технологій для навчання правопису, граматики та ін., указуючи на їх необхідність для сучасної освіти як органічного її

складника – «цифрові медіа є частиною комплексної соціотехнічної екології для освітньої реформи, а не просто інструментом, «закинутим» до школи для досягнення швидких змін» [525, с. 5]. Дослідник указав на важливість застосування методу проектів у плані застосування хмарних технологій у освіті, оскільки вони є орієнтованими не на використання в аудиторії, а передбачають самостійну роботу здобувачів. Хмарний контент при цьому має включати веб-сайти, форуми, ігри, мобільні додатки та інші інтернет-ресурси.

У зв'язку із залученням до освітнього процесу хмарних технологій, на думку М. Варшауера, виникає необхідність перегляду навчальних програм та планів у бік зменшення навчального навантаження та спрямування на монопредметність. Учений зауважує також непересічну роль медіаосвіти, що має реалізуватися в межах освітніх хмар і забезпечувати потреби професійного розвитку викладачів і підвищення мотивації здобувачів ступеня вищої освіти.

Отже, зарубіжна наукова думка найдоцільнішою сферою застосування хмарних технологій у електронній лінгвометодиці вбачає навчання іноземних мов та залучення із цією метою тих хмарних ресурсів, що надають можливість спілкування, віртуальної чи реальної комунікації. Питання ж хмарного навчання рідної мови у світі практично не розглядаються.

Аналогічна ситуація спостерігається наразі й у вітчизняній електронній лінгвометодиці: наявні дослідження стосуються переважно застосування хмарних технологій у навчанні іноземної мови, хоча трапляються поодинокі наукові розвідки, здебільшого практичного характеру, що стосуються методики використання хмар у навчанні української мови в середній та старшій ланках загальноосвітньої школи (Л. Телішевська, І. Іванов та ін.). Досліджень, що висвітлюють особливості хмарного навчання лінгвометодики, нині немає, що створює перспективне поле наукового пошуку для майбутнього викладача лінгвометодики у ВНЗ.

Розглянувши представленість серед основних різновидів ЕОР, які виокремлюють у науковій літературі, засобів електронної лінгвометодики, можемо зробити висновок, що

основою для їх класифікації щодо навчання мови в початковій школі і ВНЗ та навчання лінгвометодики у виші має бути мета застосування і на цій основі серед них виділяються навчальна, контрольна, довідкова та мережева групи засобів. Однак різновиди кожної групи будуть дещо різними для початкової школи та ВНЗ.

Серед засобів електронної лінгвометодики для початкової школи наразі на загальноукраїнському рівні наявні якісні зразки електронних підручників, посібників, тренажерів, ігор, проте практично відсутні електронні словники і довідники, окремі збірки електронних тестів. Для вищої школи засоби електронної лінгвометодики переважно представлені електронними посібниками і підручниками, електронними словниками та довідниками, електронними журналами із сучасної української мови. Практично відсутні готові і розповсюджені засоби для навчання лінгвометодики у ВНЗ. Усе це підкреслює актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи не лише до застосування, але й до виготовлення засобів електронної лінгвометодики.

У цьому зв'язку Н. Олефіренко зауважила, що, напр., американський національний технологічний стандарт для вчителів ISTE зобов'язує вчителів володіти вмінням розробляти, проектувати і адаптувати авторські електронні засоби навчання [262]. Аналогічні проблеми постають і перед вітчизняною системою професійної підготовки вчителів початкової школи і вирішувати їх слід через цілеспрямовану підготовку майбутніх фахівців до виготовлення й застосування ЕОР для початкової школи.

## **Висновки до розділу 2**

Отже, українська електронна лінгвометодика як окрема галузь лінгвометодичної науки у своєму формуванні послугувалася загальносвітовими тенденціями й наслідувала їх. Разом із тим, українські дослідники творчо підходять до застосування та розвитку основних ідей електронного навчання

української мови й намагаються розвивати цю галузь мовно-методичної науки з урахуванням сучасних реалій української освітньої системи, що вимагає, зокрема, переосмислення традиційних методичних підходів до навчання мови й методики її викладання.

*Електронна лінгвометодика* – інноваційна галузь методики навчання мови, що досліджує теоретичні й практичні аспекти застосування електронних засобів у процесі навчання мови й методики її викладання, виводить закономірності створення й застосування цих засобів у навчальному процесі, узагальнює типові недоліки й пропонує шляхи їх запобігання й вирішення.

*Електронна лінгводидактика* – фундаментальна частина електронної лінгвометодики, що вивчає методологічні основи застосування електронних засобів навчання мови й методики її викладання, закономірності реалізації принципів електронного навчання під час формування лінгвістичної і лінгвометодичної компетентностей учня й майбутнього вчителя.

*Засоби електронної лінгвометодики* – електронні освітні ресурси лінгвістичного та лінгвометодичного змісту, що функціонують у локальний або мережевий спосіб, мають навчально-методичне призначення, використовуються для забезпечення лінгвометодичної діяльності, виступають одним із провідних елементів інформаційно-лінгвометодичного середовища як початкової школи, так і вишу, спрямовані на формування й розвиток мовної й комунікативної компетентності учнів початкової школи та лінгвометодичної компетентності здобувачів ступенів вищої освіти.

Методологічними засадами підготовки вчителя початкової школи до використання засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності виступають такі освітньо-наукові підходи: компетентнісний, особистісно-діяльнісний, системно-синергетичний, соціокультурний, ресурсний, технологічний.

Здобувачі ступеня вищої освіти бакалавра і магістра мають засвоювати узагальнений перелік психолого-педагогічних та організаційних вимог до застосування засобів електронної лінгвометодики, використовувати узагальнену систему вимог

щодо дидактичних електронних ресурсів для початкової школи, а також керуватися системою загальних та специфічних принципів електронної лінгвометодики під час навчання й підготовки до самостійного використання її засобів у професійній діяльності. Особливої уваги під час використання засобів електронної лінгвометодики потребують аспекти удосконалення професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Психологічні особливості застосування електронних засобів навчання спрямовують на урахування як загальнопсихологічних і вікових рис, так і особистісних якостей учнів та студентів (психотипів) у навчальному лінгвометодичному процесі. У процесі підготовки до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності здобувачі ступеня вищої освіти бакалавра і магістра мають засвоювати також технічні засади електронної лінгвометодики та орієнтуватися в колі її апаратних, програмних та ресурсних засобів.

Для навчання мови в початковій школі і у ВНЗ слід застосовувати лінгвометодичні класифікації методів навчання (усний виклад вчителем матеріалу, бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, тренувальні вправи), а для навчання лінгвометодики у виші – традиційні для вищої освіти методи: лекційний, проблемний, дослідницький, дискусійний, практичний, тренінговий та ін. Крім того, необхідно активно використовувати весь спектр інновацій у навчанні: інтерактивна, проектна, інформаційно-комунікаційна, дистанційна, хмарна технології, реалізовані через електронні засоби навчання, майстер-класи, науково-методичні семінари, вебінари, роботу в репозитаріях, конференції, конкурси, дискусії, форуми, чати, блоги та ін. Виступаючи допоміжним матеріальним знаряддям, засоби електронної лінгвометодики не змінюють сутність методів, а підвищують ефективність їх застосування.

Потенціал обох форм навчання електронної лінгвометодики – аудиторної та самостійної – має вповні використовуватися під час підготовки майбутніх учителів

початкової школи до застосування її засобів в професійній діяльності: на аудиторних заняттях здебільшого за допомогою презентацій, підготовлених викладачем чи здобувачами ступеня вищої освіти, електронних навчально-методичних комплексів, електронних тестів, тренажерів та ін.; у самостійній роботі за рахунок дистанційних, хмарних технологій, особистих сайтів викладачів та ін.

Основою для класифікації засобів електронної лінгвометодики щодо навчання мови в початковій школі і ВНЗ та навчання лінгвометодики у виші має бути мета застосування і на цій основі серед них виділяються навчальна, контрольна, довідкова та мережева групи засобів. Однак різновиди кожної групи будуть дещо різними для початкової школи та ВНЗ.

Серед засобів електронної лінгвометодики для початкової школи наразі на загальноукраїнському рівні наявні якісні зразки електронних підручників, посібників, тренажерів, ігор, проте практично відсутні електронні словники і довідники, окремі збірки електронних тестів. Для вищої школи засоби електронної лінгвометодики переважно представлені електронними посібниками і підручниками, електронними словниками та довідниками, електронними журналами із сучасної української мови. Практично відсутні готові і розповсюджені засоби для навчання лінгвометодики у ВНЗ. Обмаль або немає таких засобів як тренажери, ЕНМК, лінгвометодичні репозитарії, хмари, сайти викладачів тощо. Усе це підкреслює актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи не лише до застосування, але й до виготовлення засобів електронної лінгвометодики.

## **РОЗДІЛ 3 НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЕЛЕКТРОННОЇ ЛІНГВОМЕТОДИКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

### **3.1 Системний підхід як теоретична основа розроблення системи підготовки здобувачів ступенів вищої освіти факультетів підготовки вчителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності**

Розроблення експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності потребує розгляду основних понять та дефініцій системного підходу в освіті, зокрема визначення поняття «система» та підходів до його структурування в педагогічній науковій думці. Загалом І. Дудник указав, що в нинішній час системний стиль мислення став панівним, аналіз визначення системи містять багато наукових праць з найрізноманітніших галузей, від філософії до ядерної фізики, від мистецтвознавства до технології виробництва [115].

В. Бахрушин, П. Бідюк, О. Гожий, О. Горбань, І. Дудник, І. Коваленко, К. Сорока та ін. зауважили, що в межах розгляду систем наразі існують три системних поняття: «теорія систем», «системний аналіз», «системний підхід». Теорія систем досліджує загальні властивості, які мають будь-які складні системи незалежно від їх природи (фізичної, біологічної, соціальної і т. п.). Системний аналіз – прикладна наукова дисципліна, яка розробляє методи вирішення проблем, що виникають у складних системах, методологічна дисципліна, основними результатами якої є розроблення і класифікація методів аналізу систем та вирішення проблеми. Системний підхід – поняття, яке полягає в тому, що для вирішення будь-якої проблеми слід підходити системно, тобто розглядати в цілому



систему, де виникла певна проблема, з урахуванням цілей та функцій системи, її структури, усіх зовнішніх та внутрішніх зв'язків [85; 115; 160; 376].

В. Бахрушин та О. Горбань зазначили, що термін «система» використовують у тих випадках, коли хочуть охарактеризувати досліджуваний чи проєктований об'єкт як щось цілісне, єдине, складне, яке неможливо відразу пояснити, показавши його, зобразивши графічно чи описавши математичним виразом. Досліджуючи еволюцію теорії систем, зокрема тлумачення системи, автори виокремили різні підходи до дефініції поняття. Так, спочатку систему тлумачили просто як елементи (компоненти, частини) та зв'язки (відношення) між ними; згодом у визначення системи почали додавати компонент цілісності (система – сукупність елементів, що перебувають у відношеннях та зв'язках між собою й утворюють певну цілісну єдність); потім до визначення системи почали включати особу, що подає об'єкт чи процес у системному вигляді (система є відображенням у свідомості суб'єкта властивостей об'єктів та їх відносин під час вирішення завдань дослідження, пізнання) та ін. [85].

І. Коваленко, П. Бідюк, О. Гожий вказали, що в науковій літературі наразі побутує більше 40 різних визначень поняття «система», проте всі вони можуть бути об'єднані в три групи: визначення системи через поняття системного підходу – «елементи», «відносини», «зв'язки», «ціле», «цілісність»; визначення системи з позиції теорії регулювання через поняття «вхід», «вихід», «переробка інформації», «закон поведінки», «керування»; визначення системи деякого класу математичних моделей. Аналіз визначень усіх груп дозволив дослідникам дійти висновку, що всі вони побудовані за принципом ієрархічності (багаторівневості, співвідпорядкованості), тобто розгляду будь-якої системи (нульовий рівень) як сукупності взаємозалежних підсистем (перший нижній рівень ієрархії) і як елемента більш складної надсистеми – метасистеми (перший верхній рівень ієрархії). Принцип ієрархічності, зауважили дослідники, є одним з універсальних принципів організації складних систем [160].

В. Бахрушин та О. Горбань також розмежували поняття системи і метасистеми, назвавши її середовищем і вказавши, що під цим поняттям розуміють сукупність усіх об'єктів, зміна властивостей яких впливає на систему, а також тих об'єктів, чії властивості змінюються внаслідок її функціонування (еволюції, життєдіяльності). Отже, середовище – це сукупність систем, система вищого порядку [85].

Поняття системи пов'язане з низкою суміжних понять, зокрема система складається з *елементів*, під якими розуміють найпростішу неподільну частину системи; складові, стосовно яких невідомо, чи є вони неподільними, називають *компонентами* системи; складові, у яких виділяють більш елементарні частини, – *підсистемами*. *Стан* – «зріз» системи, який визначають або через вхідні впливи й вихідні сигнали (результати), або через макропараметри, макровластивості системи. *Поведінка* – перехід системи з одного стану до іншого за певними закономірностями. *Рівновага* – здатність системи за відсутності зовнішніх впливів, що збурюють (чи за постійних впливів), зберігати свою поведінку як завгодно довго. *Стійкість* – стан, для якого малим змінам зовнішніх впливів відповідають малі зміни вихідних параметрів системи чи її властивостей. *Розвиток* характеризує зміну стану системи в часі [85; 115; 160; 376].

*Структура* системи відбиває певні взаємозв'язки, взаєморозташування складових частин системи, її будову. Структура характеризує організованість системи, стійку упорядкованість її елементів та зв'язків і за способом зв'язку елементів її характеризують як мережеву, ієрархічну, багат шарову, матричну або систему з довільними зв'язками. *Зовнішнє середовище* як надсистема (метасистема) складається із систем, що включають хоча б один елемент, вхід якого є водночас входом деякого елемента певної системи, або елемент, вхід якого є одночасно виходом деякого елемента певної системи [85; 115; 160; 376].

Одним із категоріальних понять системи є поняття *зв'язку*, що характеризує чинники виникнення й збереження її цілісності та властивостей. Цей термін одночасно відбиває як

будову (статичну), так і функціонування (динаміку) системи. Зв'язок визначають як обмеження ступеня вільності елементів [85]. Зв'язки між компонентами системи завжди є суттєвими та органічними, вони є виявом внутрішньої функціональної суті складових частин та відображують зміст і цільову спрямованість розвитку системи в цілому, тому зміна одного з компонентів викликає певні зміни всіх інших частин системи, а іноді – і системи в цілому [115]. Відповідно до системного підходу всякий об'єкт виникає та існує в межах деякої великої системи. Зв'язки між об'єктами і системою є суттєвими основами виникнення, існування та розвитку об'єкта і системи в цілому [85; 160; 376].

Класифікуючи системи, науковці (В. Бахрушин, П. Бідюк, О. Гожий, О. Горбань, І. Коваленко та ін.) виокремили такі різновиди: системи-об'єкти і системи-процеси; динамічні та статичні; прості, складні, дуже складні і надскладні; детерміновані і стохастичні; системи, що інформуються, (мають хоча б один інформаційний вхід), системи, що інформують (мають хоча б один інформаційний вихід), інформаційні системи (мають деяку кількість інформаційних входів і виходів) [85; 160].

К. Сорока узагальнив основні принципи системного підходу таким чином:

1. Принцип взаємозв'язку – система вивчається як частина певної макросистеми. Вона зв'язана безліччю зв'язків з іншими системами, взаємодіє та існує в єдності з ними.

2. Принцип багатоплановості – система як деяка самостійна одиниця вивчається з різних боків зі своїми особливостями.

3. Принцип багатомірності, який полягає в тому, що вивчаються різні характеристики систем, які об'єднують в групи (кластери): об'єкт описується як сукупність деяких характеристик та взаємозв'язків між ними.

4. Принцип ієрархічності – система розглядається як складна структура з різними рівнями, між якими встановлюються певні зв'язки.

5. Принцип різнопорядковості – полягає в тому, що різні ієрархічні рівні системи породжують закономірності різного

порядку. Одні закономірності властиві тільки всім елементам чи деякій групі елементів, а інші тільки окремим елементам.

6. Принцип динамічності – система розглядається в руховій розвитку [376, с. 14 – 15].

До основних властивостей системи учені відносять такі:

- цілісність – система насамперед є сукупністю елементів, а за певних умов елементи можуть розглядатись як системи, зміна будь-якого елемента помітно впливає на всі інші елементи системи і приводить до зміни всієї системи і, навпаки, зміна одного елемента залежить від усіх інших елементів системи;

- централізація – між елементами існують суттєві зв'язки чи властивості, які за силою зв'язку перевищують зв'язки між елементами системи та елементами, які не входять у систему, в результаті чого незначні зміни цієї сукупності (провідна частина системи) приводять до істотних змін всієї системи;

- ієрархія – системі властива певна організація, що виявляється у зменшенні ентропії (ступінь неорганізованості, безладу, хаосу) системи в порівнянні з ентропією сукупності елементів, які складають систему, окремі елементи певної системи одночасно є відносно самостійними системами нижчого порядку, тобто ця система нижчого порядку розглядається як елемент системи більш високого порядку;

- сумативність – існування інтеграційних властивостей, притаманних системі в цілому і не властиві жодному елементу системи, тобто властивості системи не зводяться тільки до властивостей її елементів, і навпаки, зміна будь-якого елемента залежить тільки від нього самого і зміни всієї системи є сумою змін не залежних один від одного її елементів;

- механізація – процес переходу системи зі стану цілісності до стану сумативності, при цьому коефіцієнти взаємодії кожного окремого елемента системи зменшуються [85; 115; 160; 376].

В. Кушнір указав, що складність педагогічного процесу як системи характеризують такі поняття, як недиз'юнктивність, гетерогенність, гіпертекстуальність, різноманіття. З-поміж визначальних системних властивостей педагогічного процесу чільне місце посідають невизначеність, хаотичність,

закономірність, біфуркаційність, темпоральність, нестійкість, мінливість. Суперечності в педагогічному процесі співіснують на основі принципу доповнювальності, створюючи цим необхідне різноманіття станів педагогічного процесу, яке забезпечує його саморозвиток як складної системи.

Педагогічний процес, на думку науковця, має таку системну складність, яка задовольняє принцип мінімального різноманіття й забезпечує можливість самоорганізації, саморозвитку, самодетермінації, а не тільки організації й детермінації кимось чи чимось іззовні. Зв'язки в педагогічному процесі можуть бути стійкими й нестійкими, постійно змінюють свою силу, можуть з'являтися й зникати. В. Кушнір зазначив два основні шляхи, якими можна здійснювати методологічну підготовку педагога: перший передбачає введення й аналіз певної кількості понять і категорій, необхідних для методологічного рівня сприймання педагогічного процесу, й потім на їх основі вивчення природи педагогічного процесу та створення його різних моделей; другий підхід за вихідну позицію бере саму педагогічну реальність, її природу, складність [196].

Беручи за основу наведені вище базові відомості з теорії систем і системного підходу, сучасні науковці в галузі теорії і практики початкової освіти дають визначення авторським експериментальним системам, послугуючись здебільшого другим підходом до її дефініції (взаємозв'язок і цілісність), структурують власні системи на компоненти та підсистеми, формулюють принципи їх організації та властивості на основі загальних положень теорії систем. Розглянемо особливості педагогічних систем, що відбивають ті чи інші аспекти професійної підготовки вчителів початкової школи в сучасних умовах, докладніше.

О. Ярошинська зауважила, що системний підхід є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а насамперед як взаємодію і зв'язки різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей [500, с. 104].

О. Кучерявий визначив систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійного самовиховання як цілісну множину взаємопов'язаних компонентів: умов для появи й розвитку у майбутніх педагогів інтересу до професійного самовиховання; формування його мотивів; забезпечення процесів безпосереднього самоформування всього комплексу загальних і специфічних умінь спеціаліста-педагога; стимулювання самовиховної активності майбутніх педагогів; надання допомоги студентам у корекції самовиховної діяльності на основі аналізу одержаних результатів і потреб у подальшому професійному розвитку [195].

Керуючись системним підходом, Л. Коваль охарактеризувала систему вищої ступеневої педагогічної освіти як спеціально сконструйовану, цілісну, динамічну та керовану, де безпосередньо здійснюється підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях у спеціально створених умовах навчання в педагогічних ВНЗ [163, с. 83]. Модель авторської системи Л. Коваль включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, технологічно-проектувальний, результативно-оцінний компоненти [163]. Системність підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій характеризується, на думку дослідниці, такими ознаками (властивостями):

- цілеспрямованість процесу формування готовності майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі, що засвідчує певний рівень розвитку їхньої технологічної компетентності;

- наступність між засвоєнням загальнопедагогічних, дидактичних і методичних дисциплін та етапами технологічної підготовки майбутніх фахівців;

- продуктивна організація науково-дослідної роботи і технологічно орієнтованої педагогічної практики;

- раціональне поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання у процесі залучення студентів до набуття знань і вмінь, що становлять зміст технологічної підготовки;

- упровадження навчально-професійних та проблемно-пошукових завдань з урахуванням освітньо-кваліфікаційних рівнів технологічної підготовки майбутніх фахівців;

- неперервність моніторингу процесу технологічної підготовки студентів за допомогою спеціального інструментарію з метою оцінювання його ефективності [163, с. 97].

Н. Глузман обґрунтувала авторську структурно-функціональну систему формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів на основі узагальнення теоретичних та методичних засад зазначеної компетентності. Модель складається з чотирьох блоків: теоретико-методологічного (мета, парадигма, підходи, принципи, педагогічні умови), проєктувального (функції, компоненти), формувального (методична система формування методико-математичної компетентності, етапи формування) та результативно-оцінювального (моніторинг сформованості методико-математичної компетентності, результат) [83].

Концептуальними положеннями своєї структурно-функціональної системи дослідниця назвала такі:

- будується відповідно до професіографічної моделі майбутнього вчителя початкових класів, ураховує індивідуальні здібності й можливості студента; основні вимоги, які пред'являються до майбутнього вчителя початкової школи в постійно змінюваному інформаційному суспільстві;

- включає інтеграційні аспекти професійної підготовки вчителя початкових класів; психолого-педагогічні уявлення про структуру професійної діяльності;

- ураховує основні критерії, які пред'являються до рівнів професійної компетентності майбутнього педагога;

- обґрунтовує значущі компоненти методико-математичної компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-творчий;

- передбачає реалізацію компетентнісного, особистісно-діяльнісного, інтегративно-технологічного підходів;

- реалізується на основі диференційованої проблемно-модульної технології навчання; системи спеціально

розроблених методико-математичних задач для підготовки студентів до проектування уроків математики в початковій школі;

– є прогностичною, тобто охоплює не тільки початковий ступінь професійної діяльності майбутнього педагога, спрямований на навчання молодших школярів математики, а також передбачає перспективу його подальшого зростання [83].

О. Будник вказала, що підготовка педагога початкової школи здійснюється як система загальнонаукових структурно-функціональних зв'язків із урахуванням наступності між етапами (роками) навчання та відповідними програмами в концентрі багаторівневої педагогічної освіти. Дослідниця охарактеризувала властивості цієї системи: цілісність професійної підготовки (єдність мети, завдань, змісту, форм, методів, засобів, спрямованих на досягнення очікуваного результату); структурованість підготовки майбутніх фахівців початкової школи (ієрархія складових компонентів системи); функціональність, що виступає провідною у набутті особистістю професіоналізму [36, с. 201].

Модель системи професійної підготовки майбутнього педагога початкової освіти О. Будник включає три блоки: теоретико-методологічний (мета, соціальне замовлення, методологічні підходи, закономірності, принципи, концептуальна основа), організаційно-методичний (етапи, напрями підготовки, зміст, форми, методи, засоби професійної підготовки майбутнього вчителя, педагогічні умови, навчально-методичне забезпечення) і діагностично-результативний (компоненти, рівні, критерії, показники, результат) [36].

Використовуючи системний підхід до організації свого дослідження, З. Онишків зауважив, що він надає можливості розкрити цілісність об'єкта вивчення, неперервність зв'язків між його окремими компонентами – метою, змістом, способами, засобами, формами та результатами діяльності і окреслив підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи в школах сільської місцевості як спеціально сконструйовану педагогічну систему, цілісність якої забезпечують її структурні



та функціональні компоненти, що перебувають у взаємозв'язку [269].

Основними концептуальними положеннями своєї системи дослідник назвав такі: підготовка студентів до роботи в початковій школі сільської місцевості слід здійснювати неперервно і системно упродовж навчання на всіх освітніх рівнях; формування готовності до педагогічної діяльності передбачає цілеспрямований вплив на індивідуальний професійно-особистісний розвиток студентів; у процесі підготовки слід використовувати вітагенний досвід студентів. Система З. Онишківа ґрунтується на взаємодії теоретичного (мета, парадигма, підходи, принципи), формувального (педагогічні умови, етапи підготовки, змістове та організаційно-методичне забезпечення) та оцінно-результативного (компоненти готовності, критерії та показники готовності, рівні готовності і результат) блоків.

О. Сорока обґрунтувала систему підготовки учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій у єдності таких компонентів: безперервний, поступовий та поетапний процес залучення студентів до арт-терапевтичної діяльності; дотримання педагогічних умов у процесі вивчення дисциплін професійної і практичної підготовки; раціональне поєднання традиційних та інтегративних форм, інноваційних методів і специфічних засобів навчання; упровадження в навчальний процес відповідних авторських спецкурсів. Структурними компонентами експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій О. Сорока назвала теоретичний (мета, методологія, принципи); змістовий (етапи підготовки і навчальні дисципліни); процесуальний (форми, методи, прийоми роботи, засоби навчання); оцінювальний (компоненти, критерії, рівні сформованості, результати) [377].

Системний підхід уможливив О. Митнику аналіз процесу підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра як цілісної системи, в основі якої лежить взаємозв'язок між загальнопедагогічним,

психологічним та методичним спрямуванням змісту вищої педагогічної освіти та компонентивна взаємодія у підсистемах «викладач – студент», «викладач – студентство», «студент – студент», «студент – студентство». Дослідник виокремив умови, реалізації власної системи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра у навчальний процес ВНЗ: забезпечення неперервності підготовки; дотримання цілісності, єдності структурних компонентів; створення на заняттях ситуацій розмірковування й успіху; інтеграція психолого-педагогічних та методичних знань; впровадження теорії й технології формування культури мислення молодшого школяра у процес підготовки майбутнього вчителя [233].

Модель педагогічної системи О. Митника відобразила професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи упродовж навчання у ВНЗ з першого по четвертий курс і розкриває взаємозв'язки мотиваційно-цільового, змістового, процесуально-діяльнісного, контрольного-регулювального, оцінно-результативного компонентів із організаційно-методичним інструментарієм забезпечення готовності майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра у цілісній структурі професійної підготовки [233].

У системі психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи Л. Хомич обґрунтувала необхідність проходження п'яти стадій, яким притаманний певний зміст роботи і які утворюють особливу цілісність:

1. На першій стадії формуються первинні уявлення про педагогічну професію, професійну діяльність учителя, його особистість у контексті діалектичної взаємодії із світовою педагогічною культурою та на основі історико-педагогічних знань. Крім того, на цій стадії формуються уміння самостійно здобувати знання і проводити наукові дослідження.

2. На другій стадії формуються технологічні знання про особливості організації цілісного навчально-виховного процесу і особистості учня в ньому. У цей час зароджується потреба в теоретичних знаннях та їх інтеграції з практикою навчання і

виховання, розвивається здатність до висунення й обґрунтування на теоретико-експериментальному рівні свого підходу до оцінки конкретних педагогічних ситуацій.

3. На третій стадії формуються психолого-педагогічні знання та уміння роботи з особистістю молодшого школяра, що передбачає: особистісно-гуманну орієнтацію студентів, показником завершеності якої є сформованість гуманістичного ставлення до дитини; додержання суб'єкт-суб'єктних відносин у навчально-виховному процесі, тобто діалогічної форми взаємодії як з колегами, так і з учнями; визначення професійної цінності психолого-педагогічних знань.

4. Четверта стадія сприяє формуванню у студентів професійних умінь практичної роботи з учнями початкових класів, вдосконаленню психолого-педагогічного саморозвитку на основі вивчення елективних спецкурсів і спецсемінарів. Професійні уміння формуються в процесі вивчення методик викладання конкретних дисциплін, а також в процесі активної педагогічної практики.

5. П'ята стадія спрямована на професійне самовизначення, формування концептуальних задумів, зорієнтованих на майбутню педагогічну діяльність. Її основна мета – узагальнення і систематизація психолого-педагогічних знань та умінь їх застосовувати в практичній діяльності з учнями початкових класів [465, с. 25 – 27].

Систему формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Л. Хоружої складають три взаємопов'язані компоненти: соціокультурний (відображає домінування в професійному середовищі соціальних цінностей і потреб, рівень загальної та педагогічної культури, особливості суб'єктно-об'єктної взаємодії учасників навчального процесу); предметний (стосується визначення професійно-етичного змісту в структурі професійної підготовки); професійно-суб'єктивний (спрямований на виявлення суб'єктивного сприйняття майбутніми педагогами етичних цінностей, норм і принципів, відтворення етичної поведінки у різних педагогічних ситуаціях) [467].

Т. Гуменникова розкрила особливості процесу підготовки майбутнього педагога початкової школи до особистісно орієнтованого виховання в логіці підсистеми «бакалавр – спеціаліст – магістр». Так, в умовах бакалавріату, на думку дослідниці, акцентуації потребує базово-знаннєва основа творчої реалізації принципу дитиноцентризму; на етапі опанування освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» – актуалізація предметно-фахової, творчої за характером і особистісно орієнтованої за змістом навчально-професійна діяльність з розширенням і зміцненням базово-знаннєвих засад; у процесі навчання в магістратурі має домінувати науково-орієнтована діяльність студентів як суб'єктів особистісно орієнтованої виховної роботи в початковій школі [92].

О. Комар представила педагогічний процес підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інтерактивної технології як систему навчальних, виховних та соціально-педагогічних впливів і заходів, що складають орієнтовний, виконавчий і контрольний компоненти цієї системи. Авторська педагогічна система О. Комар містить п'ять етапів, які відповідають курсам навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, передбачає формування готовності студента до застосування інтерактивної технології за допомогою вирішення різних педагогічних завдань. Технологічність системи досягається за рахунок дотримання вимог безперервності, послідовності, поступового переходу від простого до складного, своєчасного діагностування, прогнозування, контролю, корекції й оцінки процесу опанування студентами знань, умінь і навичок, необхідних для застосування інтеракції [173].

Прикладом лінгвометодичної системи професійної підготовки вчителя початкової школи є система його методичної освіти з іноземної мови, розроблена О. Бігич. Складниками системи автор визначила три підсистеми («Класна робота», «Позакласна робота», «Науково-дослідна робота»), у межах кожної із яких виокремила такі компоненти:

- мету (формування методичної компетентності та методичної культури майбутнього вчителя);

- зміст (на загальнотеоретичному рівні, рівні навчальної дисципліни, рівні навчального матеріалу);

- організаційні форми, спрямовані на: теоретичну підготовку (лекції, семінарські заняття, навчальні екскурсії, консультації); практичну підготовку (практичні заняття, навчальні конференції, педагогічна практика); 3) контроль методичних знань, навичок і вмінь студентів (курсова й випускна кваліфікаційна роботи, частково педагогічна практика); на організацію самостійної та індивідуальної роботи, спрямовані на формування у студента освітньої автономії;

- методи й прийоми навчання (домінантний метод набуття студентом методичних декларативних і процедурних знань, пасивні та активні комунікативні й текстологічні методи тощо) [24].

Отже, вибудовуючи власні системи навчання, більшість учених у галузі початкової освіти виокремлюють різні складники цих систем чи блоки компонентів, які можна узагальнити таким чином: мотиваційний (мотиваційно-ціннісний, мотиваційно-цільовий та ін.); теоретичний (теоретико-методологічний, змістовий та ін.); процесуальний (технологічно-проективний, проектувальний, формувальний, організаційно-методичний, процесуально-діяльнісний, виконавчий та ін.); оцінний (результативно-оцінний, діагностично-результативний, оцінювальний, контрольний та ін.). Узагальнення цих компонентів з урахуванням вимог і особливостей процесу підготовки вчителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності стало основою визначення структури нашої експериментальної системи.

Грунтуючись на загальних та галузевих підходах до визначення поняття «система», вважаємо за доцільне визначити *систему підготовки вчителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності як відкриту цілісну ієрархічну сукупність та взаємодію концептуальних і методологічних засад цього процесу, його навчально-методичного та технічного забезпечення, професійно-особистісних утворень майбутнього вчителя*

*початкової школи, теоретичного обґрунтування засобів електронної лінгвометодики та етапів її опанування здобувачами ступенів вищої освіти «бакалавр» і «магістр».*

На нашу думку, найбільш доцільним є виокремлення в цій системі *концептуально-цільового, змістово-процесуального та результативно-оцінного* блоків компонентів. Відповідно до розглянутих вище вимог до організації систем та прикладів, указані блоки системи складаються з компонентів нижчого порядку. Так, концептуально-цільовий компонент системи утворено сукупністю та взаємодією *мети й завдань експериментального навчання, концептуальних положень побудови системи, методологічних засад* підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, *принципів* організації цього процесу.

Змістово-процесуальний блок є стрижневим у системі і вміщує такі компоненти:

- *е-лінгвометодичний контент*, на основі якого здійснювалася експериментальна підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики і який складається з таких засобів: посібника «Засоби електронної лінгвометодики» для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра, підручника «Електронна лінгвометодика у ВНЗ» для здобувачів ступеня вищої освіти магістра; дистанційних курсів «Методика навчання української мови в початковій школі» (для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра), «Методика навчання у ВНЗ методика мови початкової школи», «Електронна лінгвометодика у ВНЗ» (для здобувачів ступеня вищої освіти магістра); навчально-методичних комплексів із дисциплін «Методика навчання української мови в початковій школі» та «Електронна лінгвометодика у ВНЗ»;

- обґрунтування особливостей *лінгвометодичної підготовки* вчителя початкової школи як основи для формування його лінгвометодичної компетентності й лінгвометодичної культури;

- визначення та структура *лінгвометодичної компетентності* та *лінгвометодичної культури* майбутніх учителів початкової школи як кінцевих результатів процесу їхньої лінгвометодичної підготовки та основи для формування готовності до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності;

- класифікацій *засобів електронної лінгвометодики* для початкової школи та вишу;

- *методів та прийомів* навчання майбутніх учителів початкової школи застосовувати засоби електронної лінгвометодики у власній професійній діяльності;

- *технічного забезпечення* процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності;

- *етапів* організації цього процесу.

Результативно-оцінний блок є підсумковим і складається з *компонентів* та *критеріїв* оцінювання основних компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, *показників*, за якими здійснювалося вимірювання кожного компонента та *результативного підсумку* ефективності пропонованої системи – високого рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності. Схематично модель експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності подано на рис. 3. 1.

**Концептуально-цільовий блок** виступає системотворчим для побудови і наповнення змістом усіх компонентів системи. Висвітливо його зміст докладніше.

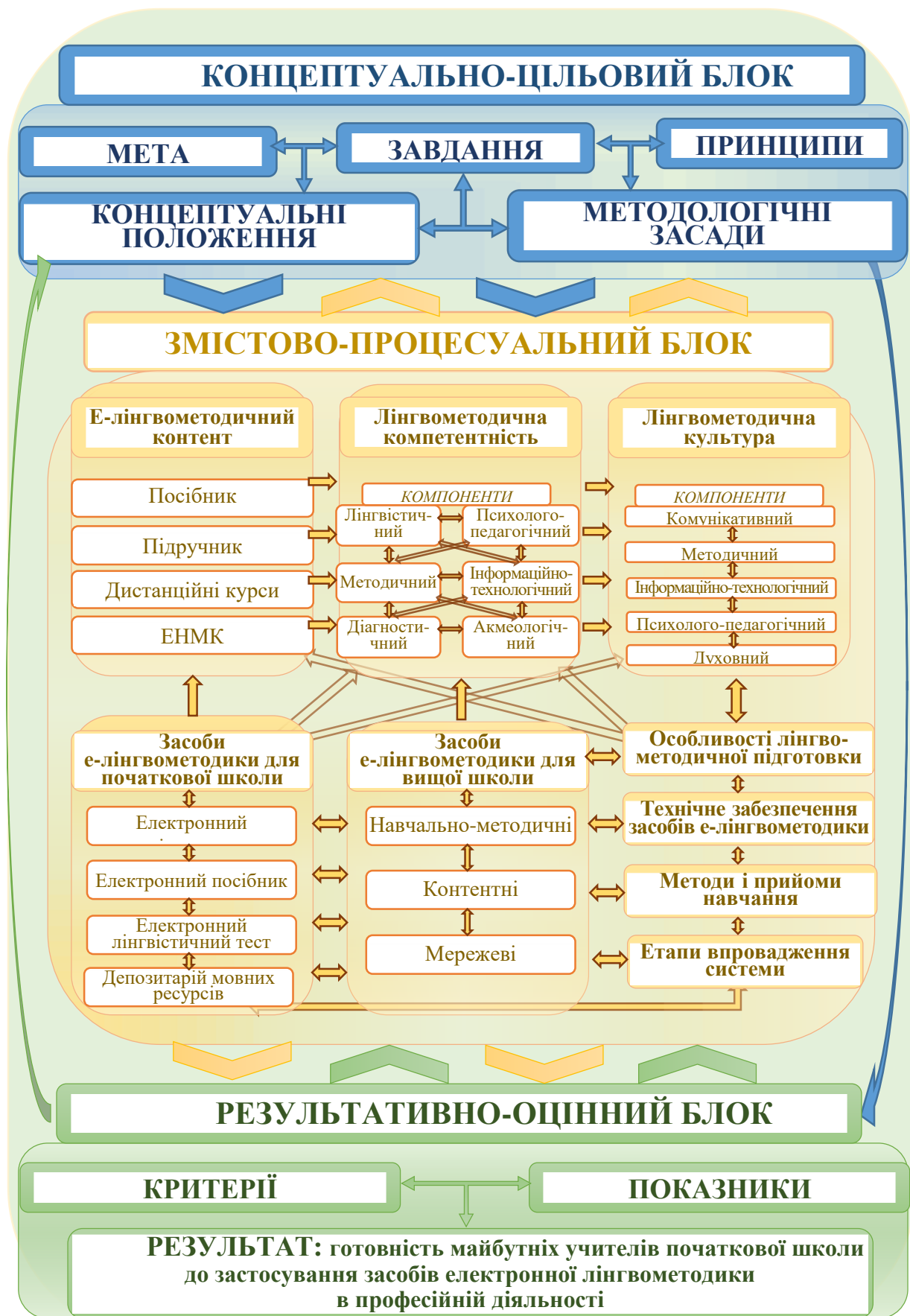


Рис. 3. 1. Модель системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності



*Метою* системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності виступає формування в них лінгвометодичної компетентності й становлення лінгвометодичної культури та лінгвометодичної готовності з акцентуацією лінгвометодичного та інформаційно-комунікаційного компонентів цих особистісних феноменів здобувачів ступенів вищої освіти «бакалавр» і «магістр», що надалі забезпечить якісне застосування засобів електронної лінгвометодики в практиці роботи в початковій та вищій школі.

*Завданнями* експериментальної системи визначено такі:

1. Визначення мети, завдань і концептуальних положень експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності на засадах системного підходу та з урахуванням специфіки лінгвометодичної підготовки здобувачів ступенів вищої освіти зі спеціальності «Початкова освіта» й засобів електронної лінгвометодики як інноваційної галузі лінгвометодичної науки.

2. Теоретичне обґрунтування методологічних засад процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності на основі розгляду провідних для цього процесу філософсько-соціальних тенденцій сучасності, проведених у п. 2.1., та основних принципів організації цього процесу.

3. З'ясування місця лінгвометодичної підготовки вчителя початкової школи в загальній системі лінгвометодичної освіти педагогів, а також специфічних особливостей цього процесу, що є визначальними зокрема й для якісної організації підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.

4. Теоретичне обґрунтування поняття й з'ясування компонентної структури лінгвометодичної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти в межах і аналогічно до структури його професійної компетентності, виявлення елементів лінгвометодичного й інформаційно-комунікаційного

компонентів цього особистісного утворення задля подальшої конкретизації показників цих компонентів та критеріїв оцінювання ефективності їх формування в загальній структурі лінгвометодичної компетентності здобувачів ступенів вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта».

5. Дефініція понять «лінгвометодична культура» й «лінгвометодична готовність», виявлення їх компонентної структури та кореляції складників із компонентами лінгвометодичної компетентності з урахуванням загальної послідовності формування цих феноменів під час навчання у виші та взаємозв'язку в їх розвитку: компетентність-культура-готовність.

6. Класифікація засобів електронної лінгвометодики задля введення їх класифікацій в експериментальну систему підготовки здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» до їх застосування в початковій школі, а здобувачів ступеня вищої освіти «магістр» – у вищій школі на основі загальних класифікацій цих засобів та їх відмінностей для початкової та вищої школи.

7. Розроблення й експериментальна апробація в практиці навчання на факультетах підготовки вчителів початкових класів е-лінгвометодичного контенту з електронної лінгвометодики.

8. Окреслення кола технічного забезпечення засобів електронної лінгвометодики, необхідного до застосування в процесі підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.

9. Визначення методів і прийомів використання засобів електронної лінгвометодики на різних формах занять у початковій школі та виші на основі загальних класифікацій методів навчання мови та методів навчання педагогічних дисциплін у ВНЗ.

10. Теоретичне обґрунтування етапів та послідовності впровадження експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності в

практику вишівської освіти на факультетах підготовки вчителів початкових класів.

Відповідно до досліджених у п. 2. 1. філософсько-соціальних течій, що впливають на організацію фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи, було виокремлено *методологічні засади* його лінгвометодичної освіти за допомогою засобів електронної лінгвометодики, до яких увійшли компетентнісний, особисто-діяльнісний, соціокультурний, системно-синергетичний, технологічний і ресурсний підходи. У процесі впровадження експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності ці підходи реалізовувалися через підсистему окремих чинників.

Так, компетентнісний підхід пронизував увесь процес лінгвометодичної підготовки здобувачів ступенів вищої освіти зі спеціальності «Початкова освіта» і найбільше виявлявся в його результатах: загальній професійній компетентності вчителя початкової школи та одному з її провідних складників – лінгвометодичній компетентності, структуру і особливості кожного компонента якої буде розглянуто в п. 3. 2.

З огляду на це у процесі впровадження системи ми намагалися досягти того, щоб кожен здобувач факультету підготовки вчителів початкових класів чітко уявляв собі кінцеві результати свого навчання у виші як перелік фахових компетентностей, які слід опанувати, і глибоко усвідомлював важливе місце серед них інформаційно-комунікаційного компонента лінгвометодичної компетентності. Задля цього ми ознайомлювали здобувачів ступеня «бакалавр» з особливостями лінгвометодичної компетентності, групами її компонентів, важливістю, актуальністю, специфікою та складниками інформаційно-комунікаційного компонента тощо. Це дозволяло студентам мотивовано і з сучасних позицій підходити до опанування лінгвістичних та лінгвометодичних дисциплін і в майбутньому ефективно вибудовувати власну лінгвометодичну діяльність у початковій школі, вагому частину якої на сьогодні становлять інноваційні тенденції.

Урахування положень основних течій особистісно-діяльнісного підходу – педагогічного прагматизму, педагогічної герменевтики та педагогічної акмеології – спрямовували на дослідження особистісних якостей здобувачів, їхній розвиток через практичну фахову діяльність та ін. За цих умов особистісно-діяльнісний підхід до формування лінгвометодичної компетентності майбутніх фахівців засобами електронної лінгвометодики вимагав таких дій у межах експериментальної системи:

- посиленої мотивації як фахового зростання під час лінгвометодичної підготовки у виші, так і активного застосування в цьому процесі засобів електронної лінгвометодики;

- ретельної підготовки та багаторазової різноаспектної перевірки навчальних лінгвометодичних усних та письмових текстів, пропонованих здобувачам;

- подання значної кількості практичних завдань до кожної теми кожного лінгвометодичного курсу, що охоплюють різні аспекти застосування електронних засобів навчання мови й мовлення в практиці початкового навчання;

- діагностичних досліджень особистісних лінгвометодичних якостей здобувачів, вихідного та поточного рівня розвитку їхньої лінгвометодичної компетентності й лінгвометодичної культури;

- організації рефлексії на аудиторних лінгвометодичних заняттях й стимулюванні саморефлексії здобувачів під час виконання самостійних та індивідуальних завдань за допомогою засобів електронної лінгвометодики тощо.

Системно-синергетична парадигма організації освітнього процесу у ВНЗ вимагала поєднання в ефективній взаємодії різних його систем, зокрема таких розвивально-виховних середовищ аудиторного лінгвометодичного заняття, що, на нашу думку, становили окремі підсистеми в його межах:

- лінгвістична (лінгвометодична) – складалася із науково-навчального матеріалу із лінгвістики й мовознавства, принципів його структурування й відбору до кожного заняття,

обсягу й логіки викладу, змістових та логічних взаємозв'язків різних частин навчального матеріалу тощо;

- методична – утворювалася за допомогою відбору, продумування, реалізації та взаємозв'язку різних методів і прийомів подання частин навчального матеріалу на всіх етапах лінгвометодичного заняття, відповідності структури та композиції заняття, обраної організаційної форми його проведення навчальним та розвивальним завданням, закладеним у навчальній та робочій програмах із курсу і т. ін.;

- комунікативна система лінгвометодичного заняття, що сама становила складне багатоконпонентне утворення з такими складниками: мовленнєвий (необхідність зразкового українськомовного впливу на здобувачів та стимулювання їхньої активної мовленнєвої діяльності в ході заняття), інтерактивний (постійні інтеракції, демократичний стиль проведення заняття, застосування інтерактивних та кооперативних форм роботи і т. ін.), емпатійний (спрямовував викладача на використання резервів педагогічної емпатії під час спілкування зі здобувачами на занятті, гнучкість у виборі педагогічних стратегій залежно від їхньої реакції чи ступеня обізнаності з тією чи тією лінгвометодичною темою, з'ясування особистого ставлення до певної інтерпретації навчального матеріалу тощо) – і позначала необхідність безперервного комунікативного процесу у вигляді лінгвометодичних рецепцій та інтеракцій на кожному навчальному занятті незалежно від його форми та типу;

- інформаційно-комунікаційна система лінгвометодичного заняття, що складалася з навчально-наукового наповнення, міжпредметних та міжрівневих зв'язків, реалізованих на ньому, додаткових відомостей із методики викладання дисципліни; методики застосування технічних засобів навчання, що їх здобувачі отримували зі спостереження за викладацькою діяльністю педагога, за принципами роботи з інформацією на навчальному занятті тощо; технічних засобів, застосовуваних на ньому та ін. На сьогодні необхідність проведення кожного заняття з використанням інформаційно-комунікаційного інструментарію та засобів електронної

лінгвометодики вже не викликає сумнівів, тож, викладач мав продумувати складники цього середовища, умови їх якісної роботи, місце та обсяг введення в заняття та методику використання на ньому та ін.

- акмеологічна, яка полягала в потребі постійно мотивувати для здобувачів опанування лінгвометодики шляхом ілюстрації важливості вивчення кожного розділу й теми, їх практичної значущості, місця в загальній системі лінгвометодичної компетентності та фахової спроможності, спонуканні до самостійного поглиблення знань, умінь і навичок із теми; висвітленні на кожному занятті цих аспектів вивчення теми, а також поданні шляхів та необхідних матеріалів для самоосвіти та саморозвитку здобувачів.

Соціокультурний підхід полягав у відпрацюванні в майбутнього вчителя лінгвометодичної культури, зокрема й засобами електронної лінгвометодики, адже поряд з іншими вимогами до лінгвометодичного фахового становлення вчителя початкової школи сучасне суспільство потребує його ґрунтовної соціокультурної підготовки, яка забезпечить в подальшому, по-перше, його власну професійну адаптацію, конкурентоспроможність, фахову самореалізацію, по-друге, – сприятиме практичному втіленню соціокультурної змістової лінії навчання мови й мовлення в плані урізноманітнення форм і засобів професійного спілкування, по-третє, стане підвалиною відпрацювання соціокультурної компетентності його майбутніх учнів.

Визначивши структуру та основні компоненти цього професійно-особистісного феномена майбутнього вчителя початкової школи (див. п. 3.2), у процесі впровадження експериментальної системи ми ознайомлювали з ними здобувачів ступеня вищої освіти магістра з особливою увагою до інформаційно-комунікаційної лінгвометодичної культури та складників цього компонента.

Ресурсний підхід в процесі впровадження експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної

лінгвометодики в професійній діяльності відображався в таких чинниках:

- внесення змін у навчальний та робочий плани навчальної дисципліни «Методика навчання української мови» для ступеня вищої освіти «бакалавр» спеціальності 013 «Початкова освіта»:

- включення до традиційних змістових модулів «Методика навчання грамоти» та «Методика вивчення мовної теорії» окремих тем, які містили огляд електронної лінгвометодичної продукції до опанування цих розділів навчальної програми з української мови для початкової школи: «Електронна продукція з навчання грамоти» та «Електронна навчально-мовна продукція для вивчення мовної теорії в початковій школі» і розглядалися принагідно під час опанування тем кожного змістового модуля;

- уведення нового змістового модуля «Електронна лінгвометодика в початковій школі», який складався з трьох тем: «Класифікація засобів електронної лінгвометодики для початкової школи», що ознайомлювала здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» з основними видами засобів електронної лінгвометодики; «Критерії оцінювання якості електронної лінгвометодичної продукції для молодших школярів», яка передбачала опанування студентами відповідних критеріїв, огляд і критичний аналіз наявної електронної лінгвометодичної продукції для молодших школярів та ін.; «Методика застосування засобів електронної лінгвометодики в початковій школі», де розглядалися безпосередньо питання методики введення кожного із видів засобів в уроки навчання грамоти, мови й розвитку мовлення;

- розроблення, апробацію, експериментальну перевірку, видання та введення в процес лінгвометодичної підготовки навчально-методичного посібника «Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи» для здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» спеціальності 013 «Початкова освіта», що забезпечував якісне опанування вказаного змістового

модуля, вміщуючи навчальний та методичний матеріал до кожної теми змістового модуля № 3 НМК дисципліни «Методика навчання української мови»;

- введення до навчального плану підготовки здобувачів ступеня вищої освіти «магістр» зі спеціальності 013 «Початкова освіта» навчальної дисципліни «Електронна лінгвометодика у ВНЗ», розроблення НМК цієї дисципліни, експериментальну перевірку її змісту в навчальному процесі;

- розроблення, апробацію, експериментальну перевірку, видання та введення в процес лінгвометодичної підготовки підручника «Електронна лінгвометодика у ВНЗ» для здобувачів ступеня вищої освіти «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта», що став основною навчальною книгою для опанування магістрами відповідної навчальної дисципліни й вміщував як матеріал для аудиторної роботи у виші, так і окремий методичний посібник «Технологічні картки самостійної роботи»;

- розроблення та технічна реалізація за допомогою програми *Publisher* пакету *Microsoft Office* електронних навчально-методичних комплексів із дисциплін «Методика навчання української мови» для ступеня вищої освіти «бакалавр» та «Електронна лінгвометодика у ВНЗ» для здобувачів ступеня вищої освіти «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта», введення цих ресурсів у навчальний процес;

- розроблення дистанційних курсів «Методика навчання української мови», «Методика навчання у ВНЗ методика мови початкової школи», «Електронна лінгвометодика у ВНЗ» в системі *Moodle* на сервері ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» та залучення елементів дистанційної освіти в навчально-розвивальний процес на експериментальних факультетах підготовки вчителів початкової школи.

Отже, застосування ресурсного підходу до підготовки майбутніх учителів початкової школи щодо застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності орієнтувало на розроблення й введення в початковий процес додаткового ресурсного забезпечення як традиційного



(посібник і підручник, НМК дисциплін), так і електронного локального (ЕНМК) та мережевого (дистанційні курси) типу.

Технологічний підхід до підготовки майбутніх учителів початкової школи щодо застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності реалізувався через такі напрями експериментальної роботи в межах системи:

- поглиблення й узагальнення знань здобувачів ступенів вищої освіти про інноваційні, зокрема інформаційно-комунікаційні, технології в освіті під час опанування базового курсу лінгвометодики;

- планомірне опанування відомостей про електронну лінгвометодику як галузь методичної науки, що ґрунтується на застосуванні інформаційно-комунікаційних та освітніх технологій, і методику застосування її засобів у навчальному процесі початкової школи та ВНЗ;

- засвоєння системи програмних, апаратних та інформаційно-ресурсних засобів електронної лінгвометодики й організаційних аспектів роботи з ними молодших школярів та здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра;

- застосування в процесі опанування здобувачами ступеня вищої освіти магістра спеціально розробленого практичного посібника – «Технологічні картки самостійної роботи», що демонстрували особливості технологічного підходу і з опорою на загальне розуміння технологічної картки як документа, що регламентує послідовність виконуваних операцій, не лише подавали зміст самостійної роботи до кожної із тем з курсу «Електронна лінгвометодика у ВНЗ», але й окреслювали послідовність дій магістранта під час її виконання; зокрема, опрацьовуючи кожну технологічну картку самостійної роботи, магістрант мав спочатку ознайомитися із її загальним інформаційним обсягом, потім вивчити пропоновану літературу й провести первинне закріплення матеріалу за допомогою пропонованих запитань для самоконтролю, зрештою виконати практичні завдання з теми і здійснити саморефлексію, тобто з'ясувати для себе і конкретизувати у вигляді невеликого усного повідомлення, яких саме нових знань, умінь і навичок він набув під час самостійного опрацювання теми.

- самостійне ступеневе розроблення засобів електронної лінгвометодики для початкової школи й вишу за допомогою доступного програмного забезпечення локального й мережевого характеру, експериментальну перевірку його ефективності в навчальному процесі, редагування й удосконалення.

На основі поєднання вказаних у п.2.2 принципів електронної педагогіки та лінгвометодики ми сформулювали узагальнений перелік *принципів електронної лінгвометодики* стосовно особливостей їх застосування в професійній діяльності вчителя початкової школи, у назві та сутності кожного з яких поєднали методичний та технологічний аспекти (рис. 3.2).

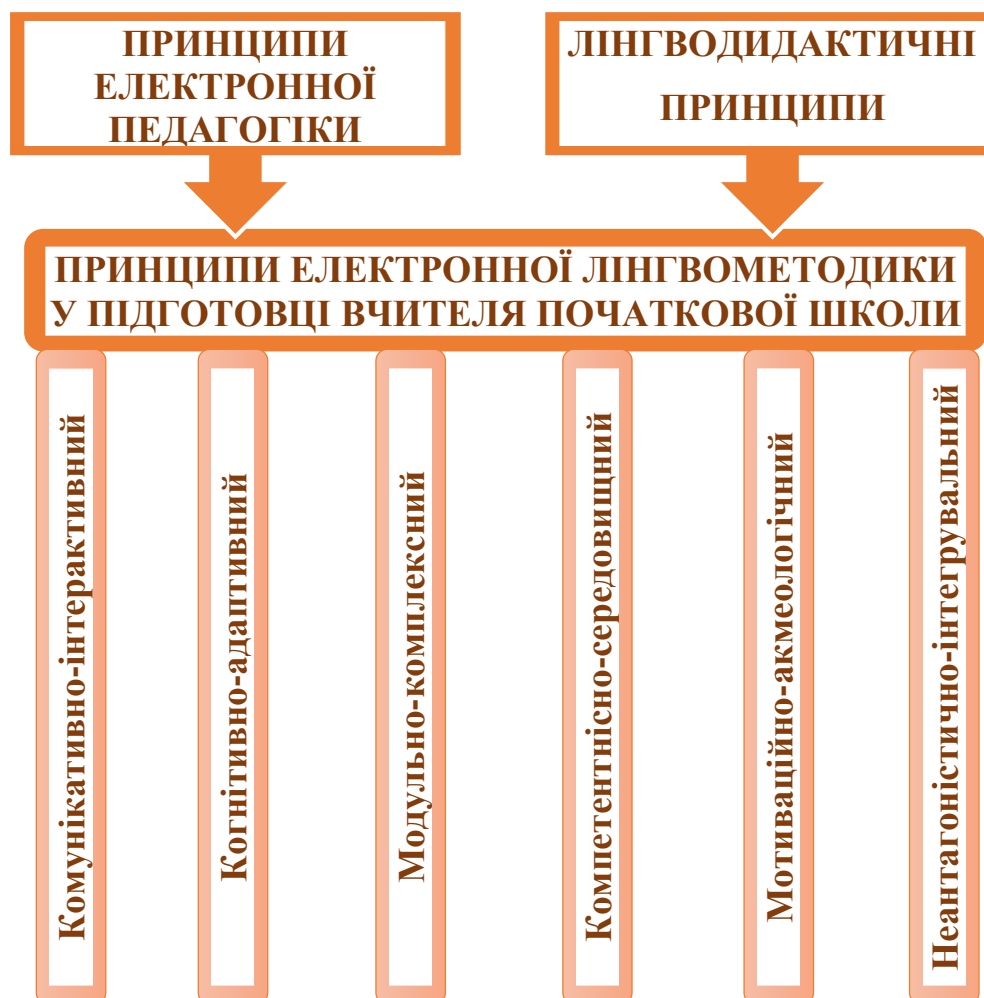


Рис. 3.2. Принципи застосування засобів електронної лінгвометодики у професійній підготовці вчителя початкової школи

Охарактеризуємо сутність кожного з принципів та шляхи їх реалізації в практиці впровадження експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики у професійній діяльності.

1. Комунікативно-інтерактивний принцип полягав у обов'язковому мовленнєвому розвитку користувача під час взаємодії з електронним навчальним засобом, який міг реалізуватися лише через інтерактивний рівень організації такої співпраці.

Для досягнення якісного впливу на комунікативний розвиток учня/студента цей принцип під час укладання електронного лінгвометодичного навчального засобу регламентував дотримання таких чинників:

- пильна увага до матерії мови та мовних значень;
- передбачення випереджального розвитку усного мовлення;
- стимуляція читацької активності й чуття мови за через застосування кращих зразків української писемності;
- забезпечення функціонально-стилістичної основи засвоєння мовного (методично-мовного) матеріалу;
- текстологічно-діяльнісний підхід до формування лінгвістичної (лінгвометодичної) компетентності учнів (здобувачів ступеня вищої освіти);
- ситуативність і моделювання в презентації мовного (методично-мовного) матеріалу.

У процесі впровадження експериментальної системи майбутній учитель початкових класів мав опановувати особливості електронного спілкування задля того, щоб надалі орієнтувати дітей на якісну електронну комунікацію шляхом практичного опрацювання певних її особливостей: наявність мережевого етикету, неформальність спілкування, лаконічність висловлювань (виявляється як у об'ємі повідомлень, так і у виборі лексичних одиниць та синтаксичних конструкцій), використання спеціальної лексики, наближення писемного мовлення до усного за допомогою спеціальних символів

(емоїконів або смайликів), менша унормованість мовлення та ін.

Разом із тим для засобів електронної лінгвометодики, використовуваних у початковій школі, більш характерним є інтеракції, бо організувати систематичне електронне спілкування дітей українською мовою на уроках чи в позашкільній роботі не завжди доцільно, варто орієнтувати їх на таку діяльність у позашкільний час, натомість на уроках більш ефективно застосовувати готові електронні лінгвометодичні продукти, у яких задля забезпечення інтерактивності мають бути зrealізовані технології, сутнісно пов'язані з інтерактивом: мультимедіа, гіпертекст, гіпермедіа, а також мережеві та інтернет-технології.

Відповідно до комунікативно-інтерактивного принципу здобувачі ступенів вищої освіти засвоювали, що:

- мультимедійність або багатосередовищність вказує на потребу насичення електронного лінгвометодичного навчального засобу різними типами навчальної інформації: текст, графіка, 3D-зображення, звук, відео та будь-які способи їх поєднання (що комплекснішим буде вплив на аналізатори учня, то вищою стане результативність і комунікативний потенціал засобу – саме такої інтерактивної спрямованості навчального засобу потребує комунікативно-інтерактивний принцип електронної лінгвометодики);

- основою будь-якого лінгвометодичного навчального засобу є текст, що як передає певну навчальну інформацію, так і служить зразком наукового мовлення, досконалого щодо мовного оформлення та структурної організації, способу поєднання думок тощо, а для електронних лінгвометодичних засобів такою підвалиною є гіпертекст, який, крім традиційних функцій навчального тексту, має ще й навігаційну – може містити як внутрішні перехресні гіперпосилання (найбільш характерні для засобів електронної лінгвометодики), так і посилання на інші документи поза певним навчальним засобом;

- стрижнева роль навчального гіпертексту в засобах електронної лінгвометодики обумовлює значні вимоги до його організації задля того, щоб кожен навчальний гіпертекст ніс у

собі інтерактивність, комунікативну спрямованість, гнучкість подання матеріалу, можливість вибору індивідуального порядку опанування теми, бо гіпертекстовий характер навчального тексту зі змогою негайного доступу до документів за гіперпосиланнями якнайкраще відповідає характеру засвоєння наукової інформації, яке в кожного учня може проходити в різному порядку, із різною швидкістю, глибиною засвоєння тощо; тим самим гіпертекст зменшує обмеження, що накладаються на учнів/студентів, не вимагає однозначного висновку, пропонує нові можливості для доступу до великих і складних джерел інформації;

- гіпермедіа-технологія полягає в комплексному використанні засобів мультимедіа й гіпертексту та в можливості вільної навігації учня між різними середовищами електронного лінгвометодичного навчального засобу, як-то: відеофрагменти, аудіозаписи, гіпертекст, фотоколажі, графічні зображення, таблиці, схеми і т.д.; створення в засобі електронної лінгвометодики не лише гіпертекстової, але й гіпермедійної навігації – важлива вимога, що забезпечить більшу комунікативну спрямованість засобу й допоможе реалізувати ситуативність і моделювання в презентації мовного (методично-мовного) матеріалу, для чого в електронний лінгвометодичний засіб доцільно вміщувати бібліотеки, бази та банки даних, що створить для учня (здобувача) резерви навчальної інформації різних типів і уможливить навігацію нею;

- мережеві технології і локального характеру, і Інтернет, служать «живою» основою інтерактивності й комунікативності електронної лінгвометодики, надають учням можливість працювати в інтерактивному режимі, порівнювати власні досягнення з роботою інших, допомагати один одному чи змагатися між собою, так же як і залучення інтернет-технологій (пошук або уточнення потрібного на урок мовного (методичного) матеріалу за допомогою Інтернет, спілкування в чатах і на форумах, користування мовними (методичними) електронними ресурсами чи сайтами, скуре-спілкування і т.д.), вносять у навчання елементи гри, ситуативності, конкретизують виучуваний матеріал, підвищуючи таким чином

зацікавленість, активність, мотивацію в якомога свідомішому й глибшому опануванні теми, у прагненні до досконалого мовлення як в усній, так і в письмовій формах та ін.

2. Когнітивно-адаптивний принцип стосувався формування змісту електронних лінгвометодичних навчальних засобів та його викладу. Когнітивність будь-якого навчального засобу насамперед полягає в пізнавальному ефекті від його використання, що на уроках мови чи на заняттях з лінгвометодики позначає подання навчального матеріалу відповідної науки. Крім того, когнітивність містить і загальнорозвивальний аспект, причому не лише на матеріалі виучуваної теми, але і її логічно-міжпредметних зв'язків із тим, щоб опанування позначилося б і на знанієвій сфері учня/студента, і на його загальноінтелектуальному розвитку, і на пізнавальній активності і т.д.

Отже, відповідно до цього принципу ми орієнтували викладачів вишу та здобувачів ступенів вищої освіти, що для навчальних електронних лінгвометодичних засобів слід добирати такий мовний (методично-мовний) матеріал, який вповні й ефективно розкривав би та використовував міжпредметні зв'язки теми, передбачав тісне поєднання розвитку мовлення й розвитку мислення; впливав на розвиток пам'яті, уваги, уяви; стимулював вольові зусилля та ін., а надалі якісний мовний (лінгвометодичний) матеріал кожної теми слід вибудовувати в адаптивній послідовності.

Адаптивність – пристосування доступності викладу навчального матеріалу та порядку його опанування під конкретного учня, що передбачає дотримання в електронному навчальному лінгвометодичному засобі таких чинників:

- урахування вікових особливостей розвитку мовлення й мислення;

- рівнева диференціація в опануванні теоретичного матеріалу за допомогою гіпертексту та гіпермедіа;

- можливість індивідуального вибору послідовності опанування теми;

- формування різних за складністю блоків практичних та контрольних завдань до теми (на вибір учня);

- розгалужена система гіперпосилань, що дозволить учневі звертатися до комп'ютерних мереж, банків даних, бібліотек, словників, атласів та ін.;

- переважне використання індукції як способу викладу мовної, мовленнєвої чи лінгвометодичної теми.

Останній чинник обумовлено тим, що індуктивний спосіб викладу, який полягає в руху думки від конкретного до загального, за результатами досліджень лінгвістів та лінгводидактів, найбільш доцільний для викладу мовної й мовленнєвої інформації: для реципієнта індуктивний метод спілкування завжди є легшим, тому що думка «визріває» на конкретних фактах. Відтак у засобах електронної лінгвометодики для початкової школи слід із обов'язковістю використовувати індуктивний спосіб викладу навчального матеріалу, а в засобах із лінгвістики та методики навчання мови для вищої школи – застосовувати його переважно, однак у поєднанні з дедуктивним.

3. Модульно-комплексний принцип ґрунтувався на теорії поетапного формування розумових дій, що є орієнтувальною основою діяльності, передбачає чіткість і зарані окреслену логіку дій учня (здобувача), постійне їх підкріплення на основі самоконтролю, індивідуальний темп навчально-пізнавальної діяльності тощо. При цьому визначення обсягу й змісту кожного модуля, порядку їх подання в електронному засобі мають відбивати комплексне використання укладачем інформатичних та психолого-педагогічних засад. Так, поступовість розумових дій у процесі опанування теми належить до галузі педагогічної психології, а спосіб їх оформлення й подання – до галузі інформатики.

Отже, модульно-комплексний принцип вимагає від засобу електронної лінгвометодики модульної (блочної) структуризації матеріалу навчальної дисципліни чи його частини. По-перше, це потребує виокремлення в кожній темі таких модулів:

- когнітивного (виклад матеріалу теми);
- процесуально-операційного (завдання до теми);
- контрольного (тести та контрольні вправи, завдання);

- самостійного (завдання та матеріали для самостійного опрацювання).

Тотожна побудова кожної теми електронного засобу, його стандартизованість сприятиме тому, що користувач, один раз опанувавши технологію вивчення, наступні рази, не відволікаючись, буде спрямовувати пізнавальні зусилля вже на сам матеріал.

По-друге, комплекс модулів електронного лінгвометодичного засобу потребує ущільнення навчального матеріалу за допомогою гіпертекстових та гіпермедіа-технологій, створення «дружнього» інтерфейсу (особливо важливого для початкової школи), що має заохочувати користувача активніше опановувати матеріал; доступності засобу для використання на різних електронних приладах (у початковій школі актуальніше використання Smart-дощок, екранів і проекторів, для вищої школи більш характерним виступатиме комп'ютер, локальна мережа тощо); системного застосування демонстраційних прикладів; можливості постійного оновлення інформації.

4. Компетентнісно-середовищний принцип ґрунтувався на компетентнісній освітній парадигмі, що є провідною в сучасній освітній системі України, і вказував на необхідність орієнтування всього навчального процесу на результат – набуття молодшим школярем мовної та мовленнєвої, а здобувачем ступеня вищої освіти лінгвометодичної компетентності. Відтак кожен електронний лінгводидактичний засіб має на меті формування, розвиток чи удосконалення лінгвістичної й комунікативної компетентностей (для засобів із лінгвістичної науки), лінгвометодичної компетентності (для засобів із лінгвометодики).

З огляду на це розробники й користувачі засобів електронної лінгвометодики мають добирати такі форми їх використання, що якнайбільше впливають не стільки на засвоєння пропонованої навчальної інформації, скільки на введення її у певну компетентність учня/студента. Задля цього слід вдало інтегрувати засоби електронної лінгвометодики в навчальний процес, ретельно продумуючи їх використання на



тому чи тому етапі заняття, створюючи освітнє лінгвометодичне середовище – єдиний ефективний спосіб формування компетентності, основою якого наразі є електронні педагогічні засоби.

5. Мотиваційно-акмеологічний принцип передбачав застосування в продуктах електронної лінгвометодики засобів посилення мотивації учнів за допомогою змісту та форм створення навчальної інформації, формування й зміцнення позитивних ціннісних орієнтацій щодо опанування рідної мови й методики її навчання, стимулювання акмеологічних прагнень особистості (здебільшого це стосується студентів вишів, які вивчають курс методики викладання рідної мови, однак і орієнтація молодших школярів на самостійне досягнення все вищого рівня володіння мовою має вагомe значення).

Задля дотримання цього принципу в засобах електронної лінгвометодики ми орієнтувалися на використання якомога якіснішого демонстраційного матеріалу, додавання спеціальних мотивувально-акмеологічних елементів у вигляді ситуативно-моделювального матеріалу як позитивного плану, так і негативного, щоб учні/студенти бачили зразок, до якого потрібно прагнути, і можливий результат недбалого ставлення до вивчення дисципліни (наприклад, зразкове українське мовлення та використання суржика; ефективний урок галузі «Мови і літератури» в початковій школі та урок зі значними методичними недоліками чи помилками та ін.). Важливими методами та прийомами опрацювання матеріалу при цьому були спостереження, порівняння, редагування та ін.

6. Неантагоністично-інтегровальний принцип указував на необхідність органічного поєднання та інтеграції традиційних форм і методів навчання мови й методики її викладання із формами й методами, притаманними електронній лінгвометодиці. Сутність принципу неантагоністичності реалізовувалася в тому, що засоби електронної лінгвометодики впліталися в традиційну канву уроку чи заняття у ВНЗ, адже їх типи і структурні особливості залишаються незмінними, так же як і послідовність опанування мовних тем, регламентована програмою, і методи подання того чи того мовного матеріалу,

ґрунтовані на особливостях самого матеріалу. Засоби електронної лінгвометодики впливають лише на операційно-процесуальний аспект уроку, тобто спрощують для вчителя тривале пояснення, постановку завдань, вносять в урок яскравіші ігрові елементи і, безперечно, максимально унаочнюють процес навчання, що для початкової школи є незамінним чинником.

Окреслені методологічні засади, мета, завдання і принципи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній освіті обумовили формулювання таких *концептуальних положень*, що визначили структуру нашої системи, послідовність впровадження її компонентів, їх взаємозв'язок та взаємовплив:

1. Системний підхід до процесу підготовки майбутніх фахівців початкової освіти щодо застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності має відображатися як у взаємозв'язку всіх компонентів відповідної системи, так і у дотриманні системності та послідовності під час опанування засобів електронної лінгвометодики на ступенях вищої освіти «бакалавр» і «магістр» зі спеціальності «Початкова освіта».

2. Теоретико-практичною основою процесу підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності має стати структура їхньої лінгвометодичної компетентності, лінгвометодичної культури та лінгвометодичної готовності з акцентуацією лінгвометодичного й інформаційно-комунікаційного компонентів цих особистісно-професійних феноменів майбутнього вчителя та поступовості їх формування й розвитку. При цьому лінгвометодична компетентність та її відповідні компоненти мають виходити на перший план, зважаючи на первинність їх формування у процесі вишівської підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

3. Серед методологічних засад запровадження в навчальний процес ВНЗ електронної лінгвометодики як інноваційної галузі методики навчання мови найбільшу питому

вагу повинні мати компетентнісний, особисто-діяльнісний, соціокультурний, системно-синергетичний, ресурсний та технологічний підходи, оскільки вони більше за інші відображають специфіку цього процесу, об'єднуючи необхідний перегляд змісту навчальних програм, застосування відповідних апаратних і програмних засобів навчання, використання при цьому спеціальних методів і прийомів навчання та ін.

4. Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності має ґрунтуватися на використанні в процесі їхньої професійної лінгвометодичної освіти спеціально розробленого й послідовно впроваджуваного навчально-методичного контенту, що враховуватиме провідні загально-дидактичні та специфічні лінгвометодичні принципи і поступово ознайомлюватиме здобувачів ступенів вищої освіти «бакалавр» і «магістр» зі спеціальності «Початкова освіта» з теоретичними та практичними засадами електронної лінгвометодики, сприятиме відпрацюванню в них відповідних умінь і навичок, якостей і прагнень.

5. Постійний супровід процесу лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами електронної лінгвометодики під час навчання у ВНЗ та практики в початковій і вищій школах як за рахунок готових засобів, пропонувані викладачем, розповсюджуваних на загальнодержавному рівні та ін., так і розроблених та технічно реалізованих власноруч здобувачами ступенів вищої освіти «бакалавр», «магістр».

6. Процес підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності має ґрунтуватися на дотриманні провідних принципів, що регламентують перебіг цього процесу: компетентнісно-інтерактивного, когнітивно-адаптивного, модульно-комплексного, компетентнісно-середовищного, мотиваційно-акмеологічного та неантагоністично-інтегративного.

### **3.2 Теоретичне обґрунтування системи підготовки здобувачів ступенів вищої освіти факультетів підготовки вчителів початкових класів до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності**

Вагомими компонентами змістово-процесуального блоку нашої системи, що презентували основні напрями експериментальної роботи та орієнтували на вибір її змісту, виступили особливості лінгвометодичної освіти майбутнього вчителя початкової школи; обґрунтування компонентної структури його лінгвометодичної компетентності та лінгвометодичної культури як ключових результатів фахової підготовки, визначення місця й ролі в них методичного та інформаційно-технологічного компонентів; класифікація засобів електронної лінгвометодики для початкової школи та для вишу з урахуванням особливостей навчального процесу цих освітніх ланок, класифікація технічного забезпечення засобів електронної лінгвометодики. Домінантою всієї експериментальної системи та її змістово-процесуального блоку зокрема виступив е-лінгвометодичний контент. Охарактеризуємо ці компоненти докладно.

Традиційно **професійна лінгвометодична освіта** є органічним та необхідним складником фахової підготовки майбутнього вихователя дитячого садка, учителя загальноосвітньої та корекційної школи, логопеда, викладача середніх спеціальних та вищих навчальних закладів, які відпрацьовують мовні та мовленнєві компетентності учнів загальноосвітніх чи допоміжних шкіл, вихованців дитячих садків, здобувачів ступенів вищої освіти або коригують помилки в опануванні мовного та мовленнєвого (лінгвометодичного) матеріалу. У цьому сенсі під професійною лінгвометодичною освітою розуміється набуття здобувачами середніх спеціальних та вищих педагогічних навчальних закладів основних компонентів лінгвометодичної компетентності під час опанування курсу «Методика навчання рідної мови» та суміжних дисциплін.

При цьому кожна з ланок професійної лінгвометодичної освіти має характерні риси, що ґрунтуються здебільшого на особливостях вікового мовно-мовленнєвого розвитку учнів (вихованців, здобувачів) та специфіці методичних підходів до формування чи коригування їхньої мовної й мовленнєвої компетентностей. З огляду на галузь лінгвометодики (дошкільна, шкільна, вишівська та ін.) розрізняємо лінгвометодичну підготовку вихователя дитячого садка, учителя початкової школи, учителя-філолога, викладача мовознавчих дисциплін у педагогічних середніх спеціальних та вищих навчальних закладах, у системі післядипломної освіти. Крім того, лінгвометодична компетентність фахівця може стосуватися рідної мови, другої (близькоспорідненої) мови, іноземної мови, у зв'язку із чим професійна лінгвометодична підготовка вчителя (вихователя, викладача) також розподіляється на галузі. Узагальнюючи традиційні різновиди професійної лінгвометодичної освіти, отримуємо таку структуру цього складника професійно-педагогічної освіти (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Система професійної лінгвометодичної освіти в Україні

Реалізація вимог модернізації лінгводидактичної освіти шляхом її інформатизації та одночасне подолання можливих побічних недоліків цього процесу у підготовці вчителя початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, на нашу думку, мають ґрунтуватися на визначальних особливостях лінгвометодичної освіти майбутнього вчителя початкової школи з рідної мови, що вирізняють цей напрям професійної лінгводидактичної освіти з-поміж інших і на які ми орієнтувалися в процесі побудови експериментальної системи навчання:

1. *Багатогалузевість* – одночасне навчання лінгвістично-лінгводидактичних та інформатичних, математичних, природознавчих, технологічних, образотворчих та інших дисциплін, що спирається на специфіку фахової діяльності вчителя початкових класів і впливає на добір змісту та кількість навчальних годин дисциплін фахової підготовки. Багатогалузевість фахової підготовки вчителя початкових класів позначається і на особливостях його майбутньої лінгводидактичної діяльності: він має бути не лише всебічно обізнаний в усіх основних напрямках наукового знання, але й уміти в будь-який час продемонструвати міждисциплінарні зв'язки мови й мовлення з іншими предметами початкової ланки, постійно проводити змістові паралелі як на уроках мови, так і на уроках з інших предметів тощо.

2. *Гнучкість* – необхідність знання й урахування швидкого вікового психологічного розвитку пізнавальної й мовленнєвої сфер молодших школярів, що накладає значний відбиток і на методику викладання мови й мовлення в різних класах (з 1-го по 4-й).

3. *Полілінгвальна інтегрованість* – взаємопов'язане подання матеріалу із сучасної української мови й літератури, другої (спорідненої) мови й літератури, іноземної мови та методик їх викладання з урахуванням загальних підходів до навчання предметів галузі «Мови і літератури» в початковій школі, необхідність інтеграції змісту навчання цих фахових дисциплін; паралельне засвоєння особливостей методики

навчання рідної та другої (близькоспорідненої) мови в основному навчальному лінгвометодичному курсі з урахуванням специфічних психолінгвістичних процесів (аперцепції, інтерференції, транспозиції) та методики їх використання чи запобігання на всіх уроках мови й мовлення.

4. *Практична орієнтованість* – потреба в додаткових лінгводидактичних навчальних курсах (напр.: «Каліграфія», «Виразне читання», «Культура і техніка усного мовлення», «Практикум з усного і писемного іноземного мовлення» та ін.) задля відпрацювання практичних навичок, необхідних вчителю початкових класів під час навчання молодших школярів мови й мовлення.

5. *Ігрова спрямованість* – актуальність відпрацювання ігрової лінгвометодичної культури майбутнього вчителя початкової школи з огляду на посилене прагнення молодших школярів до ігрової діяльності та потребу її організації на уроках мови й мовлення.

6. *Комунікативна зразковість* – необхідність відпрацювання специфічного стилю професійно-педагогічної комунікації, що на уроках мови й мовлення в учителя початкових класів має особливо набувати рис зразковості та шаблонності як відповідно до норм української мови, так і до вікових особливостей молодших школярів. Перший учитель повинен не лише мати гарний рівень розвитку власних комунікативних умінь і навичок, але й стежити за доступністю тих мовних засобів, які він обирає для спілкування з учнями, а також ураховувати природне прагнення молодших школярів до повторення сприйнятих від учителя мовних зразків. Саме через це вади і недоліки мовлення в самого вчителя неприпустимі для початкової ланки.

8. *Сензитивність* – урахування в процесі лінгвістичної та лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя переваги почуттєвого сприймання навколишнього світу дітьми молодшого шкільного віку над раціональним, їхньої емоційної сензитивності та пластичності. Орієнтація на гасло «Не нашкодити дитині, не вразити її чутливу психіку» має відбиватися в кожному продуманому слові чи жесті вчителя

початкових класів, особливо на уроках мови й мовлення, де він ознайомлює дітей із багатством рідної мови, її традиціями, прилучає до літературної творчості. Відповідно положення сензитивного ставлення до дітей та урахування їхньої, обумовленої віком, емоційної чутливості має пронизувати й лінгвометодичну підготовку самого педагога.

9. *Мультимедійність* – постійний наочний супровід та конкретизація теоретичних мовних положень, що найкраще реалізується через поєднання різних видів сприймання (зорове, слухове, дещо менше – сенсорне), є важливим принципом підготовки й проведення уроків мови й мовлення для молодших школярів у сучасній школі та занять у виші. Крім того, до числа фахових лінгводидактичних умінь вчителя початкових класів сучасне інформатизоване суспільство включає і здатність методично грамотно застосовувати в навчально-виховному процесі початкової школи основні інформаційно-комунікаційні технології з метою формування мовної та мовленнєвої компетентностей молодшого школяра. Задля цього майбутній педагог має вповні опанувати методику організації комплексного, інтегративного процесу навчання молодших школярів мови й мовлення, що включає взаємопов'язане застосування як традиційних підходів, так і інноваційних методів, прийомів, засобів навчання.

Відтак лінгвометодична підготовка сучасного вчителя початкових класів у межах експериментальної системи його підготовки до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності ілюструвала органічний взаємозв'язок традиційної методики навчання мови та інноваційних технологій її реалізації на основі введення в процес його навчання елементів електронної лінгвометодики.

Наступним важливим компонентом експериментальної системи виступило теоретичне обґрунтування предметної компонентної **структури лінгвометодичної компетентності** та лінгвометодичної культури майбутнього вчителя. Відповідно до поданого в п. 1.3 визначення, лінгвометодична компетентність учителя початкових класів із рідної мови повинна вмщувати: глибокі знання з рідної мови; уміння



організувати навчально-виховний процес на уроках мови й розвитку мовлення з використанням традиційних та інноваційних методичних підходів; знання вікових психологічних особливостей школярів на різних етапах їхнього розвитку; знання особливостей застосування інноваційних, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій навчання рідної мови й мовлення; здатність зацікавлювати учнів процесом опанування рідної мови й мовлення, набуттям мовної й мовленнєвої компетентностей; спроможність підвищувати рівень власної лінгвометодичної компетентності, готовність до професійного зростання в лінгвометодичній галузі.

Цей перелік характеризує лінгвометодичну компетентність учителя і на його основі можна визначити групи компонентів цього утворення, виокремлені на основі загальної структури професійної компетентності вчителя початкової школи в тій частині, що стосується викладання української мови в початковій школі та лінгвометодики у виші, унаочнені на рис. 3. 4.

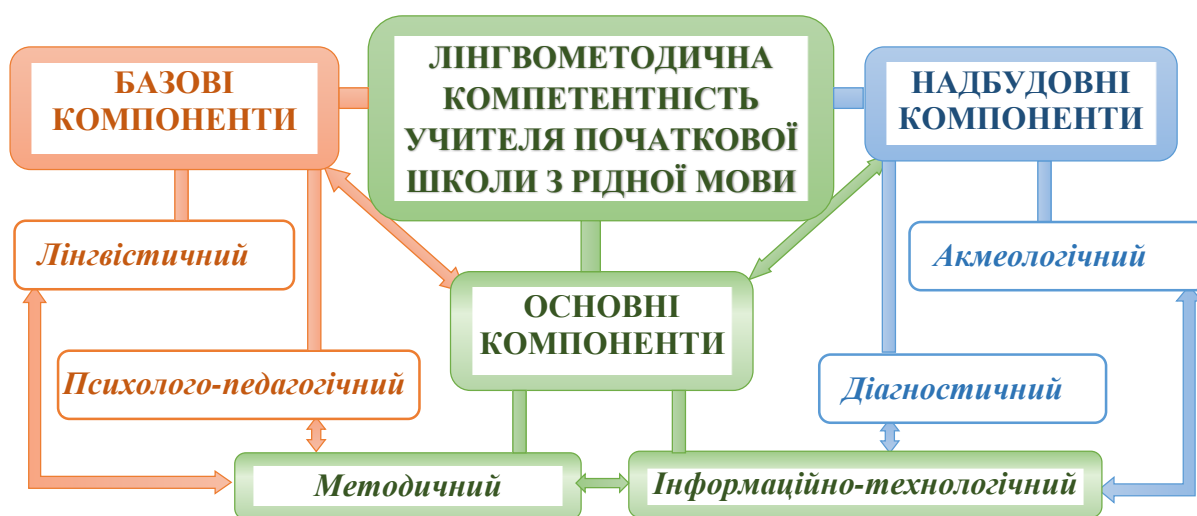


Рис. 3. 4. Предметна структура лінгвометодичної компетентності вчителя початкових класів (викладача лінгвометодики у ВНЗ) із рідної мови

Кожна з виокремлених груп компонентів окреслює певне коло знань, умінь і навичок, які повинен опанувати майбутній учитель у процесі підготовки в педагогічному виші, а назва

групи узагальнює значення компонентів у структурі лінгвометодичної компетентності вчителя.

Так, *психолого-педагогічний компонент* вказує на наявність у здобувача базових знань із педагогіки, загальної та вікової психології, що є необхідною умовою організації навчально-виховного процесу в початковій школі. Крім того, ці знання складають основу для умінь майбутнього вчителя управляти педагогічним процесом на уроках мовного циклу з орієнтацією на його кінцевий результат, на закономірності вікового та індивідуального розвитку молодших школярів, перекладати зміст освіти і виховання в конкретні педагогічні завдання, визначати серед них основні та другорядні, планувати індивідуальну роботу з учнями, систему прийомів стимулювання їх пізнавальної активності, способи створення особистісно-розвивального середовища з метою оптимізації мовленнєвого розвитку молодших школярів, дотримуватися основних вимог до вчительського мовлення та професійно-педагогічної комунікації загалом, ураховувати можливості матеріальної бази уроку і т.п.

*Лінгвістичний компонент* характеризує базову підготовку майбутнього вчителя до організації та проведення уроків мови в початкових класах зі змістовного боку. Наявність глибоких і твердих знань із мовознавства, лінгвістики та суміжних дисциплін складає основу науковості кожного уроку, допомагає вчителю правильно відібрати матеріал до нього, структурувати, зацікавити молодших школярів у вивченні мови та підготувати їх до сприйняття літератури за допомогою додаткових відомостей і мовних «ізіюминок», оцінити якість мовного чи літературного матеріалу, відібрати естетично красивий і доступний для школярів певного віку, мотивувати активність учнів в оволодінні навчальним матеріалом на цих уроках та ін.

Група основних компонентів об'єднує лінгвометодичний та інформаційно-технологічний, які здобувачі опановують безпосередньо під час вивчення курсу методики викладання мови в педагогічному виші, і на формування та розвиток яких спрямовувалася наша експериментальна система.

*Методичний компонент* забезпечує набуття необхідних знань, умінь і навичок з методики викладання мови в початковій школі. Відпрацьовуючи цей компонент у власній лінгвометодичній компетентності, майбутні вчителі засвоюють теоретичні основи лінгвометодики, виробляють практичні уміння і навички: створюють різні види мовних вправ і завдань, розробляють фрагменти і плани-конспекти уроків навчання грамоти та мови, складають календарне планування цих уроків, ілюструють специфічні принципи і прийоми навчання мови, учаться оптимально поєднувати в процесі кожного уроку традиційні методи і прийоми роботи з інноваційними засобами електронної лінгвометодики, аналізувати урок мовного циклу, давати йому грамотну характеристику, критичну оцінку і т.п.

У процесі вивчення курсу методики викладання мови в початковій школі та електронної лінгвометодики здобувачі повинні були засвідчувати комплексне володіння всіма отриманими знаннями, вміннями та навичками, вільно орієнтуватися в різних змістовних модулях курсу, творчо ставитися до виконання методичних завдань в ході презентації власних напрацювань і моделювання навчально-розвивального процесу на практичних заняттях з курсу, а також при проведенні пробних і тренувальних уроків навчання грамоти та мови на практиці в початковій школі і виші.

*Інформаційно-технологічний компонент* поставлено в один ряд із методичним та віднесено до групи основних на основі врахування вимог технологізації та інформатизації освітньої системи, актуалізацією значення та місця засобів електронної лінгвометодики у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Висвітливо докладніше його структуру, де виокремлюємо такі складники:

1. Знання прийомів отримання, продукування, обробки, адаптації та подання інформації навчально-мовного та лінгвометодичного призначення, уміння представити її різними способами в залежності від вікових та індивідуальних особливостей учнів, дидактичних цілей використання на уроці на основі глибоких знань з електронної лінгвометодики.

2. Володіння критеріями оцінки якості електронної та мультимедійної продукції, інтернет-ресурсів мовно-мовленнєвого та лінгвометодичного спрямування, уміння аналізувати їх і визначати відповідність рівню розвитку та інтересам школярів, основним завданням викладання мови в школі та ін.

3. Знання класифікацій електронної та мультимедійної продукції, інтернет-ресурсів навчально-мовного призначення, загальних особливостей методики використання їх на уроках мови і мовлення, в індивідуальній і самотійній роботі учнів із мови в початковій школі, на заняттях із лінгвістичних та лінгвометодичних курсів у виші.

4. Уміння робити власні методичні висновки щодо норм, умов, принципів використання різних засобів навчання та їх ефективності на уроках мови та мовлення, заняттях із лінгвометодики.

5. Вільне володіння сучасними технічними засобами збереження та передачі інформації, виконання технічних умов їх експлуатації, дотримання санітарно-гігієнічних і ергономічних норм застосування в школі, знання методичних особливостей використання апаратних, програмних та інформаційно-ресурсних засобів електронної лінгвометодики на уроці чи заняттях різних форм.

6. Уміння доцільно об'єднувати в ході уроку традиційні та інноваційні засоби навчання, визначати оптимальне навантаження на кожен аналізатор сприйняття учня (здобувача) під час вивчення мовного матеріалу, чергувати форми його подачі на уроці/занятті.

7. Знання методики застосування електронної та мультимедійної мовно-мовленнєвої продукції в позакласній та позашкільній роботі з мови, самотійній і позааудиторній роботі, уміння вибудувати загальну систему мотивації вивчення мови й розвитку мовлення школяра з використанням традиційних та інноваційних технологій електронної лінгвометодики.

8. Уміння самотійно розробляти зміст, форму і створювати електронну й мультимедійну продукцію мовно-мовленнєвого

чи лінгвометодичного призначення для початкової школи та вишу.

Отже, інформаційно-технологічний компонент лінгвометодичної компетентності вчителя початкової школи охоплює практично всі боки його діяльності: підготовку до уроку, його проведення, організацію самостійної роботи школярів на уроках і в позаурочний час, індивідуальні заняття з учнем, позакласну роботу і т.д. Це ще раз підкреслює його безсумнівну значущість для сучасного вчителя та необхідність вироблення засобами електронної лінгвометодики вже на перших етапах становлення лінгвометодичної компетентності – під час навчання в педагогічному виші.

Групу надбудовних складають компоненти, формування яких можливе лише на основі наявності певного рівня розвитку компонентів попередніх груп, тобто, без знань і умінь базової та основної групи становлення компонентів цієї групи видається проблемним. Кожен із них окреслює свою досить значущу ланку лінгвометодичної компетентності вчителя і певною мірою є показником її загальної сформованості.

Так, *діагностичний компонент* відображає уміння і навички майбутніх учителів проводити моніторинг мовних/мовленнєвих компетентностей молодших школярів, а також власних лінгвістичних та лінгвометодичних досягнень із використанням різних видів контролю – як традиційних для галузі методики викладання мови, так і інноваційних.

До сфери дії діагностичного компонента потрапляють такі процеси: виявлення вихідного рівня власних базових знань, умінь і навичок, моніторинг становлення і розвитку своєї лінгвометодичної компетентності; освоєння дослідних і статистичних методів, що використовуються в методиці викладання мови, прийомів «вимірювання» мовної, мовної, лінгвометодичної компетентностей; аналіз ефективності різних видів діагностики в галузі лінгвометодики; грамотне застосування специфічних для методики викладання мови видів контролю навчальних досягнень молодших школярів: диктантів, аудіювання, мовного розбору, списування і т.д.; знання методики використання і дотримання вимог до

застосування машинного та бланкового тестування в початковій школі; якісна інтерпретація та обробка результатів контролю мовних і мовленнєвих умінь молодших школярів тощо.

*Акмеологічний компонент* символізує певний рівень розвитку лінгвометодичної компетентності, оскільки його наявність вже позначає достатній ступінь усвідомленості та мотивації дій здобувача в ході вивчення методики викладання мови і по завершенні курсу, під час педагогічної практики чи роботи в школі. До зони дії цього компоненту потрапляють такі операції: розвиток у майбутнього вчителя мотивації глибокого вивчення курсу методики викладання мови в початковій школі; використання прийомів особистісного самовираження й саморозвитку, професійної саморегуляції, вміння методично грамотно і цікаво для молодших школярів організовувати процес мотивації вивчення мови і мовлення на уроках та в позаурочний час; усвідомлення рівня власної лінгвометодичної діяльності, своїх здібностей; виявлення зон найближчого та подальшого лінгвометодичного саморозвитку, забезпечення підвищення рівня своєї лінгвометодичної компетентності, постійне прагнення до цього.

Отже, лінгвометодична компетентність учителя початкових класів становить вагомую частину його загальної професійної компетентності. Структуру цього особистісного утворення складають базові, основі та надбудовні компоненти, знання змісту та методики відпрацювання яких є необхідними для якісної лінгвометодичної підготовки сучасного фахівця. Серед основних компонентів виділяються методичний та інформаційно-технологічний, що має знаменувати взаємозв'язок у застосуванні традиційних та інноваційних підходів до лінгвометодичної освіти майбутнього вчителя початкових класів засобами електронної лінгвометодики.

Похідний характер феномену **лінгвометодичної культури** щодо лінгвометодичної компетентності полягає, зокрема, в тому, що під час формування кожного із компонентів лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя має якісно реалізовуватися соціокультурна спрямованість

підготовки фахівця і в результаті виникає інтегральне утворення, що забезпечуватиме не просто якісну лінгвометодичну діяльність майбутнього вчителя із застосуванням набутих компетентностей, а творчу, інноваційну лінгвометодичну діяльність, характеризовану лінгвометодичною культурою.

Так, становлення лінгвістичного компонента обов'язково передбачає розширення знань здобувачів про мовний етикет, мовну естетику, про особливості вживання лексичних і граматичних форм в усному та писемному мовленні в різних ситуаціях спілкування, удосконалення їхньої культури мовлення, набуття знань щодо сучасних лінгвістичних течій та ін.; психолого-педагогічного – засвоєння форм і норм різнорівневої педагогічної комунікації, усвідомлення необхідності взірцевих для своїх майбутніх учнів/студентів учинків та поведінки на уроках мовно-літературного циклу чи заняттях із лінгвометодики і в позаурочний та позааудиторний час.

Формування методичного компонента служить підвалиною для відпрацювання у майбутніх учителів початкової школи знань щодо особливостей становлення культури мовлення молодших школярів різного віку, методичні шляхи, які при цьому застосовуються, умінь мотивувати для учнів початкових класів вивчення рідної мови, усвідомлення необхідності роботи над культурою мовлення учнів на кожному уроці, а найбільше – на уроках мови й мовлення, читання. Інформаційно-технологічний компонент, окрім безпосереднього засвоєння знань із електронної лінгвометодики, вміщує удосконалення інформаційної культури здобувачів, необхідної під час пошуку та відбору мовного й методичного матеріалу до уроків; інформаційно-технологічної культури, що полягає у грамотному застосуванні сучасних апаратних та програмних засобів комп'ютерних і мультимедійних технологій на уроках галузі «Мови та літератури» та в позаурочний час і т. ін.

Діагностичний компонент передбачає засвоєння здобувачами культури лінгвометодичних вимірювань, зокрема

норм естетичного оформлення лінгвометодичних тестових середовищ, анкет, зрізів та ін., їх етичного застосування та аналізу з урахуванням віку й інтересів молодших школярів. Формування акмеологічного компонента включає відпрацювання в здобувачів культури лінгвометодичного самовдосконалення, стимулювання в них прагнення до фахового зростання, підвищення рівня естетичності, мовної досконалості власних лінгвометодичних напрацювань і т. д.

Отже, кожен компонент лінгвометодичної компетентності відіграє свою роль у становленні лінгвометодичної культури майбутнього вчителя початкової школи, а всі разом, взаємодіючи й взаємодоповнюючись вони утворюють фахову особистість майбутнього педагога, стають запорукою успішності його професійної діяльності. Утім, лінгвометодична культура є окремим, відмінним від лінгвометодичної компетентності, утворенням, що має свою специфічну структурну організацію, похідну від компонентів лінгвометодичної компетентності.

Зважаючи на найбільшу питому вагу мовно-мовленнєвого складника в підготовці вчителя, першим і стрижневим компонентом його лінгвометодичної культури виступає *комунікативна лінгвометодична культура*, що полягає як у вдалому й доречному застосуванні набутих лінгвістичних компетентностей на уроках мови й мовлення в початковій школі, у дотриманні загальних вимог до спілкування, так і в опануванні найважливіших норм професійної комунікації педагога в усіх її виявах.

Наступним важливим компонентом лінгвометодичної культури вчителя є його *методична культура*, що передбачає:

- глибоке володіння науковими основами дисципліни (лінгвістики та лінгвометодики), бажання на високому рівні, якісно організовувати процес навчання молодших школярів мови й мовлення, а здобувачів ступенів вищої освіти бакалавра – базового курсу лінгвометодики;

- мотивоване усвідомлене прагнення до навчання школярів мови й мовлення, здобувачів факультетів підготовки вчителів початкових класів – лінгвометодики, відпрацювання в них основ



комунікативної культури, лінгвометодичної культури та ін. з використанням засобів електронної лінгвометодики;

- високий ступінь професійної творчості, що виявляється в креативному підході до організації аудиторної та позааудиторної роботи як з молодшими школярами, так і зі студентами вишу на основі застосування засобів електронної лінгвометодики;

- вироблення власного інноваційного стилю лінгвометодичної діяльності в єдності його компонентивного, проєктувального, діагностичного, прогностичного, комунікативного, організаторського та інших компонентів, ґрунтованих на методично грамотному використанні засобів електронної лінгвометодики.

*Інформаційно-технологічна лінгвометодична культура* вчителя початкових класів, на нашу думку, вміщує такі складники:

- вільне орієнтування в теоретико-практичних засадах електронної лінгвометодики та методики застосування її засобів на заняттях у початковій школі та ВНЗ;

- грамотне оперування якісною мовно-мовленнєвою та лінгвометодичною інформацією, уміння відшукувати й доречно застосовувати її на уроках у початковій школі та заняттях у виші;

- дотримання естетичних і ергономічних вимог, технологічна вправність у розробленні та технічній реалізації навчальних, інформаційних, діагностичних та ін. лінгвометодичних заходів;

- знання технологічних особливостей пошуку й подання, естетичного оформлення мовно-мовленнєвого матеріалу для молодших школярів, лінгвометодичного матеріалу – для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра зі спеціальності «Початкова освіта»;

- уміння доцільно поєднувати традиційні та інноваційні освітні технології задля досягнення максимального лінгвометодичного результату тощо у межах застосування засобів електронної лінгвометодики;

- культура використання матеріалів мережі Інтернет, розроблення й використання мультимедійних посібників до уроків, культура мережевого спілкування з учнями і т. ін.

З огляду на вікову специфіку молодшого шкільного віку важливим компонентом лінгвометодичної культури вчителя є його *психолого-педагогічна лінгвометодична культура*, що, на відміну від психолого-педагогічного компонента компетентності, який вказує на наявність системи знань, умінь і навичок із педагогіки та психології, буде вміщувати такі інтегровані складники:

- лінгвометодичну майстерність і педагогічну спрямованість – вияви інноваційної лінгвометодичної діяльності майбутнього вчителя, ядро професійної особистості вчителя, що несе в собі його здатність до цієї діяльності, прагнення на високому рівні втілювати в життя набуту професійну лінгвометодичну компетентність, креативність, опанування лінгвометодичної техніки та ін.;

- психологічну й діагностичну культуру – концентроване вираження особистості педагога, індивідуальний підхід до побудови освітніх траєкторій, володіння психологічними техніками організації навчально-виховного процесу в початковій школі та ВНЗ, здатність на якісно високому рівні впроваджувати моніторинг навчальних досягнень учнів/студентів; культура лінгвометодичних вимірювань, зокрема норм естетичного оформлення лінгвометодичних тестових середовищ, анкет, зрізів та ін., їх етичного застосування та аналізу з урахуванням віку й інтересів молодших школярів тощо;

- акмеологічну та рефлексивну культуру, що позначає прагнення до самозростання, до досягнення фахових вершин, до повсякчасної естетизації власної лінгвометодичної діяльності, культуру лінгвометодичного самовдосконалення, прагнення до підвищення рівня естетичності, мовної досконалості власних лінгвометодичних напрацювань; здатність до адекватної самооцінки себе та учнів/студентів, відчуття необхідності в постійній прогностичній рефлексії власної лінгвометодичної діяльності інноваційного рівня і т. д.;

- ігрову культуру – майбутній педагог початкової ланки освіти має гарно орієнтуватися в різновидах ігор, зокрема дидактичних, урахувати особливості власної професійної позиції в кожній із них, супроводжувати їх якісним зразковим мовним матеріалом – це стосується спільної ігрової діяльності вчителя й учня на уроках початкової ланки; крім того, на сьогодні вчителю необхідна й комп'ютерна ігрова культура, основи якої він має не лише засвоїти сам, але й постійно відпрацьовувати у своїх вихованців).

Не менш важливим компонентом лінгвометодичної культури вчителя є його *духовна лінгвометодична культура*, що включає високі моральні якості, причетність до вироблених людством загалом та українським народом зокрема духовних цінностей, здатність долучати до них учнів/студентів, принципову громадянську позицію та патріотичні переконання, естетико-етичні установки тощо.

Отже, усі вказані компоненти лінгвометодичної культури вчителя початкових класів, а також їх постійну взаємодію, взаємовплив та взаємообумовленість можна унаочнити таким чином (рис. 3. 5).

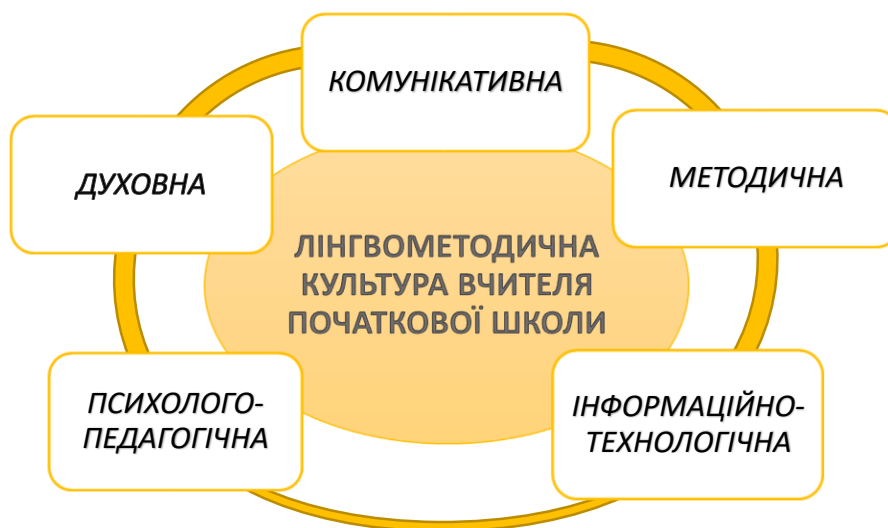


Рис. 3. 5. Предметна структура лінгвометодичної культури вчителя початкової школи

Виявлена у п. 1. 3. тотожність підходів науковців до сутнісного структурування особистісних феноменів майбутнього учителя початкової школи та ключових

результатів його фахової підготовки – професійної компетентності, професійної культури та професійної готовності – указує на аналогічну структуру останнього, найбільш інтегрованого утворення фахівця початкової освіти. На нашу думку, до структурування лінгвометодичної готовності варто підходити саме із сутнісних, а не предметних позицій, а предметні структури лінгвометодичної компетентності та лінгвометодичної культури мають становити основу для визначення системи критеріїв та показників її вимірювання.

Відтак лінгвометодична компетентність та лінгвометодична культура майбутнього вчителя початкової школи виступають ключовими показниками якості його лінгвометодичної підготовки, провідні особливості якої відбиваються в структурах цих особистісно-професійних феноменів. Хоча їх конструкти дещо різні, у процесі експериментальної роботи простежувалася наступність у формуванні відповідних компонентів лінгвометодичної компетентності та лінгвометодичної культури майбутнього фахівця початкової освіти, причому стрижневими складниками обох феноменів у аспекті досліджуваної проблеми виступили методичний та інформаційно-технологічний компоненти, складники яких у подальшому стали основою для формування системи критеріїв і показників вимірювання готовності здобувачів ступенів вищої освіти бакалавра та магістра зі спеціальності «Початкова освіта» до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.

Наступним теоретичним компонентом змістово-процесуального блоку експериментальної системи стала **класифікація засобів електронної лінгвометодики для початкової школи та вишу**. З огляду на наявні в сучасній науці визначення, *засоби електронної лінгвометодики* визначаємо як *електронні освітні ресурси лінгвістичного та лінгвометодичного змісту, що функціонують у локальний або мережевий спосіб, мають навчально-методичне призначення, використовуються для забезпечення лінгвометодичної діяльності учнів/здобувачів, виступають одним із провідних елементів інформаційно-лінгвометодичного середовища як*

початкової школи, так і вишу і спрямовані на формування й розвиток мовної й комунікативної компетентності учнів початкової школи та лінгвометодичної компетентності здобувачів ступенів вищої освіти.

У п. 2.3 було з'ясовано, що класифікації засобів електронної лінгвометодики для початкової школи та ВНЗ мають бути дещо різними щодо різновидів засобів, які об'єднують, проте однаковими за основою їх систематизації, якою виступає мета застосування засобу. На основі розглянутих вище класифікацій, вважаємо, що доцільно класифікувати засоби електронної лінгвометодики, які використовуються під час навчання мови й мовлення в початковій школі, за їх видовими особливостями таким чином: електронний підручник, електронний посібник, електронні тести, депозитарій електронних лінгвістичних і лінгвометодичних ресурсів (рис. 3. 6).



Рис. 3. 6. Система засобів електронної лінгвометодики для початкової школи

На нашу думку, ця класифікація охоплює все різноманіття електронних лінгвометодичних засобів, використовуваних на уроках мови и мовлення в початковій школі, хоча кожна із груп різна за обсягом і частотою застосування. Так, електронні підручники й тестові середовища застосовуються епізодично на

певних типах уроків (сприймання нового матеріалу, узагальнення й систематизації знань, контрольних уроках тощо); група електронних посібників є найбільшою і вони ж активніше впроваджуються в навчальний процес; депозитарій лінгвістичних ресурсів переважно доповнює самостійну та гурткову роботу молодших школярів із мови й мовлення. Крім того, лише системне застосування різних засобів електронної лінгвометодики в початковій школі дозволить учителю проводити комплексну електронну підтримку лінгвометодичного процесу, підвищуючи рівень лінгвістичної й комунікативної компетентностей молодших школярів, що, утім, не заперечує специфіку побудови та методичного призначення кожного засобу.

У процесі ознайомлення здобувачів ступеня вищої освіти з класифікацією засобів електронної лінгвометодики для початкової школи ми пропонували їм систему визначень із загальним тлумаченням кожного різновиду, напр.:

*Електронний лінгвометодичний підручник – електронне видання із систематизованим викладом курсу лінгвістики для початкової школи чи ВНЗ (лінгвометодики для ВНЗ) або її розділу (розділів), що повністю відповідає навчальній програмі та вимогам до електронних підручників.*

*Електронний лінгвометодичний посібник – допоміжний навчальний ресурс із лінгвістики (лінгвометодики) для початкової школи чи вишу навчального, практичного, наочного або інтегрованого типу, призначений для підвищення ефективності опанування учнями (студентами) певної теми (розділу).*

Розробляючи класифікацію засобів електронної лінгвометодики для вишу, ми спиралися на різновиди засобів, описаних у п. 2.3, причому більшість із них (електронні лінгвометодичні підручники, посібники, тести, мережеві засоби та ін.) були однаковими для початкової школи та вишу, проте, зрозуміло, мали різний рівень складності та вимог до їх розроблення й застосування в навчальному процесі. Крім того, у ВНЗ застосовується ширше коло засобів електронної

лінгвометодики, тому ми вважали за доцільне об'єднати їх у такі групи (рис. 3.7.).



Рис. 3. 7. Класифікація засобів електронної лінгвометодики для ВНЗ

Кожна з виокремлених у класифікації груп засобів електронної лінгвометодики для вишу має свою специфіку щодо змістової та структурної організації, а також методичні особливості застосування в професійній педагогічній освіті. Об'єднання в групи обумовлено саме цими чинниками, а також характером навчального матеріалу, пропонованого здобувачам, та метою і способом його застосування в навчальному процесі.

Ознайомлюючи здобувачів ступеня вищої освіти магістра із цією класифікацією для ВНЗ, ми пропонували розширити засвоєну раніше систему визначень засобів електронної лінгвометодики, іншими різновидами, нехарактерними для початкової школи, напр.:

*Електронний навчально-методичний комплекс лінгвометодичної дисципліни – різновид електронного навчального посібника переважно локального характеру для здобувачів ступеня вищої освіти та викладачів, що вміщує всі частини традиційного НМК та надає можливості навігації й контекстуального пошуку.*

*Інституційний репозитарій – електронний архів для тривалого зберігання, накопичення та забезпечення довготривалого й надійного відкритого доступу до результатів*

наукових досліджень, зокрема й лінгвометодичної тематики, що проводяться в університеті. Основні переваги використання інституційного репозитарію в навчанні лінгвометодики: зосередження лінгвометодичних матеріалів у одному місці, забезпечення відкритого доступу до результатів наукових лінгвометодичних досліджень для здобувачів певної установи та для світової спільноти.

Освітня лінгвометодична хмара – велика ІКТ-інфраструктура, що дозволяє створювати лінгвометодичні ресурси, структурувати їх, зберігати й надавати постійний доступ у межах викладання однієї лінгвометодичної дисципліни чи їх сукупності на кафедрі або в установі та ін.

Наступним компонентом змістово-процесуального блоку експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи стало **технічне забезпечення засобів електронної лінгвометодики**. У п. 2. 2. розглянуто загальний поділ та характеристику основних груп засобів (апаратні, програмні, ресурсні). На цій основі ми виокремили коло технічного забезпечення, що використовувалося під час експериментального навчання, і на цій основі відбувалася підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до його застосування у власній професійній діяльності.

Так, *апаратні засоби електронної лінгвометодики – технічні й електронні прилади й пристрої, за допомогою яких розробляються й відтворюються засоби електронної лінгвометодики*. Апаратні засоби є найменш варіативною групою технічного забезпечення, оскільки становлять сталу систему, застосовувану на уроках в початковій школі і заняттях у виші, незалежно від дисципліни, що викладається. Разом із тим часткового застосування в межах електронної лінгвометодики набули такі пристрої:

- диктофон та інші засоби запису й відтворення мовлення, які доцільно застосовувати на заняттях з фонетики й орфоєпії, розвитку мовлення учнів (студентів);

- планшетні пристрої, I-Pad, електронні книги, до яких вміщуються електронні навчальні засоби з мови



(лінгвометодики) і які іноді мають більше дидактичних переваг, ніж традиційні підручники й посібники;

- засоби мережевого зв'язку (локального характеру, мобільного та Інтернет), що надають змогу колективної інтерактивної роботи на уроці мови чи занятті з лінгвометодики та ін.

Однак застосування цих апаратних засобів має епізодичний характер. По суті, всі технічні можливості вказаних засобів наявні в системах колективного перегляду зображення і особливо в мультимедійних системах (комп'ютер, проектор, екран, інтерактивна дошка та ін.), що і виступають основним апаратним засобом електронної лінгвометодики.

*Програмними засобами електронної лінгвометодики є комп'ютерні програми для створення, збереження й відтворення електронної лінгвометодичної продукції.* На відміну від апаратних, програмні засоби містять більше специфічних особливостей, що роблять їх більш чи менш придатними для застосування в лінгвометодичній освіті. На цій основі ми поділили їх на програмні засоби загального призначення та специфічні лінгвометодичні програмні засоби.

Усі програмні засоби загального призначення, що більшою чи меншою мірою застосовуються під час підготовки до уроку мови та заняття з лінгвометодики з використанням електронної лінгвометодичної продукції, ми докладно розглянули в п. 2. 2: програми пакету *Microsoft Office*, програми обробки графічних зображень, програми обробки, нарізки, відтворення звуку й відео, програмне забезпечення сенсорних дошок, програмні засоби розроблення електронних навчальних продуктів, до яких належать програми для створення електронних посібників та підручників, елементарні програми для створення навчальних веб-сторінок, сайтів, порталів.

До програмних засобів лінгвометодичного призначення належать такі:

1. *Програми-словники*, які найбільше застосовуються під час підготовки до уроку галузі «Мови та літератури» в початковій школі, занять із лінгвістики та лінгвометодики у виші. Найчастіше вчитель/викладач обирає потрібний словник

з огляду на характер мовного матеріалу на уроці, проте є словники, постійне застосування яких має бути основою підготовки до кожного уроку, зважаючи на потребу зразкового мовлення вчителя початкової школи: орфоепічний та орфографічний. Учителю початкової школи потрібно не лише самому використовувати програми-словники, але й залучати до цієї роботи молодших школярів, давати відповідні завдання, пояснювати відмінності в правилах користування паперовим та електронним словником.

2. *Програми-перекладачі*, що призначені для автоматичного перекладу тексту чи окремого слова з однієї мови іншою. У роботі вчителя початкової школи та викладача лінгвометодики у ВНЗ ці програми допомагають ознайомлюватися із надбаннями вчителів та науковців різних країн світу, готувати переклади текстів різних стилів з наступною адаптацією їх для молодших школярів, установлення міжпредметних зв'язків, для гурткової роботи, масових позакласних заходів тощо. Крім того, вчитель/викладач може залучати програми-перекладачі для формування мовного чуття та мовних смаків учнів початкової школи та здобувачів ступенів вищої освіти, даючи, напр., завдання перекласти текст українською мовою за допомогою програми-перекладача і, ретельно перевібивши результат, виправити неточності й недоліки, зробити висновок, у яких випадках програма найчастіше припускається неточностей і т.д.

До найбільш популярних і ефективних програм-перекладачів на сьогодні належать такі: *PROMT Translator* (<http://www.translate.ru/>); *Translate online* (<http://pereklad.online.ua/>); *Перекладач Google* (<https://translate.google.com.ua/>); *Freetranslation.com* (<http://www.freetranslation.com/>); *Пролінг Офіс* (<http://www.prolingoffice.com/services/translate>); *ABBYY Lingvo Online* (<http://www.lingvo.ua/uk>).

3. *Текстові редактори* – комп'ютерні програми для роботи з текстом: створення й зміни текстових файлів, їх перегляду на екрані, виводу на друк, пошуку фрагментів тексту і т. п. Безперечно, найчастіше вживаним і найзручнішим текстовим редактором, є *Microsoft Word*, що поєднує практично всі потрібні

під час роботи із текстом функції і нині наближається до можливостей видавничої системи. Саме це програмне забезпечення загального призначення є основою підготовки вчителя початкової школи до будь-якого уроку. Можливості інших текстових редакторів стають у нагоді переважно під час програмування.

4. *Програми голосового керування комп'ютером* дозволяють вводити текст за допомогою голосу, управляти периферійним обладнанням та окремими функціями системи *Windows*, текстових редакторів і прикладних програм, оформляти документи, наукові роботи для школярів, абітурієнтів, здобувачів, здійснювати автоматичний контроль правопису та ін. Найбільш апробованими на сьогодні програмами голосового керування комп'ютером є такі: *Typole 2.0, Vocal Joystick, Voice Commander, Dragon Dictate, Listen, Simply Speaking Gold, Voice Plus, Горинич, Диктант, Диктограф, Говорилка* та ін.

До програм широко вжитку цей вид програмного забезпечення електронної лінгвометодики віднести не можна, оскільки прикладів застосування програм голосового керування з навчальною метою наразі в методичній літературі не описано, зокрема в початковій школі. Ці програми можуть, утім, полегшити використання комп'ютера для самого вчителя /викладача, проте вони потребують тривалого налаштування на індивідуальні особливості голосу, розповсюджуються на комерційній основі та ін. Разом із тим це програмне забезпечення стосується ринку електронних мовних технологій і педагог має бути сам ознайомлений із потенціалом таких програм та повідомляти про сучасні напрями застосування мови в житті людини молодшим школярам (студентам), підвищуючи їхню мотивацію до якісного опанування мовного та лінгвометодичного матеріалу.

*Інформаційно-ресурсними засобами електронної лінгвометодики називаємо сукупність лінгвістичних та лінгвометодичних документів і навчальних продуктів, розташованих у великих інформаційних системах, які можуть мати локальний характер чи розміщуватися в мережі Інтернет.*

У процесі експериментальної роботи варто ознайомлювати здобувачів ступенів вищої освіти із основним інформаційно-ресурсним забезпеченням з електронної лінгвометодики, застосовуваним у роботі вчителя початкових класів, у такому складі:

1. Розважально-розвивальні ресурси для учнів початкової школи:

- *інформаційні портали* (клуби, енциклопедії, дитячі бібліотеки та ін.) для молодших школярів, на яких подається великий обсяг різножанрової інформації для дітей (пісні, вірші, мультфільми, аудіовистави, літературні та народні твори, зображення казкових героїв, розмальовки, загадки скоромовки та ін.), зазвичай реалізованої за допомогою мультимедійних, гіпермедійних, гіпертекстових технологій; ці ресурси є невичерпним джерелом сучасного дидактичного, графічного, анімаційного, відео та ін. матеріалу для підготовки до уроків галузі «Мови і літератури» в початковій школі (напр.: <http://www.sonet.ee>; <http://sashka.ucoz.org>; <http://www.usovi.com.ua>; <http://www.soroka-vorona.info>; <http://www.potomy.ru>; <http://kazkar.at.ua>; <http://detskie-skazki.com>; <http://fairy.big-book.net>; <http://multskazka.com>; <http://www.4kids.com.ua>; <http://elektronbook.ru> та ін.);

- *навчальні сайти*, що містять навчально-методичний матеріал: інтерактивні уроки, розвивальні ігри, навчальні флеш-ігри, тести, розвивальні програми, навчальне відео тощо; ці сайти є основою для самостійної та гурткової роботи учнів із мови та читання, задля чого вчитель має аналізувати доступні ресурси, давати дітям у них певні завдання, у цікавій формі перевіряти результати, частково елементи навчально-методичного матеріалу цих сайтів можуть застосовуватися і в ході уроку: <http://abetka.ukrlife.org>; <http://bukashka.org>; <http://www.detkiuch.ru>; <http://www.samouchka.com.ua>; <http://www.>

[poznayka.ru](http://poznayka.ru); <http://www.nachalka.com>;  
<http://www.playroom.com.ru> та ін.;

- *сайти дитячої періодики*, за допомогою яких вчитель може поповнювати власну методичну скарбницю, а також залучати до позакласного читання із застосуванням мультимедійних технологій молодших школярів:  
<http://www.barvinok.info/>; <http://www.posnayko.com.ua>;  
<http://kolobochok.com.ua/>; <http://www.baby-news.net>;  
<http://www.mamynesonechko.in.ua/>;  
<http://www.angelyatko.com.ua/main.php>;  
<http://www.classmag.ru>;  
<http://www.murzilka.org>; <http://www.detgazeta.ru>;  
<http://igrushka.kz> та ін.

## 2. Освітні ресурси для вчителів і батьків:

- *загальнодержавні нормативні педагогічні сайти*, на яких вміщено нормативні документи в галузі освіти, зокрема й початкової школи; системне ознайомлення учителів-практиків із матеріалами цих сайтів є обов'язковою вимогою до їхньої фахової спроможності та ефективності:  
<http://zakon.rada.gov.ua/laws>;  
<http://www.ligazakon.ua/>; <http://www.mon.gov.ua/ru/>;  
<http://iitzo.gov.ua/>; <http://ru.osvita.ua/> та ін.

- *інтернет-магазини навчальних електронних продуктів*, де виставлено для ознайомлення та придбання нові видання з навчальних дисциплін початкової школи, зокрема і з галузі «Мови та літератури»: електронні підручники, посібники, тренажери тощо послужать вчителю підґрунтям для запровадження засобів електронної лінгвометодики в початковій школі (<http://www.ukrprog.com.ua/>; <http://rozumniki.net/>;  
<http://a.soroka-tm.com.ua/>; <http://www.atlantic-records.com.ua/>;  
<http://novashkola.ua/> та ін.);

- *лінгвометодичні сайти*, що репрезентують результати науково-методичних пошуків учених та вчителів-практиків; до цієї підгрупи входять як сайти, присвячені суто лінгвометодиці

([http://www.itlt.edu.nstu.ru/cld\\_literature.php](http://www.itlt.edu.nstu.ru/cld_literature.php);

<http://fpkp.su/conf/>

та ін.), так і загальнопедагогічні видання, що стосуються зокрема й проблем лінгвометодики в початковій школі:

<http://bdpu.org/sites/bdpu.org/elearning/ifsu/uml/>;

[http://www-center.](http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/)

[univer.kharkov.ua/vestnik/](http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/) та ін.);

- *сайти методичних об'єднань учителів початкової школи загальноукраїнського, обласного, районного, місцевого чи шкільного рівнів; ці сайти є невичерпним джерелом методичних матеріалів для вчителя початкової школи, вони дозволяють не лише брати перевірені методичні матеріали, але й ділитися власними здобутками, підвищувати рівень власної лінгвометодичної компетентності*

(<http://www.nachalka.com.ua/>;

<http://teacher.co.ua/>;

[http://www.](http://www.yrok.net.ua/)

[yrok.net.ua/](http://www.yrok.net.ua/);

<http://metodportal.com/node/595>;

[http://visnyk.hoippo.](http://visnyk.hoippo.km.ua/pochatkova)

[km.ua/pochatkova](http://visnyk.hoippo.km.ua/pochatkova);

[http://www.moippo.mk.ua/index.php/pochatkova-](http://www.moippo.mk.ua/index.php/pochatkova-shkola)

[shkola](http://www.moippo.mk.ua/index.php/pochatkova-shkola);

[http://chapaevka-](http://chapaevka-szh.jimdo.com/)

[szh.jimdo.com/](http://chapaevka-szh.jimdo.com/) та ін.);

- *особисті сайти вчителів початкової школи подібні до попереднього різновиду освітніх ресурсів і за вмістом, і за методикою застосування в роботі вчителя, і, хоча мають менший обсяг пропонованого матеріалу, зазвичай презентують досягнення вчителів, які здобули певний ступінь методичного визнання (учителі високої категорії, вчителі-методисти, відмінники освіти та ін.), тому на цих сайтах можуть надаватися зразкові й експериментально перевірені методичні матеріали:*

<http://lesya3.ucoz.lv/>;

[http://vandrusic.](http://vandrusic.blogspot.com/)

[blogspot.com/](http://vandrusic.blogspot.com/);

<http://natalia.moy.su/>;

<http://billionimillion.ucoz.ru/> та ін.

3. *Ресурси інтернет-комунікації, призначені для навчального спілкування молодших школярів та комунікації з*

лінгвометодичної тематики вчителів, що підвищує відповідно рівень їхньої лінгвістичної та лінгвометодичної компетентностей, поділяються на два основних різновиди:

- синхронні – спілкування в реальному часі: учительські чати, вебінари, відеоконференції та ін.;
- асинхронні – спілкування поза реальним часом: електронна пошта, хмарні технології, педагогічні форуми та ін.

У процесі впровадження інформації про технічне забезпечення засобів електронної лінгвометодики в роботі вчителя початкової школи слід наголошувати, що, системно й планомірно опрацьовуючи все окреслене коло інформаційно-ресурсних засобів електронної лінгвометодики, кожен учитель поступово формує індивідуальний лінгвометодичний ресурс у вигляді зібрання електронних матеріалів із мови та методики її навчання, що зарекомендували свою ефективність: портфоліо, методична скарбничка, банк чи база даних і т.д. При цьому обов'язковими складниками індивідуального лінгвометодичного ресурсу вчителя початкової школи мають стати такі:

1. Календарне планування та плани-конспекти уроків галузі «Мова та література» по класах і розділах програми (1 – 4 кл.).

2. Презентації до уроків галузі «Мови та літератури» по класах і розділах програми (1 – 4 кл.).

3. Електронні підручники та посібники з мови й читання.

4. Бібліотека українознавчої та навчальної-мовної графіки, зокрема й анімованої (зображення героїв українських казок, мультфільмів, фільмів для дітей, української символіки, сучасних українознавчих образів (напр., Спритко та Гарнюня); літер алфавіту, графічних схем будови слова та речення, звукових схем слова, фонетичних позначень та ін; анімовані схеми та таблиці, напр., мовних органів людини, послідовності каліграфічного відтворення літери, частин мови тощо).

5. Бібліотека аудіозаписів (правильна вимова складних слів, унормоване людське мовлення та помилкове, записи

українських пісень для дітей, твори українських класиків для дітей, аудіоказки, аудіовистави українською тощо).

6. Бібліотека відео (зорові хвилинки, динамічні паузи, фізкультхвилинки, українознавчої тематики, українські мультфільми та фільми, екранізації творів українських письменників, відеокліпи на сучасні українські дитячі пісні та ін.);

7. Науково-методична бібліотека, структурована тематично й постійно оновлювана.

Окремі складники такого лінгвометодичного ресурсу чи одночасно декілька його компонентів на допомогу вчителю нині виготовляють учителі-методисти, учені-методисти й розповсюджують у локальному вигляді (конструктори уроків, календарне планування, орієнтовні плани-конспекти уроків, мультимедійні презентації до уроків, електронні підручники, посібники, тренажери, методичні рекомендації та ін.). Завдання вчителя – ознайомлюватися із усіма виданнями такого типу, перевіряти їх ефективність у практиці власної роботи і в разі позитивних наслідків – поповнювати такими матеріалами індивідуальний лінгвометодичний ресурс.

Отже, технічне забезпечення електронної лінгвометодики має використовуватися в ході експериментальної роботи в трьох різновидах: апаратне, програмне та інформаційно-ресурсне. Апаратні пристрої є традиційними і на сьогодні в початковій школі та ВНЗ реалізуються переважно через застосування систем колективного перегляду зображення; програмне поділяється на забезпечення загального призначення (його застосування превалює в процесі підготовки та проведення уроків та занять із використанням засобів електронної лінгвометодики) та лінгвометодичне забезпечення (служить для підвищення рівня лінгвометодичної компетентності вчителя початкової школи під час підготовки до уроків мови й мовлення, якісного відбору мовного матеріалу та ін.); інформаційно-ресурсне забезпечення здебільшого потребує систематичної роботи вчителя/викладача в мережі Інтернет і реалізується у вигляді локального й постійно оновлюваного



індивідуального лінгвометодичного ресурсу вчителя початкової школи та викладача лінгвометодики у ВНЗ.

**Е-лінгвометодичний контент** виступає домінантою експериментальної системи підготовки вчителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, оскільки вміщує весь обсяг теоретичного та практичного матеріалу з електронної лінгвометодики, а також приклади застосування її засобів у навчальному процесі. Основними складниками е-лінгвометодичного контенту стали такі:

1. *Навчально-методичний посібник «Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи»* [434], призначений для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Початкова освіта» факультетів підготовки вчителів початкових класів, що опановують базовий курс методики навчання української мови в початковій школі, для відпрацювання в них здебільшого процесуального компонента методичного та інформаційно-технологічного складників лінгвометодичної компетентності й культури. Посібник відображає зміст навчально-методичного комплексу з дисципліни у частині змістового модуля № 3 з аналогічною назвою і повністю забезпечує змістово-процесуальну сторону його опанування студентами, хоча змістове навантаження тут планувалося мінімальне – переважним виступав діяльнісний аспект з огляду на те, що майбутні вчителі початкової школи більше потребують практичних умінь і навичок щодо відбору, створення й застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.

Так, змістовий модуль № 3 НМК з базового курсу лінгвометодики розраховано на 50 годин (24 аудиторних та 26 самостійних). Для проведення 6 лекційних занять (12 год.) у посібнику подано стислий теоретичний мінімум, що відображає класифікацію засобів електронної лінгвометодики для початкової школи, зокрема з таких тем: «Класифікація засобів електронної лінгвометодики», «Електронний підручник з мови та розвитку мовлення для початкової школи», «Електронні лінгвістичні посібники», «Електронні лінгвістичні тести»,

«Депозитарії лінгвістичних ресурсів», «Критерії оцінювання якості засобів електронної лінгвометодики для початкової школи».

Виклад змісту та його структурування в посібнику стандартизовані, використано дедуктивний спосіб висвітлення кожної теми, що повторювався у кожному пункті і полягав у додержанні такої послідовності: загальне тлумачення певного різновиду електронного засобу навчання → ілюстрація дотримання вимог до нього у засобах електронної лінгвометодики на прикладі огляду наявної електронної лінгвометодичної продукції цього виду або розроблених власноруч засобів → критичний аналіз їх якості → висвітлення методичних особливостей опрацювання на уроках у початковій школі.

Для проведення 6 практичних занять (12 год.) та забезпечення 24 год самостійної роботи в посібнику наявні теми, що на лекційних заняттях висвітлювалися побіжно, а докладно опрацювати їх студенти мали самостійно; глосарій і список літератури до вивчення змістового модуля № 3 базового курсу лінгвометодики; а також запитання і завдання після кожного пункту: запитання служили основою для повторення, узагальнення й контролю засвоєння теоретичного матеріалу, а завдання – для підготовки до практичних занять. Якщо запитання після кожного пункту мали однаковий репродуктивний характер, то завдання спрямовували здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра на різні аспекти лінгвометодичної діяльності, як-от:

- дослідити інтернет-джерела і укласти перелік, характеристику, схему, таблицю і т. д. щодо певних засобів електронної лінгвометодики;
- провести емпіричне дослідження одного із педагогічних програмних засобів загальноукраїнського рівня, провести критичний аналіз;
- розробити самостійно мультимедійний супровід, приклади креолізації тексту, створити навчальний текст для молодших школярів на основі технології гіпертексту та ін.;

- підготувати сценарій мультимедійної презентації, скрайбінгу, інфографіки, інтерактивного постера, матрицю тесту та ін. з урахуванням віку та інтересів молодших школярів;

- дослідити доступне програмне забезпечення для створення засобів електронної лінгвометодики, розробити фрагменти електронних лінгвометодичних посібників різних видів, електронних лінгвістичних тестів, депозитаріїв та ін.;

- розробити фрагмент чи план-конспект уроку української мови із ілюстрацією застосування на ньому засобів електронної лінгвометодики, власного мультимедійного супроводу, мережевих технологій тощо.

Як видно з наведених прикладів, більшість завдань було спрямовано на самостійну роботу студентів щодо розроблення й технічної реалізації засобів електронної лінгвометодики, а також на їх методично грамотне впровадження на уроках мови й розвитку мовлення в початковій школі. Наприклад, після викладу матеріалу з теми «Інтерактивні лінгвістичні кросворди» здобувачам ступеня вищої освіти бакалавра запропоновано такий перелік запитань і завдань:

1. *На основі загального тлумачення тренажерів як засобів навчання сформулюйте визначення поняття «мовні тренажери».*

2. *Поясніть відмінність навчально-мовних ігор і мовних тренажерів, зважаючи на те, що обидва засоби належать до групи практичних посібників.*

3. *За допомогою змісту пункту та власного пошуку в мережі Інтернет назвіть і охарактеризуйте мовні тренажери, наявні на ринку педагогічних програмних засобів України.*

4. *Обґрунтуйте важливість застосування мовних тренажерів під час формування правописної грамотності молодших школярів.*

5. *За допомогою програми LearningApps розробіть мовний тренажер з обраної орфографічної чи пунктуаційної теми. Складіть фрагмент уроку, показавши методику роботи з ним на уроці мови.*

У посібнику ми не подавали прикладів уроків чи їх фрагментів із застосуванням засобів електронної лінгвометодики, ця частина лінгвометодичної діяльності здобувачів передбачалася на самостійне виконання з наступною колективною чи індивідуальною перевіркою, оскільки змістовий модуль № 3 завершує базовий курс лінгвометодики на бакалавріаті і студенти вже повинні мати сформовані загальні компоненти лінгвометодичної компетентності.

2. Підручник *«Електронна лінгвометодика у ВНЗ»* для здобувачів ступеня вищої освіти магістра факультетів підготовки вчителів початкових класів [459]. Опанування ступеня магістра зі спеціальності «Початкова освіта» передбачає набуття студентами кваліфікації «викладач педагогіки та методик початкової освіти», серед яких однією з провідних дисциплін є методика навчання української мови в початковій школі. Через це до змісту підручника включено матеріал, що має підготувати майбутніх магістрів застосовувати засоби електронної лінгвометодики під час викладання цього курсу, а відтак і готувати бакалаврів до їх використання в початковій школі.

Будучи основною навчальною книгою з дисципліни *«Електронна лінгвометодика у ВНЗ»* (90 год., 30 із них – контактних: 14 лекційних, 16 – практичних), що належить до професійного циклу навчального плану підготовки магістрів зі спеціальності «Початкова освіта», підручник розраховано на комплексний супровід навчального курсу: у ньому вповні представлено теоретичний матеріал для опанування навчальної програми дисципліни, запитання, практичні завдання, глосарій, список літератури до курсу для проведення поточного контролю та самостійної роботи. Крім того, вміщені в підручник 11 технологічних карток забезпечать організацію 60 год. самостійної роботи (по 4 – 5 год. на опрацювання картки залежно від її обсягу та складності завдань).

На відміну від посібника для бакалавріату, що має більш практичне спрямування, матеріал підручника *«Електронна лінгвометодика у ВНЗ»* подає здобувачам ступеня вищої освіти магістра значний обсяг теоретичної інформації з електронної

лінгвометодики, зважаючи на особливості їхньої професійної підготовки, зокрема на поглиблення її теоретичної складової: історичні передумови та сучасний стан розвитку у світі та Україні, філософсько-соціальні, методологічні, психолого-педагогічні засади застосування у ВНЗ, поняттєво-термінологічний апарат електронної лінгвометодики тощо. Крім того, у підручнику обґрунтовано класифікацію засобів електронної лінгвометодики для ВНЗ із докладною теоретико-прикладною характеристикою кожного засобу та методикою їх застосування на лекційних та практичних заняттях із лінгвометодики у виші, а також під час організації самостійної та позааудиторної роботи здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра.

Методична структура підручника аналогічна: після кожного пункту, що стисло висвітлює зміст відповідного теоретичного матеріалу, магістранти мають відповісти на запитання здебільшого репродуктивного характеру, хоча тут вони посилюються наступним конструктивним питанням, яке стосується відображення певного явища у власному досвіді, у результатах спостережень на аудиторних заняттях із лінгвометодики, його проектування, застосування і т. д., напр.:

*Охарактеризуйте застосування навчально-методичних засобів електронної лінгвометодики на практичних заняттях. Наведіть приклади.*

*Які засоби електронної лінгвометодики контентної групи доцільно використовувати на практичних заняттях? Як саме?*

Завдання, пропоновані здобувачам ступеня вищої освіти магістра, також дещо ускладнено, порівняно із завданнями для студентів бакалавріату. Так, на основі самостійних пошукових досліджень магістрантам пропонується обґрунтувати переваги того чи того засобу лінгвометодики на занятті певного типу, розробити фрагменти засобів електронної лінгвометодики у локальний чи мережевий спосіб, увести розроблені власноруч зразки засобів електронної лінгвометодики до структури аудиторного заняття чи показати приклад організації на основі їх використання самостійної і позааудиторної роботи здобувачів тощо, напр.:

*На основі вивчення науково-методичної літератури та інтернет-ресурсів обґрунтуйте переваги локального і онлайн способів використання е-посібників із лінгвометодики.*

*Поясніть поняття «дозова процедура навчання», використовуване під час розроблення е-посібника з лінгвометодики. Розбийте на навчальні «دوزи» матеріал змістового модуля № 1 «Методика навчання грамоти». Обґрунтуйте власну думку.*

*Розробіть лекцію з теми «Методика опрацювання лексики й фразеології» з мультимедійним супроводом, де продемонструйте різні методичні прийоми опрацювання презентаційного матеріалу в ході лекції з лінгвометодики.*

*Які групи засобів електронної лінгвометодики переважають на практичних заняттях? Як застосовуються засоби інших груп? Наведіть приклади з власних електронних продуктів.*

Отже, зміст та методика опрацювання матеріалу в посібнику «Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи» та в підручнику «Електронна лінгвометодика у ВНЗ» для студентів факультетів підготовки вчителів початкових класів викладено за принципом збільшеної складності та ступеневості в опануванні лінгвометодичної компетентності, культури й готовності майбутніх фахівців до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.

3. Електронний навчально-методичний комплекс із дисципліни «Методика навчання української мови», застосовуваний у процесі експериментальної роботи, буде сприяти не лише реалізації всіх переваг його використання в освітньому процесі (див. п. 2. 3), підвищенню ефективності та результативності, полегшенню роботи з НМК викладача й здобувачів ступеня вищої освіти, але й становитиме приклад застосування засобів електронної лінгвометодики для студентів бакалавріату й магістратури.

Для створення ЕНМК у процесі розроблення е-лінгвометодичного контенту було використано найбільш простий та доступний варіант програмного забезпечення – *Publisher 2003* пакету Microsoft Office. Розроблення веб-сторінки,

що є основою ЕНМК, у *Publisher* має низку обмежень, проте доступна викладачам без спеціальної інформатичної освіти, крім того, ми зауважили, що можливостей, яких у цьому плані надає *Publisher 2003*, цілком достатньо для створення й використання ЕНМК у педвищі. Розробляючи склад ЕНМК з методики навчання української мови в початкових класах, ми згрупували компоненти НМК, передбачені «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», у 11 основних пунктів, що й стали основними навігаційними рубрикаціями ЕНМК на головній сторінці (рис. 3.8).



Рис. 3.8. Головна сторінка ЕНМК з методики навчання української мови в початкових класах

Розмір веб-сторінки у *Publisher* не завжди дозволяє помістити певний документ у повному обсязі. У таких випадках ми подавали зовнішній вигляд та/або початок документа, а надалі вставляли гіперпосилання на його повний текст у форматах *.doc*, *.pdf*, *.html* тощо (рис. 3.9). Так, сторінки «Навчальна програма» та «Робоча програма» містили зміст відповідних документів. На наступній сторінці «Тези лекцій» подано теми лекцій усього курсу, розподілені за змістовими модулями. Тема кожної лекції є гіперпосиланням на її тези переважно у форматі *.html*. Зауважимо, що, розробляючи тези лекцій, ми надавали перевагу не текстовій формі викладу, а виконували їх у вигляді положень, тверджень, таблиць, схем,

аудіо-, відеофрагментів, графіків, інших зображень тощо, тобто намагалися вповні використовувати можливості, що їх надає електронна форма НМК.

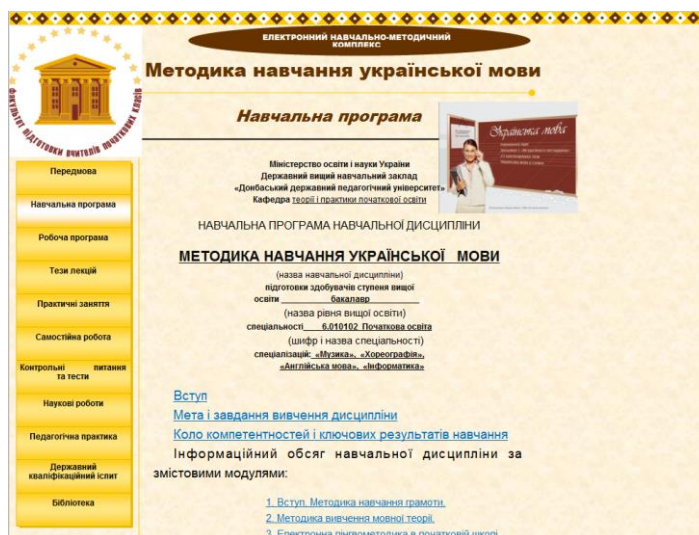


Рис. 3. 9. Сторінка «Навчальна програма» ЕНМК з методики навчання української мови

Через це тези лекцій у форматах *.doc* та *.html* також наповнені гіперпосиланнями на інші документи. Аналогічно оформлено й сторінку «Практичні заняття». На ній подано теми практичних за змістовими модулями, ці ж назви є гіперпосиланнями на документ у форматах *.doc* чи *.html*, де наведено структурний план кожного заняття, вказано бали, які студент може отримати на ньому і за які види робіт, завдання для підготовки до наступного заняття.

Сторінка «Самостійна робота» виконана майже без гіперпосилань, на ній наведено теми, що виносяться на самостійне опрацювання, завдання для самостійного виконання, вказано бали, які студент може отримати за певний обсяг виконаної роботи. На сторінці № 7 подано питання до заліку та іспиту і вміщено гіперпосилання (за темами і змістовими модулями) на тестові програми *IREN*, *Test-W2*, які надають студенту змогу самому обрати навчальне чи контрольне тестування він буде проходити з тієї чи іншої теми (у першому випадку тест не переходить до наступного питання, доки не отримає правильної відповіді, у другому – послідовність



питань обирає сам студент, а наприкінці отримує кількісний показник своїх знань із дисципліни).

Наступна сторінка «Наукові роботи» об'єднала інформацію щодо різних видів наукових робіт студентів, виконання яких заплановано з дисципліни: рефератів, курсових, дипломних, магістерських досліджень. До кожного із цих видів робіт подано гіперпосилання на методичні вказівки щодо їх виконання та наведено орієнтовну тематику для вибору студента. Сторінки «Педагогічна практика» та «Державний кваліфікаційний іспит» вмістили загальний опис цих видів навчальної діяльності студентів, а також гіперпосилання на положення, програми та методичні вказівки щодо їх проходження й виконання.

Остання сторінка ЕНМК «Бібліотека» наводить перелік нормативних, наукових та навчально-методичних джерел із курсу із гіперпосиланнями на їх текст у документах інших форматів чи мережі Інтернет.

На основі результатів емпіричних досліджень ми дійшли висновку, що створення електронних НМК є вимогою часу і значною допомогою викладачу та студентам, яка, з одного боку, спрощує опрацювання навчальної дисципліни, а з іншого – інтенсифікує самостійну пізнавальну діяльність студентів, посилює свідомість сприйняття інформації, дозволяючи задіяти для її опанування різні аналізатори та обирати власний темп, а в деяких випадках і порядок вивчення матеріалу тощо. Наведений приклад ґрунтується на простому в застосуванні технічному середовищі, що, на нашу думку, дозволяє викладачу власноруч розробляти ЕНМК та із часом вносити в нього потрібні зміни.

4. *Дистанційні курси із дисциплін «Методика навчання української мови в початковій школі» для підготовки здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра та «Методика навчання у ВНЗ методики мови початкової школи» і «Електронна лінгвометодика» для підготовки здобувачів ступеня вищої освіти магістра спрямовано на запровадження елементів дистанційної освіти з усіма властивими цій формі технологіями та їх перевагами в освітній процес на факультетах підготовки вчителів початкової школи. Крім того, робота студентів із*

дистанційними курсами також становила приклад застосування засобів електронної лінгвометодики в навчальному процесі вишу.

Зауважимо при цьому, що структура та технології дистанційного навчання в усіх курсах були аналогічними, так же як і послідовність їх розроблення й технічної реалізації. Різниця полягала здебільшого в змістовому наповненні, тому розглянемо структуру та використовувані в дистанційних курсах технології на прикладі першого із них, що вводився в експериментальну систему підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності – дистанційному курсі з методики навчання української мови в початковій школі.

Першим необхідним елементом у створенні дистанційного курсу є укладання його силабусу – стислого сценарію, що відображає основні змістові компоненти курсу, методи й технології, наочні й дидактичні засоби, які в ньому використовуються, тривалість курсу, спосіб оцінювання та ін. (дод. 1). Наступний вагомий елемент – оформлення титульної сторінки курсу в системі дистанційного навчання, адже першим, що бачить здобувач ступеня вищої освіти на початку роботи з курсом, є його титульна сторінка. Необхідні елементи титульної сторінки – назва курсу, ПІБ викладача (викладачів) та анотація курсу. Бажаним елементом виступає логотип або «іконка» курсу, що має відображати його сутність та зацікавлювати здобувача у якісному його опануванні вже від початку роботи (рис. 3.10).

Надалі в дистанційному курсі відображено заплановану в силабусі структуру дисципліни, що, на її нашу думку краще не «прив'язувати» до конкретної кількості годин робочої програми, адже вона може змінюватися рок від року, а відобразити загальну структуру дисципліни, регламентовану навчальною програмою. Так, у аналізованому прикладі дистанційного курсу на основі навчальної програми з дисципліни та наведеного силабусу виокремлено 3 змістових модулі і 20 тем, що їх формують (рис. 3.11).



Рис. 3.10. Титульна сторінка дистанційного курсу з лінгвометодики на сайті дистанційного навчання ДВНЗ «ДДПУ»

<b>Змістовий модуль 1.</b> <b>ВСТУП. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГРАМОТИ</b>	Сторінка 1 Файл 1 Завдання 1 Тест 1 Файл 1
<b>Наукові основи методики навчання грамоти</b>	Сторінка 1 Файл 1 Завдання 1 Тест 1 Файл 1
<b>Основні періоди і етапи навчання грамоти. Добукварний період.</b>	Сторінка 1 Файл 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Основні періоди навчання грамоти. Букварний та післябукварний періоди</b>	Сторінка 1 Файл 1 Завдання 3 Тест 1 Базовий 1
<b>Методика навчання письма</b>	Сторінка 1 Файл 2 Тест 2 Завдання 1
<b>Змістовий модуль 2</b> <b>МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ МОВНОЇ ТЕОРІЇ.</b>	Сторінка 1 Файл 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Методи, прийоми і засоби навчання української мови</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Типи та технологія проведення уроків рідної мови</b>	Сторінка 1 Файл 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Методика навчання основ фонетики, орфографії і графіки</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Методика навчання лексики та фразеології</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Методика навчання лексики та фразеології</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Методика навчання будови слова і словотвору</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Методика засвоєння граматики</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Методика вивчення елементів синтаксису</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Методика формування орфографічної пильності</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Позаурочна робота з рідної мови</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Методика навчання української мови як другої</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
<b>ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.</b> <b>ЗАСОБИ ЕЛЕКТРОННОЇ ЛІНГВОМЕТОДИКИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Електронні підручники і посібники з української мови для початкової школи</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Електронні лінгвістичні тести для молодших школярів</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1
<b>Депозитарії електронних мовних ресурсів</b>	Сторінка 1 Завдання 1 Тест 1

Рис. 3.11. Структура дистанційного курсу «Методика навчання української мови в початковій школі»

Як бачимо, модулі нерівномірні за кількістю тем, проте теми мають приблизно однаковий обсяг навчального матеріалу. Внутрішня структура кожної теми ґрунтувалася на логіці сприймання та засвоєння навчального матеріалу і містила чотири обов'язкові складники: теоретичний матеріал

(теоретичний мінімум) для орієнтування в темі, завдання для відпрацювання умінь і навичок, завдання для первинного контролю та завдання для самостійної роботи. При цьому теоретичний блок уміщував як текстовий матеріал, так і наочний – презентація чи відео, що допомагали унаочнити текстовий матеріал, узагальнити його тощо.

Отже, в складі кожної теми в структурі дистанційних курсів е-лінгвометодичного контенту експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності представлено як мінімум 5 елементів: текст, презентація (відео), практичні завдання, контрольні завдання (тести), завдання для самостійної роботи. При цьому кількість компонентів теми у системі дистанційного навчання могла збільшуватися залежно від обсягу теми, її складності, важливості і т.д.

Дистанційні курси містять також глосарії, що презентують тлумачення основних термінів навчальної дисципліни і зміст яких формувався перед укладанням теоретичного мінімуму курсу. У подальшому це допомагає під час створення гіпертексту – система дистанційного навчання встановлює необхідні зв'язки і текст лекції набуває ознак інтерактивності. Відтак теоретичний мінімум до кожної теми дистанційних курсів оформлено на основі гіпертекстової технології, з посиланнями внутрішнього (глосарій, іменний покажчик) та зовнішнього характеру (веб-сторінки, зовнішні ресурси тощо), у результаті чого він має такий вигляд (рис. 3. 12).

Практичні завдання в дистанційних лінгвометодичних курсах мають як репродуктивний характер: проаналізувати поданий аудіо чи відеофрагмент (уроку мови, дидактичного матеріалу та ін.), текстовий чи графічний дидактичний матеріал, нормативну документацію, підручники й посібники з курсу, визначити етапи уроку (заняття), методи і прийоми, типи вправ тощо та надіслати викладачу текстовий аналіз, текстову відповідь; так і конструктивний (продовжити поданий фрагмент чи план-конспект уроку, виправити методичні помилки у поданому дидактичному чи практичному матеріалі

та ін.); та творчий, який переважає в дистанційних курсах й здебільшого реалізується через розроблення вправ, фрагментів уроків мови в початковій школі (лінгвометодики у виші), цілих уроків, їх наочного супроводу.



Рис. 3.12. Гіпертекстовий теоретичний мінімум до теми «Методика навчання основ фонетики, орфоєпії, графіки»

Виконання завдань останнього типу перевірялося в дистанційному курсі двома шляхами: надсиланням викладачу текстових і графічних розробок (на початку курсу) та моделюванням здобувачем навчально-виховного процесу за власними розробленнями, записом цього процесу на відео і надсиланням викладачу відеозапису. Другий шлях ми зауважили дидактично вигіднішим для педагога, адже він отримує змогу оцінити не лише правильність виконання конкретного завдання, але й рівень розвитку професійної й зокрема лінгвометодичної компетентності здобувача ступеня вищої освіти.

Контроль у межах дистанційних курсів здійснювався переважно за допомогою тестових завдань. Так, для первинного контролю після опанування певної теми здобувачам ступенів вищої освіти пропонувалося 5 – 7 тестових завдань різних типів. Завдання для самостійної роботи відкривали простір для застосування різноманітних технологій дистанційного навчання. Як можна побачити в силабусі, у аналізованому дистанційному курсі за рахунок завдань для самостійної роботи

використано веб-форум, чат, веб-квест, вебінар, Віківікі, веб-тренінг та ін.

### **3.3 Етапи та методика впровадження системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності**

Система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності має впроваджуватися в два етапи, що відображають двоступеневий характер підготовки сучасних фахівців початкової освіти. Перший рівень – бакалаврський – передбачає практичну підготовку майбутніх учителів початкових класів до застосування засобів електронної лінгвометодики в загальноосвітній школі; другий – магістерський – підводить теоретичне підґрунтя під набуті на першому рівні уміння й навички з електронної лінгвометодики і полягає в опануванні відповідних знань, умінь, навичок, якостей і т.д. щодо застосування цих засобів як у початковій школі, так і у виші, завершуючи процес формування інформаційно-технологічного й методичного компонентів лінгвометодичної компетентності та лінгвометодичної культури майбутніх фахівців, що є підвалинами формування їхньої готовності до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.

На обох етапах експериментальна робота має ґрунтуватися на застосуванні та введенні в процес лінгвометодичної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти схарактеризованих вище компонентів системи, а також на провідних категоріях методики експериментального навчання – методах відпрацювання методичного й інформаційно-технологічного конструктів лінгвометодичної компетентності та лінгвометодичної культури здобувачів ступенів вищої освіти бакалавра і магістра. Висвітлимо їх характеристику докладніше

зادля подальшого опису змісту та методики роботи на кожному з етапів експериментального навчання.

На основі інтеграції й узагальнення поданих у п. 2.2 класифікацій методів електронного навчання й електронної лінгвометодики зокрема, пристосування їх до потреб викладання методики навчання мови початкової школи засобами електронної лінгвометодики у виші та підготовки до цієї діяльності майбутніх фахівців початкової освіти ми виокремили такі методи навчання, класифіковані за метою застосування (рис. 3. 13).



Рис. 3. 13. Методи експериментального навчання на основі застосування засобів електронної лінгвометодики

*Інформаційний метод* передбачає роботу здобувача (викладача і здобувача/здобувачів) ступеня вищої освіти з певним складником е-лінгвометодичного контенту чи засобом електронної лінгвометодики, спрямовану на опанування нової лінгвометодичної інформації, поглиблення, розширення наявних знань і т. д. Відтак цей метод охоплює всі способи взаємодії здобувача ступеня вищої освіти з електронним освітнім ресурсом, що полягають у отриманні навчальної чи наукової інформації: сприймання лекційної мультимедійної презентації чи відеолекції, опанування теоретичної частини електронного підручника (посібника), вивчення складників ЕНМК, робота в інституційному репозитарії, опрацювання

джерел електронної бібліотеки, хмарних ресурсів, лінгвометодичних сайтів, теоретичних мінімумів дистанційних курсів, участь у вебінарах, веб-конференціях, навчання у віртуальних університетах та ін.

*Тренувальний метод* полягає у відпрацюванні складників лінгвометодичного й інформаційно-технологічного компонентів лінгвометодичної компетентності під час роботи із засобом електронної лінгвометодики: виконання практичних лінгвометодичних завдань на веб-сайтах, у межах дистанційних курсів, у практичних частинах електронних підручників і посібників; проходження веб-тренінгів, майстер-класів; розроблення навчального гіпертексту, оцінка якості електронної лінгвометодичної продукції; робота з електронними лінгвометодичними продуктами (тренажерами, практичними частинами електронних підручників і посібників, розгадування інтерактивних кросвордів тощо) та ін.

*Контрольний* – метод, спрямований на діагностику лінгвометодичної компетентності здобувачів і реалізовуваний через виконання контрольних завдань у дистанційних курсах, на лінгвометодичних веб-сайтах, тестування, здавання онлайн-іспитів тощо.

*Продуктивний метод* передбачає створення лінгвометодичних продуктів самими здобувачами ступенів вищої освіти бакалавра й магістра: засобів електронної лінгвометодики для початкової та вищої школи (мультимедійні презентації, електронні підручники і посібники, тренажери, інтерактивні дидактичні матеріали, інфографіка і т.д.), укладання Віківікі, веб-енциклопедій із лінгвометодики, лінгвометодичного портфоліо, проведення наукових пошуків і написання статей, рефератів, курсових робіт та ін. До різновидів продуктивного методу також належали виконання проектів та веб-квестінг.

*Комунікаційний* – метод, метою застосування якого виступає оперативний обмін лінгвометодичною інформацією на основі застосування електронних засобів зв'язку, підвищення рівня лінгвометодичної компетентності здобувачів ступенів вищої освіти та викладачів лінгвометодики шляхом



віртуального навчального спілкування офіційного чи неформального характеру на веб-сайтах, веб-форумах, чатах, особистих блогах, за допомогою електронної пошти, соціальних сервісів та ін.

На основі застосування й взаємодії цих методів та прийомів у їх межах має провадитися навчання на першому та другому етапах упровадження експериментальної системи.

Так, **на бакалаврському рівні** студенти на основі лекційного матеріалу з мультимедійним супроводом, змісту дистанційного курсу, навчально-методичного посібника та ЕНМК з методики навчання української мови в початковій школі матимуть змогу вповні ознайомитися з характеристикою основного технічного забезпечення засобів електронної лінгвометодики; класифікацією її засобів для початкової школи, методикою застосування на уроках навчання грамоти, мови й розвитку мовлення. Крім того, викладачам лінгвометодики слід наголошувати, що застосування засобів електронної лінгвометодики не вимагає порушення загальних методичних норм, які засвоїли здобувачі ступеня вищої освіти бакалавра під час опрацювання попередніх змістових модулів, а лише підвищує ефективність цього процесу, економить час на уроці, надає змогу досягти свідомішого сприймання мовного матеріалу молодшими школярами та глибшого його засвоєння за умови правильного використання.

Під час підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності на бакалаврському рівні слід орієнтувати викладачів лінгвометодики на вирішення такого кола завдань:

- удосконалювати в майбутніх учителів початкових класів основні компоненти лінгвометодичної компетентності, набуті під час опанування базового курсу лінгвометодики, з особливою увагою до методичного та інформаційно-технологічного конструктів;

- ознайомлювати з основними видами засобів електронної лінгвометодичної продукції для початкової школи, методикою

їх використання на уроках навчання грамоти, мови, розвитку мовлення;

- формувати вміння аналізувати електронну продукцію з навчання грамоти, мови та мовлення для початкових класів, порівнювати її з наявною продукцією з іноземної мови та російської мови, зокрема застосовувати під час аналізу знання з базових педагогічних, психологічних, лінгвістичних, інформатичних і методичних дисциплін;

- розробляти різні засоби або елементи електронної навчально-мовної продукції для молодших школярів, реалізуючи міжпредметні зв'язки освітніх галузей початкової школи, методично грамотно запроваджувати їх у навчально-виховний процес з урахуванням видової специфіки та віку учнів, узагальнювати досвід застосування різних прийомів використання лінгвометодичних програмних засобів для молодших школярів;

- методично правильно використовувати засоби електронної лінгвометодики в різних організаційних формах роботи з мови та мовлення в початковій школі (класній, позакласній, індивідуальній, самостійній), а також у процесі підготовки до них та під час фахового лінгводидактичного самовдосконалення і т. ін.

На бакалаврському етапі на перший план виходить вживання тренувального, програмного та комунікаційного методів навчання на основі використання засобів електронної лінгвометодики, зважаючи на їх прикладний характер та практичну орієнтованість мети навчання на цьому етапі, хоча в комплексі застосовувалися й усі інші методи.

Так, під час лекційних занять за допомогою інформаційного методу студенти мають засвоювати систему вимог до кожного із засобів електронної лінгвометодики, напр.: в електронних підручниках з української мови та мовлення має відбиватися специфіка самого навчального предмета – обов'язковими є наявність етнокультурних елементів та національної символіки у оформленні, персонажів народних, літературних творів та сучасних анімацій українознавчої тематики, мотиваційних компонентів щодо якісного

опанування рідної мови в змісті та дидактичному матеріалі до кожного уроку та ін. Надалі здобувачам ступеня вищої освіти бакалавра слід опанувати таке коло виокремлених нами визначальних рис електронного підручника з мови й мовлення для початкової школи:

1. Відповідність матеріалу підручника навчальній програмі з мови й мовлення, зокрема він обов'язково має реалізувати в своїй структурі: провідні аспекти роботи на початковому етапі вивчення мови, змістові лінії курсу мови, основні принципи структурування початкового курсу мови: змістового узагальнення та поступового ускладнення мовних одиниць.

2. Методично унормована система вивчення лінгвістичного матеріалу – обов'язковим для електронного підручника є дотримання основних вимог лінгвометодики, як-то: запрограмована послідовність дій учня для різних типів уроків, наявність матеріалу для узагальнення й контролю лінгвістичних знань, умінь і навичок після вивчення теми (модуля), для розвитку мовлення та ін., різноманітність застосовуваних методів відповідно до специфіки виучуваного мовного матеріалу, використання проблемного викладу матеріалу, наявність міжрівневих зв'язків (різні рівні мови мають якомога частіше пов'язуватися в свідомості учня та ін.

3. Адаптованість до вікових особливостей молодших школярів означає, по-перше, вимогу адаптивної побудови підручника, тобто диференційованість тренувальних і контрольних завдань для молодших школярів з різним рівнем мовного розвитку (зазвичай це 3 – 4 рівні: високий, середній, (достатній), низький). По-друге, адаптивність в урахуванні вікових особливостей розвитку інтелектуальних функцій дитини, особливо закономірностей становлення мовлення – від ситуативної до контекстуальної форми. По-третє, використання креолізованих навчальних текстів, тобто текстів, у яких поєднуються вербальні та невербальні засоби передачі інформації.

4. Модульно-поурочна будова – в електронному підручнику з мови й мовлення теми мають об'єднуватися в

модулі, відповідні розділам навчальної програми. Разом із тим мультимедійність електронного підручника надає більше можливостей для утворення укрупнених дидактичних одиниць навчального матеріалу за допомогою вертикального (наскрізного) об'єднання (однотипні орфографічні та орфоепічні правила і протилежні за змістом доцільніше вивчати разом) та горизонтального укрупнення (весь теоретичний матеріал розділу може об'єднуватися в 2 – 3 уроки, а наступні заняття присвячуються відпрацюванню практичних умінь і навичок учнів).

5. Інтегрованість змісту ґрунтується на системно-узагальненому характері пізнання молодшого школяра: він вивчає навколишній світ, не розділяючи отримані відомості на окремі наукові галузі. Відтак що більше мовний матеріал у електронному підручнику буде пов'язано із відомостями з інших навчальних дисциплін, то ґрунтовнішим буде його засвоєння, міцнішими міжпредметні зв'язки у свідомості учня. Матеріал із початкового курсу математики, природознавства, суспільствознавства, мистецтва та ін. може органічно вписуватися в урок мови й особливо розвитку мовлення за рахунок текстового дидактичного матеріалу вправ, ситуативних мовленнєвих завдань тощо.

6. Етнокультурознавчий та національно-символічний інтерфейс. Ураховуючи роль української мови як виразника свідомості нації, засобу збереження та трансляції наступним поколінням етнокультурознавчих, національних, історичних відомостей та ін., кінцевим результатом усього шкільного курсу мови виступає формування мовної особистості учня. Відтак у всіх навчальних засобах з мови та розвитку мовлення має обов'язково бути яскравий національний колорит, що привертатиме увагу учня і додатково мотивуватиме його на вивчення рідної мови.

7. Сучасне технічне оформлення: інтуїтивно зрозумілий та цікавий для молодшого школяра інтерфейс електронного продукту, ергономічне оформлення, гнучке поєднання інтерактивної, гіпертекстової, гіпермедійної, мультимедійної

технологій, адаптивна побудова, можливість мережевого (локального чи відкритого) використання тощо.

Застосовуючи тренувальний та продуктивний методи в процесі експериментальної роботи, викладач може навчати студентів бакалавріату орієнтуватися в різновидах електронних посібників, обирати кожен із них для уроку на основі врахування специфіки та призначення посібника тощо, адже структура, змістове наповнення і відповідно методика роботи з кожною групою електронних навчальних продуктів досить різні, проте є загальні настанови, у яких здобувачі мали вільно орієнтуватися для досягнення максимального ефекту від застосування кожного різновиду:

1. Вибір різновиду електронного посібника залежить насамперед від мети, якої бажає досягти вчитель, та рівня мовного розвитку учнів класу. Мета застосування розмежовує ці групи засобів таким чином: повідомити новий матеріал – мультимедійна презентація; закріпити, повторити – навчальна гра; відпрацювати міцні навички з теми, підвищити рівень орфографічної, орфоепічної, пунктуаційної грамотності – мовний тренажер; узагальнити, перевірити засвоєний матеріал – інтерактивний кросворд. Навчально-мовний посібник поєднує всі або частину вказаних видів електронних посібників і відповідно може використовуватися на різних етапах усіх типів уроків мови й розвитку мовлення.

2. Застосування різних груп навчальних посібників загалом має становити систему, у якій загальноприйнятою послідовністю щодо опанування кожної мовної теми, де вчитель застосовуватиме навчальні посібники, буде така: мультимедійна презентація – навчальна гра – тренажер – інтерактивний кросворд (варіативно). Найбільш сталим елементом цієї послідовності для урочної роботи виступає окрема презентація наочно-демонстраційного характеру або відповідна частина навчально-мовного посібника, застосування ж інших ланок щоразу слід обґрунтовувати методично. Крім того, весь ланцюжок не може входити в межі одного уроку мови, а може відображатися і на наступних уроках, і в позакласній, і в самостійній чи індивідуальній роботі учнів.

3. Перед використанням кожного із нових для учнів різновидів електронних посібників учитель має докладно описати і продемонструвати методику роботи з ним, щоб уникнути зниження темпу роботи із засобом та помилок у техніці виконання завдань.

4. На відміну від електронних підручників, усі види електронних посібників учитель може і повинен створювати власноруч, адже готова продукція не завжди охоплює коло лінгвометодичних потреб кожного учителя і потребує, крім того, суворого критичного аналізу якості. Особливо це стосується власних доробків учителів чи педагогічних методоб'єднань, які не проходять централізованого контролю якості.

5. Створюючи електронний посібник будь-якого виду майбутній учитель початкової школи мав орієнтуватися на такі загальні вимоги:

- зміст та спосіб викладу матеріалу має бути доступним і цікавим для кожного учня класу, незважаючи на рівень його мовного розвитку;
- обов'язкове застосування мультимедіа (поєднання аудіо, відеокомпонентів, графічної, текстової інформації, анімацій та ін.), гіперпосилань;
- бажана інтерактивність (це стосується навчальних ігор та тренажерів), щоб учень за допомогою навігаційної системи посібника міг обирати власну траєкторію роботи з ним;
- дотримання загальних етапів створення електронного посібника з мови й розвитку мовлення для початкової школи (рис. 3. 14);
- передбачувана методика роботи учня з електронним посібником має бути максимально простою, а його оформлення національно-патріотичної тематики – зацікавлювати й мотивувати до глибокого й свідомого опанування рідної мови.

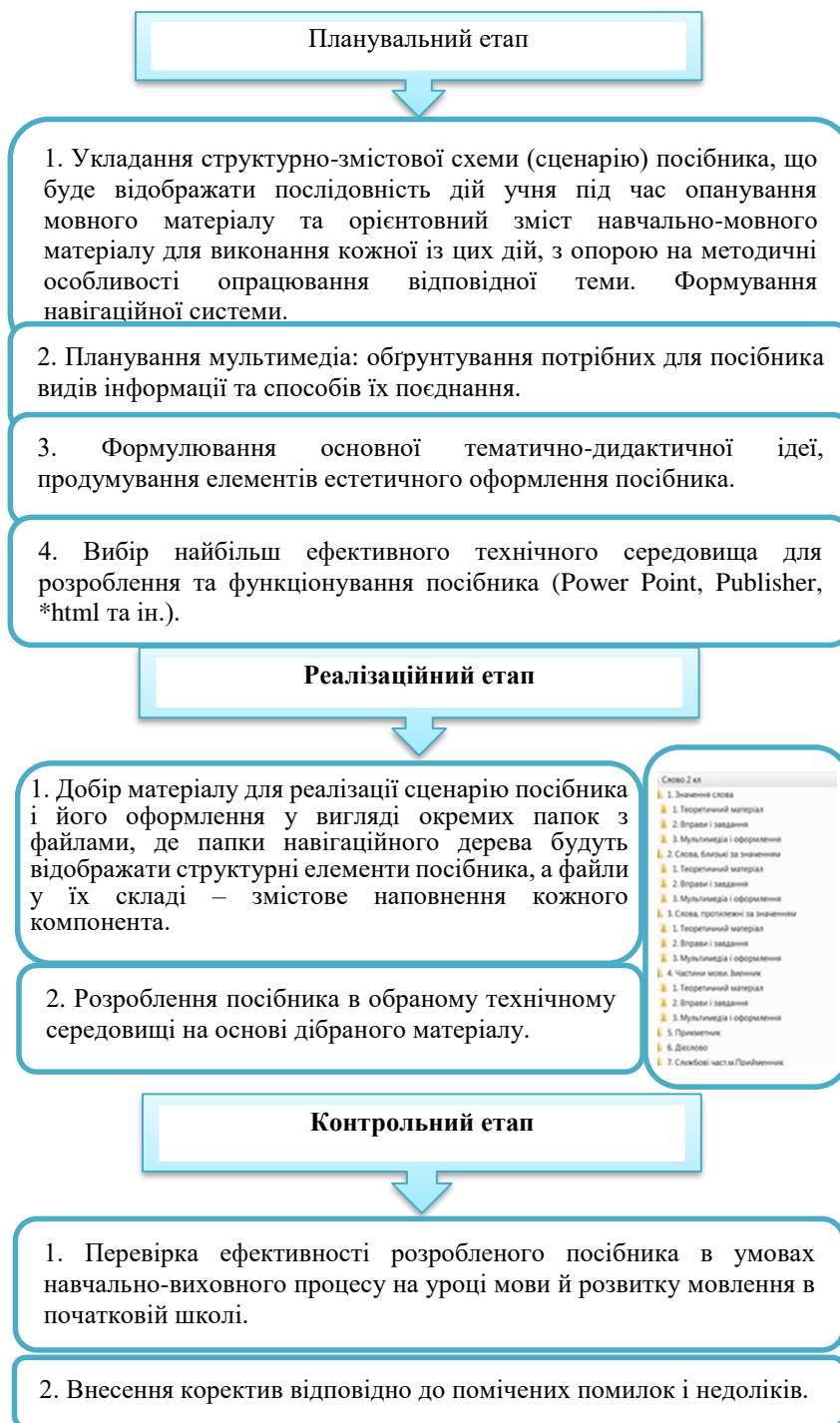


Рис. 3.14. Алгоритм розроблення електронного лінгвометодичного посібника для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра

Мультимедійні презентації, що наразі виступають найбільш популярним засобом електронної лінгвометодики, здобувачі ступеня вищої освіти бакалавра мають опанувати як за допомогою інформаційного, так і тренувального, продуктивного і контрольного методів відповідно до

класифікованих нами типів слайдів лінгвометодичної презентації:

1. Інформаційно-пояснювальні: містять навчально-мовну інформацію теоретичного характеру і призначені для повідомлення нового матеріалу, закріплення та поглиблення знань, узагальнення мовної теорії шляхом колективного опрацювання. За змістом і характером вміщеної інформації можуть бути суто текстовими, графічними, звуковими, ілюстративними чи відеослайдами, але частіше декілька різновидів подання інформації поєднуються на одному слайді, здебільшого це стосується текстової, графічної та ілюстративної інформації (напр., рис. 3. 15).



а)



б)

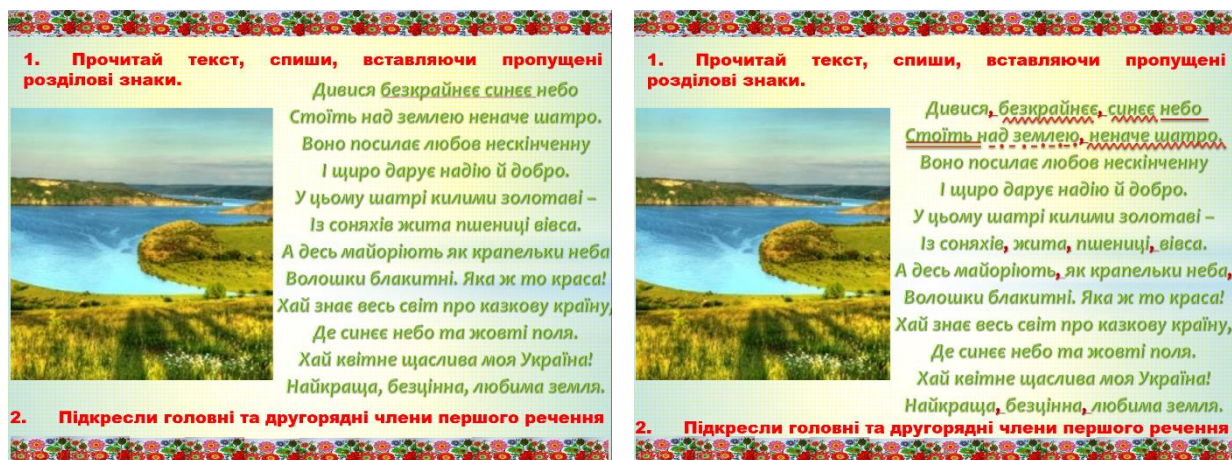
Рис. 3. 15 Приклади інформаційно-пояснювальних слайдів з комбінованим типом подання інформації

Звук та відео можуть супроводжувати фрагменти креолізованого навчального тексту (доповненого невербальними засобами передачі інформації). На цих слайдах доцільно застосовувати інфографіку та скрайбінг.

2. Тренувально-контрольні: спрямовані на відпрацювання мовних умінь і навичок молодших школярів та перевірку рівня розвитку лінгвістичної й комунікативної компетентностей учнів щодо певного навчального матеріалу. Відповідно до мети змістом цих слайдів можуть бути мовні вправи як



тренувального, так і контрольного характеру, запитання для перевірки теоретичного матеріалу й тести (рис. 3. 16).



а)

б)

Рис. 3. 16. Приклади текстових тренувально-контрольних слайдів: а) перед виконанням завдання учнями, б) після виконання завдання учнями.

3. Логічно-сюжетні: слайди-переходи між частинами презентації, покликані унаочнити логічну структуру, сюжет лінгвометодичної презентації, межі її частин за допомогою спеціального змісту слайдів.

4. Фізіологічно-психологічні: спрямовані на підвищення мотивації молодших школярів щодо якісного опанування рідної мови та «переключення» їх з одного виду діяльності на інший, розвантаження аналізаторів після складних психічних для дитини дій: читання, письма та ін.

Крім того, обов'язковою вимогою під час застосування продуктивного методу в опануванні мультимедійних лінгвометодичних презентацій має стати попереднє укладання їх сценарію на основі поданих зразків (дод. 2).

Опрацьовуючи групу електронних лінгвістичних тестів у процесі експериментального навчання, слід наголошувати, що характеристики електронного лінгвістичного тесту залежать безпосередньо від розробника (вчителя початкової школи) та дотримання ним основних вимог тестології. Крім того, слід ознайомлювати здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра зі специфічними вимогами до системи тестового контролю в

початковій школі (інформаційний метод) та контролювати дотримання цих вимог у розроблених студентами електронних тестах (контрольний і продуктивний методи):

1. Збільшуваної складності (як у кожному тесті завдання на початку легші, а наприкінці – складніші, так і самі тести ускладнюються впродовж року, поступово вводяться нові формати завдань, збільшується їх кількість у тесті, підвищується ступінь самостійності під час виконання тестів тощо).

2. Керованої тривалості. Час виконання тесту вчитель має розраховувати з огляду на слабких учнів класу, загалом на уроці закріплення або узагальнення знань вона не має перевищувати 10 хв. поспіль у 2-му класі і 15 – 20 хв. у 3 – 4-х класах. У 1-му класі тестування застосовується досить обмежено.

3. Демонстраційності. Під час застосування тестів має переважати фронтальна робота. Кожне електронне лінгвістичне тестове завдання слід певний час (1 – 3 хв) показувати учням, після чого переходити до наступного завдання. Демонстраційність виявляється і під час ознайомлення учнів із кожним новим форматом тестового завдання: спочатку вчителю доцільно проілюструвати спосіб його виконання на дошці чи екрані, а потім надати таку змогу учням. Комп'ютерний спосіб тестування для молодших школярів варто застосовувати лише в складі нетрадиційного уроку або в індивідуальній, самостійній, позакласній роботі.

4. Зв'язку теорії з практикою. Кожен тест повинен поєднувати тестові мовні завдання теоретичного та практичного характеру, що має відобразитися в зарані розробленій матриці тесту і передбачати одночасну перевірку знань, умінь, навичок, здатності їх застосовувати та ін.

5. Простої системи оцінювання. Під час застосування тестування в початковій школі не використовують складних статистичних обчислень, а результати тестування визначають за допомогою накопичування балів за правильні відповіді: у 2 класі за кожне правильно виконане завдання закритого типу учень одержує два бали, за кожне відкрите завдання – три бали (якщо таке завдання виконане частково, то учневі

зараховується від одного до двох балів); у 3 – 4-х класах кожне закрите завдання оцінюється одним балом, відкрите – двома балами (якщо таке завдання виконане частково, то учневі зараховується один бал). У разі, якщо при виконанні відкритих завдань учень припустився орфографічних чи пунктуаційних помилок на вивчені правила, від загальної суми набраних балів віднімається 1 бал.

6. Різноманітності. Типи завдань у одному тесті не повинні бути однакові – учителю слід використовувати від 2 до 4 – 5 різних форматів залежно від року навчання. Різні формати мають групуватися поспіль, а інструкцію щодо їх виконання доцільно озвучувати з поясненнями учням 1 – 2-х класів і подавати в текстовій формі на екрані учням 3 – 4-х класів. Крім того, у кожному тесті мають поєднуватися завдання на перевірку як мовної, так і мовленнєвої компетентності.

7. Мультимедійності й інтерактивності. Електронна форма виготовлення й застосування лінгвістичних тестів надає змогу широко застосовувати мультимедійні засоби для активізації уваги учнів, їхнього зацікавлення, свідомішого виконання тесту, реалізації виховних аспектів уроку і т.д. Елементи ж інтерактивності (інструменти надбудови VBA, елементи форми) дозволяють використовувати діяльнісний підхід до навчання, створювати атмосферу співпраці з учнем, з усім класом під час використання методу тестування.

Під час опрацювання депозитаріїв мовних ресурсів, за допомогою інформаційного методу варто повідомляти здобувачам ступеня вищої освіти бакалавра, що цей вид засобів застосовується, напр., для ілюстрації: стильових та типологічних особливостей текстів, будови тексту, засобів зв'язку речень у тексті, функціонування мовних одиниць різних рівнів у мовленні, засобів милозвучності української мови, норм культури мовлення, різних лексичних категорій слів (діалектизми, архаїзми, неологізми, жаргонізми, професіоналізми та ін.) і т.ін.

При цьому педагог передусім має сам вповні використовувати ці ресурси під час підготовки та організації навчально-виховного процесу на уроках мови й мовлення, а

також залучати учнів до читання української дитячої літератури, обговорення текстів та ін., що позитивно вплине як на загальноінтелектуальний розвиток дітей, так і на реалізацію комунікативно-діяльнісного підходу до опанування текстології, стилістики та інших мовних розділів, відпрацювання якостей і навичок читання, формування орфографічної пильності, зв'язного контекстуального мовлення та ін.

Зважаючи на те, що обсяг текстів, пропонованих для читання учням початкової школи, має свої обмеження, корисним у плані ознайомлення їх із надбаннями літературного мистецтва є створення вчителем тематичних чи хронологічних електронних дайджестів – добірок фрагментів із тексту (текстів), відібраних, згрупованих і оформлених таким чином, щоб дати про нього (них) загальне уявлення, зацікавити подальшим прочитанням повного обсягу, ширше розкрити певну тему чи особливості літератури певного часу.

Як видно з наведених прикладів, продуктивний та комунікаційний методи мають стати основою групової та самостійної роботи здобувачів щодо створення засобів електронної лінгвометодики для початкової школи. При цьому слід подавати їм методичні опори, як-от (рис. 3. 18).

Перевага тренувального методу на бакалаврському етапі має бути особливо помітною під час застосування засобів електронної лінгвометодики на практичних заняттях із методики навчання мови в початковій школі. Зважаючи на окреслену дидактичну цінність гіпертекстової технології та з урахуванням наведених вимог до її використання, для експериментального навчання ми розробляли практичні завдання з методики навчання української мови в усіх придатних для цього програмних середовищах, класифікуючи їх за такими ознаками: рівнем складності, кількістю виконавців, специфікою гіперпосилань, характером практичного завдання.

Попередній розподіл практичних завдань за *рівнем складності* надає змогу кожному здобувачу, самостійно прогнозуючи рівні власної обізнаності з матеріалом теми та загального інтелектуального розвитку, обирати завдання одного з трьох запропонованих рівнів складності: I рівень

містить завдання, найлегші для виконання, II – середньої складності, III – найскладніші завдання. При цьому завдання кожного рівня розташовані також у порядку збільшеної складності і всі рівні – містять завдання як репродуктивного характеру, так і конструктивного, і творчого. У разі, якщо здобувач, обравши певний рівень, відчує його залегким чи заскладним для себе, він зможе змінювати його в ході практичного заняття чи підготовки до нього. Розподіл завдань за рівнем складності уможлиблює використання індивідуального та диференційованого підходу до формування методичного й інформаційно-технологічного компонентів лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Класифікація завдань за кількістю виконавців дозволяє впроваджувати різні форми організації навчального процесу на практичних заняттях. Серед розроблених зразків виокремлюються індивідуальні (для самостійного виконання), кооперативні та фронтальні. Індивідуальні завдання слід переважно використовувати для самостійного виконання здобувачем під час підготовки до практичного заняття, вони передбачають аналіз науково-методичної, навчально-методичної, довідкової літератури, укладання схем, таблиць за змістом теоретичного матеріалу тощо на основі пов'язаних із завданням системою гіперпосилань електронних варіантів документів, їх частин, самостійної роботи в мережі Інтернет. Самостійне виконання здобувачем індивідуального завдання під час підготовки до заняття варто використовувати як підвалину застосування кооперативних та фронтальних форм роботи на самому занятті зі спрямуванням здобувачів на обговорення отриманих результатів, обґрунтування власної думки, дискутування тощо.

Кооперативна форма роботи на практичних заняттях із методики навчання української мови із залученням гіпертекстових завдань найчастіше може набувати вигляду роботи в малих групах біля комп'ютера або віртуальної комунікації на основі застосування комунікаційного методу. З метою розроблення певних пам'яток, тестів, різновидів

наочності для молодших школярів здобувачам слід аналізувати подані зразки чи відшукувати їх за поданими параметрами, а потім створювати власні за аналогією чи з використанням знайденого матеріалу. Фронтальні форми роботи доцільно застосовувати переважно під час первинного закріплення понять з певної теми або за можливості неоднозначного виконання завдання, напр.:

*Ознайомтеся з матеріалами «Фрагменти уроків рідної мови» на сайті osvita.ua й визначте, який інтерактивний метод вжито в кожному з наведених фрагментів уроків мови.*

Таким чином, взаємозв'язок завдань, різних за кількістю виконавців, на практичних заняттях із методики навчання української мови дозволить урізноманітнити хід заняття, використати потенціал як самоосвіти здобувачів, так і інтерактивних форм взаємонавчання, навчання в дискусії тощо.

За специфікою гіперпосилань ми виокремлювали такі завдання: із текстовими, звуковими, мультимедійними та інтернет-посиланнями. Залежно від специфіки документа, який пов'язано із гіперпосиланням, завдання належало до того чи іншого різновиду. Чергування різних за специфікою гіперпосилань завдань, на нашу думку, має сприяти врахуванню психологічної вимоги щодо необхідності впливу на різні органи сприймання інформації здобувача під час навчання.

Разом із тим зауважимо, що всі ці завдання слід застосовувати на заняттях неоднаково в кількісному плані, зважаючи на часту обмеженість кількості чи незадовільну якість звукових та відеофайлів, технічні особливості зв'язку з мережею Інтернет тощо. Крім того, завдання, пов'язані із цими типами документів, вимагають більше часу для виконання, тому на самих заняттях мають використовуватися рідше, ніж завдання з посиланнями на текстові файли. Їх застосування більше характерне для індивідуальних самотійних завдань.

І нарешті, найбільша класифікація – за характером практичного завдання. У залежності від методичної дії та логічної операції, яку мають виконувати здобувачі в ході опрацювання завдання, ми виділяли 6 основних видів: підготовка та укладання матеріалів, розроблення за зразком,

добір матеріалів, доповнення, доведення, визначення та класифікація на основі спостереження.

Завдання на підготовку та укладання матеріалів реалізувалися в таких різновидах:

1. Підготовка повідомлень на основі аналізу електронних документів, перегляду нормативних документів на інформаційних сайтах тощо (у цих завданнях подається посилання на 1 джерело і тема потрібного повідомлення).

2. Підготовка доповідей на основі: узагальнення результатів аналізу 2 – 4-х електронних документів; порівняльного аналізу 2-х документів, поданих у електронному вигляді чи з посиланнями на них; матеріалу певного джерела в електронному вигляді та висловів науковців про нього; порівняння визначень одного й того самого поняття в різних джерелах.

3. Характеристика певного методичного явища чи поняття: за поданим документом; за зразком, поданим у електронному вигляді; порівняльна характеристика за різними джерелами, напр.:

*Яке з визначень мети початкового курсу української мови, на вашу думку, є більш влучним і вдалим:*

- у програмі з української мови для початкових класів;

- у проекті Державного стандарту початкової загальної освіти.

- у підручнику «Методика навчання української мови в початковій школі»?

*Охарактеризуйте кінцеву мету початкового курсу мови.*

4. Укладання переліків: бібліографічних за допомогою мережі Інтернет; за поданим зразком; узагальнювальних переліків методичних явищ чи понять за 1 чи декількома джерелами, напр.:

1. На основі змісту розділу «Правопис» програми для кожного класу (1 – 4 кл.) укладіть перелік орфограм та пунктограм, які опрацьовуються в початковому курсі української мови.

2. Порівняйте отриманий перелік із наведеним у розділі «Правопис» Державного стандарту початкової загальної освіти і за потреби зробіть правки.

5. Укладання схем, блок-схем, таблиць: за результатами аналізу науково-методичної, навчальної, довідкової літератури, матеріалів лекції тощо; на основі переглянутого чи проаналізованого в текстовому вигляді фрагменту уроку, напр.:

Перегляньте поданий фрагмент уроку. Визначте метод, яким скористався учитель та укладіть перелік застосованих загальнодидактичних і лінгводидактичних прийомів, заповнивши таблицю:

Метод	Дидактичні прийоми	
	загальнодидактичні	лінгводидактичні

Друга група – завдання на розроблення за зразком – включала завдання, які здобувачі мали виконувати, переглянувши поданий зразок (текстовий, звуковий чи мультимедійний) і намагаючись відтворити його на іншому навчальному матеріалі, почасти з використанням мережі Інтернет для пошуків дидактичного матеріалу. Група складалася з таких варіантів розроблення за зразком:

1. Рольових ігор, мовленнєвих ситуацій: для застосування на практичному занятті серед здобувачів; для молодших школярів.

2. Пам'яток дій, навчальних алгоритмів, тестів, тренувальних вправ тощо, напр.:

*Проаналізуйте розгалужений алгоритм.*





Оберіть із поданого переліку правило і розробіть до нього подібний розгалужений навчальний алгоритм, користуючись матеріалами «Українського правопису»:

1. Правопис префіксів З-, С-.
2. Правопис префіксів ПРЕ-, ПРИ-, ПРІ-.
3. Подвоєння приголосних.
4. Подовження приголосних.
5. Чергування У – В.
6. Чергування І – Й.
7. Чергування З – ІЗ – ЗІ (ЗО).
8. Чергування О – Е після шиплячих та Й.
9. Чергування О – А у дієслівних коренях.
10. Вживання м'якого знака.

3. Мультимедійних презентацій до певної теми.

4. Фрагментів та планів-конспектів уроків мовно-літературного циклу в початкових класах.

У завданнях такого типу поданий зразок іноді міг містити методичні помилки і тоді слід спрямовувати здобувачів на критичний аналіз поданого зразка, обговорення його й розроблення власного правильного варіанта. Із цієї ж причини завдання на розроблення за зразком доцільно застосовувати переважно для кооперативної та фронтальної форм роботи.

Завдання на *добір матеріалів* мають привчати здобувачів користуватися пошуковими системами та аналізувати літературу з метою поповнення власної методичної скарбнички чи підготовки до заняття:

1. Добір фактичного матеріалу з метою підготовки до диспуту, унаочнення теоретичних положень, ілюстрації дотримання теоретичних принципів у певній розробці тощо.

2. Добір дидактичного чи методичного матеріалу: мовного, методичного, мультимедійного.

Завдання на *доповнення* варто, на нашу думку, застосовувати в таких варіантах: доповнення навчального тексту (з наявністю довідки чи без неї) на основі аналізу документа в електронному вигляді; поданої таблиці на основі аналізу навчально-методичної, науково-методичної, довідкової

літератури, матеріалів лекцій тощо; поданої схеми (з використанням 1 чи більше джерел), напр.:

*Спираючись на матеріал програми з української мови з 1-го по 4-й клас у розділі «Знання про мову, мовні уміння», доповніть подані схеми послідовності їх опрацювання:*

		<u>3 клас</u>	<u>4 клас</u>
<u>1 клас</u>	<u>2 клас</u>	Текст.	Текст.
Текст.	Мова і	↓	↓
Речення.	мовлення.	...	...
Слово.	↓	↓	↓
↓	...	...	...
...	↓		
↓	...		
...;			

Завдання на доведення передбачали: доведення поданих тверджень із використанням прикладів з 1 чи більше пропонованих документів; обґрунтування власної думки, оцінки того чи іншого методичного факту чи явища. Завдання на визначення на основі спостереження полягали в класифікації методів, прийомів, засобів навчання, типів уроків тощо в переглянутих, прослуханих чи спостережуваних особисто фрагментах уроків мовно-літературного циклу в початковій школі; визначенні принципів побудови програм, підручників, вправ, пам'яток дій і т. п.

Отже, на бакалаврському етапі впровадження експериментальної системи навчання слід у комплексі застосовувати всі компоненти її змістово-процесуального блоку на основі взаємозв'язку усіх методів і різних прийомів підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, проте переважати має використання тренувального та продуктивного методів.

Експериментальна робота **на магістерському етапі** має більший обсяг та передбачає виконання ширшого кола завдань. Насамперед слід спрямовувати викладачів лінгвометодики на акцентуацію уваги магістрантів на необхідності застосування засобів електронної лінгвометодики під час навчання здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра базового курсу методики навчання української мови, зазначаючи, що електронні продукти навчального призначення, так же як і прилади для їх застосування, становлять собою лише засоби навчання, але їх принципові відмінності від попередніх різновидів, серед яких найголовнішими є мультимедійність, інтерактивність, можливість навігації, адаптивність, інтегративність у поданні матеріалу, комплексність і т. д. вимагають часткового перегляду змісту та системи методів і прийомів професійної лінгвометодичної підготовки майбутнього фахівця.

Усе це обґрунтовує важливість та необхідність введення елементів електронної лінгвометодики до процесу лінгводидактичної підготовки сучасного вчителя початкових класів. До основних завдань магістерського етапу експериментальної роботи належали такі:

- закріплювати в майбутніх магістрів початкової освіти знання про нормативну законодавчу базу інформатизації освіти, інноваційні технології викладання дисциплін, зокрема лінгвістичного та лінгводидактичного циклів, загальну систему лінгвометодичної освіти педагогів, місце в ній і визначальні особливості лінгвометодичної підготовки вчителя початкової школи, структуру лінгвометодичної компетентності та лінгвометодичної культури сучасного фахівця початкової освіти, першорядне значення методичного та інформаційно-технологічного компонентів;

- ознайомлювати з історією та передумовами виникнення електронної лінгвометодики як галузі наукового знання, її сучасним станом у світі та в Україні, класифікацією засобів електронної лінгвометодичної продукції для вищої школи, методикою їх використання на заняттях із базового курсу лінгвометодики на бакалаврському ступені вищої освіти;

- удосконалювати вміння аналізувати електронну продукцію з навчання грамоти, читання, мови й мовлення для початкових класів стосовно видань з української, російської, іноземної мови, та на цій основі формувати уміння критичного аналізу засобів електронної лінгвометодики для ВНЗ;

- розвивати здатність до ефективного розроблення різних видів засобів електронної навчально-мовної продукції для молодших школярів та здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра, методично грамотно запроваджувати їх у освітній процес вишу з урахуванням видової специфіки, узагальнювати досвід застосування різних методичних прийомів використання е-лінгвометодичних програмних засобів для початкової школи та для вишу;

- комплексно розвивати методичний та технологічний компоненти лінгвометодичної компетентності, культури та готовність магістрантів на різних формах аудиторних занять, а також передбачати їх удосконалення під час самостійної роботи та лінгвометодичного самонавчання, самовиховання, самовдосконалення і т. ін.

Організація роботи на магістерському етапі впровадження експериментальної системи відбиває аналогічну до бакалаврського етапу логіку взаємозв'язку її компонентів: види засобів електронної лінгвометодики для вищої школи – методи і прийоми роботи з ними з урахуванням особливостей лінгвометодичної підготовки вчителя початкової школи – технічне забезпечення для продукування й використання засобів електронної лінгвометодики – компоненти лінгвометодичної компетентності та лінгвометодичної культури магістрантів – складники е-лінгвометодичного контенту. Опишемо пропоновану методику роботи на цьому етапі докладніше.

Провідним призначенням засобів електронної лінгвометодики *навчально-методичної групи* є забезпечення освітнього процесу на заняттях різних форм, переважно – лекційних та практичних із дисциплін базового курсу лінгвометодики. Безперечно, ця група засобів електронної лінгвометодики знаходить своє застосування і в самостійній, і в

індивідуальній, і в інших формах навчальної діяльності здобувачів, проте використання здебільшого в аудиторній роботі – їх визначальна риса, тому провідним методом їх застосування виступає інформаційний, друге місце за частотою вживання посідають продуктивний, тренувальний та контрольний методи.

Реалізувати інформаційний метод на лекційних заняттях із лінгвометодики викладач може за допомогою таких засобів електронної лінгвометодики, як мультимедійна презентація, електронні підручники і посібники (частково), відеолекція. Доцільним у процесі висвітлення теми виступає також перегляд фрагментів статей та інших наукових джерел із теми в інституційних репозитаріях, відео- та аудіофрагментів на відеохостингах, лінгвометодичних веб-сайтах тощо. Однак практичні дослідження свідчать про те, що в процесі лекції найбільш ефективним виступає застосування спеціально підготовленої до теми мультимедійної презентації, що може включати і частини наукових праць (цитати), і фрагменти відео (приклади, відеолекції), і навчальні текст та графіку.

Ознайомлюючи магістрантів з особливостями лінгвометодичних презентацій, викладачі мають характеризувати їх як навчальні презентації, що є засобом унаочнення теоретичного й практичного лінгвометодичного матеріалу в ході його подання, та повідомляти, що найбільш загальною і зручною у використанні класифікацією лінгвометодичних презентацій для ВНЗ є розподіл їх за формами організації навчального процесу у вищій школі: лекційні, практичні, самостійні. Кожна група презентацій має визначальні особливості структури, змісту та переважних типів слайдів у презентації. Типи слайдів у всіх видах лінгвометодичних презентацій для ВНЗ класифікуються за метою застосування аналогічно до груп слайдів шкільних лінгвометодичних презентацій: інформаційно-пояснювальні, тренувально-контрольні, логічно-сюжетні (рис. 3. 17)



Рис. 3.17. Співвідношення видів лінгвометодичних мультимедійних презентацій для ВНЗ та типів слайдів у них

Інформаційно-пояснювальні слайди містять навчальну інформацію теоретичного характеру і призначаються для повідомлення нової теми, закріплення та поглиблення базових знань, узагальнення лінгвометодичної теорії. Слайди цього типу становлять основу будь-якої презентації і несуть основне теоретичне навантаження заняття, стисло відображаючи матеріал. За змістом і характером вміщеної інформації можуть бути суто текстовими, графічними, звуковими, ілюстративними чи відеослайдами, але частіше декілька різновидів подання інформації поєднуються на одному слайді, здебільшого це стосується текстової, графічної та ілюстративної інформації. Звук та відео можуть супроводжувати фрагменти креолізованого навчального тексту (доповненого невербальними засобами передачі інформації). Здобувачі зазвичай працювали з ними колективно під керівництвом викладача (рис. 3. 18).

Тренувально-контрольні слайди переслідують мету відпрацювання окремих складників лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів та перевірки рівня її розвитку на різних етапах навчання у виші. Відповідно до мети змістом цих слайдів є теоретичні запитання, практичні завдання, тести (рис. 3. 19).



а)

б)

Рис. 3. 18 Приклади ілюстративно-пояснювальних слайдів мультимедійної лінгвометодичної презентації: а) – схематичного, б) – табличного

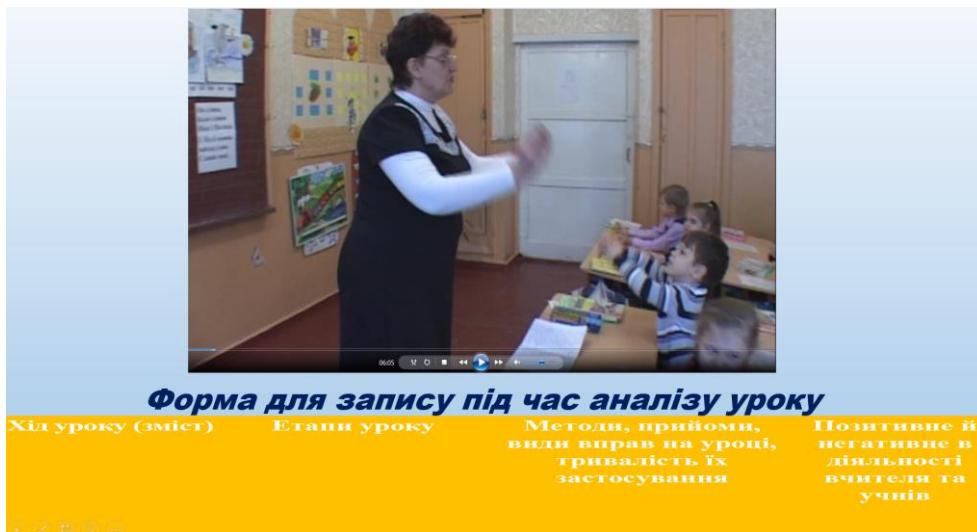


Рис. 3. 19. Приклад тренувально-контрольного відеослайду мультимедійної презентації на практичному занятті із методики навчання української мови в початковій школі

Логічно-сюжетні слайди покликані унаочнити логічну структуру, сюжет лінгвометодичної презентації, межі її частин за допомогою спеціального змісту слайдів. На логічно-сюжетних слайдах лекційної презентації зазвичай містяться тема та зміст

лекції, завдання для самостійної роботи, стимулювання рефлексії здобувачів, побажання успіхів, а також т. зв. «заглушки», що їх роль виконують переважно слайди з назвою підтеми чи етапу заняття та ін. Наявність цих слайдів у презентації необхідна для підвищення свідомості опанування лінгвометодичної теми, кращого орієнтування в структурі матеріалу та ін. (рис. 3. 20).

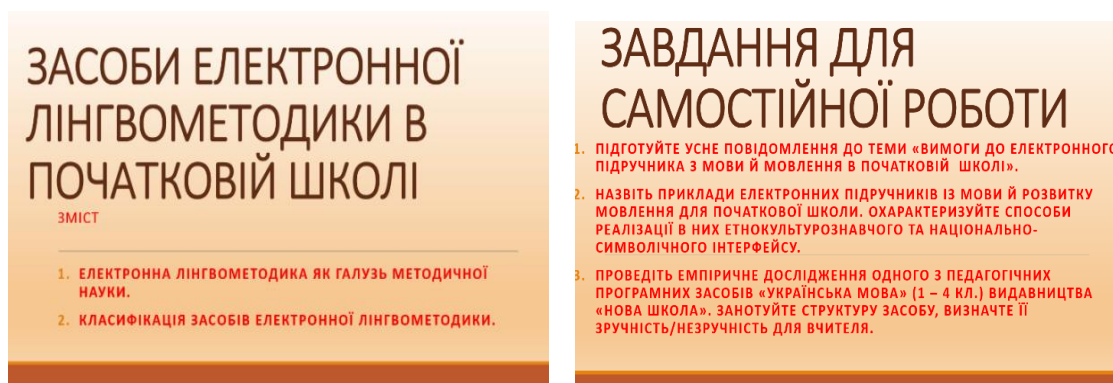


Рис. 3. 20. Приклади вступного та завершального логічно-сюжетних слайдів до мультимедійної лекційної презентації

Крім того, у процесі впровадження експериментальної системи на другому етапі слід доповнювати знання магістрантів про типи слайдів лінгвометодичної презентації, отримані на першому етапі, відомостями про методичні прийоми їх опрацювання на лекційних заняттях з базового курсу лінгвометодики:

1. *Структурні* – матеріал слайду унаочнює структуру лекційного матеріалу, яку надалі докладніше висвітлює та розкриває лектор. До структурних прийомів належать такі:

- подання плану лекції на її початку для самостійного ознайомлення здобувачів чи короткого вступного повідомлення лектора про мету та завдання лекції;

- опрацювання схем, що унаочнюють структуру усього матеріалу, який виноситься на лекцію, чи його окремої частини (схема є ілюстрацією, усі її складники лектор докладно описує та характеризує);

- складання здобувачами плану лекції чи структурних схем сприйнятого матеріалу за ключовими словами; у цьому разі план чи схема матеріалу на початку лекції та в її ході не



подаються, а в підсумку лектор пропонує слайд з ключовими словами теми і відповідне завдання, наприклад, ключові слова до теми «Методика вивчення української мови в школах із російською мовою навчання» (рис. 3. 21).

<p><b>1. ЗА КЛЮЧОВИМИ СЛОВАМИ ВІДТВОРИТЬ ПЛАН ЛЕКЦІЇ ТА ЗАПИШІТЬ ЙОГО В ЗАРАНИ ЗАЛИШЕНЕ МІСЦЕ НА ПОЧАТКУ ТЕМИ.</b>  <b>2. ВИКОРИСТОВУЮЧИ ПОДАНИ КЛЮЧОВІ СЛОВА УКЛАДІТЬ ДОКЛАДНУ СТРУКТУРНУ СХЕМУ МАТЕРІАЛУ ЛЕКЦІЇ.</b></p>			
<p><b>Г. Левченко, М. Скрипник, М. Перегінець, С. Каниюка, І. Мельниченко, Ю. Біляєв, О. Хорошковська, І. Хом'як</b></p>	<p><b>аперцепція, інтерференція, транспозиція, умови забезпечення транспозиції, фізіологічні основи інтерференції</b></p>	<p><b>фонетичні інтерферени, лексичні інтерферени, граматичні інтерферени.</b></p>	<p><b>російсько- українська двомовність, порівняльний метод, сугестопедія, відкрите міжмовне зіставлення, зіставні таблиці, редагування, переклад.</b></p>

Рис. 3. 21. Приклад слайду для застосування структурного прийому подання матеріалу на лекції

Відкривши слайд, лектор надає певний час на ознайомлення (1 – 2 хв.) та виконання завдання (3 – 5 хв.).

2. *Тезові* прийоми передбачають подання навчального матеріалу в стислому вигляді для подальших коментарів лектора. Різновидами цього прийому є такі:

- висвітлення завдань, мети вивчення теми для посилення мотивації та зацікавлення здобувачів, змісту лекції, ключових термінів тощо напр. (рис. 3. 22):



Рис. 3. 22. Приклади слайдів для застосування тезових прийомів навчання лінгвометодики на лекційних заняттях

- подання дефініцій термінів навчальної теми як для ознайомлення й подальшої докладної характеристики, так і для порівняння різних означень одного терміна, обсягів різних термінів тощо;

- колективне опрацювання матеріалу демонстраційних та узагальнювальних таблиць;

- подання класифікацій чи переліків (напр., «Методи навчання рідної мови за різними класифікаціями», «Види тренувальних завдань із лексики» тощо).

3. *Графічні* – полягають в ілюстрації матеріалу, що подається в ході лекції, графічними засобами, зокрема: наведення графіків, діаграм із фактичним матеріалом на підтвердження теоретичних положень; демонстрація зразків наочності, що застосовується на різних етапах вивчення рідної мови в школі, напр. (рис. 3.23); показ сторінок підручника, дитячих малюнків, репродукцій картин, фотографій, ілюстрацій для унаочнення різноманітних теоретичних положень чи фактів, що повідомляються під час лекції.

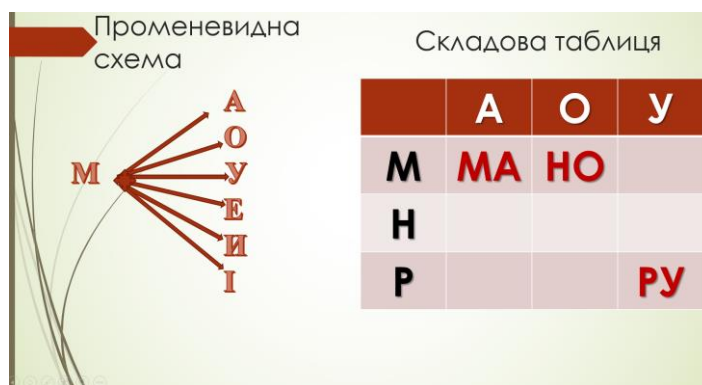


Рис. 3.23. Приклад слайду для застосування графічного прийому подання лекційного матеріалу з лінгвометодики

4. *Проблемні* – передбачають активізацію й стимулювання самостійної пізнавальної діяльності здобувачів для виведення висновків, визначення основних положень навчального матеріалу тощо. Різновидами проблемного прийому презентаційного подання матеріалу є такі: визначення та нотування основної думки поданої цитати з наукової праці, напр. (рис. 3.24);

«Слово «методика» має два значення: 1) сукупність прийомів найбільш доцільного проведення будь-якої роботи, 2) вчення про методи викладання якої-небудь навчальної дисципліни. Іноді, особливо в зарубіжній (англ., нім., чеськ., польсь.) літературі вживають термін «конкретна дидактика». За часів ГСковороди на позначення цього терміну використовувалося «метода», пізніше – методика викладання, а з 50-х рр. ХХ ст. – методика навчання. Цей термін у більшій мірі відповідає сучасним підходам у освіті, бо він включає в себе не лише передачу інформації вчителем – викладання, але й учіння ... Останнім часом почали широко використовувати термін «технологія», який більш повно відображає сучасні тенденції навчання як двостороннього процесу. На рівні галузей наук, зокрема педагогічних, вживається термін «методика».

(Гончаренко С. У., Голобородько Е. П. Методика як наука: стан і перспективи/ Е. П. Голобородько Педагогічна онтософія: проблеми і перспективи: Науково-педагогічні праці: у 2-х т. – Т.2. – Херсон, ВАТ ХМД, 2007. – С. 30 – 31).

УВАЖНО ПРОЧИТАЙТЕ ПОДАНУ ЦИТАТУ Й ДАЙТЕ ВИЗНАЧЕННЯ  
ТЕРМІНІВ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ», «ТЕХНОЛОГІЯ  
НАВЧАННЯ», «КОНКРЕТНА ДИДАКТИКА»

⦿ ⦿ ⦿ ⦿ ⦿

Рис. 3. 24. Приклад слайду для застосування проблемного прийому у ході лінгвометодичної лекції

зіставлення текстового та графічного чи звукового матеріалу (паралельно подається тезовий текстовий матеріал та графік, діаграма, схема, таблиця, фонозапис тощо, здобувачі мають визначити на користь теорії свідчать подані фактичні або практичні матеріали чи суперечать їй і зробити загальний висновок); самостійне узагальнення здобувачами основних положень виучуваної теми: укладання змістової схеми, таблиці за матеріалом лекції, визначення ключових слів за поданим на слайді планом лекції (доцільно застосовувати в підсумку лекції), укладання таблиці з поданого фактичного чи теоретичного матеріалу; розподіл поданих термінів теми за пунктами плану лекції.

Застосування цих та інших методичних прийомів, а також знання магістрантами специфіки лекційних презентацій та дотримання вимог до їх підготовки й демонстрації, на наш погляд, значно підвищать загальну ефективність лекційного заняття, а відтак – і результативність усього вишівського освітнього процесу. При цьому ми зауважували важливість використання вказаних методичних прийомів і під час запису відеолекцій, укладання теоретичного мінімуму з презентацією для дистанційних курсів тощо.

Інші навчально-методичні засоби, вважаємо, також виявлятимуть високу ефективність під час застосування на практичних заняттях, проте вимагають значної підготовчої роботи щодо їх створення, напр., електронні підручники та посібники розраховані саме на відпрацювання практичних лінгвометодичних умінь і навичок здобувачів. Однак, як свідчить вищенаведений огляд, подібної електронної продукції загальнодержавного поширення в Україні наразі немає, тому на перший план виходять засоби електронної лінгвометодики, розроблені викладачем (колективом викладачів) власноруч.

У цьому плані найбільш доцільним стало використання програмних середовищ технічного забезпечення засобів електронної лінгвометодики – невеликих добірок вправ на спеціальних сайтах, що дозволяють створювати і зберігати лінгвометодичні завдання різних типів: *LearningApps* (<http://learningapps.org/>), *Easel.ly* (<https://www.easel.ly/>), *Piktochart* (<https://magic.piktochart.com/>), *GapMinder* (<https://www.gapminder.org/>), *Gloster* (<http://edu.glogster.com/>), *Thinglink* (<https://www.thinglink.com/>), *Padlet* (<https://ru.padlet.com/>) та ін. Викладач може розробити і зберегти на сайті потрібний набір завдань, а на практичному занятті подати здобувачам покликання на них і організувати колективну чи індивідуальну роботу з обов'язковим обговоренням результатів та коментарями. Таким чином слід спрямовувати здобувачів на ефективну роботу з традиційними лінгвометодичними завданнями, інфографікою, картами пам'яті, інтерактивними постерами, аудіо й відеоконтентом та ін. Наведемо приклад лінгвометодичних завдань, розроблених і використовуваних на сайті LearningApps (рис. 3. 25, 3. 26).

Завдання в першому прикладі може ефективно застосовуватися в якості індивідуального завдання під час фронтального опитування інших здобувачів групи із теми для перевірки теоретичної підготовки до заняття. У другому прикладі наведено більш складне практичне завдання на лінгвометодичний аналіз фрагменту уроку та визначення застосовуваних методів і прийомів роботи вчителя. Завдання такого типу ми вважаємо за доцільне використовувати в другій

частині практичного заняття й виконувати колективно з аргументацією висловлюваних думок.

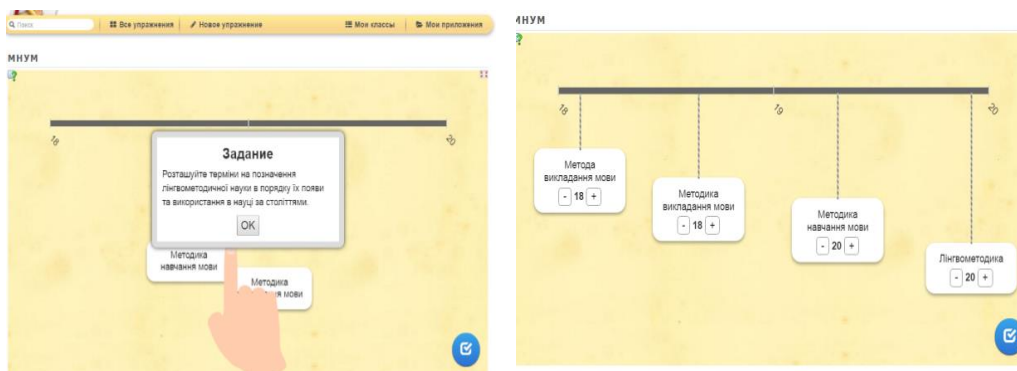


Рис. 3.25. Практичне завдання з лінгвометодики типу «Хронологічна послідовність» у середовищі LearningApps

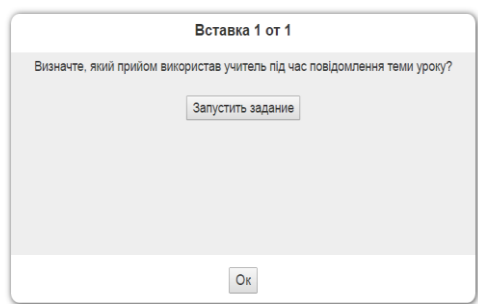


Рис. 3.26. Практичне завдання з лінгвометодики типу «Аудіо- та відеоконтент» у середовищі LearningApps

Вагомим засобом електронної лінгвометодики для практичних занять та самостійної роботи є інтерактивні постери, що дозволяють узагальнювати інтернет-покликання на лінгвометодичні ресурси за темами і подавати їх здобувачам для опрацювання (рис. 3. 27).



Рис. 3.27. Інтерактивний постер з лінгвометодики «Нормативна література з методики навчання грамоти», виконаний у середовищі Thinglink.

Важливим для цих занять є і застосування практичних посібників, спрямованих на контроль лінгвометодичної компетентності здобувачів ступеня вищої освіти. Насамперед це використання електронних лінгвометодичних тестових завдань як на початку заняття для перевірки теоретичної підготовленості здобувачів, так і наприкінці для контролю засвоєного на практичному занятті. Для таких етапів заняття ми вважаємо достатнім пропонувати здобувачам тести із 5 – 7 тестових завдань різних типів. Цікавим для здобувачів ступеня вищої освіти магістра різновидом контролю на практичних заняттях, на нашу думку, виступить також застосування інтерактивних кросвордів. Особливо корисним цей засіб електронної лінгвометодики є для перевірки термінологічної обізнаності здобувачів, напр., інтерактивний кросворд до теми «Зв'язок лінгвометодики із суміжними науками» (рис. 3. 28).

Застосовуючи продуктивний метод під час опрацювання засобів навчально-методичної групи, слід спрямовувати магістрантів на самостійне розроблення й технічну реалізацію цих засобів електронної лінгвометодики. Так, щодо створення електронних підручників із лінгвометодики доцільно подавати магістрантам такі методичні опори: принципи побудови лінгвометодичних підручників (рис. 3. 29), його основні модулі

(рис. 3. 30), структурні компоненти (рис. 3. 31), етапи створення (рис. 3. 32).

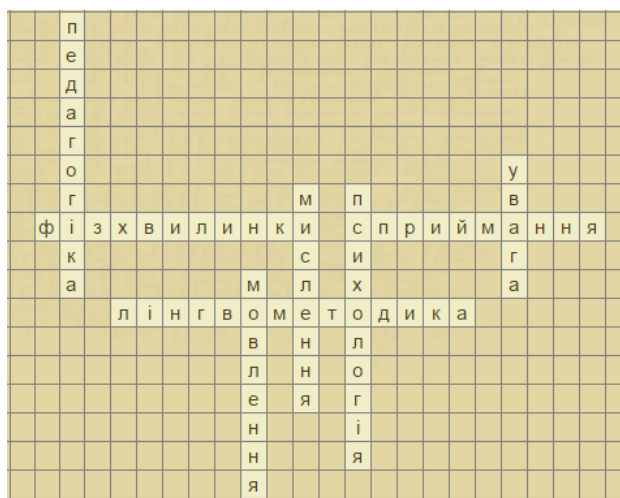


Рис. 3.28. Інтерактивний кросворд до теми «Зв'язок лінгвометодики із суміжними науками, виконаний у середовищі Cross.

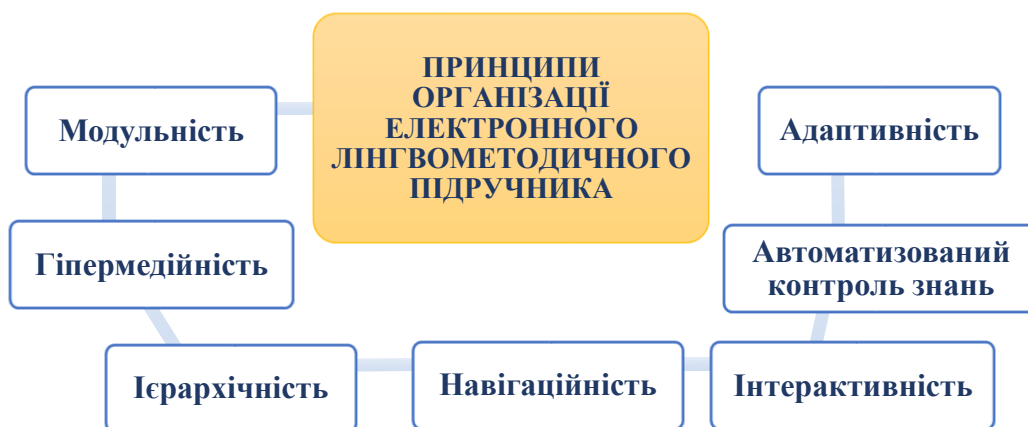


Рис. 3.29. Принципи організації електронного лінгвометодичного підручника



Рис. 3.30. Модулі електронного лінгвометодичного підручника



Рис. 3.31. Компонентна структура електронного лінгвометодичного підручника





Рис. 3.32. Етапи створення електронного підручника з лінгвометодики

*Контентну* групу засобів більше призначено для самостійної роботи здобувачів, адже ці зразки спрямовано на підвищення рівня їхньої лінгвометодичної компетентності, зокрема таких груп її компонентів: базових (мовні словники, довідники, педагогічні енциклопедії та ін.), основних (портфоліо, е-бібліотеки, відеотеки та ін.), надбудовних (репозитарії, бібліотеки, банки даних, архіви тощо).

Самостійна робота з лінгвометодики як у межах підготовки до практичних занять, так і окремо оцінювані самостійні види робіт і позааудиторна робота у вигляді лінгвометодичного гуртка, факультативу, масових лінгвометодичних заходів тощо мають ґрунтуватися на самостійному опрацюванні здобувачами ступеня вищої освіти наукових публікацій, навчальної та методичної літератури, мультимедійного лінгвометодичного контенту в інституційних репозитаріях України, електронних бібліотеках навчальних закладів та окремих кафедр, освітніх хмарах.

Відтак контентні засоби служать основою завдань для самостійної роботи, індивідуального навчання, поглибленого вивчення курсу лінгвометодики в гуртковій та факультативній роботі. Найбільшого ж значення засоби цієї групи набувають у дослідницькій діяльності здобувачів. На практичних заняттях

засоби електронної лінгвометодики контентної групи застосовуються епізодично, здебільшого у вигляді індивідуальних завдань окремим здобувачам на основі застосування тренувального методу, напр.:

*Ознайомтеся зі статтею М. С. Вашуленка «Майбутній учитель початкових класів – першовчитель рідної мови» у репозитарії Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*

*([http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vgnpu\\_ped/2009\\_13/V13\\_3\\_7.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vgnpu_ped/2009_13/V13_3_7.pdf).) і винесіть на обговорення групи перелік методичних прийомів опанування відповідних педагогічних умінь для реалізації нової мети початкової мовної освіти в процесі проходження педагогічної практики. Оцініть власний рівень мовної та мовленнєвої компетентності.*

Подібні завдання для опрацювання лінгвометодичних засобів контентної групи варто подавати на початку практичного заняття здобувачам із достатнім рівнем розвитку лінгвометодичної компетентності для створення доповіді й подальшого колективного її обговорення в навчальній групі. Однак такі завдання можна застосовувати зрідка, оскільки первинною метою практичного заняття виступає формування у розвиток фахових лінгвометодичних умінь і навичок, а науково-дослідницькі уміння здебільшого відпрацьовуються в самостійній роботі здобувачів, тож і застосування контентних засобів електронної лінгвометодики більш характерне для самостійної роботи.

Важливим шляхом реалізації контентних засобів електронної лінгвометодики в самостійній роботі магістрантів виступає використання складників е-лінгвометодичного контенту, зокрема технологічних карток самостійної роботи, що вказують здобувачам ступеня вищої освіти інформаційний обсяг матеріалу, науково-методичні джерела для його опрацювання, покликання на відповідне ресурсне забезпечення засобів електронної лінгвометодики та ін.

*Мережеві* засоби електронної лінгвометодики у експериментальній системі представляють інноваційну форму навчання за допомогою мережевого зв'язку і за метою застосування мають навчально-методичний (дистанційний курс, віртуальний університет, відеолекція та ін.), навчально-контрольний (веб-конференція, вебінар, веб-квест та ін.) чи комунікаційний характер (форум, чат, блог, електронна пошта та ін.). Засоби цієї групи в процесі впровадження експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності призначено для реалізації елементів дистанційного, мобільного та мережевого способів навчання.

Переважними методами застосування мережевих засобів електронної лінгвометодики виступають комунікаційний та продуктивний. Мережеві засоби електронної лінгвометодики слід використовувати на практичних заняттях у таких колективних мережевих різновидах роботи здобувачів і викладача: складання конкордансів для молодших школярів, розроблення мультимедійних навчальних вправ і завдань до мовної теми, перегляд фрагментів відеолекцій, відеозаписів уроків мови в початковій школі із паралельним обговоренням у чаті та ін.

Аналогічно до контентних, мережеві засоби на аудиторних заняттях варто застосовувати меншою мірою, оскільки вони вимагають наявності індивідуального комп'ютера для кожного здобувача та з'єднання з мережею Інтернет чи локальної мережі, а практичні заняття з лінгвометодики не завжди проводяться в комп'ютерному класі. Крім того, застосування мережевих засобів електронної лінгвометодики передбачає здебільшого самотійну роботу здобувачів, а на практичному занятті форми роботи мають чергуватися. Використання цих засобів у навчальному процесі вишу вимагає глибокого знання загальних веб-технологій, що виявляють найбільшу ефективність у роботі викладача лінгвометодики. До таких, зокрема належать: конкорданси, відеохостинги, системи

створення та збереження навчальних матеріалів, спільного створення документів та ін.

Серед мережевих засобів у процесі експериментальної роботи слід приділяти значну увагу застосуванню сайтів лінгвометодичної тематики, оскільки педагог має орієнтувати майбутніх викладачів лінгвометодики у виші на організацію майбутньої професійної діяльності із застосуванням цього важливого засобу мережевого навчання. Зокрема, магістранти засвоюватимуть такий перелік складників викладацького сайту:

- методичні поради щодо опанування курсу;
- теоретичний лінгвометодичний мінімум;
- теоретичний мінімум з лінгвістики, педагогіки, психології;
- практичні завдання з лінгвістики й лінгвометодики;
- система тестування;
- інтерактивні елементи (системи зворотного зв'язку, форум, чат, електронний журнал, термінологічний словник, консультаційна сторінка та ін.);
- електронна лінгвометодична бібліотека (навчально-методична, наукова, довідкова література для здобувачів, учителів початкових класів, викладачів лінгвометодики у ВНЗ; мультимедійні презентації для опанування теоретичного лінгвометодичного матеріалу; відеозаписи зразкових уроків та фрагментів уроків мови в початковій школі мультимедійний дидактичний контент для навчання мови в початковій школі та ін.);
- розважально-пізнавальні елементи, що відображають особисті уподобання викладача, допомагають створити імідж педагога: аудіо та відеозаписи, власні художні роботи, інформація про досягнення (дипломи, грамоти та ін.), хобі тощо.

Комплексним виявом застосування тренувального, продуктивного і комунікаційного методів до мережевих засобів електронної лінгвометодики є організація проектної діяльності здобувачів у вигляді веб-квестінгу. У процесі експериментальної роботи слід ілюструвати магістрантам особливості побудови, змісту й методичної організації як

готових веб-квестів у дистанційному курсі базової дисципліни, так і пропонувати розробляти їх самостійно. Наведемо за приклад веб-квест до змістового модуля «Навчання грамоти» як прийом поглиблення знань здобувачів ступеня вищої освіти з розділу, стимулювання й мотивації їх до укладання особистого лінгвометодичного портфоліо та ін., що складається з п'яти основних сторінок: «Передмова», «Завдання», «Командні обов'язки», «Ресурси» та «Заключне слово» – і має вигляд окремої веб-сторінки.

У процесі проходження цього веб-квесту здобувачам пропонується укласти електронний посібник із навчання грамоти, що має становити зібрання усіх наявних у мережі Інтернет, розроблених власноруч та структурованих методично правильним чином графічних, відео, аудіо та інших засобів для вивчення однієї з букв українського алфавіту. Для цього вони мають виконати таку послідовність кроків:

1. Вибрати букву, обговоривши вибір з однокласниками.
2. Обрати команду із чотирьох однокласників і розподілити обов'язки в команді.
3. Ретельно вивчити ресурси, пропоновані в квесті, вибрати з них все, що стосується обраної командою букви.
4. Систематизувати цей матеріал у окремих папках, створивши інформаційно-джерельну базу.
5. Вдатися до власного пошуку в Інтернеті, доповнити зібрання його результатами.
6. Розподілити зібраний матеріал на теоретичний (подає відомості про букву, її накреслення, структурні елементи, правила написання, звуки, які вона позначає тощо); практичний, що пропонує учням аналітичні та синтетичні вправи з читання, складання мовних моделей, письмо, фонетично-артикуляційні завдання, мовні розминки, пальчикові гімнастики та ін.; дидактичний — підбірка текстів, малих фольклорних жанрів, малюнків з виучуваною буквою та ін.
7. Обрати програмне забезпечення, де буде розроблятися посібник: *Power Point*, *Publisher*, *Ucoz* та ін.
8. Розробити структуру та дизайн майбутнього посібника. Обов'язковими структурними частинами є такі: вступна

(мотиваційно-заохочувальна), теоретична, практична, дидактична, контрольна, завершальна (рефлексійно-підсумкова). Додаткові частини обрати на свій розсуд.

9. Наповнити структурні частини змістом із інформаційно-джерельної бази й виготовити посібник.

10. Перевірити правильність матеріалу посібника, відповідність методичним вимогам, естетичну складову та ін. Виправити недоліки.

Для ефективного проходження веб-квесту на третій та четвертій його сторінці (вкладці) здобувачам пропонується обрати в своїй міні-групі аналітика, методиста, програміста, редактора та дизайнера і поступово опрацювати подані інтернет-покликання.

Як засвідчила практика, веб-квестінг є ефективною технологією організації самостійної дослідницько-пошукової роботи здобувачів вищої освіти з лінгвометодики, що сприяє не лише підвищенню рівня їхньої лінгвометодичної компетентності, але й поглибленню інформатичних навичок, здібностей до спільної роботи в команді, стимулює їх до наукової діяльності та ін.

Проектна діяльність на основі застосування мережеских засобів електронної лінгвометодики та тренувального, продуктивного і комунікаційного методів ефективно реалізується й у позааудиторній роботі з лінгвометодики, зокрема в межах лінгвометодичних гуртків. Цікавими для сучасних здобувачів ступенів вищої освіти бакалавра і магістра мають бути проекти на розроблення електронних засобів навчання мови для початкової та вищої школи: електронних наочних, практичних, навчальних посібників, словників, тренажерів і т.д. – невичерпний потенціал для творчості та самовияву студентської молоді; проекти на створення веб-спільнот лінгвометодичної спрямованості, веб-сайтів для вчителів початкової школи, електронних словників із лінгвометодики, електронних бібліотек, лінгвометодичних хмар, особистих електронних лінгвометодичних портфоліо і т. ін. Зазвичай така робота, грамотно організована викладачем,

зацікавлює здобувачів і має результатом електронний продукт чи ресурс.

Наведемо за приклад результат проектної діяльності здобувачів факультету підготовки вчителів початкових класів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» у межах гуртка «Електронна лінгвометодика». Спільними зусиллями команди здобувачів із чітко розподіленими обов'язками і обсягом роботи було створено веб-сайт «Найважливіше знаряддя вчителя – СЛОВО...», покликаний підвищувати культуру мовлення студентів факультету та вчителів початкових класів міста (рис. 3. 33).



Рис. 3. 33. Сторінки веб-сайту «Найважливіше знаряддя вчителя – СЛОВО», розробленого в межах гурткової роботи з лінгвометодики здобувачів факультету ПВПК ДВНЗ «ДДПУ».

Отже, на другому етапі впровадження експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності комплексно й у взаємозв'язку мають застосовуватися всі компоненти змістово-процесуального блоку системи: види засобів електронної лінгвометодики для вищої школи – методи і прийоми роботи з ними з урахуванням особливостей лінгвометодичної підготовки вчителя початкової школи – технічне забезпечення для продукування й використання засобів електронної лінгвометодики – конструкти лінгвометодичної компетентності, культури та

готовності магістрантів – складники е-лінгвометодичного контенту.

### **Висновки до розділу 3**

*Систему підготовки вчителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності* визначаємо як відкриту цілісну ієрархічну сукупність та взаємодію компонентів концептуально-цільового, змістово-процесуального та результативно-оцінного блоків.

1. Концептуально-цільовий блок визначає стратегічні орієнтири організації, впровадження та функціонування системи: мета й завдання експериментального навчання, концептуальні положення побудови системи, методологічні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, принципи організації цього процесу.

2. Змістово-процесуальний блок є стрижневим і вміщує зміст системи та теоретико-методичні засади його опанування в процесі експериментального навчання: е-лінгвометодичний контент, особливості лінгвометодичної підготовки вчителя початкової школи, визначення та структура лінгвометодичної компетентності й лінгвометодичної культури майбутніх учителів початкової школи, їх зв'язок із готовністю, класифікація засобів електронної лінгвометодики для початкової школи та вишу, методи й прийоми експериментального навчання, технічне забезпечення засобів електронної лінгвометодики, етапи впровадження експериментальної системи.

3. Результативно-оцінний блок є підсумковим і переслідує мету визначення ефективності пропонованої системи та результатів її впровадження: компоненти та критерії оцінювання готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності, показники, за якими здійснювалося



вимірювання кожного компонента та результат впровадження системи.

Методологічними засадами лінгвометодичної підготовки на основі застосування засобів електронної лінгвометодики є компетентнісний, особисто-діяльнісний, соціокультурний, системно-синергетичний, технологічний і ресурсний підходи. До основних принципів електронної лінгвометодики стосовно особливостей їх застосування в професійній діяльності вчителя початкової школи, належать такі: комунікативно-інтерактивний, когнітивно-адаптивний, модульно-комплексний, мотиваційно-акмеологічний, неантагоністично-інтегрувальний.

Підготовка вчителя початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності має ілюструвати органічний взаємозв'язок традиційної методики навчання мови та інноваційних технологій її реалізації на основі введення в процес навчання елементів електронної лінгвометодики та ґрунтуватися на визначальних особливостях лінгвометодичної освіти з рідної мови, що вирізняють цей напрям з-поміж інших: багатогалузевість, гнучкість, полілінгвальна інтегрованість, практична орієнтованість, ігрова спрямованість, комунікативна зразковість, сензитивність, мультимедійність.

Компонентні структури лінгвометодичної компетентності й лінгвометодичної культури майбутнього вчителя початкової школи та викладача методики навчання рідної мови у виші відбивають предметно-ієрархічну будову галузевої професійної компетентності та професійної культури фахівця початкової освіти з урахуванням специфіки лінгвометодичної підготовки та засобів електронної лінгвометодики в ній і є основою для становлення відповідних компонентів готовності до застосування засобів електронної лінгвометодики.

Так, предметна структура лінгвометодичної компетентності включає три групи компонентів: базові (лінгвістичний та психолого-педагогічний), основні (методичний та інформаційно-технологічний) та надбудовні (діагностичний та акмеологічний). Структура лінгвометодичної

культури як похідного від компетентності феномена більш узагальнена і включає п'ять складників: методична, інформаційно-технологічна, комунікативна, психолого-педагогічна, духовна. Рівень сформованості методичного та інформаційно-технологічного компонентів професійної лінгвометодичної компетентності й культури майбутнього вчителя відображають рівень його готовності до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.

*Засоби електронної лінгвометодики* – електронні освітні ресурси лінгвістичного та лінгвометодичного змісту, що функціонують у локальний або мережевий спосіб, мають навчально-методичне призначення, використовуються для забезпечення лінгвометодичної діяльності учнів/здобувачів, виступають одним із провідних елементів інформаційно-лінгвометодичного середовища як початкової школи, так і вишу і спрямовані на формування й розвиток мовної й комунікативної компетентності учнів початкової школи та лінгвометодичної компетентності здобувачів ступенів вищої освіти.

Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи класифікуються за їх видовими особливостями таким чином: електронний підручник, електронний посібник, електронні тести, депозитарій електронних лінгвістичних і лінгвометодичних ресурсів. У ВНЗ застосовується ширше коло засобів електронної лінгвометодики, тому вони об'єднуються в такі групи за призначенням, типом та способом подання матеріалу: навчально-методичні, контентні, мережеві засоби.

Е-лінгвометодичний контент виступив домінантою експериментальної системи підготовки вчителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності і містив такі складники: навчально-методичний посібник «Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи», призначений для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Початкова освіта»; підручник «Електронна лінгвометодика у ВНЗ» для здобувачів ступеня вищої освіти магістра факультетів підготовки вчителів початкових класів; електронний навчально-методичний комплекс із дисципліни «Методика навчання української мови»;

дистанційні курси із дисциплін «Методика навчання української мови в початковій школі» для підготовки здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра та «Методика навчання у ВНЗ методики мови початкової школи» і «Електронна лінгвометодика» для підготовки здобувачів ступеня вищої освіти магістра.

13. Система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності має впроваджуватися в два етапи, що відображають двоступеневий характер підготовки у ВНЗ сучасних фахівців початкової освіти. Перший етап – бакалаврський – передбачає практичну підготовку майбутніх учителів початкових класів до застосування засобів електронної лінгвометодики в загальноосвітній школі; другий – магістерський – підводить теоретичне підґрунтя під набуті на першому рівні уміння й навички з електронної лінгвометодики й полягає в опануванні відповідних знань, умінь, навичок, якостей і т. д. щодо застосування цих засобів у виші, завершуючи процес формування інформаційно-технологічного й методичного компонентів лінгвометодичних компетентності та культури майбутніх фахівців, а відтак і їхньої готовності до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.

На обох етапах експериментальна робота має ґрунтуватися на застосуванні та введенні в процес лінгвометодичної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти схарактеризованих вище компонентів системи, а також на провідних категоріях методики експериментального навчання – методах відпрацювання лінгвометодичного й інформаційно-технологічного компонентів лінгвометодичних компетентності, культури й готовності здобувачів ступенів вищої освіти бакалавра і магістра: інформаційному, тренувальному, контрольному, продуктивному, комунікативному. Інформаційний та продуктивний метод мають становити основу роботи на кожному з етапів, ілюструючи двосторонній підхід до опанування засобів електронної лінгвометодики: застосування готових та створення власних засобів.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене в монографії теоретичне дослідження надало змогу дійти таких загальних висновків:

1. У генезі професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні доцільно розглядати 5 основних етапів: пропедевтичний – етап зародження системи професійної підготовки вчителя вітчизняної початкової школи (1620 р. – перша половина ХІХ ст.); початковий – етап становлення теоретико-методичних засад професійної підготовки вчителя початкової школи (друга половина ХІХ ст. – 1927 р.); базовий – етап заснування факультетів підготовки вчителів початкових класів у педагогічних технікумах та ВНЗ (1928 – 1970 рр.); модернізаційно-національний – етап удосконалення та націоналізації системи професійної підготовки вчителів початкової школи (1970 – 1995 рр.); інноваційно-реформаторський – етап реформування системи професійної підготовки вчителів початкової школи та активного запровадження освітніх інновацій (1995 р. – донині).

2. Тематичними векторами педагогічних досліджень у галузі підготовки вчителів початкової школи інноваційно-реформаторського етапу є такі: загальнопедагогічний, методичний, професійно-особистісний, психологічний, історичний, іноземний. Дослідження тематики й результатів досліджень методичного та професійно-особистісного напрямів засвідчило відсутність як цілеспрямованих комплексних досліджень щодо теорії й практики навчання майбутніх учителів початкових класів застосовувати електронні засоби навчання під час викладання освітньої галузі початкової «Мови і літератури», так і щодо формування лінгвометодичних компетентності, культури й готовності самого вчителя, які не представлено у вигляді комплексних досліджень у науковій літературі поточного етапу розвитку системи фахової підготовки вчителя початкової школи, що обґрунтовує

нагальну потребу в ґрунтовних наукових розвідках цієї тематики.

3. Ієрархічна предметна структура професійної компетентності вчителя початкової школи має такі узагальнені складники: соціально-культурна, фундаментальна, професійно-практична, комунікативна, інформаційно-комунікаційна, діагностична, акмеологічно-рефлексивна компетентності. Компонентні структури лінгвометодичної компетентності й лінгвометодичної культури майбутнього вчителя початкової школи та викладача методики навчання рідної мови у виші відбивають предметно-ієрархічну будову галузевої професійної компетентності та професійної культури фахівця початкової освіти з урахуванням специфіки лінгвометодичної підготовки та засобів електронної лінгвометодики в ній і є основою для становлення відповідних компонентів їхньої готовності до застосування засобів електронної лінгвометодики.

4. Предметна структура лінгвометодичної компетентності включає три групи компонентів: базові (лінгвістичний та психолого-педагогічний), основні (методичний та інформаційно-технологічний) та надбудовні (діагностичний та акмеологічний). Структура лінгвометодичної культури як похідного від компетентності феномена більш узагальнена і включає п'ять складників: методична, інформаційно-технологічна, комунікативна, психолого-педагогічна, духовна. Рівень сформованості методичного та інформаційно-технологічного компонентів професійної лінгвометодичної компетентності й культури майбутнього вчителя відображають рівень його готовності до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.

*Лінгвометодична компетентність вчителя початкових класів у галузі рідної мови* – це предметний компонент професійної компетентності, що полягає в здатності на високому науковому й методичному рівнях, з урахуванням психологічної та виховної специфіки, застосовуючи різноманітні форми організації навчально-виховного процесу та постійно самовдосконалюючись, якісно організовувати процес

становлення в молодших школярів мовної та мовленнєвої компетентностей.

*Лінгвометодична культура вчителя початкової школи* – компонент його загальної професійної культури, що ґрунтується на лінгвометодичній компетентності і є найвищим ступенем її вияву в професійній лінгвометодичній діяльності інноваційного рівня.

*Готовність майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності* – складник загальної професійної готовності, що містить когнітивний, операційний, оцінний та мотиваційний компоненти і ґрунтується на органічному взаємозв'язку з відповідними компонентами лінгвометодичної компетентності та лінгвометодичної культури майбутніх фахівців.

5. Українська електронна лінгвометодика як окрема галузь лінгвометодичної науки у своєму формуванні послугувалася загальносвітовими тенденціями й наслідувала їх.

*Електронна лінгвометодика* – інноваційна галузь методики навчання мови, що досліджує теоретичні й практичні аспекти застосування електронних засобів у процесі навчання мови й методики її викладання, виводить закономірності створення й застосування цих засобів у навчальному процесі, узагальнює типові недоліки й пропонує шляхи їх запобігання й вирішення.

*Електронна лінгводидактика* – фундаментальна теоретична частина електронної лінгвометодики, що вивчає методологічні основи застосування електронних засобів навчання мови й методики її викладання, закономірності реалізації принципів електронного навчання під час формування лінгвістичної і лінгвометодичної компетентностей учня й майбутнього вчителя.

6. *Засоби електронної лінгвометодики* – електронні освітні ресурси лінгвістичного та лінгвометодичного змісту, що функціонують у локальний або мережевий спосіб, мають навчально-методичне призначення, використовуються для забезпечення лінгвометодичної діяльності, виступають одним із провідних елементів інформаційно-лінгвометодичного

середовища як початкової школи, так і вишу, спрямовані на формування й розвиток мовної й комунікативної компетентності учнів початкової школи та лінгвометодичної компетентності здобувачів ступенів вищої освіти.

Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи класифікуються за їх видовими особливостями таким чином: електронний підручник, електронний посібник, електронні тести, депозитарій електронних лінгвістичних і лінгвометодичних ресурсів. У ВНЗ застосовується ширше коло засобів електронної лінгвометодики, тому вони об'єднуються в такі групи за призначенням, типом та способом подання матеріалу: навчально-методичні, контентні, мережеві засоби.

7. Методологічними засадами лінгвометодичної підготовки на основі застосування засобів електронної лінгвометодики є компетентнісний, особисто-діяльнісний, соціокультурний, системно-синергетичний, технологічний і ресурсний підходи. До основних принципів електронної лінгвометодики стосовно особливостей їх застосування в професійній діяльності вчителя початкової школи, належать такі: комунікативно-інтерактивний, когнітивно-адаптивний, модульно-комплексний, мотиваційно-акмеологічний, неантагоністично-інтегративний.

8. Для навчання мови в початковій школі і у ВНЗ слід застосовувати лінгвометодичні класифікації методів навчання (усний виклад вчителем матеріалу, бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, тренувальні вправи), а для навчання лінгвометодики у виші – традиційні для вищої освіти методи: лекційний, проблемний, дослідницький, дискусійний, практичний, тренінговий та ін. Крім того, необхідно активно використовувати весь спектр інновацій у навчанні: інтерактивна, проектна, інформаційно-комунікаційна, дистанційна, хмарна технології, реалізовані через електронні засоби навчання, майстер-класи, науково-методичні семінари, вебінари, роботу в репозитаріях, конференції, конкурси, дискусії, форуми, чати, блоги та ін. Виступаючи допоміжним матеріальним знаряддям, засоби електронної лінгвометодики

не змінюють сутність методів, а підвищують ефективність їх застосування.

9. Потенціал обох форм навчання електронної лінгвометодики – аудиторної та самостійної – має вповні використовуватися під час підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування її засобів в професійній діяльності: на аудиторних заняттях здебільшого за допомогою презентацій, підготовлених викладачем чи здобувачами ступеня вищої освіти, електронних навчально-методичних комплексів, електронних тестів, тренажерів та ін.; у самостійній роботі за рахунок дистанційних, хмарних технологій, особистих сайтів викладачів та ін.

10. Система підготовки вчителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності – відкрита цілісна ієрархічна сукупність та взаємодія компонентів концептуально-цільового (визначає стратегічні орієнтири організації, впровадження та функціонування системи), змістово-процесуального (стрижневий блок, що вміщує зміст системи та теоретико-методичні засади його опанування в процесі експериментального навчання) та результативно-оцінного (підсумковий блок, що переслідує мету визначення ефективності пропонованої системи та результатів її впровадження) блоків.

11. Підготовка вчителя початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності має ілюструвати органічний взаємозв'язок традиційної методики навчання мови та інноваційних технологій її реалізації на основі введення в процес навчання елементів електронної лінгвометодики та ґрунтуватися на визначальних особливостях лінгвометодичної освіти з рідної мови, що вирізняють цей напрям з-поміж інших: багатогалузевість, гнучкість, полілінгвальна інтегрованість, практична орієнтованість, ігрова спрямованість, комунікативна зразковість, сензитивність, мультимедійність.

12. Е-лінгвометодичний контент є домінантою експериментальної системи підготовки вчителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в



професійній діяльності, уміщуючи такі складники: навчально-методичний посібник «Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи», призначений для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Початкова освіта»; підручник «Електронна лінгвометодика у ВНЗ» для здобувачів ступеня вищої освіти магістра факультетів підготовки вчителів початкових класів; електронний навчально-методичний комплекс із дисципліни «Методика навчання української мови»; дистанційні курси із дисциплін «Методика навчання української мови в початковій школі» для підготовки здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра та «Методика навчання у ВНЗ методики мови початкової школи» і «Електронна лінгвометодика» для підготовки здобувачів ступеня вищої освіти магістра.

13. Система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності має впроваджуватися в два етапи, що відображають двоступеневий характер підготовки у ВНЗ сучасних фахівців початкової освіти. Перший етап – бакалаврський – передбачає практичну підготовку майбутніх учителів початкових класів до застосування засобів електронної лінгвометодики в загальноосвітній школі; другий – магістерський – підводить теоретичне підґрунтя під набуті на першому рівні уміння й навички з електронної лінгвометодики й полягає в опануванні відповідних знань, умінь, навичок, якостей і т. д. щодо застосування цих засобів у виші, завершуючи процес формування інформаційно-технологічного й методичного компонентів лінгвометодичних компетентності та культури майбутніх фахівців, а відтак і їхньої готовності до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності.

14. На обох етапах експериментальна робота має ґрунтуватися на застосуванні та введенні в процес лінгвометодичної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти схарактеризованих вище компонентів системи, а також на провідних категоріях методики експериментального навчання – методах відпрацювання лінгвометодичного й інформаційно-технологічного компонентів лінгвометодичних

компетентності, культури й готовності здобувачів ступенів вищої освіти бакалавра і магістра: інформаційному, тренувальному, контрольному, продуктивному, комунікативному.

Отже, проведене теоретичне дослідження обраної проблеми дозволило з'ясувати, що для забезпечення ефективності підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності їхня лінгвометодична освіта має ґрунтуватися на дотриманні низки узагальнених концептуальних положень:

- системний підхід до процесу підготовки майбутніх фахівців початкової освіти щодо застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності має відображатися як у взаємозв'язку всіх компонентів відповідної системи, так і у дотриманні системності та послідовності під час опанування засобів електронної лінгвометодики на ступенях вищої освіти «бакалавр» і «магістр» зі спеціальності «Початкова освіта»;

- теоретико-практичною основою лінгвометодичної підготовки має стати структура лінгвометодичної компетентності, лінгвометодичної культури та лінгвометодичної готовності з акцентуацією лінгвометодичного й інформаційно-комунікаційного компонентів цих особистісно-професійних феноменів майбутнього вчителя та поступовості їх формування й розвитку;

- серед методологічних засад запровадження в навчальний процес ВНЗ електронної лінгвометодики як інноваційної галузі методики навчання мови найбільшу питому вагу повинні мати компетентнісний, особисто-діяльнісний, соціокультурний, системно-синергетичний, ресурсний та технологічний підходи;

- підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності має ґрунтуватися на використанні в процесі їхньої професійної лінгвометодичної освіти спеціально розробленого й послідовно впроваджуваного

е-лінгвометодичного контенту, що враховуватиме провідні загально-дидактичні та специфічні лінгвометодичні принципи і поступово ознайомлюватиме здобувачів ступенів вищої освіти «бакалавр» і «магістр» зі спеціальності «Початкова освіта» з теоретичними та практичними засадами електронної лінгвометодики, сприятиме відпрацюванню в них відповідних умінь і навичок, якостей і прагнень;

- має відбуватися постійний супровід процесу лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами електронної лінгвометодики під час навчання у ВНЗ та практики в початковій і вищій школах як за рахунок готових засобів, пропонованих викладачем, розповсюджуваних на загальнодержавному рівні та ін., так і розроблених та технічно реалізованих власноруч здобувачами ступенів вищої освіти «бакалавр», «магістр»;

- процес підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності має ґрунтуватися на дотриманні провідних принципів, що регламентують перебіг цього процесу: компетентнісно-інтерактивного, когнітивно-адаптивного, модульно-комплексного, компетентнісно-середовищного, мотиваційно-акмеологічного та неантагоністично-інтегрувального.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абетка. ДК. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
2. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий : уч. пособ. / В. С. Аванесов. – 3 изд. – М. : Центр тестирования, 2002. – 240 с.
3. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956 – 1996 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К. Б. Авраменко. – К., 2002. – 20 с.
4. Авсюкевич Ю. Обучение презентации на английском языке: цели и содержание / Ю. Авсюкевич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». – 2006. – Вип. 43. – С. 3 – 7.
5. Актуальні питання масової комунікації [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – К. : КНУ імені Тараса Шевченка. – Режим доступу : <http://comstudies.org/>. – Назва з екрану.
6. Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – К. : КНУ імені Тараса Шевченка. – Режим доступу : <http://philology.knu.ua/node/845>. – Назва з екрану.
7. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. М. Акусок. – К., 2009. – 24 с.
8. Алексєєв О. М. Теоретичні і методичні основи застосування технологій дистанційного навчання дисциплін професійної і практичної підготовки здобувачів машинобудівних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» / О. М. Алексєєв. – К., 2012. – 40 с.
9. Аліса вивчає українську мову. СБ. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
10. Ангеляткова наука [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.angelyatko.com.ua/>. – Назва з екрану.
11. Андрійчук Н. М. Підготовка вчителів народної школи в учительських семінаріях України (1860 – 1917 рр.) : монограф. / Н. М. Андрійчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2011. – 299 с.
12. Антощук С. В. Інформаційно-освітні ресурси відкритої освіти [Електронний ресурс] / С. В. Антощук. – Режим доступу : <http://www.slideshare.net/Kalachova/ss-30706764>. – Назва з екрану.

13. Аствацатуров Г. О. Дизайн мультимедійного урока: методика, технологические приемы, фрагменты уроков / Г. О. Аствацатуров. – Волгоград : Учитель, 2009. – 133 с.
14. Бадер В. І. Електронна лінгводидактика: стан і перспективи / В. І. Бадер // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 2. – С. 34 – 43.
15. Бадер В. І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів : монографія / В. І. Бадер. – К. : «А.П.Н.», 2000. – 316 с.
16. Бадер В. І. Формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до застосування інформаційних технологій / В. І. Бадер // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2011. – Вип. 17. – С. 26 – 38.
17. Бальоха А. С. Природознавча компетентність майбутнього вчителя початкової школи як психолого-педагогічна проблема сучасної освіти / А. С. Бальоха // Наукові праці ЧДУ імені Петра Могили. Педагогіка. – 2014. – № 234. – Т. 246. – С. 55 – 59.
18. Барвінок [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.barvinok.info/>. – Назва з екрану.
19. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / І. Д. Бех // Вища освіта України [Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія технології»]. – 2009. – № 3 (дод. 1). – К. : Гнозис. – С. 21 – 24.
20. Бех І. Д. Гуманістична модель виховання в межах теоретичного дискурсу / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 3. – С. 46 – 54.
21. Биков В. Ю. Корпоративні інформаційні системи підтримання науково-освітньої діяльності на базі хмаро орієнтованих сервісів / В. Ю. Биков, О. М. Спірін, М. П. Шишкіна // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2015. – № 43 (2). – С. 178 – 206.
22. Биков В. Ю. Технологія створення дистанційного курсу : навч. посібн. / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, О. В. Рибалко, Ю. М. Богачков / за ред. В. Ю. Бикова, В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
23. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – С. 45 – 51.
24. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / О. Б. Бігич. – К., 2005. – 40 с.
25. Біла книга національної освіти України : проект АПН України / [Бех І. Д., Биков В. Ю., Бібік Н. М., Бондар В. І., Євтух М. Б. та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
26. Біличенко О. Л. Інтегроване вивчення окремих тем із синтаксису як засіб підвищення лінгвістичної компетентності у майбутніх учителів початкової школи [Електронний ресурс] / О. Л. Біличенко, С. В. Помирча // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2016. –

- № 4. – С. 147 – 156. – Режим доступу: [http://pptma.dn.ua/files/2016/4/15.%20Bilychenko-Pomyrcha\\_S\\_147-156.pdf](http://pptma.dn.ua/files/2016/4/15.%20Bilychenko-Pomyrcha_S_147-156.pdf). – Назва з екрану.
27. Біличенко О. Л. Художня література в інформаційно-комунікаційному просторі сучасності : монограф. / О. Л. Біличенко. – Слов'янськ: СДПУ, 2012. – 351 с.
28. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посібн. / О. М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
29. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : учебн. пособ./ М. А. Бовтенко. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 215 с.
30. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук / І. М. Богданова. – Одеса, 2003. – 441 с.
31. Богданова І. М. Інформаційно-модульна технологія як умова забезпечення саморозвитку особистості майбутнього вчителя / І. М. Богданова // Наука і освіта. – 2002. – № 1. – С. 76 – 79.
32. Бондар В. І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Освіта і управління. Науково-практичний журнал. – 2006. – Т. 9. – № 2. – С. 20 – 27.
33. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В. І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – № 7. – С. 22 – 23.
34. Борисенко І. В. Теорія і практика моделювання змісту початкової освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. В. Борисенко. – Київ, 2015. – 20 с.
35. Бугайчук К. Л. Електронний підручник: поняття, структура, вимоги / К. Л. Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 2 (22). – Режим доступу до журналу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – Назва з екрану.
36. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Будник Олена Богданівна. – Житомир, 2015. – 552 с.
37. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Бужина. – К., 2005. – 43 с.
38. Букашка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://bukashka.org>. – Назва з екрану.
39. Букварик Котигорошка. СБ. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.

40. Булах І. Є. Створюємо якісний тест: навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К.: Майстер-клас, – 2006. – 160 с.
41. Буртовий С.В. Електронні засоби навчання – від теорії до практики : метод. посібн. / С. В. Буртовий. – Кіровоград : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2014. – 48 с.
42. Вавилон : довідн. [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : [www.persons.com.ua](http://www.persons.com.ua). – Назва з екрану.
43. Вакуленко В. Педагогічна акмеологія: досягнення й проблеми / В. Вакуленко // Філософія освіти. – 2006. – 3(5). – С. 124 – 133.
44. Варламова Е. Ю. Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Ю. Варламова – Чебоксары, 2005. – 23 с.
45. Васильєва М. П. Педагогічні умови організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів : монограф. / М. П. Васильєва, О. М. Акімова. – Харків : Щедра садиба плюс, 2014. – 119 с.
46. Вашуленко М. С. Довідник молодшого школяра з української мови і мовлення : навч. посібн. / М. С. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 128 с.
47. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посібн. / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 270 с.
48. Вашуленко М. С. Методичне підґрунтя професійної мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкових класів / М. С. Вашуленко // Вісник Глухівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2011.– Вип. 17. – С. 3 – 9.
49. Вдович С. М. Сучасні освітні технології мовної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування : метод. посібн. / С. М. Вдович., О. В. Палка. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 128 с.
50. Велика чи мала літера [Електронний ресурс] / О. Жайворонок : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : [velyka-chy-mala-litera.wikidot.com](http://velyka-chy-mala-litera.wikidot.com). – Назва з екрану.
51. Венгловська О. Історія педагогіки: курс лекцій : навч. посібн. [Електронний ресурс] / О. Венгловська. – К., 2004. – 171 с. – Режим доступу : <http://www.info-library.com.ua/books-book-69.html>
52. Вернигора Н. Роль періодичних видань для дітей у формуванні мовних навичок [Електронний ресурс] / Н. М. Вернигора // Електронна бібліотека Інституту журналістики : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2052>. – Назва з екрану.
53. Весела абетка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://abetka.ukrlife.org/zarzhyska2.html>. – Назва з екрану.
54. Вивчаємо українську мову та літературу [Електронний ресурс] : наук.-метод. журн. – Х. : Основа. – Режим доступу : <http://journal.osnova.com.ua/journal/4>. – Назва з екрану.

55. Вивчаю словникові слова 1 клас. Електронний тренажер. ОС. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
56. Вивчаю словникові слова 2 клас. Електронний тренажер. ОС. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
57. Вивчаю словникові слова 3 клас. Електронний тренажер. ОС. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
58. Вивчаю словникові слова 4 клас. Електронний тренажер. ОС. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
59. Видавнича група «Основа» [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу: <http://book.osnova.com.ua/book/4228>. – Назва з екрану.
60. Видання. Основні види. Терміни та визначення: ДСТУ 3017-95 — Державний стандарт України. – [Чинний від 1995-02-23]. – К.: Держстандарт України, 1995. – 34 с.
61. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна. – Режим доступу : [http://periodicals.karazin.ua/language\\_teaching](http://periodicals.karazin.ua/language_teaching). – Назва з екрану.
62. Вінницький державний педагогічний інститут імені М. Коцюбинського [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Вінниця : ВДПУ. – Режим доступу: <http://www.vspu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
63. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підхід до побудови професіограми магістра освіти [Електронний ресурс] / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 57. – С. 10 – 21. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/vzhdu/2011\\_57/vip\\_57\\_10.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vzhdu/2011_57/vip_57_10.pdf)
64. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [підручн. для студ. магістрат.] / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
65. Власенко С. П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. П. Власенко. – К., 2002. – 21 с.
66. Влащенко Л. Г. Соціальні сервіси для миттєвого створення інтерактивних публікацій в Інтернеті / Л. Г. Влащенко, Т. Ю. Міхнова : // Імперативи розвитку електронних бібліотек: pro et contra : Міжнар. веб-конф., 27 берез. 2014 р. : тези допов. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. – С. 45 – 49.



67. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монограф. / О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
68. Волинський В. П. Інформаційні функції, роль і призначення електронних підручників / В. П. Волинський, О. С. Красовський // Проблеми сучасного підручника. – 2010. – Вип. 10. – С. 113 – 120.
69. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посібн. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
70. Вороненко Ю. В. Електронні навчальні посібники для відображення медичних процедурних знань : принципи, етапи створення, методологія / Ю. В. Вороненко, О. П. Мінцер, В. В. Краснов.– К. : НМА, 2009. – 160 с.
71. Воропаєва В. Вплив репозитарію відкритого доступу на підвищення рейтингу ВНЗ [Електронний ресурс] / В. Воропаєва // Наукова комунікація в цифрову епоху : Міжнар. наук. конф., 30 січня – 1 лютого 2013 р. : матеріали конф. – К. : Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». – Режим доступу : <http://www.ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/2075>. – Назва з екрану.
72. Вчимося читати. ДК. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 450 МГц; 64 Мб RAM; 8 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
73. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 45 с.
74. Гаврілова Л. Г. Елементи дистанційної освіти у підготовці майбутніх учителів початкових класів і музики: використання веб-сайту як електронного освітнього ресурсу / Л. Г. Гаврілова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 4 (38). – С. 323 – 331.
75. Гаврілова Л. Г. Педагогічні умови застосування мультимедійних навчальних засобів у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів / Л. Г. Гаврілова // Наукові записки РВВ КДПУ імені В. Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – 2015. – Вип. 10. – Ч. 1. – С. 166 – 171.
76. Гаврілова Л. Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Гаврілова. – К., 2015. – 42 с.
77. Гаєвець Я. Методична компетентність як мета та результат підготовки вчителя початкових класів / Я. Гаєвець // Наука і освіта. – 2012. – № 8. – С. 38 – 42.
78. Газаров Є. Вимоги до презентацій PowerPoint [Електронний ресурс] / Є. Газаров // Форум інформатиків України. – Режим доступу : <http://informatic.org.ua/forum/4-284-1>. – Назва з екрану.
79. Гайдур М. І. Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :

- спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. І. Гайдур. – Ялта, 2010. – 17 с.
80. Галузевий стандарт вищої освіти [ГСВО ДСВО-06-98]. Бакалавр за спеціальністю 6.01010201 «Початкова освіта» напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта / [розробн.: В. Бондар, І. Шапошнікова, А. Каніщенко та ін.] – К. : Міністерство освіти і науки України, 2012. – 205 с.
81. Гарапко В. І. Інформаційні технології в системі підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. І. Гарапко. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 19 с.
82. Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования : дис. .... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Гарцов Александр Дмитриевич. – М., 2009. – 534 с.
83. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монограф. / Н. А. Глузман. – К.: Вища школа – XXI, 2010. – 407 с.
84. Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Глухів : ГДПУ. – Режим доступу: <http://new.gnpri.edu.ua/uk/>. – Назва з екрану.
85. Горбань О. М. Основи теорії систем і системного аналізу : навч. посібник / О. М. Горбань, В. Є. Бахрушин. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2004. – 204 с.
86. Гоцуляк К. І. Підготовка вчителя у системі післядипломної освіти до диференційованого навчання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К. І. Гоцуляк. – Хмельницький, 2016. – 23 с.
87. Грамотійка буде місто. СБ. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 950 МГц; 64 Мб RAM; 8 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
88. Грамотійка допомагає звірятам. СБ. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 950 МГц; 64 Мб RAM; 8 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
89. Грамотійка і її друзі. СБ. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 950 МГц; 64 Мб RAM; 8 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
90. Гриньова В. П. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний і методичний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. П. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.
91. Гриценчук О. О. Електронний підручник і його роль у процесі інформатизації освіти / О. О. Гриценчук // Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. пр. – К. : Ін-т засобів навчання АПН України, 2005. – С. 255 – 261.
92. Гуменникова Т. Р. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра

- пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Р. Гуменникова. – Одеса, 2011. – 36 с.
93. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монограф. / О. І. Гура. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.
94. Гуревич Р. С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті / Р. С. Гуревич : //Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : Методол. семінар Нац. акад. пед. наук України : матеріали семінару. – Ч.2 – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С. 137 – 143.
95. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр; за ред. Гуревича Р. С. – Львів : Сполом, 2012. – 506 с.
96. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / П. М. Гусак. – К., 1999. – 37 с.
97. Данилевич С. Б. Электронное тестирование средствами MS Office / С. Б. Данилевич, В. А. Кирвас // Системи обробки інформації. – 2010. – Вип. 5 (86). – Харків : Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія». – С. 258 – 261.
98. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Слов'янськ : ДВНЗ «ДДПУ». – Режим доступу: <http://www.slavdpu.dn.ua/>. – Назва з екрану.
99. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут імені Г. С. Сковороди» [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Переяслав-Хмельницький : ПХДУ. – Режим доступу: <http://www.phdpu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
100. Державний стандарт початкової загальної освіти [затв. постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/derj-standart-rochatk-new.pdf>. – Назва з екрану.
101. Дидактор: дидактика, мультимедійні уроки и педагогічна техніка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://didaktor.ru/kak-podgotovit-animirovannyj-krossvord/>. – Назва з екрану.
102. Дистанційна академія [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.d-academy.com.ua/>. – Назва з екрану.
103. Дитячий тренажер грамотності [Електронний ресурс] : навч. посібн. / В. Гуцуляк, В. Наліжитий. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 450 МГц; 64 Мб RAM; 8 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
104. Діденко О. В. Сучасні вимоги щодо розроблення та впровадження електронних підручників у систему професійно-технічної освіти / О. В. Діденко // Збірник наукових праць Національної академії державної

- прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки. – 2013. – № 4 (69). – С. 87 – 98.
105. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософські концепти лінгвометодичної технології «інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови» [Електронний ресурс] / Г. І. Дідук-Ступ'як // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 2 (22). – Режим доступу до журналу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/index.htm> . – Назва з екрану.
  106. Ділова мова: сучасний вимір [Електронний ресурс] : навч. посібн. / Р. С. Кацавець. – 1 електрон. опт. диск CD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 450МГц; 64 Мб RAM; 8 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
  107. Довженко Т. О. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації педагогічної просвіти батьків (1919 – 1991 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. О. Довженко. – Харків, 2015. – 40 с.
  108. Довідник з української мови [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://javot.net/mova/movva.html>. – Назва з екрану.
  109. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язберезувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. Т. Долинський. – Одеса, 2011. – 45 с.
  110. Домашня школа [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://sc.od-edu.com/course/ukrainian-language>. – Назва з екрану.
  111. Донченко Т. Власне методичні принципи навчання української мови / Т. Донченко // Українська мова та література в школі. – 2004. – № 4.– С. 2 – 5.
  112. Дрогобицький державний педагогічний університет імені І. Франка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Дрогобич : ДДПУ. – Режим доступу: <http://ddpu.drohobych.net/>. – Назва з екрану.
  113. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя / О. А. Дубасенюк // Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства : зб. наук. пр. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2010. – С. 10 – 16.
  114. Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк. – Житомир, 1994. – 187 с.
  115. Дудник І. Вступ до загальної теорії систем : навч. посібн. / І. Дудник. – К. : Кондор, 2010. – 129 с.
  116. Духовні потреби молодшого школяра як надбання особистості / Е. А. Панасенко, Г. Г. Цветкова // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Вип. 26. – С. 41 – 46.
  117. Електронний підручник із сучасної української мови : [підручн.] [Електронний ресурс] / О. Сірук, І. Денисенко, О. Кириченко; за ред.

- Н. П. Дарчук / Київський лінгвістичний університет. – Режим доступу : <http://www.linguist.univ.kiev.ua/WINS/pidruchn/>. – Назва з екрану.
118. Електронний тренажер. Українська мова. 2 клас. ОС. [Електронний ресурс] : інтеракт. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
  119. Електронний тренажер. Українська мова. 3 клас. ОС. [Електронний ресурс] : інтеракт. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
  120. Електронний тренажер. Українська мова. 4 клас. ОС. [Електронний ресурс] : інтеракт. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
  121. Електронний тренажер. Українська мова. Навчання грамоти. 1 клас. ОС. [Електронний ресурс] : інтеракт. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
  122. Електронні засоби навчання [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.znanius.com/>. – Назва з екрану.
  123. Етика ділового спілкування [Електронний ресурс] : навч. посібн. / Т. Б. Гриценко. – 1 електрон. опт. диск CD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 450МГц; 64 Мб RAM; 8 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
  124. Єрмак О. Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка: з історії перших десятиліть діяльності / О. Єрмак, Г. Білик // Рідний край. – 2009. – № 2 (21). – С. 6 – 23.
  125. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібн. для вчит. / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К.: Дініт, 2004. – 110 с.
  126. Желанова В. В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Желанова. – Луганськ, 2014. – 44 с.
  127. Жосан О. Е. Мультимедійний навчально-ігровий посібник: педагогічні можливості та вимоги [Електронний ресурс] / О. Е. Жосан // Центр методичної та соціально-психологічної служби м. Кіровограда. – [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <smsps.edukit.kr.ua/Files/downloads/жосан1.doc>. – Назва з екрану.
  128. Жук Л. Г. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов (на материале обучения иностранному языку) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Жук Людмила Григорьевна. – СПб, 2006. – 192 с.
  129. Жук О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода : учебн. пособ. для препод. аспирант. и студ. высш. учебн. завед. / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск. РИВШ, 2007. – 182 с.

130. Жук Ю. О. Шкільні підручники на електронних носіях: логіка апаратних засобів і логіка педагогічних способів / Ю. О. Жук // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – Вип. 10. – К. : Ін-т педагогіки НАПН України, 2010. – С. 86 – 92.
131. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 [Електронний ресурс] // Вища освіта : інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>. – Назва з екрану.
132. Залібовська-Ільніцька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Залібовська-Ільніцька Зоя Володимирівна. – Житомир, 2009. – 250 с.
133. Залізник Н. Неопрагматизм і критична педагогіка у підготовці майбутнього вчителя до освітньо-виховної діяльності у громаді в США / Н. Залізник // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2007. – Вип 22. – С. 268 – 273.
134. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України: монограф. / [В. В. Лапінський, А. Ю. Пилипчук, М. П. Шишкіна та ін.]; за наук. ред. В. Ю. Бикова – К.: Педагогічна думка, 2010. – 160 с.
135. Зеленська Л. Д. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди: віхи історії / Л. Д. Зеленська / Педагогіка та психологія. – Харків, 2015. – Вип. № 50. – С. 168 – 181.
136. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : [підруч. для студ. пед. ВНЗ ] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. В. Кривонос; за ред. І. А. Зязюна. – Вид. 2. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
137. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монограф. / І. А. Зязюн. – Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
138. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / [М. В. Моисеева, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. И. Нежурина]; под ред. М. В. Моисеевой. – М.: ИД «Камерон», 2004. – 216 с.
139. Іванова С. М. Вплив комп'ютерних ігор на формування елементів логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку [Електронний ресурс] / С. М. Іванова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – Том 2. – № 1. – Режим доступу до журналу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07ismaps.html>. – Назва з екрану.
140. Іванюк І. В. Формування понятійно-термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти [Електронний ресурс] / І. В. Іванюк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 5 (31). – Режим доступу до журналу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – Назва з екрану.
141. Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Івлієва. – Одеса, 2001. – 16 с.

142. Ізмаїльський державний гуманітарний університет [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Ізмаїл : ІДГУ. – Режим доступу: <http://idgu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
143. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Імбер Вікторія Іванівна. – Вінниця, 2008. – 238 с.
144. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики : навч. посібн. / [В. В. Корольський, Т. Г. Крамаренко, С. О. Семеріков, С. В. Шокалюк]; за наук. ред. акад. М. І. Жалдака. – Кривий Ріг : КВ Кирєєвського, 2009. – 324 с.
145. Інсайт School [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://chapaevka-szh.jimdo.com/>. – Назва з екрану.
146. Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів (Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 28 січня 2014 № 1/9-74). – К, 2014. – 64 с.
147. Інтернет-магазин UkrProg.com. [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.ukrprog.com.ua/>. – Назва з екрану.
148. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / [Ю. О. Дорошенко, Л. М. Забродська, В. С. Коваль та ін.]; за ред. В. М. Мадзігона, Ю. О. Дорошенка. – К.: Педагогічна думка, 2003. – 272 с.
149. Інформаційні технології в навчанні мови. Комп'ютерна лінгводидактика: ресурсний центр [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : [http://www.itlt.edu.nstu.ru/cld\\_literature.php](http://www.itlt.edu.nstu.ru/cld_literature.php). – Назва з екрану.
150. Інформаційно-аналітичні матеріали до парламентських слухань «Реформування галузі інформаційно-комунікаційних технологій та розвиток інформаційного простору України» [Електронний ресурс] / [В. Ю. Биков, О. М. Спірін, О. П. Пінчук та ін.]. – ІТЗН НАПН України, 2016. – 15 с. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua>. – Назва з екрану.
151. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи / О. М. Іонова // Наукові підходи до педагогічних досліджень : [кол. монограф.]; за заг. ред. В. І. Лозової. – Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – С. 22 – 81.
152. Історія Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : бібліограф. покажч. / [уклад.: О. Бондаренко, Н. Тарасова, Г. Шаленко]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 96 с.
153. Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Кам'янець-Подільський : КПНУ. – Режим доступу: <http://kpnpu.edu.ua/>. – Назва з екрану.

154. Каптур Г. А. Професійна лінгводидактична підготовка вчителя початкових класів / Г. А. Каптур // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2009. – № 21. – С. 79 – 83
155. Карташова Л. А. Особистий сайт педагога – вимога часу / Л. А. Карташова // Освіта. – 3 – 10 лютого, 2010. – С. 6.
156. Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ : КУБГ. – Режим доступу: <http://kubg.edu.ua/>. – Назва з екрану.
157. Кінопростір [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://kinoprostir.com/multifilm/ukrayinski-multyky-onlajn.html>. – Назва з екрану.
158. Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Кіровоград : КСПУ. – Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/>. – Назва з екрану.
159. Книгарня «Українська казка» [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://kazky.org.ua/>. – Назва з екрану.
160. Коваленко І. І. Вступ до системного аналізу : навч. посібн. / І. І. Коваленко, П. І. Бідюк, О. П. Гожий. – Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2004. – 148 с.
161. Коваль Г. П. Методика навчання української мови : навч. посібн. / Г. П. Коваль, Н. І. Деркач, М. М. Наумчук. – Тернопіль: Астон, 2008. – 287 с.
162. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монограф. / Л. В. Коваль. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 342 с.
163. Коваль Л. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Коваль. – К., 2010. – 40 с.
164. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – навч.-метод. посібник. – К : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
165. Ковальова Н. О. Підготовка студентів до навчання техніки читання дітей 6 – 7 років : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Ковальова. – Одеса, 2000. – 20 с.
166. Когниция, коммунікація, дискурс : міжнар. електрон. зб. наук. пр. [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Режим доступу : <http://sites.google.com/site/cognitiondiscourse/home>. – Назва з екрану.
167. Козлов В. Електронні освітні ресурси. Загальні вимоги та методика створення / В. Є. Козлов, О. М. Сальников // Честь і закон. – 2013. – № 1 (44). – С. 73 – 76.



168. Козяр М. М. Віртуальний університет : навч.-метод. посібн. / М. М. Козяр, О. Б. Зачко, Т. Є. Рак. – Львів : Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2009. – 168 с.
169. Козяр М. М. Застосування мультимедійних телекомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі / М. М. Козяр, А. Д. Кузик // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук пр. – Вип. 10. – Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 240 – 345.
170. Колгатін О. Г. Дидактичні вимоги до засобів автоматизованої педагогічної діагностики / О. Г. Колгатін / Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Євдокимова, О. М. Микитюка. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. – Вип. 27. – С. 65 – 74.
171. Колобочок [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://kolobochok.com.ua/>. – Назва з екрану.
172. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Коломієць Алла Миколаївна. – Вінниця, 2008. – 526 с.
173. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Комар Ольга Анатоліївна. – Умань, 2011. – 512 с.
174. Комп'ютерні технології в освіті : навч. посібн. / [Ю. С. Жарких, С. В. Лисоченко, Б. Б. Сусь, О. В. Третяк]. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2012. – 239 с.
175. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару (3 квіт. 2014 р., м. Київ) : [у 2 ч.]. – Ч.2 / Нац. акад. пед. наук України. – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 292 с.
176. Кононець Н. В. Аспекти педагогічної майстерності викладача: розроблення електронних підручників [Електронний ресурс] / Н. В. Кононець // Витоки педагогічної майстерності. – 2009. – № 6. – С. 203. – Режим доступу : [www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vpm/2009\\_6/kononec.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vpm/2009_6/kononec.pdf) с 202. – Назва з екрану.
177. Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні [Електронний ресурс] / Мін'юст України; Роз'яснення від 14.10.2011. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/n0067323-11>. – Назва з екрану.
178. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Копусь Ольга Антонівна. – Одеса, 2013. – 472 с.
179. Корисні канікули. 1 клас. Електронний тренажер. ОС. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем.

- вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
180. Корисні канікули. 2 клас. Електронний тренажер. ОС. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
181. Корисні канікули. 3 клас. Електронний тренажер. ОС. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
182. Корисні канікули. 4 клас. Електронний тренажер. ОС. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
183. Коротяєв Б. І. Педагогічна філософія : кол. моногр. / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило, С. В. Савченко. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 340 с.
184. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади комп'ютерної лінгвометодики : монограф. / І. І. Костікова. – Вінниця : «Поділля 2000», 2007. – 240 с.
185. Котух Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Котух Наталія Віталіївна. – Полтава, 2005. – 269 с.
186. Кравченко І. М. Особливості психолого-педагогічної підготовки в учительських інститутах України др. пол. XIX – поч. XX ст. / І. М. Кравченко // Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень : VIII Міжнар. конф. молодих науковців, 27 – 28 квітн. 2006 р. : матеріали конф. – К. : Київський університет, 2006. – С. 108 – 110.
187. Кравченко І. М. Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. М. Кравченко. – К., 2008. – 22 с.
188. Кравчук О. В. Підготовка майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення суспільствознавчо-природознавчих дисциплін у початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Кравчук. – К., 2009. – 20 с.
189. Крапивний Я. М. Система професійної підготовки вчителя у Чернігівському колегіумі (1700 – 1786 рр.) / Я. Крапивний // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 1. – С. 192 – 195.
190. Криворізький державний педагогічний університет [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Кривий Ріг : КДПУ. – Режим доступу : <http://kdpu.edu.ua/>. – Назва з екрану.

191. Кудін А.П. Мережеві технології навчання мов [Електронний ресурс] /А. П. Кудін, Т. М. Кудіна, В. В. Зінюк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 3 (29). – Режим доступу до журналу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – Назва з екрану.
192. Культура України : електрон. бібліотек. [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://elib.nplu.org>. – Назва з екрану.
193. Кух А. М. Хмарні технології. Теоретичні відомості [Електронний ресурс] / А. М. Кух. – Режим доступу : <http://kukh.ho.ua/kurs/KITON/H1.pdf>. – Назва з екрану.
194. Кучай О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах Польщі засобами мультимедійних технологій : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Кучай Олександр Володимирович. – К., 2016. – 516 с.
195. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Кучерявий. – К., 2002. – 37 с.
196. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. А. Кушнір. – К., 2003. – 39 с.
197. Кушнір Н. О. Методична система підготовки учителів початкових класів до навчання основ інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Кушнір. – Херсон, 2013. – 20 с.
198. Лавріненко О. А. Творчий розвиток і опанування педагогічної майстерності в Україні (1917 – 1919 рр.) / О. А. Лавріненко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. – № 4. – С. 101 – 110.
199. Лапінський В.В. Принцип наочності і створення електронних засобів навчального призначення [Електронний ресурс] / В. В. Лапінський. – Режим доступу : [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/9/statti/lapinskiy.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/lapinskiy.htm). – Назва з екрану.
200. Лапінський В. В. Мультимедійна дошка : навч. посібн. / В. В. Лапінський, Л. В. Карташова. – К. : Шк. світ, 2011. – 28 с.
201. Лебедев А. Секреты хорошего гипертекста. – [Електронний ресурс] // Art.lebedev. – Режим доступу : <http://www.artlebedev.ru/kovodstvo/sections/83/>. – Назва з екрану.
202. Лецюк І. З. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування інформаційно-комунікаційного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. З. Лецюк. – Запоріжжя, 2015. – 20 с.
203. Лиман І. Історія Бердянського державного педагогічного університету : навч. посібн. / І. Лиман, В. Константінова. – Бердянськ : БДПУ, 2015. – 206 с.

204. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. А. Литвиненко. – К., 2005. – 40 с.
205. Литвинова С. Г. Методика проектування та використання хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : метод. рекомендації / С. Г. Литвинова – Київ. : Компринт, 2015. – 280 с.
206. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : міжвуз. наук.-практ. конф., 27 берез. 2002 р. : матеріали конф. – Харків : ОВС, 2002. – С. 3 – 8.
207. Локшина О. І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи / О. І. Локшина // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – С. 25 – 33.
208. Ломтева Т. Н. Социальный заказ и становление компьютерной лингводидактики как области научного знания / Т. Н. Ломтева, Е. А. Головкин // Вестник Ставропольского гос. ун-та. – 2009. – № 60. – С. 7.
209. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняття – термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія технології». – 2009. – № 3 (дод. 1). – С. 8 – 14.
210. Лук'яненко Л. В. Електронний журнал як новий засіб наукової комунікації: бібліотечно-прикладний аспект [Електронний ресурс] / Л. В. Лук'яненко // Імперативи розвитку електронних бібліотек: pro et contra : Міжнар. веб-конф., 27 берез. 2014 р. : матеріали конф. – Х., 2014. – С. 160 – 166. – Режим доступу до матеріалів : <http://www.nbuv.gov.ua/sites/default/files/method mg/mfiles/201410 method/imperatives.pdf>
211. Макаренко Л. Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Л. Макаренко. – К., 2007. – 22 с.
212. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посібн. / С. П. Максимюк. – К.: Кондор, 2009. – 670 с.
213. Малеча [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.malecha.org.ua/forum>. – Назва з екрану.
214. Мараховська Н. В. Застосування герменевтичного методу в процесі навчання іноземної (англійської) мови у ВНЗ з метою формування професійної ідентичності майбутніх учителів іноземної мови [Електронний ресурс] / Н. В. Мараховська // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2011. – № 953. – С. 173 – 179. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/natural/vkhnu/Rgf/2011\\_953/11mnvum.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/vkhnu/Rgf/2011_953/11mnvum.pdf). – Назва з екрану.

215. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Мартиненко. – К., 2009. – 47 с.
216. Матвеева Н. О. Організація науково-методичної роботи з учителями початкової загальноосвітньої школи в Україні (1945 – 1990 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. О. Матвеева. – Івано-Франківськ, 2009. – 20 с.
217. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Матвієнко. – К., 2010. – 34 с.
218. Мельник О. Використання електронних освітніх ресурсів у початковій школі / О. Мельник // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – 2015. – № 16 (23). – С. 132 –139.
219. Мельничайко В. Я. Шляхи підвищення ефективності навчання рідної мови [Електронний ресурс] / В. Я. Мельничайко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 1. – С. 3 – 10. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2012\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_1_3). – Назва з екрану.
220. Методика викладання української мови в загальноосвітніх закладах [Електронний ресурс] : навч. посібн. / В. Ф. Дороз. – 1 електрон. опт. диск CD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 450МГц; 64 Мб RAM; 8 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
221. Методика викладання української мови у вищій школі. [Електронний ресурс] : навч. посібн. / В. Ф. Дороз. – 1 електрон. опт. диск CD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 450МГц; 64 Мб RAM; 8 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
222. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 370 с.
223. Методика підготовки та застосування електронних посібників : метод. посібн. / [Т. Д. Іщенко, В. В. Ільїн, А. М. Андрущенко та ін.]. – К.: Аграрна освіта, 2007. – 204 с.
224. Методичний портал [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://metodportal.com/>. – Назва з екрану.
225. Методичні рекомендації до державного комплексного кваліфікаційного екзамену зі спеціальності «Початкова освіта» для здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» факультету ПВПК / упоряд.: О. Л. Біличенко, О. В. Кузьміна, Г. Г. Цветкова. – Вид. 2, доп. – Слов'янськ : Підприємець Маторін Б. І., 2016. – 94 с.

226. Методичні рекомендації до написання наукових робіт з педагогіки для спеціальності «Початкова освіта» / Уклад. О. Л. Біличенко, О. В. Кузьміна, Г. Г. Цветкова. – Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2016. – 56 с.
227. Методичні рекомендації до розроблення електронного навчального курсу [Електронний ресурс] / уклад. Т. Ю. Примака, О. О. Петруша. – Київ, 2015. – 36 с. – Режим доступу : [http://cde.nuft.edu.ua/pluginfile.php?fileFmod\\_resource.pdf](http://cde.nuft.edu.ua/pluginfile.php?fileFmod_resource.pdf). – Назва з екрану.
228. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань / уклад. В. П. Сергієнко, Л. О. Кухар. – К., НПУ, 2011. – 41 с.
229. Микитюк С. О. Ресурсний підхід у підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності / С. О. Микитюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – № 4. – 2011. – С. 54 – 61.
230. Миколаївський національний університет імені В. Сухомлинського [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Миколаїв : МНУ. – Режим доступу: <http://mdu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
231. Миловидова О. В. Как стать компьютерным лингводидактом [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2006. – Т. 1. – № 18. – Режим доступа : [http://elibrary.ru/query\\_results.asp](http://elibrary.ru/query_results.asp). – Назва з екрану.
232. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О. Митник // Початкова школа – 2009. – № 11 (485). – С. 35 – 37.
233. Митник О. Я. Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Я. Митник. – К., 2010. – 42 с.
234. Мій кращий урок [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : [http://bestlessons.at.ua/index/pochatkova\\_shkola](http://bestlessons.at.ua/index/pochatkova_shkola). – Назва з екрану.
235. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://forum.moippo.mk.ua/>. – Назва з екрану.
236. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Морзе Наталія Вікторівна. – К., 2003. – 605 с.
237. Морська Л. І. Дидактичні основи підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій в професійній діяльності [Електронний ресурс] / Л. І. Морська // Zhytomyr State University Library : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/1868/1/08mlitpd.pdf>. – Назва з екрану.
238. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.04 / Морська Лілія Іванівна. – Тернопіль, 2008. – 550 с.
239. Моцик Р. В. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів використовувати персональний комп'ютер як засіб навчальної

- діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. В. Моцик. – К., 2009. – 20 с.
240. Мукачівський державний університет [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Мукачево : МДУ. – Режим доступу: <http://msu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
241. Муковіз О. П. Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика : монограф. / О. П. Муковіз. – Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2016. – 393 с.
242. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних факультетів засобами інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. П. Муковіз. – К. – 2008. – 22 с.
243. Набока О. Г. Теорія і методика застосування професійно-орієнтованих технологій навчання майбутніх економістів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Набока. – Луганськ, 2013. – 44 с.
244. Навчалка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.nachalka.com>. – Назва з екрану.
245. Навчання грамоти. 1 клас. 1 семестр. Електронний конструктор уроку. ОС. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
246. Навчання грамоти. Читання. 1 клас. 2 семестр (за підручником М. Д. Захарійчук, В. О. Науменко). Електронний конструктор уроку. ОС. (за новою програмою) [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
247. Навчання грамоти. Читання. 1 клас. I семестр (за підручником М. С. Вашуленка, О. В. Вашуленко). Електронний конструктор уроку. ОС. (за новою програмою) [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
248. Народна освіта [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – К. : Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів. – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>. – Назва з екрану.
249. Науменко О. М. Використання мультимедійних засобів у підготовці студентів педагогічних коледжів [Електронний ресурс] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 4(8) . – Режим доступу до журналу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – Назва з екрану.

250. Наумчук М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови : навч.-метод. посібн. / М. Наумчук, Л. Лушпинська. – Тернопіль: Астон, 2003. – 132 с.
251. Національна бібліотека України для дітей [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.chl.kiev.ua/>. – Назва з екрану.
252. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ : НПУ. – Режим доступу: <http://www.npu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
253. Наше рідне [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://nashe-ridne.at.ua/>. – Назва з екрану.
254. Нестеренко Т. С. Підготовка майбутнього вчителя до формування ключових компетентностей у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. С. Нестеренко. – Кіровоград, 2016. – 20 с.
255. Ніжинський державний університет імені М. Гоголя [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Ніжин : НДУ. – Режим доступу: <http://www.ndu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
256. Ніколенко Л.Т. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я. Ф. Чепіги : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Т. Ніколенко. – К., 2000. – 15 с.
257. Нова школа [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://novashkola.ua/>. – Назва з екрану.
258. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебн. пособ. / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров]; под. ред. Е. С. Полат. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
259. Нормативні документи з дистанційного навчання: збірник документів / укл. М. А. Семенов. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 53 с.
260. Носенко Т. І. Інформаційні технології навчання : навч. посібн. / Т. І. Носенко. – К. : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. – 184 с.
261. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К. І. С., 2004. – С. 5 – 15.
262. Олефіренко Н. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Олефіренко. – Харків, 2015. – 40 с.
263. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец.: 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова), 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. П. Оліяр. – Одеса, 2016. – 44 с.



264. Омельченко С. О. Соціально-педагогічна робота з дитячими та молодіжними об'єднаннями й організаціями : навч.-метод. посібн. / [С. О. Омельченко, Н. П. Краснова, Н. С. Шабаєва, Я. І. Юрків]. – Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2015. – 454 с.
265. Омельченко С. О. Валеонасичений здоров'язбережувальний освітній простір вищого навчального закладу : наук.-метод. посібн. / С. О. Омельченко. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – 131 с.
266. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монограф. / С. О. Омельченко. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 352 с.
267. Омельченко С. О. Педагогіка здоров'я : навч. посібн. / С. О. Омельченко. – Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, 2009. – 205 с.
268. Омельченко С. О. Соціалізація дітей і підлітків засобами освітньо-виховної оздоровчої роботи : навч.-метод. посібн. / С. О. Омельченко, В. М. Пристинський. – Слов'янськ : вид-во ДВНЗ «ДДПУ», 2014. – 208 с.
269. Онишків З. М. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / З. М. Онишків. – Тернопіль, 2016. – 36 с.
270. Оптіма [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://optima-osvita.org.ua/>. – Назва з екрану.
271. Організація освітнього процесу у ВНЗ (імплементация положень Закону України «Про вищу освіту») : посібн./ [ред.-упоряд. О. Г. Набока.] – Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2015. – 245 с.
272. Освітологічний дискурс : електрон. журн. [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка. – Режим доступу : <http://od.kubg.edu.ua/>. – Назва з екрану.
273. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Остапенко Наталія Миколаївна. – К., 2010. – 471 с.
274. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Пальшкова. – Одеса, 2009. – 44 с.
275. Панасенко Е. А. Концепція історико-педагогічного дослідження: методологічний аналіз [Електронний ресурс] / Е. А. Панасенко // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. – 2016. – № 25. – С. 11 – 15. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip\\_2016\\_25\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_25_4). – Назва з екрану.
276. Панасенко Е. А. Підготовка майбутнього вчителя до дослідно-експериментальної роботи в загальноосвітніх школах [Електронний ресурс] / Е. А. Панасенко // Професіоналізм педагога: теоретичні й

- методичні аспекти. – 2015. – Вип. 2. – С. 35 – 45. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma\\_2015\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2015_2_7). – Назва з екрану.
277. Панасенко Е. Моделі експериментів у педагогічній психології та педології в Україні у 20-30-ті рр. ХХ ст. [Електронний ресурс] / Е. Панасенко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. – 2016. – № 1. – С. 152 – 159. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups\\_2016\\_1\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2016_1_28). – Назва з екрану.
278. Панасенко Е. Педагогічний експеримент: становлення та розвиток у повоєнну добу [Електронний ресурс] / Е. Панасенко // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2016. – Вип. 3. – С. 5 – 17. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma\\_2016\\_3\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2016_3_3). – Назва з екрану.
279. Панасюк А. В. Організація тестового контролю з іноземної мови у процесі самостійної навчальної діяльності здобувачів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Панасюк. – Житомир, 2009. – 22 с.
280. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Д. І. Пащенко. – К., 2006. – 36 с.
281. Педагогические технологии в профессиональном учебном заведении : учебн. / [В. Е. Гусева, О. Б. Епишева, В. М. Монахов, Д. Ю. Трушников]; под общ. ред. О. Б. Епишевой. – Тюмень: Изд-во ТюмГНГУ, 2009. – 260 с.
282. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс] // Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.arpue.org/ru/>. – Назва з екрану.
283. Педрада [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://pedrada.at.ua/forum>. – Назва з екрану.
284. Пентилюк М. І. Вивчення української мови в школі з російською мовою навчання : навч. посібн. / М. І. Пентилюк. – К. : Рута, 2000. – 127 с.
285. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Петриченко. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
286. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Петухова Любов Євгенівна. – Херсон, 2009. – 564 с.
287. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Т. Писарчук. – Тернопіль, 2016. – 20 с.
288. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. –

- Одеса : ПНПУ. – Режим доступу: <http://www.pdpu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
289. Пізнайко [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.posnayko.com.ua>. – Назва з екрану.
290. Побірченко О. Теоретичний аналіз підготовки вчителя сучасної початкової школи // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. /О. Побірченко. – Вип. 20. –Умань : УДПУ імені Павла Тичини, 2007. – С. 40 – 45.
291. Поліщук Л. П. Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. П. Поліщук. – Житомир, 2011. – 20 с.
292. Положення про дистанційне навчання [Електронний ресурс]. – затв. Наказом Міністерства освіти і науки України № 466 від 25. 04. 2013 р. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>. – Назва з екрану.
293. Положення про електронні освітні ресурси (затв. Наказом МОНмолодьспорт України № 1060 від 01.10.2012 р.). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>. – Назва з екрану.
294. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Полтава : ПНПУ. – Режим доступу: <http://pnpu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
295. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – С. 15 – 25.
296. Портал вчителів початкових класів [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.yrok.net.ua/>. – Назва з екрану.
297. Постметодика : електрон. журн. [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – К. : ПОІПО імені М. В. Остроградського. – Режим доступу : <http://roippro.pl.ua/pm/postmetod.php>. – Назва з екрану.
298. Початкова школа [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://teacher.co.ua>. – Назва з екрану.
299. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів : монограф. / Т. Б. Поясок; за ред. С. О. Сисоєвої. – Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2009. – 348 с.
300. Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Івано-Франківськ : ПНУ. – Режим доступу: <http://www.ru.if.ua/>. – Назва з екрану.
301. Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948 – 2012 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Примакова. – Тернопіль, 2016. – 40 с.

302. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. М. Пріма. – Одеса, 2010. – 42 с.
303. Про вищу освіту [Електронний ресурс] / Верховна Рада України; Закон № 1556-VII від 01.07.2014. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Назва з екрану.
304. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / МОН України; Наказ № 1176 від 14.08.13 р. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/). – Назва з екрану.
305. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс] / МОН України; Наказ № 998 від 31.12.2004 р. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc>. – Назва з екрану.
306. Про затвердження Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс] / МОН України; Постанова № 293 від 20. 12. 2000 р. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>. – Назва з екрану.
307. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України; Постанова, Опис № 1341 від 23.11.2011 р. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>. – Назва з екрану.
308. Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / МОН України; Наказ № 1222 від 21.08.2013 р. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/normativno-pravova-baza/>. – Назва з екрану.
309. Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2006 роки [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України; Постанова, Програма № 1494 від 23.09.2003 р. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1494-2003-BF>. – Назва з екрану.
310. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні [Електронний ресурс] / Президент України; Указ № 926/2010 від 30.09.2010 р. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/926/2010>. – Назва з екрану.
311. Про Концепцію науково-технологічного та інноваційного розвитку України [Електронний ресурс] / Верховна Рада України; Постанова № 916-XIV від 13.07.1999 р. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/916-14>. – Назва з екрану.
312. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс] / Президент України; Указ, Доктрина № 347/2002 від 17.04.2002. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – Назва з екрану.

313. Про Національну програму інформатизації [Електронний ресурс] / Верховна Рада України; Закон № 74/98-ВР від 04.02.1998 р. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/74/98-80>. – Назва з екрану.
314. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] / Президент України; Указ, Стратегія № 344/2013 від 25.06.2013. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – Назва з екрану.
315. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки [Електронний ресурс] / Верховна Рада України; Закон № 537-V від 9.01.2007 р. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>. – Назва з екрану.
316. Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України; Постанова, Рекомендації № 2632-VI від 21.10.2010 р. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2632-17>. – Назва з екрану.
317. Продайко М. Ю. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій як умова підвищення якості самостійної роботи здобувачів [Електронний ресурс] / М. Ю. Продайко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 5 (31). – Режим доступу до журналу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – Назва з екрану.
318. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / [Гончаренко С. У. та ін.]; за ред. Н. Г. Ничкало. – К., 2000. – С. 78.
319. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: теорія і практика : кол. монограф. / [О. М. Ващенко та ін.]; упоряд.: К. І. Волинець, Т. І. Люріна, О. Я. Митник. – К. : КУ імені Б. Грінченка, 2013. – 211 с.
320. Професійно-технічна освіта [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – К. : МОН України, НАПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти України НАПН України. – Режим доступу до журналу : [http:// proftekhosvita.org.ua](http://proftekhosvita.org.ua). – Назва з екрану.
321. Професіоналізм педагога: теоретичні і методичні аспекти [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://poptma.dn.ua/index.php/uk/pro-zhurnal>. – Назва з екрану.
322. Прошкін В. В. Упровадження педагогічної системи інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи майбутніх учителів у практику університетської освіти [Електронний ресурс] / В. В. Прошкін // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 1 (21). – Режим доступу до електронного видання : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/index.htm>. – Назва з екрану.
323. Прошкін В. В. Інтеграція науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів: теорія та практика : монограф. / В. В. Прошкін. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 456 с.
324. Прошкін В. В. Підвищення мотивації майбутніх учителів до наукової роботи через моніторинг якості студентських досліджень / В. В. Прошкін

- // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2011. – № 25. – Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – С. 128 – 136.
325. Прошкін В. В. Проведення науково-практичних конференцій засобами інформаційних технологій / В. В. Прошкін // Науково-практична конференція викладачів і студентів кафедри загальної математики : матеріали конф. – Луганськ, 2014. – С. 35 – 37.
326. Прошкін В. В. Роль інформаційних технологій в підготовці вчителя / В. В. Прошкін // Інформаційні технології – 2014 : І Українська конференція молодих науковців, 22 – 23 трав. 2014 р. : зб. тез конф. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 59 – 62.
327. Пугач В. М. Становлення навчальних закладів освіти у Вінниці на початку ХХ ст. / В. М. Пугач // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Історія. – 2012. – Вип. 20. – С. 188 – 192. – Режим доступу до журналу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu\\_ist\\_2012\\_20\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_ist_2012_20_40). – Назва з екрану.
328. Раицкая Л. К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании : монограф. / Л. К. Раицкая. – М. : МГОУ, 2011. – 173 с.
329. Ресурсный центр «Информационные технологии в обучении языку» [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article7.php>. – Назва з екрану.
330. Рими України [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://rymy.in.ua/>. – Назва з екрану.
331. Рівненський державний гуманітарний університет [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Рівне : РДГУ. – Режим доступу: <http://www.rshu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
332. Робота авторів у середовищі інституційного репозитарію ELARTU. Проблема самоархівування : метод. вказівк. / С. О. Костишин, С. О. Дубик. – Тернопіль: ТДТУ, 2009. – 120 с.
333. Роганова М. В. Виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів в інтегрованих групах навчання: теорія і практика : монограф. / М. В. Роганова. – Краматорськ, ДІТМ МНТУ, 2010. – 454 с.
334. Роганова М. В. Соціальне проектування у вищому навчальному закладі інноваційного типу / М. В. Роганова // Соц. педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 4. – С. 14 – 19.
335. Роганова М. В. Теорія і практика виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів засобами культурологічних дисциплін : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / М. В. Роганова. – Луганськ, 2011. – 40 с.
336. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти : кол. монограф. / [І. А. Зязюн, М. М. Солдатенко, А. І. Кузьмінський, О. М. Семенов та ін.]. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – 272 с.
337. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства : кол. моногр. / [І. А. Зязюн, О. А. Лавріненко,

- М. М. Солдатенко, О. М. Семенов та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Пед. думка, 2012. – 390 с.
338. Розумники [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://rozumniki.net/>. – Назва з екрану.
339. Роль інституційного репозитарію в науково-освітньому середовищі вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / О. Шкодзінський, Г. Онисько, С. Костишин : м-ли VII Міжнар. наук.-практ. конф. [«INFORMATIO-2010»]. – Тернопіль: ТНТУ. – Режим доступу: <http://www.ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/864>. – Назва з екрану.
340. Ротко С.В. Основи автоматизованого проектування: електрон. навч. посібн. / С. В. Ротко, О. В. Єрмуракін. – Луцьк : ЛНТУ, 2012. – Режим доступу : <http://lib.lntu.info/book/fbd/pcb/2012/12-53/page18.html>. – Назва з екрану.
341. Савельєва І. В. Семантичний конспект в адаптивному дистанційному навчанні [Електронний ресурс] / І. В. Савельєва // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 5 (31). – Режим доступу до журналу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – Назва з екрану.
342. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібн. для вчит. та методист. початков. навч. / О. Я. Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К. : Богданова А. М., 209. – 226 с.
343. Садова В. В. Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічні аспекти : монограф. / В. В. Садова. – Кривий Ріг : Роман Козлов [вид.], 2016. – 388 с.
344. Самоучка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.samouchka.com.ua>. – Назва з екрану.
345. Сапожников С. В. Основні етапи розвитку вищої педагогічної освіти в Україні // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2009. – № 25. – С. 424 – 434.
346. Сапожников С. В. Становление и развитие системы высшего педагогического образования в Украине как стране-участнице Организации Черноморского экономического сотрудничества : материалы науч.-практ. конф., посвящ. 25-й годовщ. Комратского гос. универс. (4 февраля 2016 г.), г. Комрат (Республика Молдова) / С. В. Сапожников. – Т. 1. – Комрат : Комратский государственный университет, 2016. – С. 493 – 499.
347. Семенов О. Академічна культура дослідника в освітньому просторі університету : монограф. / О. Семенов, М. Вовк. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 284 с.
348. Семенов О. М. Культура наукової української мови : навч. посібн. / О. М. Семенов. – К. : Академія, 2012. – 216 с.
349. Семенов О. М. Лінгвістична підготовка майбутніх фахівців: ефективні технології навчання та моніторинг якості : монограф. / О. М. Семенов. – Суми : СумДПУ імені А. С.Макаренка – 2015. – 176 с.

350. Семенов О. М. Методика викладання української мови у вищих навчальних закладах : навч. посібн. / О. Семенов, Н. Дейниченко. – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. – 2-е вид., перероб. та доп. – 216 с.
351. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету). – дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Семенов Олена Миколаївна. – К., 2005. – 477 с.
352. Семенов О. Тенденції культуромовної підготовки вчителя в зарубіжній школі // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. / О. М. Семенов. – Вип. 20. – Умань : УДПУ імені Павла Тичини, 2007. – С. 51 – 59.
353. Сидоренко В. В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : монограф. / В. В. Сидоренко; за наук. ред. О. М. Семенов. – Донецьк : Каштан, 2012. – 492 с.
354. Сидоренко Т. М. Електронні тести успішності як засіб підвищення ефективності навчального процесу / Т. М. Сидоренко, Н. О. Бугаєць // Комп'ютер у школі та сім'ї. – № 6. – 2009. – С. 28 – 30.
355. Синопис: текст, контекст, медіа [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка. – Режим доступу : <http://synopsis.kubg.edu.ua/>. – Назва з екрану.
356. Сиренко С. Н. Электронный УМК как инструмент интенсификации образовательного процесса: опыт проектирования и принципы эффективного использования (на примере курса «Основы педагогики») / С. Н. Сиренко // Высшэйш. шк. – 2011. – № 1. – С. 58 – 61.
357. Сисоєва С. О. Психологія та педагогіка : [підручн. для студ. вищ. навч. закл.] / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – К. : Міленіум, 2005. – 520 с.
358. Системи штучного інтелекту : лекції [Електронний ресурс] / укл. Юрчак І. Ю. – Режим доступу : <http://www.victoria.lviv.ua/html/ai/t-lecture.html>. – Назва з екрану.
359. Скворцова С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : монограф. / С. О. Скворцова, Я. С. Гаєвець. – Харків: «Ранок-НТ», 2013. – 332 с.
360. Скворцова С. О. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : монограф. / С. О. Скворцова, Ю. С. Вторнікова. – Одеса : Абрикос Компани, 2013. – 290 с.
361. Скоробогатова М. Р. Розвиток системи підготовки вчителів початкових класів в Україні (друга половина ХХ сторіччя) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. Р. Скоробогатова. – Ялта, 2010. – 23 с.
362. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.



363. Словник мовних покручів [Електронний ресурс] / О. Тихий : [Веб-сайт]– Електронні дані. – Режим доступу : <http://storinka-m.kiev.ua/>. – Назва з екрану.
364. Словник української мови [Електронний ресурс] / за ред. Б. Д. Грінченка : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://hrinchenko.com/>. – Назва з екрану.
365. Словник української мови [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/>. – Назва з екрану.
366. Словник.ua [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://slovyk.ua/>. – Назва з екрану.
367. Словник-довідник мовних термінів [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://lib.misto.kiev.ua/>. – Назва з екрану.
368. Словники України on-line [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>. – Назва з екрану.
369. Смирнова-Трибульська Є. М. Дистанційне навчання з використанням системи MOODLE : навч.-метод. посібн. / Є. М. Смирнова-Трибульська; за наук. ред. М. І. Жалдака. – Херсон: Айлант, 2007. – 492 с.
370. Смирнова-Трибульская Е.Н. Основы формирования информатических компетентностей учителей в области дистанционного обучения : моногр. / Е. Н. Смирнова-Трибульская; под научн. ред. М. И. Жалдака. – Херсон: «Айлант», 2007. – 704 с.
371. Снігур О. М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. М. Снігур. – К., 2007. – 22 с.
372. Соколовська Л. А. Розвиток освітнього процесу в колегіумах України (XVIII – початок XIX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /Л. А. Соколовська. – К., 2011. – 20 с.
373. Соколовська Т. П. Електронні засоби навчання: позитивні й негативні фактори використання їх у навчанні / Т. П. Соколовська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – Вип. 10. – К. : Ін-т педагогіки НАПН України, 2010. – С. 120 – 124.
374. Солдатенко М. М. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційного суспільства: когнітивний аспект : монограф. / М. М. Солдатенко. – К. : Пед. думка, 2012. – 168 с.
375. Соловійов Ю. І. Система підготовки вчителів початкової школи України (1991 – 1997 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Ю. І. Соловійов. – Донецьк, 1999. – 16 с.
376. Сорока К. О. Основи теорії систем і системного аналізу: навч. посібн. / К.О. Сорока. – Харків : ХНАМГ, 2004. – 291 с.
377. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец.

- 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Сорока. – Тернопіль, 2016. – 40 с.
378. Сорока Т. В. Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу [Електронний ресурс] / Т. В. Сорока // ВГ «Основа»: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://journal.osnova.com.ua/article/51806>. – Назва з екрану.
379. Сорока-білобока [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://a.soroka-tm.com.ua/>. – Назва з екрану.
380. Сорочинська Т. А. Реформування професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічних закладах Рівненщини (1939 – 1964 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. А. Сорочинська. – Рівне, 2015. – 19 с.
381. Співаковський О. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: навч.-метод. посібн. / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, В. В. Коткова. – Херсон, 2011. – 267 с.
382. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою : монограф. / О. М. Спірін; за наук. ред. М. І. Жалдака. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.
383. Створення вчителями особистих веб-сайтів – виклик часу [Електронний ресурс]// Печенізька районна державна адміністрація : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.pechenigirda.gov.ua/2011-05-17-18-40-33/2016-02-26-07-01-28.html>. – Назва з екрану.
384. Створення освітніх веб-сайтів: програма тренінгу [Електронний ресурс] // МОІППО : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <https://sites.google.com/site/metodistmkua/dodatкова-informacia>. – Назва з екрану.
385. Сто видатних українців: словник-довідник [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.history.vn.ua/book/person.html>. – Назва з екрану.
386. Стрілець С. І. Теоретико-методичні засади підготовки вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Стрілець Світлана Іванівна. – К., 2013. – 531 с.
387. Стрюк А. М. Система хмаро орієнтованих засобів навчання як елемент інформаційного освітньо-наукового середовища ВНЗ / А. Стрюк, М. Рассовицька // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 42. – № 4. – С. 150 – 158.
388. Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної / В. Студенікіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22 (209). – Ч. I. – С. 85 – 90.
389. Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Суми : СДПУ. – Режим доступу: <http://www.sspu.sumy.ua/>. – Назва з екрану.

390. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Суховірський. – К., 2005. – 20 с.
391. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. – Режим доступу : <http://vspu.edu.ua/faculty/imad/sc.php>. – Назва з екрану.
392. Східноєвропейський національний університет імені Л.Українки [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Луцьк : СНУ. – Режим доступу: <http://eenu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
393. Теорія і методика професійної освіти [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Режим доступу : <http://tmpe.gb7.ru/>. – Назва з екрану.
394. Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Тернопіль : ТНПУ. – Режим доступу: <http://www.tnpu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
395. Ткачук Г. В. Методика використання освітніх веб-ресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики : монограф. / Г. В. Ткачук. – Умань : Видавець «Сочінський», 2011. – 177 с.
396. Товканець Г. В. Міжпредметні зв'язки у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів : монограф. / Г. В. Товканець, У. В. Понзель. – Ужгород : Ліра, 2014. – 226 с.
397. Третяк О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Третяк. – Житомир, 2014. – 20 с.
398. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
399. Тутаров Д. Використання вчителем особистого сайту [Електронний ресурс] / Д. Тутаров // Osvita. Ua : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/2900/>. – Назва з екрану.
400. Тушева В. В. Компетентнісний підхід в системі вищої педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Тушева //Бердянський державний педагогічний університет : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу: [http://www.bdpu.org/scientific\\_published/conf\\_2008/articles/Tusheva](http://www.bdpu.org/scientific_published/conf_2008/articles/Tusheva). – Назва з екрану
401. Українська абетка. Друге видання. СБ. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.

402. Українська електронна бібліотека [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://libruk.in.ua>. – Назва з екрану.
403. Українська мова за професійним спрямуванням [Електронний ресурс] : навч. посібн. / Т. Б. Гриценко. – 1 електрон. опт. диск CD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 450МГц; 64 Мб RAM; 8 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
404. Українська мова. 1 клас. НШ. [Електронний ресурс] : мультимед. підручн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 1100 МГц; 256 Мб RAM; 128 Мб VRAM.
405. Українська мова. 2 клас. НШ. [Електронний ресурс] : мультимед. підручн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 1100 МГц; 256 Мб RAM; 128 Мб VRAM.
406. Українська мова. 3 клас. НШ. [Електронний ресурс] : мультимед. підручн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 1100 МГц; 256 Мб RAM; 128 Мб VRAM.
407. Українська мова. 4 клас. НШ. [Електронний ресурс] : мультимед. підручн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 1100 МГц; 256 Мб RAM; 128 Мб VRAM.
408. Українська мова. Диктанти для учнів 2 – 3 класів. СБ. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 450 МГц; 64 Мб RAM; 8 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
409. Українська мова. ДК. [Електронний ресурс] : навч. посібн. – 1 електрон. опт. диск DVD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 2,33 ГГц; Intel® Atom™; 1,6 ГГц; NETFramework 2.0; 512 Мб RAM; 128 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
410. Українські мультфільми [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://yandex.ua/video/>. – Назва з екрану.
411. Українські пісні [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.pisni.org.ua/>. – Назва з екрану.
412. Українські традиції [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://traditions.org.ua>. – Назва з екрану.
413. Уманський державний педагогічний університет імені П.Тичини [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Умань : УДПУ. – Режим доступу: <http://udpu.org.ua/>. – Назва з екрану.
414. Уроки державної мови: довідник [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://mova.kreschatic.kiev.ua/index.php>. – Назва з екрану.
415. Учительський журнал [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://teacherjournal.com.ua/>. – Назва з екрану.
416. Фабрика кросвордів [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://puzzlecup.com/crossword-ru/>. – Назва з екрану.
417. Факультет педагогічної освіти Львівського національного університету імені І. Франка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Львів : ЛНУ. – Режим доступу: <http://pedagogy.lnu.edu.ua/>. – Назва з екрану.

418. Фахове мовлення юристів [Електронний ресурс] : навч. посібн. / А. С. Токарська. – 1 електрон. опт. диск CD-ROM; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 450МГц; 64 Мб RAM; 8 Мб VRAM. – Назва з контейнера.
419. Фетісов В. С. Комп'ютерні технології в тестуванні : навч.-метод. посібн. / В. С. Фетісов. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. – 140 с.
420. Філіпова Л. Я. Інформаційно-комунікативні прояви ресурсного потенціалу Інтернету / Л. Я. Філіпова // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2010. – №. 2. – С. 44 – 48.
421. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.
422. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: дидактико-методичні аспекти : дайджест 2 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2012. – 141 с.
423. Форум МОІППО [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://forum.moippo.mk.ua/>. – Назва з екрану.
424. Франчук В. М. Modular Object Oriented Distance Learning Environment (Тести): посібн. користув. – К. : НПУ імені М П Драгоманова, 2008. – 36 с.
425. Харківська гуманітарно-педагогічна академія [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Харків : ХГПА. – Режим доступу: <http://www.hgra.kharkov.com/>. – Назва з екрану.
426. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Харків : ХНПУ. – Режим доступу: <http://hnpri.edu.ua/>. – Назва з екрану.
427. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности : монограф. / С. Я. Харченко. – Луганск: Альма матер, 1999. – 138 с.
428. Харченко С. Я. Гендерна освіта і виховання студентської молоді в процесі соціалізації : теорія та практика / С. Я. Харченко, Н. С. Шабаєва, С. М. Гришак, 2013. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». – 258 с.
429. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: монограф. /С. Я. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 230 с.
430. Хижна О. П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. П. Хижна. – К., 2008. – 41 с.
431. Хижняк И. А. Технические средства электронной лингвометодики в подготовке учителей начальной школы / И. А. Хижняк // The generation of scientific ideas : International scientific-practical conference of teachers and psychologists, 27<sup>th</sup> of November 2014 : materials of proceedings of the Congress. – Geneva : Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists «Science», 2014. – P. 167 – 176.
432. Хижняк И. А. Электронная лингвометодика в формировании у современного учителя начальных классов лингводидактической компетентности / И. А. Хижняк // Информатизация образования – 2014:

- педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды : Междунар. науч. конф. : сб. материалов. – Минск : БГУ, 2014. – С. 422 – 427.
433. Хижняк І. А. Генеза проблеми професійної підготовки педагога початкової школи в Україні [Електронний ресурс] / І. А. Хижняк // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2016. – № 4. – С. 85 – 97. – Режим доступу до журналу : <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/>. – Назва з екрану.
434. Хижняк І. А. Засоби електронної лінгвометодики для початкової школи : навч.-метод. посібн. / І. А. Хижняк. – Слов'янськ : ТОВ «Видавництво «Друкарський двір», 2016. – 152 с.
435. Хижняк І. А. Методичні аспекти розроблення й застосування електронних посібників із мови для початкової школи [Електронний ресурс] / І. А. Хижняк // Інформаційні технології в освіті. – 2016. – № 28. – С. 72 – 83. – Режим доступу до журналу <http://ite.kspu.edu/home>. – Назва з екрану.
436. Хижняк І. А. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності : монограф. / І. А. Хижняк. – Слов'янськ : Вид-во «Друкарський двір», 2016. – 432 с.
437. Хижняк І. А. Вимоги до електронних підручників з української мови для початкової школи / І. А. Хижняк // Нові інформаційні технології в освіті для всіх. ІТЕА – 2015 : Х міжнар. конф., 26 – 27 листопада 2015 р. – Ч. 2. – К. : Міжнародний науково-навчальний центр інформаційних технологій та систем, 2015. – С. 207 – 212.
438. Хижняк І. А. Вимоги інформаційного суспільства до лінгводидактичної підготовки вчителя початкових класів / І. А. Хижняк // Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів. – Дрогобич, 2013. – С. 166 – 172
439. Хижняк І. А. Електронна лінгвометодика як навчальна дисципліна у фаховій підготовці магістрів початкової освіти / І. А. Хижняк // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2014. – Вип. LXIX. – С. 28 – 38.
440. Хижняк І. А. Електронний підручник із мови й розвитку мовлення в системі засобів електронної лінгвометодики для початкової школи [Електронний ресурс] / І. А. Хижняк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – Т. 51. – № 1. – С. 57 – 66. – Режим доступу до журналу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/77/showToc>.
441. Хижняк І. А. Жанри електронної лінгвометодики для початкової школи / І. А. Хижняк // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2015. – №. 2. – С. 172 – 179.
442. Хижняк І. А. Інноваційні виміри мовної особистості сучасного вчителя початкових класів / І. А. Хижняк // Вісник Прикарпатського національного ун-ту. Серія: Педагогіка. – 2013. – Вип. XLIX. – Ч. II. – С. 358 – 361.

443. Хижняк І. А. Інформаційно-комунікаційні технології у фаховій підготовці вчителів початкової школи: теорія і практика / І. А. Хижняк, В. І. Бадер // Рідна школа. – 2014. – № 3. – С. 35 – 40.
444. Хижняк І. А. Класифікація засобів електронної лінгвометодики для ВНЗ / І. А. Хижняк [Електронний ресурс] / І. А. Хижняк // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2016. – № 3. – С. 213 – 222. – Режим доступу до журналу : <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/> . – Назва з екрану.
445. Хижняк І. А. Комунікативна культура сучасного вчителя початкової школи / І. А. Хижняк // Лінгводидактика: методика, досвід, проблеми. – 2013. – № 4. – С. 35 – 47.
446. Хижняк І. А. Критерії оцінювання лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів початкових класів / І. А. Хижняк // Міжнародний форум фахівців у галузі освітніх вимірювань : матеріали форуму, 1 червня 2012 р. – К. : НПУ, 2012. – С. 81.
447. Хижняк І. А. Лінгводидактична підготовка вчителя початкових класів у руслі соціокультурних тенденцій сучасності / І. А. Хижняк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 3 (37). – С. 421 – 430.
448. Хижняк І. А. Методи і прийоми формування соціокультурної компетентності молодших школярів на уроках української мови / І. А. Хижняк, В. І. Бадер // Лінгводидактика: методика, досвід, проблеми. – 2012. – № 2. – С. 3 – 13.
449. Хижняк І. А. Модернізація змісту лінгводидактичної підготовки вчителя початкових класів як основа забезпечення її якості в умовах інформаційного суспільства / І. А. Хижняк // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2013. – № 2. – С. 224 – 230.
450. Хижняк І. А. Особливості лінгводидактичної компетентності сучасного вчителя початкових класів та шляхи її формування / І. А. Хижняк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: Педагогічні науки. – 2012. – № 14 (239). – С. 198 – 203.
451. Хижняк І. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках мови [Електронний ресурс] / І. А. Хижняк // Інформаційні технології в освіті. – 2012. – № 12. – С. 94 – 100. – Режим доступу до журналу : <http://ite.kspu.edu/home>. – Назва з екрану.
452. Хижняк І. А. Програмні засоби електронної лінгвометодики в роботі вчителя початкової школи / І. А. Хижняк // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – 2015. – № 1. – С. 54 – 61.
453. Хижняк І. А. Складники інформаційно-комунікаційного конструкта лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя / І. А. Хижняк // Вісник Луганського Національного ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 11 (246). – Ч. II. – С. 167 – 173.
454. Хижняк І. А. Соціокультурні виміри лінгводидактичної компетентності сучасного вчителя початкової школи // Соціокультурні аспекти фахової

- підготовки майбутніх учителів : кол. монограф. / [І. Л. Вікторенко, Л. Г. Гаврілова, Н. М. Ляшова, І. А. Хижняк та ін.]; за наук. ред. проф. Бадер В. І. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 77 – 103.
455. Хижняк І. А. Структура та зміст електронного навчально-методичного комплексу з методики навчання української мови / І. А. Хижняк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2012. – № 32. – С. 469 – 473.
456. Хижняк І. А. Технологічні картки як ефективний прийом підвищення якості самостійної роботи магістрантів / І. А. Хижняк // Лінгводидактика: методика, досвід, проблеми. – 2013. – № 3. – С. 137 – 145.
457. Хижняк І. А. Українська електронна лінгвометодика: історико-термінологічний екскурс / І. А. Хижняк // Вища освіта України. – 2014. – Т.1. – № 3 (додаток 2). – С. 146 – 150.
458. Хижняк І. А. Філософсько-методологічні засади електронної лінгвометодики в підготовці вчителів початкової школи [Електронний ресурс] / І. А. Хижняк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 43. – № 5.– С. 104 – 117. – Режим доступу до журналу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/69/showToc#.VFpoNKPQmpo>
459. Хижняк І. А. Електронна лінгвометодика у ВНЗ: [підручн. для здоб. ступ. вищ. осв. маг.] / І. А. Хижняк. – Слов'янськ : ТОВ «Видавництво «Друкарський двір», 2016. – 260 с.
460. Хижняк І. А. Класифікація лекційних презентацій та вимоги до них / І. А. Хижняк, Л. Г. Гаврілова // Вісник Львівського університету. Серія: Філологічна. – 2010. – Вип. 50. – Львів : ЛНУ. – С. 361 – 368.
461. Хижняк І. А. Компоненти професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів / І. А. Хижняк // Лінгводидактика: методика, досвід, проблеми. – 2011. – № 1. – С. 91 – 96.
462. Хижняк І. А. Методичні прийоми застосування інформаційно-комунікаційних технологій на лекційних заняттях у вишах / І. А. Хижняк // Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві : Міжнародн. наук.-практ. конф, 26 – 29 травня 2010 : матеріали конф. – Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2010. – С. 54 – 59.
463. Хижняк І. А. Різновиди гіпертекстових завдань на практичних заняттях із методики навчання української мови / І. А. Хижняк // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – № 17. – С. 96 – 102.
464. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Хмельницький : ХГПА. – Режим доступу: <http://kgra.km.ua/>. – Назва з екрану.
465. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук



- : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Хомич. – К., 1999. – 38 с.
466. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови в початкових класах шкіл з російською мовою навчання : [підручн. для студ.] / О. Н. Хорошковська. – К. : Промінь, 2006. – 256 с.
467. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Л. Хоружа. – К., 2004. – 36 с.
468. Хуторской А. В. Интернет в школе. Практикум по дистанционному обучению / А. В. Хуторской. – М.: ИОСО РАО, 2000. – 304 с.
469. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : монограф. / Г. Г. Цветкова. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. – 478 с.
470. Цветкова Г. Інноваційність як принцип нового педагогічного мислення та шлях професійної самореалізації викладачів гуманітарних дисциплін / Г. Цветкова // Вища освіта України. – 2016. – № 1. – С. 42 – 48.
471. Цветкова Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей: обґрунтування технології / Г. Цветкова // Рідна школа. – 2013. – № 8 – 9. – С. 60 – 66.
472. ЦДО «Початкова школа» [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : (<http://diamant.od-edu.com/>). – Назва з екрану.
473. Цепова І. В. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів: аудіювання, говоріння / І. В. Цепова, О. Я. Харченко. – Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2008. – 176 с.
474. Цурін О. П. Веб-сайти викладачів: коли і навіщо вони потрібні [Електронний ресурс] / О. П. Цурін // НТУ України «Київський політехнічний інститут» : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – К. : КПІ. – Режим доступу : <http://kpi.ua/837-4#sthash.SocOyXiC.dpuf>. – Назва з екрану.
475. Чаркіна О. А. Педагогічне тестування як засіб контролю за навчальним процесом у педагогічних університетах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. А. Чаркіна. – Кривий Ріг, 2009. – 23 с.
476. Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Черкаси : ЧНУ. – Режим доступу: [sdu.edu.ua](http://sdu.edu.ua). – Назва з екрану.
477. Чернівецький національний університет [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Чернігів : ЧНУ. – Режим доступу: <http://www.chnu.cv.ua/>. – Назва з екрану.
478. Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Чернігів : ЧНПУ. – Режим доступу: <http://www.chnpu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
479. Чернілевський Д. В. Дистанційна освіта та її інформаційні технології: дидактичні технології широкодоступного навчання : навч. посібн. / Д. В. Чернілевський. – К. : Університет Україна, 2006. – 380 с.

480. Чи правильно ми говоримо [Електронний ресурс] / Є. Чак : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://chak-chy-pravylno-my-hovogumo.wikidot.com>. – Назва з екрану.
481. Чичук В. М. Нові підходи до підготовки вчителів початкових класів у контексті євроінтеграційних процесів / В. М. Чичук // Витоки педагогічної майстерності. – Полтава, 2011. – С. 294 – 299.
482. Чтиво : електрон. бібліот. [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://chtyvo.org.ua>. – Назва з екрану.
483. Шапошнікова І. М. Проблеми технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Школа першого ступеня: теорія і практика // Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – 2003. – Вип. 7. – С. 148 – 157.
484. Шапошнікова І. М. Засоби реалізації завдань практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Історичні та педагогічні науки. – 2002. – Вип. 46. – С. 150 – 155.
485. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. І. Шахов. – Тернопіль, 2008. – 45 с.
486. Шевченко В. Л. Організаційно-педагогічні та дидактико-психологічні основи проектування інформаційного навчального середовища із застосуванням програмно-інструментального комплексу : навч.-метод. посібн. / В. Л. Шевченко. – К.: Освіта України, 2010. – 104 с.
487. Шишкіна М. П. Хмаро орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень / М. П. Шишкіна, М. В. Попель // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Т. 37. – № 5. – С. 66 – 80.
488. Шовковий В. М. Педагогічна герменевтика в контексті сучасних герменевтичних теорій // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – 2006. – Вип. LXIV (64). – С. 209 – 219.
489. Шулдик В. І. Технологічний підхід при викладанні природознавчих дисциплін у педвузі: навч.- метод. посібн. / В. І. Шулдик. – Умань: ПП Жовтий, 2012. – 310 с.
490. Шумаков Д. Конструирование презентаций : уч. пособ. / Д. Шумаков. – Ч.1. – Псков, 2004. – С. 31 – 33.
491. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика : монограф. / О. І. Щербак; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Наук. світ, 2010. – 279 с.
492. Щербей У. В. Педагогічні умови реалізації міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / У. В. Щербей. – Мукачеве, 2016. – 21 с.

493. Що таке «Веб-квест» [Електронний ресурс] / Web-квест:) : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу: <http://kvest-posibnyk.blogspot.com/p/blog-page.html>. – Назва з екрану.
494. Щоденник [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://shodennik.ua/>. – Назва з екрану.
495. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти [Електронний ресурс] / В. В. Ягупов, В. І. Свистун. // Наукові записки НаУКМА. Серія: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С.3 – 8. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc Gum/NaUKMA/Ped/2007\\_71/01\\_yagupov vv.pdf](http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc Gum/NaUKMA/Ped/2007_71/01_yagupov vv.pdf)
496. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібн. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
497. Якименко М. Поняття «інфографіки» в сучасному науковому медіадискурсі [Електронний ресурс] / М. Якименко // Наукові дослідження українського медійного контенту: соціальний вимір. – 2014. – № 2. – С.68 – 74. – Режим доступу : <http://www.journ.univ.kiev.ua/ndumk/>
498. Ярошенко Т. О. Відкритий доступ — шлях до присутності України у світовій науковій спільноті / Т. Ярошенко // Вища школа. – 2011. – № 3. – С. 3 – 9.
499. Ярошенко Т. О. Зелений шлях відкритого доступу. Репозитарії та їх роль у науковій комунікації: перші двадцять років / Т. О. Ярошенко // Бібліотечний вісник. – 2011. – № 5. – С. 3 – 10.
500. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ярошинська Олена Олександрівна. – Умань – 2015. – 544 с.
501. Ястребов Л. Й. Создание мультимедийных презентаций в программе Microsoft Power Point [Електронний ресурс] / Л. Ястребов. – Режим доступу: <http://vio.uchim.info/Vio 33/cd site/articles/art 1 1.htm>. – Назва з екрану.
502. *ABBYU Lingvo* [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://www.lingvo.ua/>. – Назва з екрану.
503. Arends R. I. Learning to Teach (9th edition.). – New York : Mc-Graw Hill, 2012. – 610 p.
504. AsiaCALL Online Journal [Electronic resource] : [Web-sait]. – Electronic data. – Korea. – Access mode : <http://www.asiacall-online-journal>. – Title from monitor.
505. Barger J. Weblog resources FAQ [Electronic Resource] / J. Barger. – Access mode : <http://www.robotwisdom.com/weblogs>. – Title from monitor.
506. Bax S. CALL – past, present and future / S. Bax // System. – № 31. – 2003. – P. 13 – 28.
507. CALICO Journal : electron. scien. journ. [Electronic resource] : [Web-sait]. – Electronic data. – USA. – Access mode : <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO>. – Title from monitor.

508. Centre for languages, linguistics and area studies (LLAS) : [Electronic resource]. – Access mode : <https://www.llas.ac.uk/>. – Title from monitor.
509. Computer Assisted Language Learning: Vole 1 (Critical Concepts in Linguistics)/ by ed. Ph. Hubbard. – London: Routledge, 2009. – 20 с.
510. Cross [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://cross.highcat.org>. – Назва з екрану.
511. EUROCALL [Electronic resource] : [Web-sait]. – Electronic data. – Ireland. – Access mode : [eurocall-languages.org/publications/recall](http://eurocall-languages.org/publications/recall). – Title from monitor.
512. European Association for Computer-Assisted Language Learning: [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.eurocall-languages.org/>. – Title from monitor.
513. Harris J. Models of Internet-learning [Electronic resource] / J. Harris. – Access mode : <http://www.univ.guelph.qc.ca/pub/scient/models.html> . – Title from monitor.
514. Hayes D. Encyclopedia of Primary Education / D. Hayes. – Abington : Routledge, 2009. – 467 p.
515. IALLT Journal Of Language Learning Technologies [Electronic resource] : [Web-sait]. – Electronic data. – USA. – Access mode : <http://ialltjournal.org/index.php/ialltjournal>. – Title from monitor.
516. JALT CALL Journal [Electronic resource] : [Web-sait]. – Electronic data. – Japan. – Access mode : <http://journal.jaltcall.org/>. – Title from monitor.
517. Journal of Language Teaching and Learning [Electronic resource] : [Web-sait]. – Electronic data. – Turkey. – Access mode : <http://www.jltl.org>. – Title from monitor.
518. Journal of Language Teaching and Research [Electronic resource] : [Web-sait]. – Electronic data. – UK. – Access mode : <http://www.academypublication.com/jltr/>. – Title from monitor.
519. Journal of Second Language Teaching & Research [Electronic resource] : [Web-sait]. – Electronic data. – UK. – Access mode : <http://pops.uclan.ac.uk/index.php/jsltr/index>. – Title from monitor.
520. Khyzhnyak I. A. Linguodidactic training of an elementary school teacher in the information society conditions / I. A. Khyzhnyak // The unity of science : international scientific professional periodical journal. – Vienna – Austria : Publishing office Friedrichstrabe, 10, 2015. – P. 121 – 125.
521. Khyzhnyak I. A. Training of Future Primary School Teachers for Application of ICT at Language Lessons [Електронний ресурс] / I. A. Khyzhnyak // Education, Research and Industrial Applications: Integration, Harmonization and Knowledge Transfer : 8th Internation. conf., June, 6 – 10, 2012 : proceedings of the conf. – Kherson, Ukraine, 2012. – P. 228 – 235. – Режим доступу : <http://ceur-ws.org/Vol-848/ICTERI-2012-CEUR-WS-paper-24-p-228-235.pdf>. – Title from monitor.
522. Khyzhnyak I. A. Ukrainian electronic linguodidactic preconditions and modern development / I. A. Khyzhnyak // Science progress in European countries: new concepts and modern solutions : 1<sup>st</sup> Internation. scient. conf., Marth, 28, 2013 : proceedings of the conf. – Stuttgart : ORT Publishing, 2013. – P. 45 – 50.

523. Language Teaching [Electronic resource] : [Web-sait]. – Electronic data. – UK. – Access mode : <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching>. – Title from monitor.
524. Language Teaching Research [Electronic resource] : [Web-sait]. – Electronic data. – New Zealand. – Access mode : <http://ltr.sagepub.com>. – Title from monitor.
525. Levy M. Liminality in multitasking: Where talk and task collide in computer collaborations / M. Levy, R. Gardner / Language in Society. – 41(5). – 2012. – P. 557 – 587.
526. LLAS Centre for languages, linguistics and area studies [[Electronic resource] : [Web-sait]. – Electronic data. – Access mode : <https://www.llas.ac.uk/>. – Title from monitor.
527. Ness I. How to receive language feedback free and provide it for profit using Soundcloud [Electronic recourse]. – Access mode : <http://www.fluentin3months.com/soundcloud/>. – Title from monitor.
528. Osvita.ua [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу : <http://osvita.ua>. – Назва з екрану.
529. Studia linguistica [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – К. : КНУ імені Тараса Шевченка. – Режим доступу : <http://philology.knu.ua/node/316>. – Назва з екрану.
530. Studia metodologica [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка. – Режим доступу : <http://studiamethodologica.com.ua>. – Назва з екрану.
531. Studia philologica [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка. – Режим доступу : <http://studiap.kubg.edu.ua>. – Назва з екрану.
532. Tsvetkova G. G. Professional improvement of the high school teachers of the Humanitarian specialties: reflexive-transcendent criterion / G. G. Tsvetkova // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences, January – February. – 2014. – № 1. – P. 244 – 252.
533. Warschauer M. CALL for the 21<sup>st</sup> Century [Electronic resource] / M. Warschauer : conference [«IATEFL and ESADE»] 2 July 2000. – Barcelona, Spain. – Access mode : <http://www.gse.uci.edu/markw/cyberspace.html>. – Title from monitor.
534. Warschauer M. Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media /M. Warschauer. – New York, NY : Teachers College Press, 2011. – 144 p.
535. Warschauer M. Technological change and the future of CALL / M. Warschauer // New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms / In S. Fotos & C. Brown (Eds.). – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – P. 15 – 25.
536. Warschauer M. Computer-assisted language learning: an introduction [Electronic resource] / M. Warschauer // Multimedia Language Teaching. – Tokyo, 1996. – Access mode : <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>. – Title from monitor.

## ДОДАТКИ

Додаток А

### Силабус дистанційного курсу «Методика навчання української мови в початковій школі»

<b>Назва курсу</b>	<b>Методика навчання української мови в початковій школі</b>
<b>Анотація курсу</b>	<p>Дистанційний курс «Методика навчання української мови в початковій школі» розроблено на основі навчальної програми нормативної дисципліни «Методика навчання української мови» циклу фахової підготовки освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів напряму 01013 – Початкова освіта.</p> <p>Дистанційний курс спрямовано на опанування як усього курсу методики, так і його окремих тем, винесених на самостійне опрацювання, індивідуальну роботу та ін. Найбільше дистанційний курс стане у нагоді для поширення й поглиблення знань, відпрацювання основних лінгвометодичних умінь та професійних навичок здобувачів заочної форми навчання, що на аудиторних заняттях отримують лише базові основи курсу методики навчання української мови.</p>
<b>Очікувані результати навчання</b>	<p>Після опанування курсу майбутні вчителі початкових класів повинні:</p> <p><b>знати:</b> специфічні риси періоду навчання грамоти, особливості методів та прийомів навчання на цьому етапі, характеристику звукового аналітико-синтетичного методу, основні прийоми аналізу і синтезу, різновиди наочності; періоди навчання грамоти (добукварний, букварний, післябукварний), розподіл букварного періоду на етапи, особливості навчання на кожному етапі, структури уроків у добукварному, букварному та післябукварному періодах, прийоми розвитку мовлення та мислення дитини у різних періодах навчання грамоти; визначення методики навчання мови як педагогічної науки, її наукові основи, зв'язок з іншими науками, класифікацію методів та прийомів навчання мови, характеристику основних методів, класифікацію типів уроків мови, особливості структури кожного типу уроку, види тренувальних завдань, методику їх застосування на уроках мови, особливості опрацювання окремих розділів мовознавства, методику позакласної роботи, її різновиди, схему аналізу уроку; напрямки роботи з розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, особливості роботи у кожному з напрямків, класифікацію</p>

	<p>методів і прийомів розвитку зв'язного мовлення, основні види тренувальних вправ, різновиди переказів та творів за різними класифікаціями, структури уроків на складання переказів та творів.</p> <p><b>уміти:</b> використовувати відомі методи та прийоми навчання, адекватно оцінюючи їх ефективність у кожному конкретному випадку, виготовляти та доцільно застосовувати у власних уроках наочний матеріал, коректно формулювати завдання до вправ, органічно вводити їх у тканину уроку, добирати власний дидактичний матеріал, визначати у почутому (побаченому) уроці використані методи, прийоми навчання, різновиди тренувальних вправ, аналізувати їх ефективність; складати фрагменти та плани-конспекти уроків навчання грамоти, читання, мови та розвитку мовлення з урахуванням особливостей навчального матеріалу кожного розділу, визначати тип уроку та основні структурні елементи, оцінювати правильність обраної теми та сформульованої мети уроку, робити повний та частковий аналіз уроку, виділяючи позитивні та негативні його риси.</p>
<p><b>Ключові слова</b></p>	<p>конкретна дидактика, методика викладання мови, методика навчання мови, лінгводидактика, етнолінгводидактика, навчання грамоти, вікові психологічні особливості, шестирічні першокласники, схема мовних органів людини, класифікація звуків української мови, методи навчання грамоти, звуковий аналітико-синтетичний метод, прийоми аналізу, прийоми синтезу, буквар, добукварний період, букварний період, післябукварний період, читання, письмо, буква, звук, уроки навчання грамоти, методика навчання мови, розвиток мовлення, розвиток зв'язного мовлення, списування, диктант, аудіювання, стилістичний експеримент, типи мовлення, стилі мовлення, текстологія, фонетика, лексика, лексикологія, фразеологія, синтаксис і т.д.</p>
<p><b>Теми</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Методика навчання української мови як педагогічна наука. Вступ.</li> <li>2. Наукові основи методики навчання грамоти.</li> <li>3. Методи навчання грамоти.</li> <li>4. Періоди навчання грамоти.</li> <li>5. Методика навчання письма.</li> <li>6. Початковий курс української мови</li> <li>7. Методи, прийоми та засоби навчання рідної мови.</li> <li>8. Типи та технологія проведення уроків рідної мови</li> <li>9. Методика навчання основ фонетики, орфоєпії і графіки</li> <li>10. Методика навчання лексики та фразеології</li> <li>11. Методика навчання будови слова й словотвору</li> </ol>

	<p>12. Методика засвоєння граматики</p> <p>13. Методика вивчення елементів синтаксису</p> <p>14. Методика формування орфографічної пильності</p> <p>15. Позаурочна робота з рідної мови</p> <p>16. Методика навчання української мови як другої</p> <p>17. Електронна лінгвометодика. Класифікація засобів електронної лінгвометодики для початкової школи</p> <p>18. Електронні підручники і посібники з української мови для початкової школи</p> <p>19. Електронні лінгвістичні тести для молодших школярів</p> <p>20. Депозитарії електронних мовних ресурсів</p>
<b>Процес навчання</b>	<p>Програма складається із 20 тем. Надалі слідує іспит. Цей курс планується для реалізації через систему управління навчанням <i>MOODLE</i>. Певні функції системи управління навчанням використовуються у якості засобів комунікації, для проведення занять та як навчальні завдання, зокрема використовуються завдання, тести, вікі, веб-квест, інтерактивні плакати, інфографіка, скрайбінг та ін. Для забезпечення цього процесу для здобувачів підготовлені різні матеріали: теоретичний матеріал до кожної теми, презентації, відеолекції, демонстраційні відеофрагменти, інтерактивні завдання, посилання на ресурси в мережі Інтернет.</p>
<b>Навчальні методи, технології та засоби</b>	<p>Когнітивне (презентації, пряме навчання, викладання концепцій), колаборційне, проектно-проблемне навчання. Відеолекції, вебінар, форум, чат, веб-квест, тести, Віківікі, веб-тренінг.</p> <p>Скрайбінг, інфографіка, інтерактивні плакати.</p>
<b>Навчальні матеріали</b>	<p>№1 Інтерактивний плакат «Нормативна база навчання грамоти». Веб-тренінг «Каліграфія української мови».</p> <p>№2 Фрагмент уроку вивчення звуків мови.</p> <p>№3 Навчальне відео: «Українська абетка», «Вчимо літери та букви українського алфавіту», «Скарбничка літер». Відеозапис відкритого уроку навчання грамоти.</p> <p>№5 Відеозапис уроку письма на вивчення нової букви. Каліграфічний тренажер.</p> <p>№6 Навчальні програма «Українська мова. 1 – 4 кл.»</p> <p>Чинні та альтернативні підручники з мови. Відеозаписи фрагментів уроків мови з використанням різних методів. Форум «Якість чинних підручників з української мови», «Порівняльний аналіз підручників».</p> <p>№7 Відеолекція «Прийоми навчання української мови в початковій школі». Фрагмент аудіювання для критичного оцінювання. Вебінар «Розроблення навчального розгалуженого алгоритму з української орфографії».</p> <p>№8 Фрагменти уроків української мови різних типів.</p>



	<p>Тренажер «Електронний конструктор уроку».</p> <p>№9 Словесні ключі (добірка графічного матеріалу).</p> <p>№10 Відеолекція «Методика навчання лексики і фразеології в початковій школі». Добірка наочного матеріалу з лексикології, фразеології.</p> <p>№11 Відеозаписи уроків будови слова й словотвору. Добірка наочного матеріалу.</p> <p>№12 Відеозаписи уроків граматики. Добірка наочного матеріалу.</p> <p>№ 13 Відеозаписи уроків засвоєння елементів синтаксису в початковій школі. Добірка наочного матеріалу.</p> <p>№ 14 Відеозаписи уроків формування орфографічної пильності. Добірка наочного матеріалу.</p> <p>№ 15 Відеозаписи масових та групових позакласних заходів з української мови в початкових класах.</p> <p>№ 16 Відеозаписи фрагментів уроків української мови в школах із російською мовою навчання з ілюстрацією методу сугестопедії та порівняльного методу.</p> <p>Відеозаписи та фото письмових робіт молодших школярів зі зразками транспозиційних та інтерферентних явищ.</p> <p>№17 Електронні підручники та посібники з мови для початкової школи, мовні тренажери, інтерактивні кросворди.</p> <p>№18 Відеозаписи фрагментів уроків української мови в початковій школі із застосуванням засобів електронної лінгвометодики.</p> <p>№ 19 Тестові оболонки. Приклади лінгвістичних тестів.</p> <p>№ 20 Приклади депозитаріїв мовних ресурсів.</p>
<p><b>Групові/Інди відуальні види навчальної діяльності</b></p>	<p>№1 Аналіз навчальних програм з української мови (1 кл.). Аналіз чинних та альтернативних «Букварів» та «Післябуквариків». Узагальнений висновок.</p> <p>№2 Фрагмент уроку навчання грамоти: прийоми аналізу і синтезу. Розроблення наочних засобів. Віківікі «Фонематичний слух».</p> <p>№3 План-конспект уроку читання добукварного періоду. Розроблення наочних засобів. Добір динамічних пауз, розроблення фізкультхвилинок українознавчого спрямування.</p> <p>№4 План-конспект уроку читання букварного періоду на ознайомлення з новою буквою. Розроблення наочних засобів. Розроблення зорових хвилинок. План-конспект уроку письма букварного періоду на ознайомлення з новою буквою. Розроблення наочних засобів. Розроблення пальчикових гімнастик.</p> <p>№5 План-конспект уроку читання післябукварного періоду. Розроблення наочних засобів.</p>

	<p><b>№6</b> Аналіз програм і підручників з української мови (2 – 4 кл.). Узагальнений письмовий висновок. Веб-квест «Електронний посібник для вчителя»</p> <p><b>№7</b> Навчальний алгоритм з теми «Вживання м'якого знака» Фрагмент уроку з ілюстрацією прийому алгоритмізації.</p> <p><b>№ 8</b> Розроблення лінгвістичного тесту для уроку узагальнення знань із мовного розділу (за вибором).</p> <p><b>№ 9</b> План-конспект уроку вивчення нового матеріалу з розділу «Звуки і букви». Розроблення наочного супроводу.</p> <p><b>№10</b> План-конспект уроку закріплення знань, формування умінь і навичок з розділу «Значення слова». Розроблення наочного супроводу.</p> <p><b>№11</b> План-конспект комбінованого уроку з розділу «Значення слова». Розроблення наочного супроводу.</p> <p><b>№ 12</b> План-конспект уроку аналізу контрольної роботи з розділу «Будова слова. Словотвір». Розроблення наочного супроводу.</p> <p><b>№13</b> План-конспект уроку узагальнення знань із розділу «Речення». Розроблення наочного супроводу.</p> <p><b>№14</b> План-конспект уроку вивчення нового матеріалу з орфографії (метод сугестопедії, порівняльний метод). Порівняльні таблиці і схеми.</p> <p><b>№15</b> План-конспект гурткового заняття з рідної мови. План-конспект масового позакласного заходу з мови. Добір і розроблення наочного забезпечення заходів.</p> <p><b>№16</b> Транспозиційний та інтерферентний мовний матеріал у початковому курсі мови. План-конспект уроку транспозиційного, транспозиційно-корекційного та корекційного (за вибором).</p> <p><b>№17</b> Критичний огляд електронних засобів навчання мови в початковій школі (за поданою типологією)</p> <p><b>№18</b> Аналіз поданої мультимедійної презентації до уроку мови. Розроблення сценарію мультимедійної презентації до уроку мови. Виконання мультимедійної презентації за сценарієм.</p> <p><b>№19</b> Розроблення фрагмента електронного посібника в Publisher, HTML та ін.</p> <p><b>№ 20</b> План-конспект уроку з ілюстрацією використання засобів електронної лінгвометодики.</p>
<p><b>Оцінювання (онлайн/очно)</b></p>	<p>Якості усного та писемного мовлення майбутнього вчителя. Навички каліграфії</p> <p>Якість проведення: зорова хвилинка, пальчикова гімнастика, фізхвилинка.</p> <p>Методична та лінгвістична грамотність оформлення планів-конспектів уроків мови.</p>

	<p>Дотримання ергономічних вимог до розроблення наочних засобів із мови.</p> <p>Дотримання вимог до лінгвометодичної мультимедійної презентації</p> <p>Якість створеного фрагменту електронного посібника з мови для молодших школярів</p> <p>Методична грамотність упровадження засобів електронної лінгвометодики в урок мови.</p> <p>Грамотне застосування критеріїв оцінювання лінгвістичної та мовленнєвої компетентностей молодших школярів.</p>
<b>Чат</b>	Інтерферентні явища в моєму мовленні (тема №16)
<b>Форум</b>	Зміст сучасних програм і підручників з української мови для початкової школи: власне бачення.
<b>Тривалість курсу</b>	30 тижнів – 216 год.
<b>Розклад перевірки</b>	Середа, субота щотижня, 11:00 – 13:10. Кожний учасник повинен мінімум 2 рази на тиждень заходити на сайт, ознайомлюватися з основним змістом теми, пропонованими додатковими джерелами і виконувати завдання.
<b>Критерії оцінювання</b>	Для отримання позитивної оцінки за екзамен з курсу потрібно набрати не менше за 75 балів. Бали вказані біля кожного завдання та тесту в курсі. Оцінювання буде ґрунтуватися на результатах тестування й виконання завдань з кожної теми.
<b>Необхідне обладнання</b>	Комп'ютер/ноутбук + аудіо, відеооснащення
<b>Попередні умови</b>	Комп'ютерна грамотність, базові знання з педагогіки, психології, сучасної української мови, анатомії й фізіології та ін.
<b>Як навчатися?</b>	Здобувачі мають вивчати теоретичний мінімум, статті, ознайомлюватися з пропонованим наочним та дидактичним матеріалом за розкладом занять, виконувати індивідуальні і групові завдання, ознайомлюватися з іншими джерелами.

**Сценарій лінгводидактичної презентації до уроку  
«Усне та писемне мовлення»**

**Загальний фон:** блакитний градієнтний

**Кольори тексту й елементів оформлення:** синій, темно-синій, жовтий, золотистий.

№ слайду	Тип слайду	Заголовок слайду	Вміст слайду
1	Фізіологічно-психологічний	Добрідень !	<i>Звук:</i> пісня у виконанні Н.Бучинської «Це моя земля». <i>Відео:</i> панорамні відео українських краєвидів.
2	Логічно-сюжетний	Тема уроку	<i>Текст 1:</i> «Усне та писемне мовлення» <i>Текст 2.</i> Завдання уроку: дізнатися про форми мовлення, навчитися відрізняти їх одна від одної, скласти усні та письмові тексти. <i>Ілюстрації:</i> файли *gif – Мовка і Суржик. <i>Графіка:</i> український орнамент.
3	Інформаційно-пояснювальний	Усне і писемне мовлення	<i>Ілюстрації:</i> сюжетні малюнки «Хлопчик читає газету» і «Дівчинка розмовляє по телефону». <i>Графіка:</i> український орнамент.
4	Фізіологічно-психологічний	Зорова хвилинка	<i>Відео:</i> Зорова хвилинка «Геометрична»
5	Інформаційно-пояснювальний	Усне і писемне мовлення	<i>Графіка:</i> анімована таблиця «Ознаки усної та писемної форм мовлення». <i>Графіка:</i> український орнамент. <i>Ілюстрації:</i> файли *gif – Мовка і Суржик.
6	Логічно-сюжетний	--	<i>Текст:</i> «Усне та писемне мовлення». <i>Ілюстрації:</i> файли *gif – Мовка і Суржик. <i>Графіка:</i> український орнамент. <i>Оформлення:</i> фон темно-синій, текст білий.
7	Тренувально-контрольний	Перевір себе!	<i>Текст 1:</i> Які форми мовлення ти знаєш?

			<p><i>Текст 2:</i> Чим людина сприймає усне мовлення? А писемне?</p> <p><i>Текст 3:</i> Чим людина відтворює усне мовлення? А писемне?</p> <p><i>Текст 4:</i> Яка форма мовлення не підготовлена зарані?</p> <p><i>Графіка:</i> український орнамент.</p> <p><i>Ефекти:</i> текст 1 (2,3,4) – анімація «Виникнення» + «Переміщення» за клацанням нагору слайда.</p>
8	Фізіологічно-психологічний	Фізкульт-хвилинка	<p><i>Відео:</i> Пісня «Веселкова». Слова: О. Кононенко. Музика: О.Жилінський</p>
9	Тренувально-контрольний	Виконай завдання	<p><i>Текст 1.</i> Прочитай подані тексти і визнач, до якої форми мовлення вони належать. Перепиши другий текст, дотримуючись правил оформлення діалогу.</p> <p><i>Текст 2.</i> Славиться моя Україна і родючими землями, і мелодійними піснями, величними походами славетних козаків та унікальними виробами народних майстрів.</p> <p><i>Текст 3.</i> – Чи любиш ти свою країну? – Звичайно, Україна – це моя Батьківщина, з нею поєднане моє життя.</p> <p>– А рідна мова? Як ти ставишся до неї?</p> <p>– Я шаную та люблю її, і зараз вивчаю, щоб гарно знати.</p> <p><i>Графіка:</i> український орнамент.</p> <p><i>Ілюстрації:</i> файли *gif – Мовка і Суржик.</p>
10	Фізіологічно-психологічний	Пальчиков а гімнастика	<p><i>Відео:</i> пальчикові гімнастики «Сонечко», «Метелик», «Пташка».</p>
11	Логічно-сюжетний	–	<p><i>Текст:</i> «Усне та писемне мовлення».</p> <p><i>Ілюстрації:</i> файли *gif – Мовка і Суржик.</p> <p><i>Графіка:</i> український орнамент.</p> <p><i>Оформлення:</i> фон темно-синій, текст білий.</p>

12	Тренувально-контрольний	Виконай тести	<p><i>Текст 1:</i>ПРОДОВЖИ РЕЧЕННЯ, ВИБРАВШИ ПРАВИЛЬНИЙ ВАРІАНТ</p> <p><i>Текст 2:</i> Усне мовлення сприймається</p> <p>а) зором; б) слухом; в) слухом і зором.</p> <p><i>Текст 3:</i> Письмове мовлення відтворюється за допомогою а) звуків; б) букв; в) звуків і букв.</p>
13	Логічно-сюжетний	Домашнє завдання	<p><i>Текст:</i> виконати вправу № 25 на ст. 115 за зразком.</p> <p><i>Графіка:</i> український орнамент.</p> <p><i>Ілюстрації:</i> файли *gif – Мовка і Суржик.</p>
14	Фізіологічно-психологічний	До побачення!	<p><i>Звук:</i> пісня у виконанні Н.Бучинської «Це моя земля».</p> <p><i>Відео:</i> панорамні відео українських краєвидів.</p>