

**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЧОПАК ЄВА ВАСИЛІВНА

УДК 378.091.3/373.3.011.3-051][316.77:005.336.2][008-.022.218(477.87)
(043:3)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКАРПАТТЯ**

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Є. В. Чопак

Науковий керівник – **Орос Ільдико Імріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент

АНОТАЦІЯ

Чопак Є. В. Підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Хмельницький національний університет, Хмельницький, 2026.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та вирішено наукове завдання щодо підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

У першому розділі – «Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття» – на основі аналізу й узагальнення наукових розвідок досліджено стан опрацювання порушеної у вимірах наукових студій, розкрито сутність і зміст понятійно-категорійного апарату дослідження, схарактеризовано Закарпаття як полікультурне середовище в історико-педагогічному ракурсі.

У контексті здійсненого аналізу узагальнено, що проблема підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи є складною, багатогранною й різноконтекстно представленою у наукових студіях.

Зосереджено увагу на фундаментальних наукових розвідках, конструктивних у площині порушеної проблеми, де порушуються питання фахової підготовки вчителя початкових класів; формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки; формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності школярів

засобами дитячої періодики; підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Згідно з логікою дослідження конкретизовано феномен «професійна підготовка» майбутнього вчителя через уточнення змісту ключового поняття «підготовка».

Поняття «підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи» схарактеризовано як сукупність теоретико-методичних знань, компетенцій, практичних умінь, досвіду й особистісно-професійних якостей учителя, сформованість яких забезпечує ефективність і результативність розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Акцентовано увагу на гуманітарній складовій підготовки фахівців у галузі початкової освіти, яка має забезпечувати розвиток культурологічної компетентності, націленої на виховання культурної особистості із загальнолюдськими моральними цінностями, здатної виявляти індивідуальний творчий підхід до організації фахової діяльності, із розвиненими громадянськими навичками й фаховими рисами, зі сформованим умінням організовувати творчий діалог у мультикультурному середовищі; на комунікативній підготовці вчителів початкової школи, що потребує врахування низки методологічних орієнтирів: світоглядні домінанти про мову як засіб організації комунікації; забезпечення взаємодії мови й мовлення, мовлення і мислення; концепція мовної освіти в Україні; наукові положення про загальну та професійну культуру фахівця; формування особистості з огляду на специфіку організації діяльності та властивості середовища (зокрема, полікультурного); ключові вимоги гуманізації, гуманітаризації та демократизації сучасної освітньої системи.

Узагальнено, що підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів є значущою й актуальною проблемою у науковому дискурсі, що віддзеркалює складний, динамічний і безперервний процес, який вимагає урахування сучасних вимог, потребує

пошуку ефективних шляхів та вибору раціональних методів керівництва процесом їхнього навчання, і водночас, актуалізує необхідність аналізу, внесення уточнень щодо трактування понятійно-категорійного апарату дослідження.

Проаналізовано понятійно-категорійний апарат дослідження, концентруючи увагу на характеристиці таких понять, як: «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетентність», «розвиток комунікативної учнів початкової школи», «полікультурне середовище».

Уточнено співвіднесеність змісту понять «компетентність» і «компетенція». З'ясовано, що ці терміни не є тотожними, позаяк компетенція пов'язана зі змістом певної діяльності, а компетентність стосується особи, визначає її здатність якісно виконувати роботу.

Поняття «компетентність» потрактовано як інтегроване складне утворення, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень і цінностей.

Предсталено позиції вчених щодо сутності, змісту комунікативної компетентності у вітчизняному і зарубіжному науковому дискурсі. Поняття «комунікативна компетентність учнів початкової школи» схарактеризовано у дослідженні як інтегративну якість, сукупність знань (мовленнєва компетенція), мовленнєвих умінь та навичок молодших школярів, які забезпечують ефективне спілкування, міжособистісну взаємодію в умовах полікультурного освітнього середовища.

Констатовано, що розвиток комунікативної компетентності учнів початкової школи базується на формуванні вміння вільно висловлювати думки, активно взаємодіяти, слухати та розуміти інших, що передбачає збагачення словникового запасу, навчання молодших школярів спілкуватися в соціумі, ефективно застосовуючи мову на практиці в умовах полікультурного середовища.

Полікультурне середовище потрактовано у дослідженні як освітній простір, що формує в учнів початкових класів готовність до міжкультурної взаємодії, емпатії, а також сприяє успішній інтеграції особистості в національну та світову культуру.

Актуалізовано необхідність опрацювання питання особливостей Закарпаття як полікультурного середовища в історико-педагогічному ракурсі. Виокремлено провідні характеристики Закарпаття як полікультурного середовища: етнічне різноманіття – проживання численних етнічних спільнот; культурний діалог (полікультурність проявляється у взаємовпливі культурних традицій); освіта та мова – використання полікультурного підходу у дошкільній та шкільній освіті, функціонування шкіл з угорською та іншими мовами навчання; історична спадщина – регіон протягом історії входив до різних державних утворень, що вплинуло на його сучасне різноманіття.

У другому розділі – «Організаційно-методичні основи підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття» – проаналізовано навчально-методичне забезпечення початкової освіти в угорськомовних школах Закарпаття, з'ясовано стан готовності учителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи через навчання читання й письму у закарпатських освітніх закладах із навчанням угорською мовою; визначено компоненти, критерії та рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття; теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Констатовано, що у педагогічній практиці розвиток комунікативної компетентності молодших школярів вимагає створення багатовимірного комунікативного простору: простору мовлення, простору культури і простору взаємодії, що реалізується у полікультурному середовищі, в якому дитина не

лише вчиться говорити правильно, а й набуває досвіду соціальної відповідальності, вміння чути інших, бути толерантною, вести дискусію, доносити власну думку переконливо та з повагою.

Проаналізовано стан готовності учителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи через навчання читання й письму підною мовою у закарпатських освітніх закладах із навчанням угорською мовою, акцентуючи увагу на навчально-методичному забезпеченні і деяких аспектах методики навчання.

Виявлено, що в закарпатських освітніх закладах із навчанням угорською мовою використання угорських посібників і матеріалів поєднується з українськими програмами і планами. Для вирішення цієї проблеми необхідно знайти комплексне рішення, адже немає потреби повністю інтегрувати угорські посібники в український освітній процес, достатньо їх адаптувати. Цього можна досягти, розробивши таку навчальну програму, яка відповідатиме угорським підручникам та посібникам і водночас візьме до уваги ті особливості, які притаманні освіті рідною мовою для національних меншин. Адже ми не можемо використовувати навчальні програми з Угорщини, по-перше, через те, що вони офіційно не затверджені в Україні, а, по-друге, тому, що в Угорщині навчання читання та письма з угорської мови не трактується як навчання для нацменшини, тож не бере до уваги ті особливості, які характерні для освіти закарпатських угорців рідною мовою. Угорську методичну літературу, якою користуються педагоги, необхідно адаптувати до українських реалій і вимог МОН України. Відтак, актуалізується необхідність посилення підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття через визначення компонентів, критеріїв та рівнів їхньої готовності до означеного процесу.

Підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття характеризується у дослідженні як системний процес, що

здійснюється у закладах вищої освіти і націлений на спеціально організоване засвоєння студентами теоретичних засад професійної підготовки на основі міждисциплінарної інтеграції знань (психолого-педагогічних, теоретико-методичних, предметно-методичних (спеціально-професійних), комунікативних, полікультурних), практичних умінь, досвіду й особистісно-професійних якостей, способів мислення, мотиваційно-ціннісних орієнтирів, необхідних для організації та успішного провадження професійної діяльності з розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Інтегративною ознакою підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття є готовність до цієї діяльності, яка виявляється в їхній здатності формувати мотиваційно-ціннісну основу спілкування молодших школярів, потреб, інтересів, пов'язаних із полікультурами; оволодівати мовними знаннями, вміннями, й навичками та застосовувати їх на практиці; встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи різні способи взаємодії у площині полікультурності, розширюючи досвід міжкультурної, міжетнічної взаємодії.

Готовність майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття розглядається у дослідженні як сукупність потребнісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-операційного компонентів.

З урахуванням компонентної структури готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття виокремлено критерії: спонукально-ціннісний, змістово-знансєвий, поведінково-рефлексивний, що корелюють із визначеними компонентами (потребово-мотиваційний, когнітивно-інформативний, діяльнісно-операційний), розроблено рівні сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття: низький

(репродуктивний), достатній (варіативно-конструктивний), високий (творчий).

Встановлено, що чітке окреслення необхідних педагогічних умов для підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття забезпечить вихід на новий рівень академічної підготовки сучасних педагогів.

Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття потрактовано у дослідженні як цілісний взаємопов'язаний комплекс спеціально створених у межах освітнього процесу закладу вищої освіти заходів, які забезпечують результативність, динамічні зміни означеного процесу, підвищують рівень сформованості визначених критеріїв готовності студентів (спонукально-ціннісний, змістово-знаннявий, поведінково-рефлексивний) у площині порушеної проблеми.

Педагогічними умовами досліджуваного процесу визначено такі:

1. Актуалізація і стимулювання мотивації майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття.

2. Інтенсифікація освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття на основі міждисциплінарної інтеграції.

3. Активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів через ресурс інноваційних технологій навчання та освітньо-практичної діяльності.

У третьому розділі – «Дослідницько-експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття» представлено опис організації та методики проведення педагогічного експерименту, експериментальну перевірку

ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття, подано аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи.

Для оцінювання ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття проведено педагогічний експеримент. Дослідницько-експериментальну роботу здійснено на базі Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II, Ужгородського національного університету та Мукачівського державного університету.

До участі в педагогічному експерименті залучено 366 осіб, з них: 8 експертів та 358 майбутніх учителів початкової школи, серед яких було сформовано контрольну (КГ – 178 осіб) та експериментальну (ЕГ – 180 осіб) групи.

Реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття передбачала такі етапи дослідження: підготовчий (2022 – 2023 рр.), основний (2023 – 2025 рр.) та підсумковий (2025 – 2026 рр.).

Під час першого (підготовчого) етапу дослідження (2022 – 2023 рр.) вивчено досвід українських науковців щодо проведення експериментальних досліджень, проаналізовано теоретичні засади та методологічні підходи, що використовуються в педагогічних експериментальних дослідженнях.

На другому (основному) етапі дослідження (2023 – 2025 рр.) розроблено вихідні наукові й методичні положення, опрацьовано науково-педагогічну літературу, організовано роботу з експертами, що дало змогу визначити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Проведення педагогічного експерименту охопило два етапи: констатувальний і формувальний.

На констатувальному етапі (2024 – 2025 рр.) здійснено аналіз проблеми на основі вивчення педагогічної, психологічної та методичної літератури, а також досвіду практичної діяльності. Було визначено актуальність і обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття; обґрунтовано структуру, визначено компоненти, критерії та показники оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи. Також було розроблено програму дослідницько-експериментальної роботи та перевірено стан готовності майбутніх учителів за допомогою комплексу емпіричних методів: спостережень, бесід, опитувань, тестових методик, анкетування, творчих завдань тощо.

Встановлено, що на констатувальному етапі переважали низький (55,62 % та 54,44 %) і достатній (34,83 % та 35,56 %) рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття, тоді як високий рівень було зафіксовано лише у 9,55 % та 10,00 % майбутніх учителів. Кількісний і якісний аналіз отриманих діагностичних даних дав підстави зробити висновок про доцільність упровадження визначених педагогічних умов та став підґрунтям для планування і проведення формувального етапу експерименту.

На формувальному етапі експерименту (2024 – 2025 рр.) експериментально перевірено ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

На підсумковому етапі дослідження (2025 – 2026 рр.) здійснено комплексний аналіз результатів експериментальної роботи, проведено систематизацію та статистичну обробку емпіричних даних, перевірено результати формувального етапу експерименту та визначено ефективність

упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття. На основі отриманих результатів сформульовано загальні висновки дослідження.

Результати дослідницько-експериментальної роботи засвідчили, що відповідно до встановлених рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття кількість майбутніх учителів експериментальної групи, які досягли високого рівня, збільшилася на 22,78 % (від 10,00 % до 32,78 %), тоді як у контрольній групі – лише на 2,81 % (від 9,55 % до 12,36 %). Кількість майбутніх учителів, які досягли достатнього рівня готовності, в ЕГ збільшилася на 7,22 % (від 35,56 % до 42,78 %), а в КГ – на 5,06 % (від 34,83 % до 39,89 %). Найбільш суттєвих змін зазнали показники низького рівня: в ЕГ кількість майбутніх учителів із таким рівнем готовності зменшилася на 30,00 % (від 54,44 % до 24,44 %), тоді як у КГ – лише на 7,87 % (від 55,62 % до 47,75 %).

Вірогідність результатів дослідницько-експериментальної роботи та достовірність отриманих даних перевірено за допомогою критерію Пірсона χ^2 . Результати обчислень підтвердили достовірність проведеного експерименту та засвідчили позитивну динаміку у компонентах готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття та дали підстави стверджувати, що мети дослідження досягнуто, а поставлені завдання виконано.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у тому, що *вперше* обґрунтовано й визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в

полікультурному середовищі Закарпаття (актуалізація і стимулювання мотивації майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття; інтенсифікація освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття на основі міждисциплінарної інтеграції; активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів через ресурс інноваційних технологій навчання та освітньо-практичної діяльності) та експериментально перевірено їх ефективність; *конкретизовано* компоненти (потребнісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-операційний); критерії (спонукально-ціннісний, змістово-знаннєвий, поведінково-рефлексивний) та рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття (низький (репродуктивний), достатній (варіативно-конструктивний), високий (творчий)); *уточнено* сутність ключових понять («підготовка», «готовність», «комунікативна компетентність», «полікультурне середовище»); *удосконалено* організаційно-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття; *подальшого розвитку набули* теоретико-методичні й технологічні аспекти готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в розробленні методичних рекомендацій для самостійної (індивідуальної) роботи майбутніх фахівців з дошкільної та початкової освіти: «Дошкільна лінгводидактика, збірка дитячої літератури», «Теоретичний конспект з дитячої літератури для студентів»; інформаційних матеріалів, які впливають на формування готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної

компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Результати дослідження можуть бути використані під час розроблення (вдосконалення) освітньо-професійних програм підготовки здобувачів першого та другого (освітньо-професійного) рівнів вищої освіти зі спеціальності 013 (А 3) Початкова освіта, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, при визначенні траєкторії індивідуального особистісно-професійного розвитку, впровадження конструктивних ідей щодо забезпечення готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Ключові слова: готовність, Закарпаття, комунікативна компетентність, майбутній учитель, молодший школяр, міждисциплінарна інтеграція, учні, полікультурність, полікультурне середовище, початкова школа, підготовка, розвиток.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Чопак, Є., & Кедебец, О. (2025a). A digitális világ és az okoseszköz-használat befolyása a gyermekek kommunikációjára. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 16, 202–206. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.16.202-206.

2. Чопак, Є. В. (2025b). Культурне різноманіття як ресурс для розвитку мовленнєвих навичок особистості. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 11, 157–161. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.11.157.

3. Чопак, Є. В. (2024a). A kisebbségi lét hatása a szövegértési kompetencia fejlesztésére egy finn és egy amerikai minta alapján. Наукові записки. Серія:

Педагогічні науки, 9, 156–161.
https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.09.156.

4. Чопак, Є. В. (2024b). Формування мовленнєвої культури в умовах полікультурного мовленнєвого середовища. Вісник науки та освіти (Серія «Педагогіка»), 8(26), 1270–1281. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8\(26\)-1270-1280](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-1270-1280)

5. Чопак, Є. В. (2023a). Окремі аспекти адаптації навчально-методичного забезпечення початкової школи в українсько-угорських освітніх реаліях. Порівняльна професійна педагогіка, 13(2), 107–116. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13\(2\)-13](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(2)-13).

6. Чопак, Є. В. (2023b). Особливості полікультурного середовища в контексті загальнокультурного розвитку особистості. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 5, 140–146. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.05.141

7. Чопак, Є. В. (2022a). Інтерпретація феномену мовленнєвої компетентності в контексті полікультурного середовища. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 206, 236–241. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-236-241>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Чопак, Є. В. (2023c). Мовленнєва компетентність в полікультурному середовищі. In E. Berghauer-Olasz et al. (Eds.), Krízishelyzetek hatása és kihívásai az oktatásban (pp. 463–467). II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/3803>

9. Csopák, É. (2022b). Írás- és olvasástanítás többnyelvű környezetben a beregszászi magyar iskolák példáján. In R. A. Dezső et al. (Eds.), A Kárpát-medencei magyar tananyelvű pedagógusképzés és neveléstudományi kutatás aktuális és történeti tárházának értékei (pp. 152–162). Pécsi Tudományegyetem. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/34483/PTE-BTK-20220916-2.pdf>

Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

10. Csopák, É. (2025c). Az óvodai anyanyelvi beszédfejlesztés: Módszertani útmutató. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. [https://okt.kmf.uz.ua/ppt/oktat-](https://okt.kmf.uz.ua/ppt/oktat-ppt/Metodychni_vkazivky_Modszertani_kiadvanyok_BA/Az_ovodai_anyanyelvi_beszedfejlesztas.pdf)

[ppt/Metodychni_vkazivky_Modszertani_kiadvanyok_BA/Az_ovodai_anyanyelvi_beszedfejlesztas.pdf](https://okt.kmf.uz.ua/ppt/oktat-ppt/Metodychni_vkazivky_Modszertani_kiadvanyok_BA/Az_ovodai_anyanyelvi_beszedfejlesztas.pdf)

11. Csopák, É. (2025d). Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény: Módszertani útmutató. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

12. Csopák, É. (2025e). Gyermekirodalom elméleti jegyzet tanító és óvodapedagógia szakos hallgatók részére. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

Chopak Yeva Vasylivna. Training future teachers to develop primary school students' communicative competence in the multicultural environment of Transcarpathia. – Qualification scholarly work as a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 011 Educational and pedagogical sciences. Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, 2026.

The dissertation provides a theoretical generalization and solves a scientific problem regarding the training of future teachers to develop communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia.

In the first section – “Theoretical principles of training future teachers to develop communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia” – based on the analysis and generalization of scientific research, the state of processing of the issue raised in the dimensions of scientific studies is investigated, the essence and content of the conceptual and categorical apparatus of the study is revealed, and Transcarpathia is characterized as a multicultural environment in a historical and pedagogical perspective.

In the context of the analysis carried out, it is concluded that the problem of training future teachers to develop the communicative competence of primary school

students is complex, multifaceted, and presented across different contexts in scientific studies.

The focus is on fundamental scientific research, constructive in the plane of the raised problem, where the issues of professional training of primary school teachers are raised; the formation of communicative competence of future primary school teachers in the process of professional training; the formation of communicative and strategic competence of future primary school teachers; preparation of future primary school teachers for the formation of communicative competence of schoolchildren by means of children's periodicals; preparation of future primary school teachers for work with students in the intercultural space of Transcarpathia.

According to the study's logic, the phenomenon of "professional training" for a future teacher is specified by clarifying the content of the key concept of "training".

The concept of "preparation of future teachers for the development of communicative competence of primary school students" is characterized as a set of theoretical and methodological knowledge, competencies, practical skills, experience, and personal and professional qualities of a teacher, the formation of which ensures the effectiveness and efficiency of the development of communicative competence of primary school students.

The focus is on the humanitarian component of training specialists in the field of primary education, which should ensure the development of cultural competence aimed at educating a cultural personality with universal moral values, capable of demonstrating an individual creative approach to organizing professional activity, with developed civic skills and professional traits, with the formed ability to organize creative dialogue in a multicultural environment; on the communicative training of primary school teachers, which requires taking into account a number of methodological guidelines: worldview dominants about language as a means of organizing communication; ensuring the interaction of language and speech, speech and thinking; the concept of language education in Ukraine; scientific provisions on the general and professional culture of a specialist; personality formation taking into

account the specifics of organizing activity and the properties of the environment (in particular, multicultural); key requirements for humanization, humanitarianization and democratization of the modern educational system.

It is summarized that the preparation of future teachers for the development of communicative competence of younger schoolchildren is a significant and relevant problem in scientific discourse, reflecting a complex, dynamic and continuous process that requires taking into account modern requirements, requires the search for effective ways and the choice of rational methods of managing the process of their education, and at the same time, actualizes the need for analysis, clarifications regarding the interpretation of the conceptual and categorical apparatus of the study.

The study's conceptual and categorical apparatus was analyzed, focusing on the characteristics of concepts such as "competence", "communicative competence", "development of communicative competence of primary school students", and "multicultural environment".

The correlation between the concepts "competence" and "competence" was clarified. It was found that these terms are not identical, since competence is related to the content of a specific activity and concerns a person, determining their ability to perform work qualitatively.

The concept of "competence" is interpreted as an integrated complex formation, the ability to productively perform activities in certain socially significant areas, based on acquired knowledge, skills, abilities, experience, attitudes, and values.

The positions of scientists on the essence and content of communicative competence in domestic and foreign scientific discourse are presented. The concept of "communicative competence of primary school students" is characterized in the study as an integrative quality, a set of knowledge (speech competence), speech skills, and skills of younger schoolchildren, which ensure effective communication and interpersonal interaction in a multicultural educational environment.

It was found that the development of primary school students' communicative competence is based on the formation of the ability to freely express thoughts, actively interact, listen, and understand others, which involves enriching vocabulary, teaching younger schoolchildren to communicate in society, and effectively applying language in practice in a multicultural environment.

The multicultural environment is interpreted in the study as an educational space that, in primary school students, fosters readiness for intercultural interaction and empathy, and contributes to the successful integration of the individual into national and world cultures.

The need to study the features of Transcarpathia as a multicultural environment from historical and pedagogical perspectives is highlighted. The leading characteristics of Transcarpathia as a multicultural environment are highlighted: ethnic diversity - the residence of numerous ethnic communities; cultural dialogue (multiculturalism is manifested in the mutual influence of cultural traditions); education and language – the use of a multicultural approach in preschool and school education, the functioning of schools with Hungarian and other languages of instruction; historical heritage – the region has been part of various state formations throughout history, which has influenced its modern diversity.

The second section – “Organizational and methodological foundations of training future teachers to develop communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia” – analyzes the readiness of teachers to develop communicative competence of primary school students through teaching reading and writing in Transcarpathian educational institutions with instruction in Hungarian; identifies the components, criteria and levels of readiness of future teachers to develop communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia; theoretically substantiates the pedagogical conditions for training future teachers to develop communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia.

It has been stated that in pedagogical practice, the development of communicative competence of younger schoolchildren requires the creation of a multidimensional communicative space: a space of speech, a space of culture and a space of interaction, which is implemented in a multicultural environment, in which the child not only learns to speak correctly, but also acquires experience of social responsibility, the ability to hear others, be tolerant, conduct a discussion, and convey one's own opinion convincingly and with respect.

The teacher's preparedness for developing the communicative competence of primary school students through teaching reading and writing in the native language in Transcarpathian educational institutions, with instruction in the Hungarian language, has been analyzed, focusing on educational and methodological support and aspects of teaching methods.

It was found that in Transcarpathian educational institutions with instruction in the Hungarian language, the use of Hungarian textbooks and materials is combined with Ukrainian programs and plans. To solve this problem, it is necessary to find a comprehensive solution, as there is no need to integrate Hungarian textbooks into the Ukrainian educational process fully; it is enough to adapt them. This can be achieved by developing a curriculum that aligns with Hungarian textbooks while also taking into account the features inherent in native-language education for national minorities. After all, we cannot use curricula from Hungary, firstly, because they are not officially approved in Ukraine, and, secondly, because in Hungary, teaching reading and writing in Hungarian is not treated as teaching for a national minority, so it does not take into account the features that are characteristic of the education of Transcarpathian Hungarians in their native language. Hungarian methodological literature used by teachers needs to be adapted to Ukrainian realities and the requirements of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Therefore, the need to strengthen the training of future teachers to develop the communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia, through the definition of components, criteria, and levels of their readiness for this process, is becoming more urgent.

The preparation of future teachers for the development of communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia is characterized in the study as a systemic process carried out in higher education institutions and aimed at specially organized mastering by students of the theoretical principles of professional training based on the interdisciplinary integration of knowledge (psychological and pedagogical, theoretical and methodological, subject and methodological (specially professional), communicative, multicultural), practical skills, experience and personal and professional qualities, ways of thinking, motivational and value orientations necessary for the organization and successful implementation of professional activities to develop the communicative competence of primary school students.

An integrative feature of the preparation of future teachers for the development of communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia is their readiness for this activity, which is manifested in their ability to form a motivational and value basis for communication of younger schoolchildren, needs, interests related to multiculturalism; to master language knowledge, skills, and abilities and apply them in practice; to establish and maintain contacts with other people, using various methods of interaction in the field of multiculturalism, expanding the experience of intercultural, interethnic interaction.

The readiness of future teachers for the development of communicative competence in primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia is considered in the study to be a set of need-motivational, cognitive-cognitive, and activity-operational components.

Taking into account the component structure of future teachers' readiness to develop the communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia, the following criteria were identified: motivational-value, content-knowledge, and behavioral-reflective, which correspond to the specified components (need-motivational, cognitive-informative, activity-operational). The levels of readiness of future teachers to develop the

communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia were developed: low (reproductive), sufficient (variative-constructive), and high (creative).

It was established that a clear outline of the necessary pedagogical conditions for preparing future teachers to develop the communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia will provide access to a new level of academic training for modern teachers.

The pedagogical conditions for training future teachers to develop communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia are interpreted in the study as a holistic interrelated complex of measures specially created within the educational process of a higher education institution that ensure effectiveness, dynamic changes in the specified process, and increase the level of formation of certain criteria for student readiness (motivational-value, content-knowledge, behavioral-reflective) in the plane of the problem raised.

The pedagogical conditions of the studied process are defined as follows:

1. Actualization and stimulation of the motivation of the future teacher to develop communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia.
2. Intensification of the educational process of training future teachers to develop communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia based on interdisciplinary integration.
3. Activation of the individual experience of reflection of the future teacher to the development of communicative competence of primary school students through the resource of innovative technologies of teaching and educational and practical activities.

The third section - "Research and experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions for the training of future teachers to develop communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia" presents a description of the organization and

methodology of conducting a pedagogical experiment, an experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions for the training of future teachers to develop communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia, and an analysis of the results of research and experimental work.

To assess the effectiveness of pedagogical conditions for training future teachers to develop the communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia, a pedagogical experiment was conducted. Research and experimental work were carried out at the Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rákóczi II, Uzhhorod National University, and Mukachevo State University.

366 people were involved in the pedagogical experiment, including 8 experts and 358 future primary school teachers, among whom a control (CG - 178 people) and experimental (EG - 180 people) groups were formed.

The implementation of pedagogical conditions for training future teachers to develop the communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia was provided for the following stages of research: preparatory (2022 - 2023), main (2023 - 2025), and final (2025 - 2026).

During the first (preparatory) stage of the study (2022 - 2023), the experience of Ukrainian scientists in conducting experimental research was studied, and the theoretical foundations and methodological approaches used in pedagogical experimental research were analyzed.

At the second (main) stage of the study (2023 - 2025), initial scientific and methodological provisions were developed, scientific and pedagogical literature was processed, and work with experts was organized, which made it possible to determine the pedagogical conditions for training future teachers to develop the communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia.

The pedagogical experiment included two stages: ascertaining and formative.

At the ascertaining stage (2024 - 2025), an analysis of the problem was conducted based on a study of pedagogical, psychological, and methodological literature, as well as practical experience. The relevance and justification of the pedagogical conditions for training future teachers to develop the communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia were determined; the structure was justified, and the components, criteria, and indicators for assessing the levels of readiness of future teachers to develop the communicative competence of primary school students were determined. A research and experimental work program was also developed, and the state of readiness of future teachers was assessed using a set of empirical methods: observations, conversations, surveys, tests, questionnaires, creative tasks, etc.

It was established that, at the ascertaining stage, low (55.62% and 54.44%) and sufficient (34.83% and 35.56%) levels of readiness among future teachers for the development of communicative competence in primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia prevailed. In comparison, a high level was recorded only in 9.55% and 10.00% of future teachers. Quantitative and qualitative analysis of the obtained diagnostic data provided grounds for concluding on the feasibility of implementing certain pedagogical conditions and served as the basis for planning and conducting the formative stage of the experiment.

At the formative stage of the experiment (2024 - 2025), the effectiveness of the pedagogical conditions for training future teachers to develop the communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia was experimentally tested. At the final stage of the study (2025 - 2026), a comprehensive analysis of the results of the experimental work was carried out, systematization and statistical processing of empirical data were carried out, the results of the formative stage of the experiment were checked and the effectiveness of the implementation of the pedagogical conditions for training future teachers to develop the communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia was determined. Based on the results obtained, general conclusions of the study were formulated.

The results of the research and experimental work showed that, in accordance with the established levels of readiness of future teachers for the development of communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia, the number of future teachers in the experimental group who reached a high level increased by 22.78% (from 10.00% to 32.78%), while in the control group - only by 2.81% (from 9.55% to 12.36%). The number of future teachers who reached a sufficient level of readiness in the EG increased by 7.22% (from 35.56% to 42.78%), and in the CG, by 5.06% (from 34.83% to 39.89%). Low-level indicators observed the most significant changes: in the EG, the number of future teachers with this level of readiness decreased by 30.00% (from 54.44% to 24.44%), while in the CG, by only 7.87% (from 55.62% to 47.75%).

The reliability of the research and experimental results and the reliability of the obtained data were assessed using the Pearson χ^2 criterion. The results of the calculations confirmed the reliability of the experiment. They demonstrated positive dynamics in the components of future teachers' readiness to develop communicative competence among primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia.

The results of the formative stage of the experiment confirmed the effectiveness of the proposed pedagogical conditions for training future teachers to develop primary school students' communicative competence in the multicultural environment of Transcarpathia. They provided grounds to assert that the study's goals were achieved and the tasks were completed.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that for the first time the pedagogical conditions for training future teachers to develop the communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia have been substantiated and determined (actualization and stimulation of the motivation of the future teacher to develop the communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia; intensification of the educational process of training future teachers to develop the communicative competence of primary school

students in the multicultural environment of Transcarpathia based on interdisciplinary integration; activation of the individual experience of reflection of the future teacher to develop the communicative competence of primary school students through the resource of innovative teaching technologies and educational and practical activities) and their effectiveness has been experimentally verified; the components (need-motivational, cognitive-cognitive, activity-operational) have been specified; criteria (motivational-value, content-knowledge, behavioral-reflective) and levels of readiness of future teachers for the development of communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia (low (reproductive), sufficient (variative-constructive), high (creative)); the essence of key concepts (“preparation”, “readiness”, “communicative competence”, “polycultural environment”) has been clarified; the organizational and methodological support for the preparation of future teachers for the development of communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia has been improved; theoretical, methodological and technological aspects of the readiness of future teachers for the development of communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia have been further developed.

The practical significance of the research results is the development of methodological recommendations for independent (individual) work of future specialists in preschool and primary education: “Preschool linguistic didactics, collection of children's literature”, “Theoretical synopsis of children's literature for students”; information materials that influence the formation of the readiness of future teachers to develop the communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia.

The results of the study can be used in the development (improvement) of educational and professional training programs for applicants of the first and second (educational and professional) levels of higher education in the specialty 013 (A 3) Primary education, fields of knowledge 01 Education / Pedagogy, the third

(educational and scientific) level of higher education in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences, in determining the trajectory of individual personal and professional development, implementing constructive ideas to ensure the readiness of future teachers to develop the communicative competence of primary school students in the multicultural environment of Transcarpathia.

Keywords: readiness, Transcarpathia, communicative competence, future teacher, junior schoolchild, interdisciplinary integration, students, multiculturalism, multicultural environment, elementary school, preparation, development.

LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE THESIS

Scientific works in which the main scientific results of the dissertation are published:

1. Chopak, Ye., & Kedebets, O. (2025a). A digitális világ és az okoseszköz-használat befolyása a gyermekek kommunikációjára. Scientific notes. Series: Pedagogical sciences, 16, 202–206. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.16.202-206.

2. Chopak, Ye. V. (2025b). Cultural diversity as a resource for the development of individual speech skills. Scientific notes. Series: Pedagogical sciences, 11, 157–161. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.11.157.

3. Chopak, Ye. V. (2024a). A kisebbségi lét hatása a szövegértési kompetencia fejlesztésére egy finn és egy amerikai minta alapján. Scientific notes. Series: Pedagogical sciences, 9, 156–161. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.09.156.

4. Chopak, Ye. V. (2024b). Formation of speech culture in a multicultural speech environment. Bulletin of Science and Education (Series "Pedagogy"), 8(26), 1270–1281. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8\(26\)-1270-1280](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-1270-1280)

5. Chopak, Ye. V. (2023a). Some aspects of adapting educational and methodological support for primary school in Ukrainian-Hungarian educational realities. Comparative professional pedagogy, 13(2), 107–116. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13\(2\)-13](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(2)-13).

6. Chopak, Ye. V. (2023b). Peculiarities of a multicultural environment in the context of general cultural development of the personality. Scientific notes. Series: Pedagogical sciences, 5, 140–146. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.05.141

7. Chopak, Ye. V. (2022a). Interpretation of the phenomenon of linguistic competence in the context of a multicultural environment. Scientific notes. Series: Pedagogical sciences, 206, 236–241. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-236-241>

Scientific works that certify the approval of the dissertation materials

8. Chopak, Ye. V. (2023c). Speech competence in a multicultural environment. In E. Berghauer-Olasz et al. (Eds.), Krízishelyzetek hatása és kihívásai az oktatásban (pp. 463–467). II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/3803>

9. Csopák, É. (2022b). Írás- és olvasástanítás többnyelvű környezetben a beregszászi magyar iskolák példáján. In R. A. Dezső et al. (Eds.), A Kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógusképzés és neveléstudományi kutatás aktuális és történeti tárházának értékei (pp. 152–162). Pécsi Tudományegyetem. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/34483/PTE-BTK-20220916-2.pdf>

Published works that additionally reflect the scientific results of the dissertation

10. Csopák, É. (2025c). Az óvodai anyanyelvi beszédfejlesztés: Módszertani útmutató. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. https://okt.kmf.uz.ua/ppt/oktat-ppt/Methodychni_vkazivky_Modszeretani_kiadvanyok_BA/Az_ovodai_anyanyelvi_beszedfejlesztet.pdf

11. Csopák, É. (2025d). Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény: Módszertani útmutató. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

12. Csopák, É. (2025e). Gyermekirodalom elméleti jegyzet tanító és óvodapedagógia szakos hallgatók részére. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

ЗМІСТ

Вступ.....	30
1 Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.....	38
1.1 Проблема підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів у вимірах наукових студій.....	38
1.2 Аналіз понятійно-категорійного апарату дослідження	54
1.3 Закарпаття як полікультурне освітнє середовище: історико-педагогічний ракурс	70
Висновки до першого розділу.....	82
2. Організаційно-методичні основи підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття	85
2.1 Навчально-методичне забезпечення початкової освіти в угорськомовних школах Закарпаття	85
2.2 Компоненти, критерії та рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.....	100
2.3 Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.....	117
2.4 Модель підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.....	130
Висновки до другого розділу	139
3. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи полікультурному середовищі Закарпаття.....	144

3.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту.....	144
3.2. Організація констатувального етапу експерименту та аналіз результатів дослідження	149
3.3. Узагальнення та інтерпретація даних, одержаних під час формувального етапу експерименту	161
Висновки до третього розділу	178
Висновки	182
Список використаних джерел	188
Додатки.....	217

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена сукупністю взаємопов'язаних освітніх, соціально-економічних і професійних чинників. Соціально-політичними детермінантами розвитку полікультурного простору Закарпаття виступають інтенсивні інтеграційні процеси як невід'ємна складова сучасного глобалізованого світу, а також стратегічне прагнення України до входження в європейський і світовий соціокультурний та освітній простір із водночасним збереженням національної ідентичності та культурної своєрідності. Сучасні реалії геоекономічного та геокультурного розвитку світу й України як держави з високим рівнем етнічного, культурного та релігійного розмаїття, що розбудовує відкрите демократичне суспільство, зумовлюють необхідність формування у громадян здатності до ефективної міжкультурної взаємодії. Йдеться про вміння здійснювати конструктивний діалог із представниками різних культур, етносів і націй, а також будувати взаємини на засадах толерантності, поваги та партнерства.

Закарпаття як багатонаціональний і полікультурний регіон об'єктивно потребує спеціально підготовлених педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати в умовах культурного різноманіття. Особливої значущості набуває підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи, оскільки освітній процес має діалогічну природу і реалізується через комунікацію. Саме в її межах відбувається засвоєння духовних і матеріальних цінностей суспільства, опанування культурних норм і правил, що регулюють життєдіяльність і міжособистісні взаємини, а також формування здатності до ефективної соціальної взаємодії.

Науковим підґрунтям модернізації підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи є численні дослідження, у яких розкрито різні аспекти з проблем професійного становлення майбутніх педагогів: із позиції нової філософії освіти – С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін. Особливості загальнопедагогічної підготовки вчителя досліджують О. Дубасенюк,

М. Євтух, Л. Коваль, А. Кузьмінський, І. Пальшкова, О. Савченко, В. Семиченко, Л. Хомич та ін. У галузі педагогіки початкових класів фундаментальне значення мають роботи Н. Бібік, О. Біди, В. Бондаря, Р. Пріми, І. Шапошнікової та ін. Студії І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кічук, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської присвячено проблемі підготовки творчого вчителя в історичному аспекті. Проблема міжкультурності та міжкультурної освіти досліджується зарубіжними вченими (Е. Аппіс (E. Arries), Л. Дерман-Спаркс (L. Derman-Sparks), Ф. Левро (F. Levrau), П. Лубайк (P. Loobuysk), Дж. Стір (J. Stier) та ін.).

У наукових розвідках сучасних українських учених опрацьовано домінанти щодо важливих якостей педагогів, які необхідні для професійної роботи в міжкультурному просторі, як-от: формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки (Т. Атрощенко); формування толерантності майбутніх педагогів в умовах полікультурного вищого навчального закладу (Е. Бахіча); підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи (Н. Бирко); формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища (О. Гуренко); формування комунікативної компетентності майбутніх учителів формування готовності майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками в міжкультурному просторі Закарпаття (Т. Коваль); формування толерантності в контексті розвитку полікультурності освіти (О. Орловська), система підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття (Т. Молнар) та ін.

На нашу думку, недостатньо уваги українськими науковцями приділено підготовці майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Необхідність дослідження порушеної проблеми аргументована *суперечностями* між:

– попитом сучасного суспільства у вчителів, здатних до взаємодії в умовах міжкультурності та відсутністю в змісті професійної освіти цілеспрямованої підготовки до зазначеної професійної діяльності з урахуванням потенціалу Закарпаття як полікультурного середовища взаємодії суб'єктів;

– об'єктивними вимогами практики до рівня професіоналізму вчителя в полікультурному середовищі Закарпаття та нерозробленістю педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в такому середовищі;

– потребою у формуванні індивідуальних стратегій особистісно-професійної готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття та недосконалістю навчально-методичного забезпечення для підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Таким чином, актуальність проблеми, її недостатня наукова розробленість та необхідність розв'язання виокремлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію підготовлено відповідно до тематичного плану наукових досліджень Хмельницького національного університету «Формування особистості як суб'єкта самотворення» (ДР № 0119U103663), «Психолого-педагогічні засади професійно-особистісного розвитку фахівців в умовах трансформації суспільства» (ДР № 0125U003711). Тема дисертації затверджена вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 3 від 27.10.2022 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов підготовки майбутніх

учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Для досягнення мети визначено такі **завдання**:

1) опрацювати проблему підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів у вимірах наукових студій; уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження;

2) проаналізувати особливості Закарпаття як полікультурного освітнього середовища в історико-педагогічному ракурсі; з'ясувати стан готовності учителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи через навчання читання й письму у закарпатських освітніх закладах із навчанням угорською мовою;

3) визначити компоненти, критерії та рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття;

4) теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття; розробити модель означеного процесу.

5) розробити та впровадити навчально-методичне забезпечення щодо підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Методи дослідження:

теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової та навчально-методичної літератури з проблеми дослідження, що дало змогу з'ясувати ступінь її наукової розробленості, напрями розвитку педагогічних ідей у цій галузі, визначити методичні засади досліджуваної проблеми;

емпіричні: обсерваційні (пряме та опосередковане спостереження), діагностичні (опитування, анкетування, діагностичні методики), що дозволило узагальнити аналітичний матеріал; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) для виявлення рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття, апробації й доведення ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття; *математичні* (математичний аналіз);

статистичні для статистичної обробки отриманих результатів на основі критерію Пірсона для кількісного та якісного аналізу результатів дослідницько-експериментальної роботи, а також для підтвердження вірогідності й надійності отриманих результатів формувального етапу педагогічного експерименту;

графічні для наочного ілюстрування та порівняння результатів експериментальної роботи в графічних зображеннях і табличних формах.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

вперше обґрунтовано й визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття (актуалізація і стимулювання мотивації майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття; інтенсифікація освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів

в полікультурному середовищі Закарпаття на основі міждисциплінарної інтеграції; активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів через ресурс інноваційних технологій навчання та освітньо-практичної діяльності) та експериментально перевірено їх ефективність;

конкретизовано компоненти (потребнісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-операційний); критерії (спонукально-ціннісний, змістово-знаннявий, поведінково-рефлексивний) та рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття (низький (репродуктивний), достатній (варіативно-конструктивний), високий (творчий));

уточнено сутність ключових понять («підготовка», «готовність», «комунікативна компетентність», «полікультурне середовище»); *удосконалено* організаційно-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття;

подальшого розвитку набули теоретико-методичні й технологічні аспекти готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в розробленні методичних рекомендацій для самостійної (індивідуальної) роботи майбутніх фахівців з дошкільної та початкової освіти: «Дошкільна лінгводидактика, збірка дитячої літератури», «Теоретичний конспект з дитячої літератури для студентів»; інформаційних матеріалів, які впливають на формування готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Результати дослідження можуть бути використані під час розроблення (вдосконалення) освітньо-професійних програм підготовки здобувачів

першого та другого (освітньо-професійного) рівнів вищої освіти зі спеціальності 013 (А 3) Початкова освіта, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, при визначенні траєкторії індивідуального особистісно-професійного розвитку, впровадження конструктивних ідей щодо забезпечення готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Особистий внесок здобувача. Усі наукові результати, подані в роботі, отримані автором самостійно. У праці Чопак, С., & Кедебец, О. (2025) автором розкрито зміст цифрового впливу при використанні смарт-пристроїв під час спілкування дітей.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/13 від 17.02.2026 р.), Мукачевського державного університету (довідка № 409 від 20.02.2026 р.), ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (довідка № 648/01-14 від 26.02.2026 р.), Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці ІІ (довідка № 390/2025 від 19.12.2025 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дисертації представлено в доповідях і повідомленнях на міжнародних науково-практичних конференціях: *Krízishelyzetek hatása és kihívásai az oktatásban* «Вплив і виклики кризових ситуацій в освіті» (Берегове, 2023); *Krízishelyzetek hatása és kihívásai az oktatásban* «Вплив і виклики кризових ситуацій в освіті» (Берегове, 2024).

Публікації. Основні результати дослідження за темою дисертації опубліковано у 12 науково-методичних працях, серед яких: 7 наукових статей у фахових виданнях України, що входять до міжнародних наукометричних баз даних; 2 публікації у збірниках матеріалів наукових конференцій; 3 методичні розробки.

Структура роботи. Дисертація складається із анотації, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (278 найменувань, із них 42 іноземною мовою), 15 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 259 сторінок, зокрема 161 сторінка основного тексту. Дисертація містить 21 таблицю та 9 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКАРПАТТЯ

У розділі на основі аналізу й узагальнення наукових розвідок досліджено стан опрацювання порушеної проблеми у вимірах наукових студій, розкрито сутність і зміст понятійно-категорійного апарату дослідження, схарактеризовано Закарпаття як полікультурне середовище в історико-педагогічному ракурсі.

1.1 Проблема підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів у вимірах наукових студій

Розвиток комунікативної компетентності у міжнародному вимірі визначено стратегічним напрямом становлення світової системи мовної освіти у ХХІ столітті, що зумовлює зростання кількості й актуальність наукових розвідок у всіх її ланках. У площині вищої педагогічної освіти особливо актуалізується проблема формування нової генерації педагогів, які володіють необхідними якостями та вміннями міжкультурної взаємодії в контексті освітнього європейського простору. Центральною серед них є проблема підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи, до відповідальної та конструктивної взаємодії у полікультурному середовищі.

Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки вчителя початкової школи ґрунтовно розкрито у наукових працях українських дослідників, зокрема О. Біди, М. Вашуленка, Н. Кічук, О. Комар, С.

Мартиненка, М. Марусинець, О. Матвієнко, О. Пехоти, Д. Пріми, Р. Пріми, О. Савченко, С. Скворцової, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та інших.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи репрезентована в сучасному науковому дискурсі як багатовимірна проблема, що інтегрує дидактичні, психолого-педагогічні, соціокультурні та методичні аспекти. Водночас систематизація наукових напрацювань за окресленими напрямками дає підстави для їх критичного осмислення.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях українських учених ґрунтовно опрацьовано проблему формування професійно значущих якостей майбутніх педагогів, необхідних для ефективної діяльності в умовах міжкультурного освітнього простору. Зокрема, у працях Т. Атрощенко акцентовано увагу на формуванні міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи як інтегративної якості особистості, що забезпечує здатність до конструктивної взаємодії з представниками різних культур (Атрощенко, 2017). Е. Бахіча розглядає особливості формування толерантності майбутніх педагогів у полікультурному освітньому середовищі закладу вищої освіти, підкреслюючи значення ціннісно-орієнтованого підходу та гуманістичних засад професійної підготовки (Бахіча, 2015).

У дослідженнях Н. Бирко обґрунтовано підготовку майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи як складову їхньої професійної компетентності, що передбачає оволодіння відповідними педагогічними технологіями та методами виховного впливу (Бирко, 2018). О. Гуренко висвітлює проблему формування етнокультурної компетентності студентів педагогічних університетів в умовах поліетнічного середовища, наголошуючи на необхідності інтеграції культурологічного компонента у зміст фахової підготовки (Гуренко, 2016).

Особливу увагу дослідники приділяють комунікативному аспекту професійної діяльності педагога. Зокрема, у працях Т. Коваль розглянуто формування комунікативної компетентності майбутніх учителів та їх

готовність до взаємодії з батьками в умовах міжкультурного середовища Закарпаття, що передбачає врахування мовної, культурної та соціальної різноманітності регіону (Коваль, 2019). О. Орловська обґрунтовує формування толерантності у контексті розвитку полікультурної освіти як необхідну умову гармонізації міжкультурних відносин у суспільстві (Орловська, 2014).

У дослідженнях Т. Молнар представлено цілісну систему підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, що базується на інтеграції мовної, культурної та соціально-комунікативної підготовки. Авторка підкреслює значення регіонального контексту, зокрема поліетнічного складу населення, багатомовності та культурної різноманітності, які зумовлюють специфіку професійної діяльності педагога (Молнар, 2020).

Узагальнення зазначених наукових підходів дає підстави стверджувати, що підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності в міжкультурному освітньому середовищі має комплексний характер і передбачає формування толерантності, етнокультурної та комунікативної компетентностей, здатності до міжкультурної взаємодії та педагогічної рефлексії. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує певну фрагментарність досліджень, зокрема недостатню інтегрованість зазначених компонентів у єдину методичну систему підготовки вчителя, що актуалізує потребу подальшого наукового осмислення та розроблення цілісних моделей професійної підготовки педагогів до роботи в полікультурному освітньому середовищі.

У контексті фахової підготовки вчителя початкових класів науковці акцентують увагу на компетентнісній парадигмі, оновленні змісту освіти, інтеграції теоретичної та практичної складових підготовки. Беззаперечною перевагою цих досліджень є обґрунтування системного характеру професійної підготовки, однак у більшості з них комунікативний компонент розглядається опосередковано, як складник загальної професійної компетентності, що

зумовлює недостатню конкретизацію механізмів формування саме комунікативної компетентності учнів.

Дослідження, присвячені формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів, зосереджені переважно на розвитку мовленнєвих умінь, культури педагогічного спілкування, здатності до діалогічної взаємодії. Водночас, попри ґрунтовність теоретичних положень, у цих працях часто простежується розрив між підготовкою самого майбутнього вчителя як суб'єкта комунікації та його готовністю формувати відповідні вміння в учнів, що свідчить про недостатню практико-орієнтованість досліджень.

У межах наряду формування комунікативно-стратегічної компетентності увага приділяється розвитку вмінь добору комунікативних стратегій і тактик, адаптації мовлення до ситуації спілкування, використанню інтерактивних технологій. Позитивним є розширення уявлень про комунікацію як діяльність, що потребує стратегічного мислення. Водночас обмеженням є те, що більшість досліджень орієнтовані на іншомовну підготовку або загальнокомунікативні вміння, тоді як специфіка роботи з молодшими школярами, з урахуванням їх вікових і психолінгвістичних особливостей, висвітлена недостатньо.

Напрям підготовки майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності школярів засобами дитячої періодики вирізняється прикладною спрямованістю та акцентом на використанні автентичних текстів як дидактичного ресурсу. Перевагою є розроблення конкретних методичних підходів до роботи з текстами, розвитку мовлення, критичного мислення учнів. Однак обмеженість цього підходу полягає у вузькості дидактичного інструментарію, що не враховує потенціал інших медіа та цифрових ресурсів, актуальних у сучасному освітньому середовищі.

Дослідження, присвячені підготовці майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі (зокрема Закарпаття), акцентують увагу на розвитку міжкультурної комунікативної компетентності, толерантності, здатності до ефективної взаємодії в полікультурному середовищі. Їх безперечною цінністю

є врахування соціокультурного контексту та мовної різноманітності. Водночас ці напрацювання часто мають регіонально обмежений характер і не завжди екстраполюються на ширший освітній простір, а також недостатньо інтегруються в цілісну систему професійної підготовки вчителя.

Розглянемо виокремлені напрями наукових досліджень детальніше.

Посутній інтерес становить колективна монографія «Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах реформування освіти» за редакцією Н. Бахмат і Н. Гудими (2019), яка висвітлює сучасні підходи та напрями фахової підготовки вчителів початкової школи в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». Монографія розкриває широкий спектр проблем: від теоретико-методологічних засад підготовки до конкретних методичних рішень щодо організації освітнього процесу в початковій школі. Автори акцентують увагу на необхідності оновлення змісту, форм і методів фахової підготовки педагогів відповідно до вимог реформованої початкової школи.

Серед ґрунтовних наукових досліджень заслуговує на увагу дисертаційна праця О. Кравченко-Дзондза «Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки» (2015). У дослідженні теоретично обґрунтовано сутність і структуру комунікативної компетентності, до складу якої віднесено мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, особистісний та рефлексивний компоненти. Крім того, розроблено модель формування комунікативної компетентності, основу якої становить реалізація діяльнісного підходу в освітньому процесі. Модель передбачає використання комунікативно-діяльнісної методики викладання філологічних дисциплін, побудову діалогічної системи навчання через проведення проблемних лекцій, ділових ігор, тестування, анкетування та індивідуальних бесід, а також формування культури спілкування з творами мистецтва й розвиток естетичного сприйняття слова. Серед педагогічних умов формування комунікативної компетентності дослідниця виокремлює: розвиток мотивації до комунікативного самовдосконалення; орієнтацію освітнього процесу на

особистісно орієнтовану взаємодію із застосуванням тренінгових технологій і діалогічних методів навчання; використання методів активного навчання, зокрема групових дискусій, ділових і рольових ігор, комунікативних вправ і психогімнастики (Кравченко-Дзондза, 2015, с. 8).

Вагомий внесок у дослідження означеної проблематики здійснено О. Марущак у праці «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності школярів засобами дитячої періодики» (2017). Авторкою вперше теоретично обґрунтовано та розроблено модель підготовки майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами дитячої періодики, а також визначено педагогічні умови її реалізації. Уточнено сутність поняття «підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами дитячої періодики» як цілеспрямованого процесу формування готовності майбутніх педагогів до розвитку зазначеної інтегральної якості в учнів шляхом використання дитячих періодичних видань. Дослідниця систематизувала історію становлення дитячої преси в Україні, виокремила структурні компоненти та критерії рівнів сформованості готовності майбутніх учителів, розробила поетапну методику впровадження відповідної моделі, а також уточнила зміст понять «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність» і «комунікативна компетентність молодших школярів» (Марущак, 2017, с. 21–22).

У сучасних наукових дослідженнях особливого значення набувають роботи, присвячені тлумаченню понять «професійна підготовка», «підготовка» та «готовність» майбутнього вчителя до певного виду діяльності, зокрема до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи.

А. Молнар-Чатлош слушно наголошує, що в сучасному педагогічному дискурсі представлено значну кількість підходів до трактування поняття «професійна підготовка вчителя початкових класів», що зумовлено впливом економічних, соціально-політичних і культурних чинників. Відсутність

уніфікованого підходу до визначення сутності цього феномену актуалізує потребу в ґрунтовному теоретичному аналізі з метою виокремлення нових підходів до осмислення його природи (Молнар-Чатлош, 2023, с. 411).

Відповідно до логіки дослідження доцільним є уточнення сутності феномену «професійна підготовка» через конкретизацію змісту базового поняття «підготовка». У педагогічному словнику воно трактується як процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, необхідних особистості для виконання визначених професійних завдань (Гончаренко, 2001). У Термінологічному словнику з основ підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів поняття «підготовка» визначається як різновид організованої формальної та неформальної освіти, спрямованої на досягнення цілей навчання відповідно до освітніх або дослідницьких програм; така підготовка забезпечує набуття або вдосконалення кваліфікації відповідно до міжнародних стандартів, зокрема Міжнародної стандартної класифікації освіти 2011 року та Міжнародної стандартної класифікації занять 2008 року (Штомпель, 2012).

На відміну від вітчизняної практики, у Тезаурусі для освітніх систем Європи представлено ширший спектр типів професійної підготовки: альтернативна (поєднання навчання і трудової діяльності), базова підготовка, первинна й повторна (перепідготовка), безперервний професійний розвиток тощо. Такий підхід відображає тенденцію до розширення організаційних меж професійної освіти в європейському просторі (Штомпель, 2012).

Результатом підготовки до здійснення певного виду професійної діяльності є готовність, рівень якої визначає якість майбутньої фахової роботи. Л. Костюченко визначає професійну готовність майбутніх учителів як інтегративну якість особистості, що характеризується єдністю структурних компонентів, мобілізацією професійного й особистісного досвіду та виступає закономірним результатом спеціальної підготовки. Науковиця розглядає її як вияв широкої й системної професійної компетентності, що охоплює

професійно-моральні переконання, здатність до самоаналізу та рефлексії (Костюченко, 2011, с. 64).

У наукових працях поняття професійної готовності трактується також як складне соціально-педагогічне утворення, що інтегрує комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості, систему знань, умінь і навичок, а також потреби, мотиви, ціннісні установки, ставлення до педагогічної діяльності та задоволеність нею (Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах, 2008).

Змістовно ґрунтовним є трактування поняття «професійна підготовка», запропоноване Т. Танько: це система організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на формування системи знань, умінь і навичок та професійної готовності – суб'єктивного стану особистості, що усвідомлює власну здатність і підготовленість до педагогічної діяльності та прагне до її реалізації (Танько, 2004).

Дослідниця Л. Хоружа визначає професійну підготовку як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей учителя, діалектична єдність яких забезпечує ефективність і результативність педагогічної дії (Хоружа, 2004, с. 18).

За твердженням К. Шамунової, професійна підготовка – організована з урахуванням культурологічної, теоретичної та практичної складових – постає як цілісний процес особистісного та соціального розвитку майбутніх фахівців. Результатом такої підготовки є сформованість у здобувачів вищої педагогічної освіти відповідних фахових компетентностей, зокрема здатності реалізовувати педагогічну, виховну й соціокультурну діяльність (Шамунова, 2020).

Дослідниця І. Садова акцентує увагу на гуманітарній складовій професійної підготовки фахівців у галузі початкової освіти. На її думку, така підготовка повинна забезпечувати розвиток культурологічної компетентності, орієнтованої на формування культурної особистості із загальнолюдськими моральними цінностями, здатної до творчого підходу в організації

педагогічної діяльності, розвиненими громадянськими якостями та навичками ведення творчого діалогу в мультикультурному середовищі (Садова, 2012). Це положення набуває особливого значення, оскільки поєднує культурологічний і професійний компоненти підготовки, що забезпечують здатність майбутнього фахівця ефективно застосовувати особистісно-розвивальні та соціальні методи роботи, самовизначатися в системі соціокультурних норм і цінностей, демонструвати соціальну мобільність і готовність до постійного професійного вдосконалення (Борін, 2013).

Науковці зазначають, що рівень професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі початкової освіти визначається ступенем сформованості здатності усвідомлювати проблеми реальних професійних ситуацій, приймати обґрунтовані рішення та прогнозувати перспективи власного творчого розвитку відповідно до вимог сучасного суспільства (Скірко, 2021). Саме така організація підготовки сприяє формуванню ціннісного ставлення майбутніх учителів початкової школи до ефективного здійснення педагогічної діяльності.

У сучасних наукових дослідженнях значна увага приділяється комунікативній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Серед ключових методологічних орієнтирів такої підготовки – світоглядні уявлення про мову як основний засіб організації комунікації; забезпечення взаємозв'язку мови й мовлення, мовлення і мислення; урахування концепції мовної освіти в Україні; орієнтація на формування загальної та професійної культури фахівця; реалізація принципів гуманізації, гуманітаризації та демократизації сучасної освіти; а також опора на положення прагматичної філософії (Ашиток, 2005).

На думку О. Березюк, ефективне формування комунікативної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти можливе за умови дотримання системи педагогічних принципів і упровадження сучасних методологічних підходів у їх взаємозв'язку. Особливого значення дослідниця надає комунікативно-діяльнісному підходу, реалізація якого потребує

створення сприятливого комунікативного середовища для продуктивної взаємодії викладачів і студентів, орієнтації змісту освітніх компонентів на практичне опанування мовної системи та розвиток комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкової школи (Березюк, 2015).

Поділяємо позицію М. Оліяр щодо того, що трансформація філософії сучасної професійної освіти зумовила активізацію наукових досліджень у сфері формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, зокрема її комунікативно-стратегічного компонента. На думку вченої, це пов'язано з новими завданнями початкової освіти: підготовкою учнів до життя в умовах сучасного динамічного полікультурного простору, розвитком здатності до безперервного самонавчання й саморозвитку, що неможливо без належного рівня сформованості комунікативних умінь (Оліяр, 2016, с. 5).

Розвиток комунікативної компетентності молодших школярів є однією з ключових проблем сучасної педагогічної науки та освітньої практики, що зумовлено трансформаційними процесами в суспільстві, посиленням міжкультурної взаємодії, цифровізацією освіти та орієнтацією на компетентнісну модель навчання. У контексті реформування початкової освіти особливого значення набуває підготовка учнів до ефективної комунікації як базової життєвої навички, що забезпечує успішну соціалізацію, навчальну діяльність і подальший особистісний розвиток.

Як зазначалося, комунікативна компетентність є інтегративною якістю особистості, яка охоплює мовленнєві вміння (слухання, говоріння, читання, письмо), соціально-комунікативні навички, здатність до діалогічної взаємодії, вміння висловлювати власну думку, аргументувати позицію, розуміти співрозмовника та дотримуватися норм мовленнєвого етикету. Саме в молодшому шкільному віці закладаються основи комунікативної культури, формуються первинні навички міжособистісної взаємодії, що визначає подальшу успішність навчання та соціальної адаптації дитини.

Реформування системи початкової освіти в контексті концепції «Нова українська школа» суттєво вплинуло на вимоги до комунікативної компетентності як учителів, так і учнів. Державний стандарт початкової освіти (2018) визначає мовно-літературну освітню галузь як одну з ключових, а формування комунікативної компетентності – як пріоритетний результат навчання в початковій школі. Відповідно, підготовка майбутніх учителів початкової школи має забезпечувати їхню спроможність організовувати ефективний комунікативний освітній простір, у якому учні здобувають уміння сприймати, відтворювати й продукувати текст у різних комунікативних ситуаціях (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Відповідно до нормативної бази комунікативна компетентність розглядається як одна з ключових компетентностей, необхідних для формування успішної особистості. Водночас аналіз освітньої практики свідчить про наявність суперечностей між задекларованою необхідністю розвитку комунікативної компетентності та недостатнім рівнем її сформованості в учнів початкової школи. Складність проблеми зумовлена низкою чинників. По-перше, психолого-педагогічними особливостями молодшого шкільного віку, які потребують використання спеціально дібраних методів і прийомів навчання, що сприяють активізації мовленнєвої діяльності. По-друге, недостатньою інтеграцією комунікативно орієнтованих технологій у навчальний процес, що часто зберігає репродуктивний характер. По-третє, впливом цифрового середовища, яке, з одного боку, розширює можливості комунікації, а з іншого – знижує рівень живого мовленнєвого спілкування.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи розглядається в різних аспектах: як складник мовної освіти, як елемент соціалізації, як результат комунікативно орієнтованого навчання. Водночас недостатньо розробленими залишаються питання системного формування цієї компетентності саме в початковій школі, з урахуванням інтеграції змісту

навчання, використання інноваційних технологій, міжпредметних зв'язків та індивідуальних особливостей учнів.

Проблема розвитку комунікативної компетентності молодших школярів знайшла відображення у працях українських науковців, які розглядають її як інтегративну характеристику особистості, що формується в процесі мовленнєвої діяльності та соціальної взаємодії. Зокрема, у дослідженнях О. Савченко (2018) обґрунтовано концептуальні засади мовно-комунікативної підготовки учнів початкової школи на засадах компетентнісного підходу. Л. Варзацька (2012) і М. Пентилюк (2011) акцентують увагу на текстоцентричному та комунікативно-діяльнісному підходах до формування мовленнєвих умінь учнів. Н. Голуб (2015) розглядає розвиток комунікативної компетентності як результат цілеспрямованої організації мовленнєвої діяльності школярів, тоді як О. Богуш (2013) і А. Хорошковська (2014) підкреслюють важливість наступності між дошкільною та початковою освітою у формуванні комунікативних умінь. Узагальнення наукових підходів засвідчує, що розвиток комунікативної компетентності молодших школярів є комплексним процесом, який охоплює мовну, мовленнєву, соціокультурну та діяльнісну складові, однак потребує подальшого дослідження з позицій підготовки майбутніх учителів до її ефективного формування.

Ефективне формування комунікативної компетентності учнів початкової школи можливе лише за умови цілеспрямованої педагогічної підтримки, методично виваженої організації мовленнєвої діяльності та створення сприятливого комунікативного середовища. У цьому контексті особливої ваги набуває проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи, які мають бути не лише носіями високого рівня власної комунікативної культури, а й здатними до проєктування, організації та корекції процесу розвитку комунікативної компетентності учнів.

Актуальність означеної проблеми посилюється в умовах полікультурного регіонального середовища, де комунікація ускладнюється різноманіттям мов, культурних норм і моделей взаємодії. Це вимагає від

учителя сформованості міжкультурної комунікативної компетентності, толерантності, здатності враховувати соціокультурні особливості учнів та забезпечувати педагогічну взаємодію на засадах діалогу культур. Відтак підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів у полікультурному освітньому просторі постає як самостійний і перспективний напрям наукового пошуку, що потребує комплексного теоретичного обґрунтування та розроблення ефективних педагогічних умов і технологій її реалізації.

Сучасний учитель початкової школи має бути не лише носієм мовленнєвих знань і вмінь, а й фасилітатором міжкультурної взаємодії, здатним організовувати навчальний процес із урахуванням мовного, культурного та соціального різноманіття учнівського контингенту.

Дослідниця Н. Якса наголошує, що полікультурна підготовка має відповідати вимогам особистісно орієнтованої освіти та передбачати: розвиток міжкультурної компетентності як представників певної культури; формування позитивних «Я-концепцій» та «Ми-концепцій» в усіх учасників освітнього процесу; розвиток полікультурних цінностей і навичок міжкультурної взаємодії; забезпечення оптимального розвитку особистості та її культурної ідентичності; набуття досвіду міжкультурної комунікації як підґрунтя для вибудови успішних життєвих і професійних стратегій (Якса, 2006).

Полікультурна підготовка в сучасних дослідженнях розглядається як культурний феномен, домінантою якого виступають діалог і співпраця учасників освітнього процесу. Зокрема, О. Кондратьєва та інші науковці трактують заклад освіти як полікультурний простір, у межах якого відтворюються культурні зразки спільної життєдіяльності та забезпечується взаємодія різних культурних спільнот (Кондратьєва, 2017, с. 48). Для майбутніх учителів початкової школи така підготовка є особливо значущою, оскільки сприяє розширенню горизонтів освітньої діяльності, формуванню поліфонічного сприйняття світу й утвердженню толерантності як моральної

цінності та норми поведінки, а також забезпечує виховання поваги до мов і культур усіх етнічних груп (Кондратьєва, 2017, с. 48).

Науковиця О. Антонова слушно зауважує, що важливим завданням професійної підготовки є врахування педагогічного потенціалу полікультурного компонента освіти: формування в майбутніх педагогів цілісного уявлення про культурне та мовно-культурне різноманіття сучасного українського суспільства, виховання взаєморозуміння, поваги й толерантності між представниками різних національностей, розвиток здатності до міжетнічного та міжкультурного діалогу, а також подолання комплексів культурної меншовартості (Антонова, 2015). Метою полікультурного компонента підготовки є формування в майбутніх учителів полікультурних знань, умінь співпраці з представниками різних культур, толерантного ставлення до культурних відмінностей і здатності бути активними учасниками діалогу культур; зміст такої підготовки охоплює принципи рівноправного співіснування народів і формування культури спілкування в умовах культурного різноманіття (Кондратьєва, 2017, с. 103–104).

У контексті полікультурного середовища Закарпаття означена проблема набуває особливої значущості. Регіон характеризується етнокультурною та мовною різноманітністю (українці, угорці, румуни, словаки та ін.), що зумовлює необхідність урахування багатомовності в освітньому процесі. У таких умовах розвиток комунікативної компетентності молодших школярів передбачає не лише формування мовленнєвих умінь державною мовою, а й розвиток здатності до міжкультурного діалогу, толерантного спілкування, усвідомлення культурної ідентичності та поваги до інших культур.

Підготовка майбутніх учителів до роботи в полікультурному середовищі Закарпаття має ґрунтуватися на інтеграції міжкультурного компонента в зміст професійної освіти, упровадженні спеціальних курсів (міжкультурна комунікація, педагогіка багатомовності), використанні інтерактивних і контекстно орієнтованих методів навчання (кейс-метод, моделювання педагогічних ситуацій, проєктна діяльність). Важливим є також формування

готовності до роботи з різномовними учнями, уміння адаптувати навчальний матеріал, застосовувати диференційований підхід та створювати інклюзивне комунікативне середовище.

Полікультурний контекст Закарпаття актуалізує потребу в модернізації підготовки майбутніх учителів початкової школи, орієнтованої на розвиток їхньої здатності формувати комунікативну компетентність молодших школярів у багатомовному та багатокультурному освітньому просторі, що відповідає сучасним викликам інтернаціоналізації освіти та європейської інтеграції України.

У контексті порушеної проблематики заслуговує на увагу дослідження О. Фізеші (2018), у якому здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку початкових шкіл Закарпаття другої половини XIX – початку XXI століття. Авторка окреслила ключові напрями актуалізації конструктивного ретродосвіду в умовах сучасного реформування освіти України: вдосконалення нормативно-правового забезпечення діяльності початкових шкіл відповідно до європейських освітніх стандартів; урізноманітнення мережі закладів початкової освіти; забезпечення права на здобуття початкової освіти мовами національних меншин; посилення краєзнавчого компонента в навчальних планах; акцент на національному, громадянському та патріотичному вихованні (Фізеші, 2018).

Конструктивні й науково значущі положення містить монографічне дослідження Т. Молнар «Теорія та практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття» (2022). У ньому здійснено комплексне осмислення проблеми підготовки майбутніх учителів (спеціальність 013 «Початкова освіта») до діяльності в умовах міжкультурного середовища. Дослідницею вперше розроблено концепцію такої підготовки, що ґрунтується на поліпарадигмальному, системному, культурологічному, особистісно-діяльнісному та компетентнісному підходах. Запропонована система відображає цілісну організацію освітнього процесу із застосуванням традиційних, інноваційних

та інтерактивних педагогічних технологій, а прогнозованим результатом є сформованість готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в міжкультурному просторі Закарпаття (Молнар, 2022).

Окремий напрям наукових досліджень пов'язаний із цифровізацією освітнього простору та її впливом на комунікативну підготовку майбутніх учителів початкової школи. Розвиток цифрових технологій відкриває нові можливості для організації комунікативної діяльності в освітньому процесі: застосування інтерактивних платформ, онлайн-середовищ для спільної роботи, хмарних сервісів і мультимедійних засобів суттєво розширює діапазон комунікативних практик і сприяє розвитку цифрової грамотності як складової комунікативної компетентності. Водночас інтеграція цифрових інструментів у підготовку педагогів вимагає переосмислення традиційних підходів до організації навчального процесу та розробки нових методичних рішень, що враховують специфіку цифрового комунікативного середовища початкової школи (Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016).

Отже, з огляду на викладене вище, поняття «підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи» характеризуємо як системний процес, що здійснюється у закладах вищої освіти і спрямований на спеціально організоване засвоєння студентами теоретичних засад на основі міждисциплінарної інтеграції психолого-педагогічних, теоретико-методичних, предметно-методичних, комунікативних і полікультурних знань; практичних умінь, досвіду та особистісно-професійних якостей, мотиваційних орієнтирів, необхідних для організації й успішного провадження педагогічної діяльності з розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Таким чином, узагальнення представлених наукових позицій дає підстави стверджувати, що проблема підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів є однією з актуальних у сучасному педагогічному дискурсі. Вона відображає складний,

динамічний і безперервний процес професійного становлення педагогів, що потребує врахування сучасних освітніх вимог, пошуку ефективних організаційно-методичних рішень та оптимальних шляхів управління навчальним процесом. Водночас ця проблематика актуалізує необхідність подальшого теоретичного аналізу й уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження, зокрема в аспекті полікультурної та цифрової складових підготовки педагогів в умовах реформованої початкової школи.

1.2. Аналіз понятійно-категорійного апарату дослідження

Відповідно до логіки і завдань дослідження проаналізуємо понятійно-категорійний апарат, концентруючи увагу на характеристиці таких понять, як: «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетентність», «розвиток комунікативної компетентності учнів початкової школи» та «полікультурне середовище».

Для розкриття специфіки підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів необхідно проаналізувати сутність поняття «компетентність» та його співвідношення з терміном «компетенція», які, попри різнобічний розгляд у наукових студіях, досі не мають однозначного тлумачення.

Поняття «компетенція» (від лат. *comperio* – дізнаватися, бути обізнаним; *competentia*, від *competo* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) різноаспектно представлене у сучасних довідкових джерелах. За словником іншомовних слів, «компетенція» характеризується як встановлене коло повноважень організації, установи або особи; коло питань, у яких ця особа має певні повноваження, знання та досвід (Мельничук, 2000, с. 282).

У Новому тлумачному словнику української мови зазначене поняття потрактовано як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» (Яременко & Сліпущко, 2006, с. 29), а «компетентний» – як: 1) той, хто має достатні знання в певній галузі, добре

обізнаний; 2) той, хто має певні повноваження (Яременко & Сліпущо, 2006, с. 445).

Як бачимо, в академічних визначеннях поняття «компетенція» наявні спільні змістові елементи: коло питань, у яких особа має бути обізнана; знання, якими вона повинна володіти; досвід, необхідний для успішного виконання роботи. Утім ці аспекти не завжди співвіднесено зі сферою діяльності людини та конкретними характеристиками особистості.

Показовим є те, що у словнику іншомовних слів за редакцією О. Мельничука зроблено спробу диференціювати поняття «компетенція» і «компетентність»: перше визначається як «коло питань, у яких особа має знання, досвід», друге – як «поінформованість, обізнаність, авторитетність» (Мельничук, 2000, с. 43).

Значна частина зарубіжних і вітчизняних дослідників компетентнісного підходу в освіті схильна до ототожнення понять «компетенція» і «компетентність», що пояснюється їхнім спільним латинським походженням: *competentia* – «обізнаність», «відповідність», та *competo* – «відповідаю», «досягаю». У цьому контексті Н. Бібік слушно зауважує, що «запозичення термінології із зарубіжних видань через неточності перекладу внесло безліч непорозумінь у з'ясування явищ, які за своєю суттю не є новими ні для української термінолексичної традиції, ні для педагогічної дійсності» (Бібік, 2004, с. 23).

Як зазначає О. Марущак, у науковому дискурсі більшість учених розуміють компетенцію як сукупність заздалегідь визначених вимог до знань, умінь, навичок і способів діяльності, якими мають оволодіти здобувачі освіти (Марущак, 2017, с. 35). Поділяємо позицію дослідниці і трактуємо «компетенцію» як систему нормативно визначених вимог до взаємопов'язаних якостей і властивостей особистості – знань, умінь, навичок, способів і досвіду діяльності – стосовно певного кола об'єктів і процесів реальної дійсності, необхідних для здійснення ефективної особистісно та соціально значущої діяльності (Марущак, 2017, с. 35).

Підтримуємо наукову позицію щодо нетотожності понять «компетенція» і «компетентність»: перше пов'язане зі змістом і нормативними вимогами певної діяльності, тоді як друге характеризує особистість як суб'єкта діяльності та її здатність якісно й ефективно виконувати професійні функції. Незавершеність термінологічного унормування цих понять у сучасній педагогічній науці підтверджує їхню змістову відмінність попри наявність спільних структурних елементів.

Отже, «компетенція» передбачає стандартизовану, нормативно визначену діяльність і включає базові категорії – знання, уміння та навички, тоді як «компетентність» є ширшим поняттям, що відображає інтегровану особистісну характеристику: готовність до дії в нестандартних ситуаціях, зумовлену індивідуальним досвідом, ціннісними орієнтаціями та внутрішніми ресурсами особистості.

Щодо поняття «компетентність», відповідно до словника новітніх освітянських термінів і понять, воно трактується як динамічне поєднання знань, розуміння, умінь, навичок і здатностей (Козинець, 2021, с. 24). У Державному стандарті початкової загальної освіти компетентність визначається як набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, що охоплює знання, досвід, цінності та ставлення і забезпечує їх цілісну реалізацію на практиці (Державний стандарт початкової загальної освіти, 2018). Міжнародна рада зі стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI) трактує компетентність як здатність кваліфіковано виконувати професійну діяльність або окремі завдання, що передбачає комплекс знань, навичок і ставлень, необхідних для досягнення встановлених стандартів (Foxon, 2003).

За глосарієм освітнього проекту «Тьюнінг», компетентність є «динамічним поєднанням когнітивних та метакогнітивних умінь і навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових та практичних умінь і навичок, а також етичних цінностей» (ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі, 2006).

Серед вітчизняних і зарубіжних трактувань поняття «компетентність» суттєвою є позиція Н. Сидорчук, яка розуміє її як складну інтегральну характеристику особистості – «здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей» (Сидорчук, 2015, с. 80).

Багатоаспектним є трактування компетентності, запропоноване О. Антоною та Л. Маслак, – як гармонійного, інтегрованого, системного поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що складають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань (Антонова, 2011, с. 101).

М. Головань розглядає компетентність у двох взаємодоповнювальних вимірах: по-перше, як володіння компетенцією, що проявляється в ефективній діяльності та передбачає особистісне ставлення до її предмета й результату; по-друге, як інтегративне утворення особистості, яке об'єднує знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, що зумовлюють готовність і прагнення до розв'язання проблем у реальних ситуаціях із усвідомленням значущості як процесу, так і результату діяльності (Головань, 2008, с. 29). У цьому контексті компетентність трактується також як специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі: вона охоплює вузькоспеціальні знання, предметні навички, способи мислення та усвідомлення відповідальності за власні дії (Raven, 1984).

Н. Бібік визначає компетентність як освітні результати, що досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії – як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті (Бібік, 2004, с. 46). О. Пометун розкриває зміст компетентності через «спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання» або «результативно-діяльнісну характеристику освіти» (Пометун, 2004, с. 17).

З урахуванням викладеного, поділяючи позицію О. Марущак, трактуємо «компетентність» як інтегроване складне утворення – здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально значущих сферах на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень і цінностей (Марущак, 2017, с. 45).

Щодо поняття «комунікативна компетентність», з огляду на його належність до ключових компетентностей, доцільно розпочати його теоретичне осмислення з аналізу нормативно-правових документів. Державний стандарт початкової освіти (2018) і Державний стандарт базової середньої освіти (2020) фактично розглядають комунікативну компетентність як мовну, що передбачає вільне володіння державною мовою, а також здатність до комунікації рідною (у разі її відмінності від державної) та іноземними мовами. Нормативні документи визначають коло необхідних умінь: здійснення усної та письмової комунікації на основі знання функцій мови, лексико-граматичних ресурсів, стилів і жанрів мовлення; здатність до отримання, опрацювання й критичного осмислення інформації з різних (зокрема цифрових) джерел; уміння використовувати отриману інформацію для реалізації комунікативних завдань у різних формах мовлення; а також відповідальне використання мовних засобів для досягнення особистісних і суспільно значущих цілей (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

У науковий обіг поняття «комунікативна компетентність» ввів антрополог і соціолінгвіст Д. Хаймс. За його визначенням, вона є здатністю мовця адаптувати висловлювання до соціального контексту, поєднуючи мовні знання з розумінням соціальних норм. Ефективне спілкування неможливе лише на основі знання мовної системи – воно передбачає також уміння використовувати мовні засоби відповідно до конкретної ситуації мовлення (Hymes, 1972).

Подальшого розвитку ця концепція набула в моделі М. Канала та М. Суетейн, що доповнює ідеї Д. Хаймса стратегічним і дискурсивним вимірами.

Модель охоплює: граматичну компетенцію (знання мовних систем – лексики, граматики, фонетики); дискурсивну компетенцію (уміння створювати й інтерпретувати зв'язні висловлювання); соціолінгвістичну компетенцію (здатність адаптувати мовлення до соціокультурного контексту); стратегічну компетенцію (застосування вербальних і невербальних стратегій для подолання комунікативних труднощів) (Canale & Swain, 1980).

І. Леонтьєва наголошує, що комунікативна компетенція: належить до сфери професійного та особистісного розвитку і відображає здатність до навчання впродовж життя; конкретизується в освітніх стандартах і кваліфікаційних характеристиках; формується відповідно до вимог ринку праці; а також може розглядатися як універсальна освітня компетенція, що інтегрується в зміст усіх навчальних дисциплін (Леонтьєва, 2011).

Л. Бахман запропонував поняття «комунікативна мовна здатність» – спроможність адекватного використання мови в різноманітних комунікативних ситуаціях. Відповідна модель включає: організаційну компетентність (структурування мовлення або тексту), прагматичну компетентність (використання мови з урахуванням значення та контексту) і стратегічну компетентність (подолання комунікативних труднощів) (Bachman, 1990).

Відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» (2003), мовна комунікативна компетентність структурно охоплює три взаємопов'язані компоненти: лінгвістичну компетентність (володіння системними знаннями про мову та вміннями їх застосовувати); соціолінгвістичну компетентність (здатність ураховувати соціальний контекст і добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування); прагматичну компетентність (функціональне використання мовних засобів, забезпечення логічності та зв'язності висловлювань, уміння розпізнавати типи і жанри текстів) (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, 2003).

У сучасних наукових студіях підкреслюється ключове значення комунікативної компетентності для ефективної педагогічної діяльності. І.

Андрощук розглядає її як важливий інструмент взаємодії учасників освітнього процесу, акцентуючи на її структурній багатокомпонентності, що охоплює особистісні якості, знання, уміння та навички (Андрощук, 2022). Н. Бідюк трактує комунікативну компетентність як сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей і комунікативного досвіду, необхідних для розуміння та продукування мовленнєвої поведінки, адекватної цілям, сферам і ситуаціям спілкування, а також як здатність до активної взаємодії й навчання інших суб'єктів мовлення (Бідюк, 2012). Л. Мамчур розуміє комунікативну компетентність як здатність особистості налагоджувати й підтримувати соціальні контакти на основі системи знань, умінь і навичок використання вербальних і невербальних засобів, необхідних для адекватного сприйняття та відтворення дійсності в різних ситуаціях спілкування (Мамчур, 2006).

У зарубіжному науковому дискурсі С. Vorwerg визначає комунікативну компетентність як здатність людини ефективно й адекватно спілкуватися в різних контекстах, що охоплює мовні, соціальні та когнітивні складники, виходячи за межі граматичних правил. На його думку, вона відображає потенціал особистості до успішної комунікативної поведінки, зорієнтованої на досягнення мети та соціальну прийнятність. Подібну позицію обстоюють С. Kiessling і G. Fabry, які розглядають комунікативну компетентність як здатність досягати комунікативних цілей у соціально прийнятний спосіб, обираючи відповідні вербальні й невербальні стратегії залежно від контексту спілкування (Kiessling & Fabry, 2021).

О. Корніяка запропонувала авторську модель комунікативної компетентності, що охоплює комунікативно-мовленнєвий, соціально-перцептивний та інтерактивний компоненти. Кожен компонент об'єднує відповідні групи вмінь, оволодіння якими забезпечує формування комунікативної компетентності особистості (Корніяка, 2009).). Кожна здатність, на думку вченого, об'єднує відповідні групи умінь, формування яких веде до оволодіння людиною комунікативною компетентністю (див. рисунок 1.1).

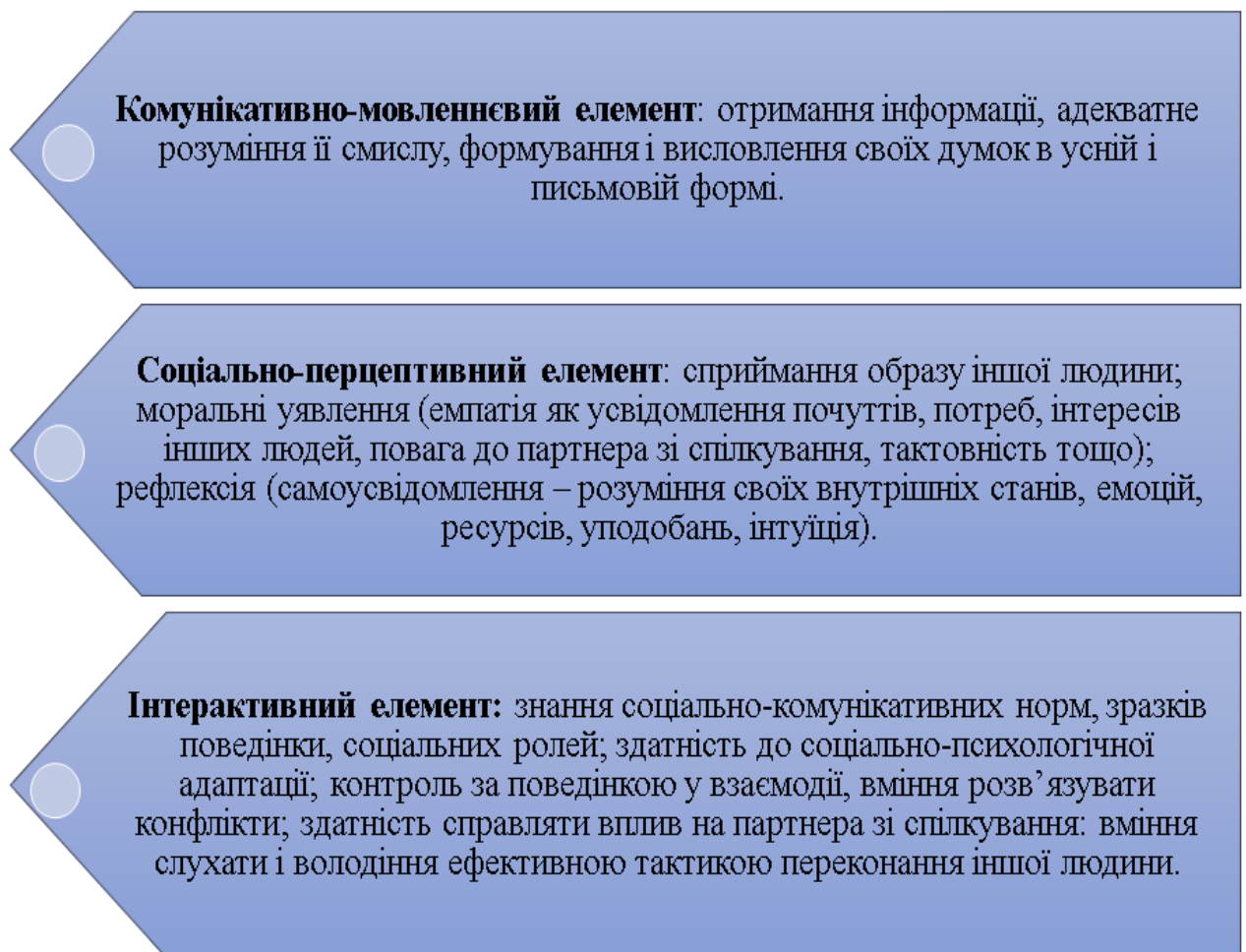


Рисунок 1.1 – Компоненти комунікативної компетентності (за О. Корніякою)

У науковій спільноті немає однастайності щодо підходів до визначення структури комунікативної компетентності. Т. Щербакова обґрунтовує трикомпонентну структуру, що охоплює емоційно-мотиваційний, когнітивний і поведінковий компоненти. Емоційно-мотиваційний компонент забезпечує формування потреби в комунікативних контактах, мотивів розвитку відповідної компетентності та ціннісного ставлення до спілкування. Когнітивний компонент охоплює процеси сприймання, уяви й мислення, рефлексивні та аналітичні здібності, систему знань про міжособистісні взаємини та соціально-перцептивні вміння. Поведінковий компонент відображає індивідуальну систему моделей міжособистісної взаємодії та рівень суб'єктного контролю комунікативної поведінки (Кравченко-Дзондза, 2015, с. 44–45).

Дослідники С. Мартиненко та О. Савченко пропонують розглядати структуру комунікативної компетентності через систему взаємопов'язаних компетенцій: мовної, мовленнєвої та соціолінгвістичної. Мовна компетенція – це система знань про українську мову як соціокультурне явище та сформовані мовні вміння (фонетичні, орфоепічні, морфемні, лексичні й синтаксичні). Мовленнєва компетенція охоплює знання про точність, доречність і правильність використання мовних засобів, особливості усної та письмової комунікації, а також діалогічних і монологічних форм; вона є показником педагогічної культури та майстерності вчителя. Соціолінгвістична компетенція – інтегративне утворення, що поєднує знання й уміння, необхідні для врахування соціального контексту мовлення: норми мовленнєвого етикету, правила взаємодії між представниками різних соціальних груп, соціальну стратифікацію та культурні орієнтації. Зазначені компоненти становлять цілісну систему формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя та відображають багатовимірність і складність досліджуваного феномену (Мартиненко & Кипиченко, 2012, с. 85–87).

Поняття комунікативної компетентності учнів початкової школи має певну специфіку, зумовлену віковими особливостями дітей та освітніми цілями цього рівня навчання. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти (2018), комунікативна компетентність визначається як здатність особистості застосовувати в конкретних ситуаціях спілкування знання про мову, способи взаємодії з людьми та подіями, уміння працювати в групі, а також опановувати й реалізовувати різні соціальні ролі.

О. Марущак трактує «комунікативну компетентність молодших школярів» як інтегровану якість і властивість особистості учня, що проявляється у здатності формувати мотиваційно-ціннісну основу спілкування, опановувати мовні знання, уміння й навички та застосовувати їх у практичній діяльності; встановлювати й підтримувати соціальні контакти, використовувати різноманітні способи взаємодії, ефективно працювати в групі та виконувати різні соціальні ролі (Марущак, 2017, с. 46).

У контексті цього дослідження «комунікативна компетентність учнів початкової школи» розуміється як інтегративна якість особистості, що охоплює мовленнєву компетенцію (знання мови), мовленнєві вміння та навички молодших школярів, які забезпечують ефективне спілкування і міжособистісну взаємодію в умовах полікультурного освітнього середовища.

При трактуванні поняття «розвиток комунікативної компетентності» виходимо з того, що термін «розвиток» у тлумачному словнику визначається як: процес виникнення або посилення чогось; процес зростання та зміцнення певних явищ; процес удосконалення; якісна зміна стану об'єкта, перехід від одного рівня до вищого; рівень освіченості та розумової зрілості особистості (Івченко, 2006, с. 404). Відтак, розвиток комунікативної компетентності учнів початкової школи – це цілеспрямований процес збагачення словникового запасу, формування вміння вільно висловлювати думки, активно взаємодіяти, слухати та розуміти інших, навчання ефективного спілкування в соціумі та застосування мови на практиці в умовах полікультурного середовища.

Категорія «полікультурність» є елементом загальної культури особистості – складним, різноплановим феноменом, у якому акумульовано філософський, соціокультурний і духовний аспекти. Для розкриття змісту цього поняття доцільно спочатку з'ясувати сутність базового поняття «культура».

За «Новим тлумачним словником української мови», «культура» – це: сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством упродовж його історичного розвитку; те, що продукується для задоволення духовних потреб людини; освіченість і вихованість; рівень досконалості певної галузі господарської або розумової діяльності (Івченко, 2006, с. 33). У філософському контексті культура трактується як сукупність способів і форм організації людської життєдіяльності, а також матеріальних і духовних надбань, що відображають рівень розвитку суспільства (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 312). Зокрема, у виданні «Філософія: словник термінів та персоналій» культуру (від лат. cultura – обробіток,

облагодження) визначено як сукупність усіх видів перетворювальної діяльності людини, систему досягнень у сфері матеріального й духовного розвитку суспільства; наголошується на необхідності розрізнення культури і цивілізації, культури і суспільства, культури і ментальності (Філософія: словник термінів та персоналій, 2020, с. 139). За «Українським педагогічним словником», культура у вузькому розумінні – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює освіту, виховання, духовну творчість, а також рівень освіченості та вихованості особистості (Гончаренко, 1997, с. 182).

У науковому дискурсі паралельно використовуються терміни «міжкультурний», «кроскультурний» і «полікультурний». М. Рей визначає «міжкультурний» як такий, що характеризує культурні особливості соціальної багатоманітності, важливі для ідентичності різних індивідів і спільнот; ці особливості є не статичними, а динамічними утвореннями, що перебувають у постійній взаємодії (Рей, 2008, с. 9). І. Сафонова пов'язує поняття «міжкультурний» із міжкультурною педагогікою, завданням якої є виховання миролюбної особистості, вільної від ідеологічних і расових стереотипів, із розвиненою «інтеркультурною лояльністю» (Сафонова, 2014). Термін «кроскультурний» (від англ. cross-culture – культура, що перетинається) не має усталеного тлумачення в лінгвістичних словниках, що свідчить про його концептуальну незавершеність (Молнар, 2022, с. 57).

Префікс «multi» позначає множинність або одночасне існування різних елементів; мультикультурність – це співіснування та взаємодія носіїв різних етнічних культур у межах одного суспільства (Nieke, 1995, с. 80). Інтеркультурність (міжкультурність) трактується як індивідуальна комунікація між представниками різних національних культур, що ґрунтується на рівноправності учасників і можлива за умов відкритої взаємодії, толерантності та взаємного розуміння (Auernheimer, 1990, с. 3; Сисоєва, 2008, с. 44).

В. Мачковська визначає полікультурність як принцип функціонування соціуму, що передбачає співіснування різноманітних етнокультурних спільнот

зі збереженням їхньої ідентичності, забезпеченням рівноправності й толерантності та взаємозбагачення культур (Мачковська, 2021, с. 238–239). Н. Ушакова та І. Петров вважають, що структура полікультурності охоплює гуманність, повагу до особистості, громадянськість, кроскультурну грамотність, культуру спілкування та культурну самоідентифікацію; сукупність цих характеристик забезпечує цілісність полікультурної особистості, а сферою їх реалізації виступає культура соціуму як простір міжкультурної взаємодії (Ушакова, 2012).

Полікультурність – це принцип співіснування різних етнічних, культурних, мовних та релігійних спільнот у межах одного соціуму, що ґрунтується на рівноправності, толерантності та взаємозбагаченні культур. Вона передбачає визнання й повагу до різноманітності, де кожна група зберігає власну ідентичність як органічна частина спільного суспільства, та є основою функціонування сучасного демократичного суспільства, сприяючи гармонійному співіснуванню різних спільнот.

Вітчизняні науковці визначають освітнє середовище як сукупність умов, що забезпечують організацію комфортної життєдіяльності в закладі освіти (Розлуцька, 2020, с. 102), або як природне чи штучно створене соціокультурне оточення особистості, яка навчається, що включає різноманітні засоби, ресурси та зміст освіти. Полікультурне навчально-виховне середовище закладу вищої освіти, за визначенням О. Грива, є духовно насиченим простором міжособистісних контактів, що визначає світогляд і поведінку його учасників, стимулює потребу в опануванні загальнолюдських духовних цінностей і функціонує в умовах багатокультурного контингенту студентів та викладачів (Грива, 2004, с. 4).

А. Лесик і Д. Корнєєв зазначають, що полікультурне освітнє середовище сприяє успішній інтеграції особистості у світову культуру, одночасно формуючи етнічну й загальнонаціональну самосвідомість та здатність до співжиття в умовах культурного різноманіття. У такому середовищі забезпечується взаємодія представників різних культур через засвоєння

історико-культурних знань, ознайомлення з традиціями і звичаями народів, формування поваги до власної та інших культур, а також усвідомлення рівності культур у полікультурному просторі (Лесик & Корнєєв, 2021, с. 19).

Дослідниця О. Кондратьєва наголошує, що в контексті полікультурного освітнього процесу особливого значення набуває формування мультиідентичності особистості, оскільки кожна людина є носієм різних культурних кодів. Полікультурне освітнє середовище виступає ключовим чинником становлення як моно-, так і мультиідентичної особистості (Кондратьєва, 2017, с. 37).

У цьому дослідженні «полікультурне середовище» потрактовано як освітній простір, що формує в учнів початкових класів готовність до міжкультурної взаємодії та емпатію, сприяє успішній інтеграції особистості в національну та світову культуру, виховує повагу до культурно-етнічних спільнот і вчить жити в мирі та злагоді. Зазначене актуалізує необхідність розгляду особливостей Закарпаття як полікультурного освітнього середовища в історико-педагогічному ракурсі.

Ключовим поняття дослідження є концепти «підготовка» та «професійна підготовка» вчителя початкової школи.

В універсальних словникових джерелах поняття «підготовка» інтерпретується як процес, спрямований на формування певного рівня готовності, а також як сукупність знань, умінь, навичок і досвіду, набутих у процесі навчання та практичної діяльності (Бусел, 2005, с. 262). У педагогічному дискурсі зміст поняття «професійна підготовка» конкретизується як інтегрована сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, професійного досвіду та норм поведінки, що забезпечують здатність до ефективного здійснення діяльності за обраною професією.

У сучасному українському науково-педагогічному дискурсі поняття «професійна підготовка» набуло широкого трактування, зокрема в нормативно-правовому полі, де відповідно до Закону України «Про вищу

освіту» (2014) воно розглядається як процес здобуття кваліфікації за відповідною спеціальністю, що завершується присудженням певного рівня вищої освіти.

У психолого-педагогічній літературі простежується багатоваріантність підходів до визначення сутності підготовки. Дослідники (Григоренко, 2005; Троцько, 1997) наголошують на її тісному зв'язку з формуванням готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. У сучасній педагогічній науці підготовка інтерпретується як цілеспрямований, системно організований процес освітньої діяльності здобувача, що реалізується відповідно до освітніх програм і нормативних вимог та забезпечує його готовність до виконання професійних функцій. Цей процес є складним, багатовимірним і розгорнутим у часі, передбачає професійне самовизначення, саморозвиток особистості та оволодіння комплексом професійних і загальнокультурних компетентностей (Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти, 2018).

Отже, професійна підготовка постає як конкретизований різновид ширшого за змістом поняття підготовки. У науково-педагогічних енциклопедичних джерелах вона визначається як процес формування фахівця для певної галузі діяльності, пов'язаний з оволодінням професією та відповідними видами діяльності (Вишнякова, 1999).

У межах української гуманітаристики поняття «професійна підготовка» розглядається крізь призму різних наукових підходів. У психології воно трактується як засіб розвитку індивідуального потенціалу особистості, активізації її пізнавальних і творчих можливостей на основі засвоєння загальнонаукових і професійно значущих знань, умінь і навичок (Гречок & Гузій, 2009; Савчин, 2007). У педагогічній площині професійна підготовка пов'язується з процесом здобуття професійної освіти, що передбачає інтеграцію інтелектуальних знань, практичних умінь і формування особистісно значущих якостей майбутнього фахівця. Зокрема, В. Семиченко (2007) розглядає це поняття у трьох взаємопов'язаних аспектах: як процес

професійного становлення, як мету і результат діяльності закладу вищої освіти, а також як смислову основу включення студента в освітню діяльність.

Цілісне системне бачення професійної підготовки представлено у працях С. Сисоєвої та І. Соколової (2010), які трактують її як складну багатокомпонентну систему, що характеризується ієрархічною організацією, наявністю суб'єктно-об'єктних взаємодій та розгалужених внутрішніх і зовнішніх зв'язків. У цьому контексті професійна підготовка постає як неперервний, керований процес набуття досвіду професійної діяльності, який забезпечує здатність особистості до цілісного сприйняття дійсності та продуктивної діяльності на основі гуманістичних цінностей і вимог сучасного ринку праці.

Похідним від цього поняття є «професійна підготовка майбутніх учителів», яку доцільно розглядати як інтегративну єдність цілей, змісту, організаційних форм і моделей підготовки, а також способів реалізації набутих знань, умінь і компетентностей у педагогічній діяльності. Узагальнення наукових підходів (Григоренко, 2005; Семиченко, 2007; Сисоєва & Соколова, 2010; Троцько, 1997) дає підстави виокремити основні напрями дослідження цієї проблеми: з'ясування сутності та структури педагогічної діяльності; обґрунтування теоретичних засад удосконалення професійної підготовки; аналіз організаційних аспектів підготовки; розроблення й упровадження інноваційних педагогічних технологій; вивчення зарубіжного досвіду.

Науковці підкреслюють, що ключовою метою професійної підготовки вчителя початкової школи є формування його готовності та здатності до здійснення педагогічної діяльності, що передбачає засвоєння системи знань, розвиток ціннісно-мотиваційної сфери, набуття практичних умінь, формування особистісно значущих якостей і рефлексивних здібностей, тобто становлення професійної компетентності.

У контексті інтеграції України до європейського освітнього простору професійна підготовка майбутніх учителів орієнтується на цінності демократизації, інноваційності та відкритості освіти (Про затвердження

концепції розвитку педагогічної освіти, 2018). Сучасні освітні парадигми зумовлюють зміщення акцентів від традиційно знаннєвої моделі до інформаційно-технологічної та компетентнісної, де визначальним стає діалогічний, особистісно орієнтований підхід до навчання, що забезпечує активну суб'єктну позицію майбутнього педагога (Чобітько, 2006).

Дослідження проблеми у науковому дискурсі дає підстави трактувати професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи як складний, багатовимірний і тривалий процес оволодіння життєвими та предметними компетентностями, загальнонауковими й методичними знаннями, а також практичними вміннями, необхідними для ефективного здійснення педагогічної діяльності. Якість такої підготовки зумовлюється не лише рівнем засвоєння теоретичних знань і сформованістю професійних умінь, а й розвитком мотиваційної сфери, здатністю до усвідомленої професійної діяльності та педагогічної рефлексії як механізму самовдосконалення.

Розглядаючи професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти як комплексне соціально-педагогічне явище та узагальнюючи наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників (Григоренко, 2005; Савченко, 2010; Семиченко, 2007; Сисоєва & Соколова, 2010; Троцко, 1997; Чобітько, 2006), доцільно визначати його як цілісну, спеціально організовану освітню систему та науково-педагогічну діяльність закладів вищої освіти, спрямовану на формування професійних компетентностей майбутнього фахівця. Така підготовка забезпечує теоретичну й практичну готовність до виконання багатофункціональних завдань сучасного вчителя початкової школи з урахуванням соціально-економічних, культурних викликів і потреб розвитку українського суспільства та полікультурного освітнього простору.

1.3. Закарпаття як полікультурне освітнє середовище: історико-педагогічний ракурс

Сучасні трансформації освітнього простору України відбуваються в умовах глобалізації, інтернаціоналізації та посилення міжкультурної взаємодії. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження регіонів із вираженою полікультурною специфікою, серед яких Закарпаття посідає унікальне місце. Як прикордонний поліетнічний регіон, Закарпатська область характеризується значною етнокультурною різноманітністю, що формує специфічні умови функціонування системи освіти.

Полікультурність регіону зумовлена історичними, соціальними та геополітичними чинниками, що сприяли співіснуванню різних етнічних спільнот (українців, угорців, румунів, словаків, ромів тощо). Це створює як значні можливості для розвитку міжкультурної освіти, так і низку викликів для організації ефективного шкільного навчання. Ця етнічна та культурна різноманітність відображається у побуті, архітектурі, релігії та мовних особливостях, зокрема у широкому білінгвізмі та мультилінгвізмі населення, і зумовлює традиційно високий рівень толерантності та добросусідства в регіоні.

Специфіка історичного розвитку Закарпаття порівняно з іншими регіонами України зумовлена його тривалим геополітичним і культурним відокремленням. Як зазначає Т. Молнар, регіон вирізняється особливим географічним розташуванням, оскільки межує з Польщею, Угорщиною, Словаччиною та Румунією, що спричинило перехрещення тут політичних, економічних, національних і релігійних інтересів сусідніх держав (Молнар, 2022, с. 109). Тривала належність краю до різних державних утворень – Угорщини, Австро-Угорської імперії, Чехословаччини – а також відокремленість від основного українського масиву суттєво вплинули на формування світогляду, ментальності та міжкультурного простору місцевого населення.

Термін «Закарпаття», за оцінкою Т. Молнар, є відносно пізнім і адміністративно закріпився переважно в радянський період; раніше в історичних джерелах вживалися назви «Верхній край Угорщини», «Підкарпаття», «Підкарпатська Русь», «Руська Крайна», «Карпатський край» тощо (Молнар, 2022, с. 109). У статистичних матеріалах регіон визначається як історична українська територія, що охоплює сучасну Закарпатську область, має складну історію державної належності та остаточно увійшла до складу України в середині XX ст. (Статистичний бюлетень, 2003).

Дослідники історії Закарпаття (Е. Балагурі, І. Гранчак, Д. Данилюк, В. Ілько, Г. Павленко, В. Пальок та ін.) підкреслюють, що багатовікове перебування регіону під владою різних держав сприяло формуванню значної частки неукраїнського населення, особливо в міських і промислових центрах, тоді як автохтонне населення у другій половині XIX – на початку XX ст. становило більшість жителів краю (Нариси історії Закарпаття, 1993).

Закарпаття є поліетнічним регіоном. За даними перепису 1989 року, населення Закарпатської області становило 1 245 618 осіб, серед яких переважали українці (78,4%), а також проживали угорці (12,5%), росіяни (4,0%), румуни (2,3%), роми (1,0%), словаки (0,6%), німці (0,3%) та євреї (0,2%) (Національний склад населення України, 2003). Сучасні дані підтверджують збереження поліетнічності регіону: у Закарпатській області проживають представники понад 100 національностей і народностей, які зберігають і розвивають власні культурні, мовні та релігійні традиції (Регіональна стратегія розвитку Закарпатської області, 2021, с. 19).

Щодо понятійного розрізнення термінів «меншина» та «етнічна група»: В. Максимець визначає меншини як групи, відірвані від основного етносу, які зберігають власну культурну ідентичність на території іншої держави та не займають домінуючого становища (Максимець, 2015, с. 46). В енциклопедичному довіднику за редакцією В. Євтуха національна меншина трактується як частина народу, що проживає поза основним етнічним

масивом, але зберігає зв'язок із ним через мову, культуру та інші етнічні маркери (Євтух, 2012, с. 211).

Важливу роль у збереженні етнокультурної ідентичності відіграє система освіти. Закарпаття характеризується стійкою тенденцією до збереження мовної ідентичності етнічних груп: рівень відповідності між етнічною належністю та рідною мовою є надзвичайно високим (українці – 99,2%, румуни – 99,0%, угорці – 97,1%, росіяни – 91,7%) (Національний склад населення України, 2003, с. 132–133). Значною мірою цьому сприяє мережа закладів освіти з різними мовами навчання – з українською, угорською, румунською та іншими мовами, що забезпечує реалізацію мовних прав національних меншин і підтримує міжкультурний баланс у регіоні.

Станом на 2018 рік у Закарпатській області функціонувало 589 закладів дошкільної освіти, з яких 108 (18,34%) забезпечували потреби національних меншин, а також 668 закладів загальної середньої освіти, з яких 118 (17,7%) забезпечували мовні права меншин (Департамент освіти і науки Закарпатської ОДА, 2018). Найбільш представленою є угорська меншина, яка має розгалужену мережу закладів освіти, включно з приватними школами, що свідчить про її активну освітню ініціативність (Белей, 2018, с. 75). Румунська, словацька та російська меншини також забезпечені мережею навчальних закладів, хоча в значно меншому обсязі. Таким чином, освітній простір Закарпаття виступає важливим інституційним чинником збереження мовного та культурного розмаїття регіону й забезпечення прав національних меншин.

В. Чикут, досліджуючи мовно-національний портрет Закарпаття, зафіксувала, що станом на 1 вересня 2013 – 2014 навчального року на території краю нараховувалося 669 шкіл різних форм власності. Розподіл загальноосвітніх навчальних закладів комунальної форми власності за мовами навчання подано в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1 – Розподіл загальноосвітніх навчальних закладів комунальної форми власності Закарпатської області за мовами навчання (2013–2014 навчальний рік)

№ п/п	Мова навчання	Кількість закладів			Гімназії	Ліцеї	Разом
		I ст.	II ст.	III ст.			
1	українська	129	170	225	11	5	540
2	угорська	7	34	18	2	2	63
3	румунська		7	4		1	12
4	словацька		7	4		1	
5	російська			1			1
6	українсько-російська			3			3
7	українсько-угорська		10	20			30
8	українсько-словацька			1			1
9	українсько-румунська			1			1
10	угорсько-російська			1			1
11	українсько-російсько-румунська			1			1

За результатами дослідження В. Чикут, крім зазначених у таблиці шкіл, у регіоні функціонують 2 вечірні школи (одна з українською мовою навчання, друга – двомовна з українською та угорською мовами навчання), 9 спеціальних шкіл-інтернатів з українською мовою навчання, а також 5 приватних шкіл (ліцеїв), заснованих за сприяння благодійних фондів (чотири з угорською мовою навчання та одна з українською та угорською). Дослідниця резюмує, що у Закарпатській області функціонують одномовні, двомовні та

тримовні школи; кількість двомовних і тримовних шкіл може змінюватися щороку, оскільки відкриття класу з вивченням мови національної меншини залежить від рішення територіальної громади. Крім того, за рішенням педагогічної ради, діти мають змогу вивчати мову національної меншини як другу іноземну або факультативно: 106 учнів вивчають польську мову, 51 – чеську, 236 – словацьку (Чикут, 2014, с. 81).

Закарпаття є прикладом природно сформованого полікультурного освітнього середовища, де багатомовність і багатокультурність виступають не лише соціальною характеристикою, а й визначальним чинником освітнього процесу. Мультилінгвізм і поліетнічність регіону безпосередньо впливають на освітні процеси та формування особистості учня (Жуковський & Лендел, 2011). Культурне різноманіття є одним із ключових викликів і водночас можливостей в освіті полікультурних регіонів, зокрема Закарпаття, де угорська, українська, ромська та інші спільноти перебувають у тісній взаємодії. Давні народні традиції виступають живими символами регіональної ідентичності: карпатські весілля, народні свята та обряди зберігають і передають культурну спадщину нащадкам, відображаючи багатство звичаїв народів краю.

Важливим осередком збереження та популяризації матеріальної й нематеріальної культурної спадщини Закарпаття є Ужгородський скансен – Закарпатський музей народної архітектури та побуту. Він репрезентує традиційний спосіб життя різних етнічних груп регіону через автентичні будівлі, предмети побуту та дерев'яні храми, що є виявом поліетнічного культурного середовища краю.

Узагальнення провідних характеристик Закарпаття як полікультурного середовища дає підстави виокремити такі з них:

– **етнічне різноманіття:** проживання численних етнічних спільнот – українців (лемків, бойків, долинян), угорців, румунів, словаків, ромів, німців та ін., культура яких зберігається в матеріальній спадщині, народних традиціях і закладах культури;

– **культурний діалог:** полікультурність виявляється у постійному взаємовпливі культурних традицій, мов і релігій, що формує унікальну регіональну ідентичність;

– **освіта та мова:** застосування полікультурного підходу у дошкільній та шкільній освіті, функціонування закладів освіти з угорською, румунською, словацькою та іншими мовами навчання;

– **історична спадщина:** багатовіковий досвід входження регіону до різних державних утворень (Угорщина, Австро-Угорська імперія, Чехословаччина), що визначив специфіку сучасного культурного різноманіття краю.

Освітня система регіону функціонує в умовах багатомовності, етнокультурного різноманіття та активних транскордонних зв'язків. У цьому середовищі важливу роль відіграє міжкультурна комунікація, яка впливає на процеси ідентифікації особистості та соціалізації учнів (Красівський & Красівський, 2020) .

Історичний досвід розвитку освіти в регіоні також засвідчує наявність традицій полікультурного виховання, що формувалися в різні історичні періоди та зберігають актуальність у сучасних умовах (Петечук, 2021)

Полікультурна освіта розглядається як педагогічне явище, спрямоване на формування здатності особистості до ефективної взаємодії в умовах культурного різноманіття, розвитку толерантності та міжкультурної компетентності (Кругленко, 2020)

Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити низку ключових проблем:

1. *Мовна політика в освіті.*

Однією з найгостріших є проблема співвідношення державної мови та мов національних меншин. Зміни в законодавстві актуалізують необхідність забезпечення балансу між інтеграцією та збереженням культурної ідентичності (Шпеник & Петкі, 2025) .

На законодавчо-нормативному рівні мовна політика в освітній сфері Закарпаття визначається положеннями Закону України «Про освіту» (2017), Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019) та Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020), які закріплюють статус української мови як державної та водночас гарантують права національних меншин на навчання рідною мовою. Зокрема, концепція мовної політики передбачає поетапне збільшення частки навчання українською мовою у школах з мовами національних меншин, що має забезпечити інтеграцію учнів у загальноукраїнський освітній простір.

Водночас реалізація мовної політики в регіоні супроводжується низкою суперечностей і викликів. З одного боку, збереження мовної ідентичності національних спільнот є важливим чинником культурного розвитку та соціальної стабільності. З іншого – недостатній рівень володіння державною мовою випускниками шкіл із мовами навчання національних меншин ускладнює їхню подальшу академічну та професійну мобільність. Це особливо актуалізується в умовах переходу до навчання українською мовою на старших рівнях освіти.

Суттєвим викликом є також різний рівень мовної підготовки учнів, що зумовлений мовою сімейного спілкування, середовищем проживання та доступом до якісних освітніх ресурсів. У таких умовах виникає потреба в розробленні диференційованих методик навчання, які б ураховували багатомовність як ресурс, а не лише як проблему. Перспективним є впровадження моделей білінгвальної та багатомовної освіти, що передбачають поступовий перехід від рідної мови до державної із збереженням мовної різноманітності.

Окремої уваги потребує підготовка педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати в полікультурному та багатомовному середовищі. Учитель у Закарпатті має володіти не лише високим рівнем мовної компетентності, а й міжкультурною чутливістю, умінням організовувати навчальний процес із урахуванням мовного різноманіття класу. Це зумовлює

необхідність модернізації змісту педагогічної освіти, зокрема посилення компонентів міжкультурної комунікації, соціолінгвістики та методики навчання в багатомовному середовищі.

Перспективи розвитку мовної політики в освіті Закарпаття пов'язані з гармонізацією державних інтересів і прав національних меншин, упровадженням європейських підходів до багатомовної освіти, а також із посиленням ролі школи як простору міжкультурного діалогу. Ефективна мовна політика має базуватися на принципах інклюзивності, гнучкості та педагогічної доцільності, що забезпечить формування мовно компетентної, соціально адаптованої та культурно відкритої особистості.

2. *Мультилінгвізм як педагогічний виклик.*

Багатомовність створює труднощі у формуванні мовної компетентності, особливо в умовах переходу до навчання державною мовою.

Багатомовність як характерна ознака полікультурного освітнього середовища, зокрема в регіонах із високою часткою національних меншин, істотно ускладнює процес формування мовної компетентності здобувачів освіти. Насамперед це пов'язано з тим, що первинна соціалізація дитини відбувається мовою етнічної спільноти, тоді як навчання у закладах освіти поступово переорієнтовується на державну мову. У таких умовах виникає когнітивне навантаження, зумовлене необхідністю одночасного засвоєння змісту навчальних дисциплін і оволодіння мовою навчання як інструментом пізнання.

Перехід до навчання державною мовою часто супроводжується явищами інтерференції, обмеженим словниковим запасом, недостатнім рівнем сформованості академічної лексики та труднощами у сприйнятті складних синтаксичних конструкцій. Це, своєю чергою, негативно впливає на рівень розуміння навчального матеріалу, уповільнює темп засвоєння знань і може спричиняти зниження навчальної мотивації учнів.

Крім того, за відсутності системної методичної підтримки білінгвального або полілінгвального навчання виникає розрив між мовою повсякденного

спілкування та мовою освіти, що ускладнює формування повноцінної комунікативної компетентності. Особливо це актуально для початкової школи, де мовна компетентність є базовою умовою розвитку інших освітніх результатів.

Отже, багатомовність у шкільній освіті потребує спеціально організованої педагогічної стратегії, яка передбачає поетапний перехід до навчання державною мовою, інтеграцію мовної та предметної підготовки, а також використання ефективних моделей білінгвальної освіти, що забезпечують збалансований розвиток мовної особистості учня.

3. Підготовка педагогічних кадрів.

Існує об'єктивна потреба у формуванні міжкультурної компетентності вчителів, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність у полікультурному освітньому середовищі. Така компетентність передбачає не лише володіння знаннями про культурне різноманіття, а й сформованість ціннісних орієнтацій, толерантного ставлення до представників різних етнічних і мовних спільнот, а також розвиток умінь міжкультурної комунікації. У контексті сучасних освітніх трансформацій особливого значення набуває здатність педагога враховувати соціокультурні особливості учнів, адаптувати зміст і методи навчання до умов багатомовності та забезпечувати педагогічну взаємодію на засадах взаємоповаги, діалогу культур і педагогіки партнерства. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів постає як необхідна умова їхньої професійної готовності до роботи в регіонах із вираженою етнокультурною специфікою, зокрема в умовах полікультурного середовища Закарпаття.

3. Соціокультурні та ідентифікаційні виклики.

Соціокультурні та ідентифікаційні виклики в сучасному освітньому просторі пов'язані з необхідністю гармонізації процесів збереження етнокультурної самобутності та інтеграції особистості в національний і глобальний соціокультурний контекст. В умовах полікультурного середовища, зокрема Закарпаття, ці виклики проявляються у складності

формування цілісної громадянської та мовно-культурної ідентичності здобувачів освіти, які перебувають під впливом різних культурних, мовних і ціннісних систем.

Особливої актуальності набуває проблема поєднання національної ідентичності з етнокультурною приналежністю, що вимагає від освітньої системи створення умов для розвитку багаторівневої ідентичності особистості. Це передбачає одночасне утвердження української громадянської ідентичності та повагу до культурної спадщини національних меншин.

Соціокультурні виклики також зумовлені мовною політикою, процесами глобалізації, міграції та розширенням міжкультурних контактів, що впливає на трансформацію ціннісних орієнтацій молоді. У зв'язку з цим важливим завданням освіти є формування в учнів здатності до міжкультурного діалогу, критичного осмислення культурних явищ, толерантного співіснування та ефективної комунікації в багатомовному середовищі.

Отже, подолання соціокультурних та ідентифікаційних викликів потребує системного підходу, що поєднує оновлення змісту освіти, впровадження міжкультурно орієнтованих педагогічних технологій та підготовку вчителя як носія цінностей полікультурного суспільства.

Полікультурність регіону супроводжується процесами самоідентифікації, що впливають на освітній процес і соціальну взаємодію (Красівський & Красівський, 2020).

5. Освітня міграція.

Освітня міграція є важливим соціально-педагогічним явищем, що характеризує переміщення здобувачів освіти з метою навчання за межами свого постійного місця проживання, регіону чи країни. У сучасних умовах інтернаціоналізації освіти вона набуває особливого значення як чинник академічної мобільності, розширення освітніх можливостей і формування глобальної компетентності особистості.

Водночас освітня міграція супроводжується низкою викликів для національних освітніх систем. Зокрема, для прикордонних регіонів, таких як

Закарпаття, характерним є відтік учнівської та студентської молоді до закордонних закладів освіти (Угорщина, Словаччина, Польща), що зумовлює демографічні та кадрові дисбаланси, зниження контингенту здобувачів освіти в місцевих закладах, а також ризики «відтоку інтелектуального потенціалу».

Окрім цього, освітня міграція впливає на процеси ідентифікації молоді, оскільки навчання в іншомовному та іншокультурному середовищі може сприяти як розширенню світогляду, так і послабленню зв'язку з національною освітньою та культурною традицією. Водночас позитивним аспектом є формування міжкультурної компетентності, мовної мобільності та здатності до адаптації в глобалізованому світі.

Відтік учнів і педагогів за кордон негативно впливає на стабільність освітньої системи регіону (Шпеник & Петкі, 2025)

У педагогічному вимірі актуалізується потреба в розробленні стратегій утримання здобувачів освіти в національному освітньому просторі, підвищенні якості освіти, розширенні міжнародної співпраці, впровадженні програм подвійних дипломів і академічних обмінів. Важливою також є підготовка вчителів до роботи з учнями, які мають досвід освітньої міграції або орієнтовані на неї, що передбачає врахування їхніх мовних, культурних і мотиваційних особливостей.

Освітня міграція виступає як багатовимірний феномен, що потребує збалансованого підходу, поєднання національних інтересів із відкритістю до глобального освітнього простору та формування ефективної освітньої політики.

Водночас, на думку Г. Розлуцької, попри наявні труднощі, полікультурне освітнє середовище Закарпаття має значний потенціал розвитку. Основними перспективними напрямками є такі:

- розвиток білінгвальної та полілінгвальної освіти;
- удосконалення підготовки педагогів до роботи в полікультурному середовищі;
- інтеграція європейського освітнього досвіду;

- використання цифрових освітніх технологій;
- формування міжкультурної компетентності учнів як ключового результату навчання.

Використання історичного досвіду полікультурної освіти регіону може стати підґрунтям для модернізації сучасної освітньої системи (Розлуцька, 2005)

Отже, Закарпаття є унікальним полікультурним регіоном, який слугує яскравим прикладом того, як поліетнічне середовище формує специфічну регіональну ідентичність, що ґрунтується на взаємній повазі до культурної спадщини різних етнічних спільнот. Усвідомлення цього контексту є необхідною передумовою підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах культурного різноманіття, орієнтації їх на цінності міжкультурного діалогу, а також формування в учнів початкових класів готовності до конструктивної міжкультурної взаємодії.

Водночас особливості початкової школи зумовлюють підвищену значущість емоційно-ціннісного компоненту навчання, ігрових та діяльнісних методів, інтегрованого підходу до організації освітнього процесу, а також врахування вікових психологічних характеристик молодших школярів, зокрема їхньої підвищеної сприйнятливості до соціальних впливів, наслідування моделей поведінки та активного формування первинних уявлень про культурне різноманіття. Це потребує від учителя початкової школи не лише предметної та методичної компетентності, а й розвиненої міжкультурної чутливості та здатності створювати безпечне, толерантне й підтримувальне освітнє середовище.

Ефективний розвиток шкільної освіти в регіоні можливий за умови реалізації комплексного підходу, що передбачає поєднання інноваційних освітніх технологій, цілеспрямований розвиток міжкультурної компетентності педагогів і врахування соціокультурної та регіональної специфіки освітнього середовища.

Висновки до першого розділу

У розділі на основі аналізу й узагальнення наукових розвідок досліджено стан опрацювання порушеної у вимірах наукових студій, розкрито сутність і зміст понятійно-категорійного апарату дослідження, схарактеризовано Закарпаття як полікультурне середовище в історико-педагогічному ракурсі.

У контексті здійсненого аналізу узагальнено, що проблема підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи є складною, багатогранною й різноконтекстно представленою у наукових студіях. Зосереджено увагу на фундаментальних наукових розвідках, конструктивних у площині порушеної проблеми, де порушуються питання фахової підготовки вчителя початкових класів; формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки; формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності школярів засобами дитячої періодики; підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Згідно з логікою дослідження конкретизовано феномен «професійна підготовка» майбутнього вчителя через уточнення змісту ключового поняття «підготовка». Поняття «підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи» схарактеризовано як сукупність теоретико-методичних знань, компетенцій, практичних умінь, досвіду й особистісно-професійних якостей учителя, сформованість яких забезпечує ефективність і результативність розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи. Акцентовано увагу на гуманітарній складовій підготовки фахівців у галузі початкової освіти, яка має забезпечувати розвиток культурологічної компетентності, націленої на виховання культурної особистості із загальнолюдськими моральними

цінностями, здатної виявляти індивідуальний творчий підхід до організації фахової діяльності, із розвиненими громадянськими навичками й фаховими рисами, зі сформованим умінням організовувати творчий діалог у мультикультурному середовищі; на комунікативній підготовці вчителів початкової школи, що потребує врахування низки методологічних орієнтирів: світоглядні домінанти про мову як засіб організації комунікації; забезпечення взаємодії мови й мовлення, мовлення і мислення; концепція мовної освіти в Україні; наукові положення про загальну та професійну культуру фахівця; формування особистості з огляду на специфіку організації діяльності та властивості середовища (зокрема, полікультурного); ключові вимоги гуманізації, гуманітаризації та демократизації сучасної освітньої системи.

Узагальнено, що підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів є значущою й актуальною проблемою у науковому дискурсі, що віддзеркалює складний, динамічний і безперервний процес, який вимагає урахування сучасних вимог, потребує пошуку ефективних шляхів та вибору раціональних методів керівництва процесом їхнього навчання, і водночас, актуалізує необхідність аналізу, внесення уточнень щодо трактування понятійно-категорійного апарату дослідження.

Проаналізовано понятійно-категорійний апарат дослідження, концентруючи увагу на характеристиці таких понять, як: «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетентність», «розвиток комунікативної учнів початкової школи», «полікультурне середовище». Уточнено співвіднесеність змісту понять «компетентність» і «компетенція». З'ясовано, що ці терміни не є тотожними, позаяк компетенція пов'язана зі змістом певної діяльності, а компетентність стосується особи, визначає її здатність якісно виконувати роботу.

Поняття «компетентність» потрактовано як інтегроване складне утворення, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально

значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень і цінностей.

Предсталено позиції вчених щодо сутності, змісту комунікативної компетентності у вітчизняному і зарубіжному науковому дискурсі. Поняття «комунікативна компетентність учнів початкової школи» схарактеризовано у дослідженні як інтегративну якість, сукупність знань, умінь та навичок молодших школярів, які забезпечують ефективне спілкування, міжособистісну взаємодію в умовах полікультурного освітнього середовища.

Констатовано, що розвиток комунікативної компетентності учнів початкової школи базується на формуванні вміння вільно висловлювати думки, активно взаємодіяти, слухати та розуміти інших, що передбачає збагачення словникового запасу, навчання молодших школярів спілкуватися в соціумі, ефективно застосовуючи мову на практиці в умовах полікультурного середовища.

Полікультурне середовище потрактовано у дослідженні як освітній простір, що формує в учнів початкових класів готовність до міжкультурної взаємодії, емпатії, а також сприяє успішній інтеграції особистості в національну та світову культуру.

Актуалізовано необхідність опрацювання питання особливостей Закарпаття як полікультурного середовища в історико-педагогічному ракурсі. Виокремлено провідні характеристики Закарпаття як полікультурного середовища: етнічне різноманіття – проживання численних етнічних спільнот; культурний діалог (полікультурність проявляється у взаємовпливі культурних традицій); освіта та мова – використання полікультурного підходу у дошкільній та шкільній освіті, функціонування шкіл з угорською та іншими мовами навчання; історична спадщина – регіон протягом історії входив до різних державних утворень, що вплинуло на його сучасне різноманіття.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях: Чопак, 2025b; 2024a; 2024b.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКАРПАТТЯ

Проаналізовано особливості навчально-методичного забезпечення початкової освіти в угорськомовних школах Закарпаття та стан готовності учителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи через навчання читання й письму у закарпатських освітніх закладах із навчанням угорською мовою; визначено компоненти, критерії та рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття; теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

2.1 Навчально-методичне забезпечення початкової освіти в угорськомовних школах Закарпаття

Визначальною характеристикою комунікативної компетентності є її процесуальний і ситуативний характер, що виявляється у розгортанні в умовах безпосередньої взаємодії, а не в ізольованому мовленнєвому акті. У цьому контексті мовленнєва діяльність учня має розглядатися не як статичний результат, а як динамічний процес живого спілкування, у межах якого актуалізуються мовні знання, комунікативні наміри, емоційний компонент і взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу (Євдокимов, 2025).

З огляду на це розвиток комунікативної компетентності молодших школярів у педагогічній практиці передбачає створення багатовимірного комунікативного простору, що охоплює простір мовлення, культури та

взаємодії. В умовах полікультурного середовища учень не лише опановує мовні норми, а й набуває досвіду соціальної взаємодії, формує здатність до толерантного спілкування, вміння слухати співрозмовника, аргументовано висловлювати власну позицію та дотримуватися норм комунікативної етики.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема готовності вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи, зокрема у процесі навчання читання і письма рідною мовою в закладах освіти Закарпаття з угорською мовою навчання. Аналіз навчально-методичного забезпечення та методичних підходів засвідчує збереження традиційної орієнтації на синтетичні методи навчання читання, серед яких домінує звуковий аналітико-синтетичний метод (до 1945 року застосовувався метод фонеміміки). Цей підхід поєднується з розширеною методикою навчання письма, що передбачає використання курсивного (похилого) написання літер (Csernicskó et al., 2012).

Історично сформовані підходи до навчання читання у зазначених закладах освіти пов'язані з використанням «Азбуки» І. Кутлана (1947) та «Букваря» Г. Оноді (перше видання – 1965 р.), який тривалий час залишався основним навчальним засобом і використовувався впродовж кількох десятиліть. Навіть після суспільно-політичних трансформацій кінця ХХ століття цей підручник зазнав лише часткової модернізації, що полягала у вилученні ідеологічних компонентів, однак його методична основа залишалася незмінною (Ónody, 1995).

Подальший розвиток навчально-методичного забезпечення пов'язаний із появою у 2003 році «Букваря» Д. Товт, який, зберігаючи загальні методичні підходи попередніх видань, запровадив складовий принцип навчання читання. Водночас відсутність відповідних прописів зумовила подальше використання оновлених матеріалів «Букваря» Г. Оноді для формування навичок письма.

Суттєві зміни у практиці навчання читання відбулися на початку 1990-х років у зв'язку із суспільно-політичними трансформаціями, відкриттям кордонів та активізацією транскордонної співпраці. Зокрема, в освітній

простір Закарпаття було впроваджено елементи методики евристичного читання угорської дослідниці Т. Толнаї, що супроводжувалося надходженням відповідних навчальних матеріалів (читанок, прописів, дидактичних засобів). Проте, попри потенціал цієї методики, вона не була інституціоналізована на рівні офіційних освітніх програм і застосовувалася фрагментарно як додатковий ресурс до традиційних підручників. Навіть організація курсів підвищення кваліфікації для педагогів не забезпечила її широкого впровадження в освітню практику регіону (Tolnai, 1991; Beregszászi et al., 2019).

Таким чином, аналіз засвідчує певну інерційність методичних підходів до навчання читання і письма в закарпатських закладах освіти з угорською мовою навчання, що, з одного боку, забезпечує наступність традицій, а з іншого – актуалізує потребу в оновленні методик з урахуванням сучасних вимог до формування комунікативної компетентності в умовах полікультурного освітнього середовища.

Важливу роль у забезпеченні закарпатських закладів освіти з угорською мовою навчання навчально-методичними ресурсами відіграє Закарпатське угорськомовне педагогічне товариство (ЗУПТ), у структурі якого функціонує Комітет з підручників та навчальних посібників. Упродовж останніх десятиліть діяльність Товариства спрямована на системне оновлення та розширення навчально-методичного забезпечення, що відповідає потребам угорськомовного освітнього середовища регіону. Зокрема, під егідою ЗУПТ видано значну кількість дидактичних і методичних матеріалів для педагогів і здобувачів освіти. Важливим прикладом є читанка «Школярник» для учнів 1–2 класів (авт. К.-Є. Берешне-Бошшані), яка була розроблена як доповнення до «Букваря» Д. Товт з метою розширення обсягу текстів для читання та формування базових навичок письма (Béresné et al., 2004).

Подальша модернізація навчально-методичного забезпечення пов'язана із впровадженням нових освітніх стандартів. Так, починаючи з 2018/2019 навчального року, у перших класах закарпатських закладів освіти з угорською

мовою навчання запроваджено підручник «Угорська мова. Буквар» авторів М. Баторі та Ж. Дзяпко, рекомендований Міністерством освіти і науки України. Видання було опубліковане у видавництві «Світ» у двох частинах і відповідає сучасним дидактичним вимогам (Beregszászi et al., 2019).

Важливим кроком у розширенні ресурсної бази стало також надання дозволу на використання підручників, виданих в Угорщині. У результаті співпраці із Інститутом дослідження та розвитку освіти Угорщини закарпатські школи отримали комплекти навчальної літератури, що включають букварі, робочі зошити для читання (у двох частинах) і прописи (Falusiné et al., 2016). Незважаючи на певні організаційні труднощі з постачанням, ці матеріали були інтегровані в освітній процес і розширили можливості навчання.

Аналіз методичних підходів засвідчує, що як вітчизняні, так і угорські підручники базуються переважно на звуковому аналітико-синтетичному методі навчання читання з елементами складового принципу, а також передбачають розширену методику формування навичок письма. Водночас виявлено відмінності у графічній формі письма: в Угорщині застосовується пряме написання літер, тоді як у закарпатській освітній практиці традиційно використовується курсивна (похила) форма, що зумовлює необхідність методичної адаптації навчального матеріалу (Beregszászi et al., 2019; Beregszászi et al., 2001).

З метою вивчення рівня готовності вчителів до організації процесу навчання читання й письма було використано квантитативний метод дослідження – анкетування. Інструментарій дослідження передбачав збір даних щодо професійного досвіду педагогів (освіта, стаж роботи), особливостей календарно-тематичного планування (використовувані програми, їх доступність і рівень задоволеності), застосовуваних методів навчання читання й письма (переваги та обмеження), а також стану навчально-методичного забезпечення закладів освіти (наявність підручників, робочих зошитів, читанок тощо). Важливим компонентом анкети була можливість

надання респондентами власних рекомендацій щодо вдосконалення методики навчання, що дозволило виявити інноваційний потенціал педагогічної практики та окреслити напрями її подальшого розвитку.

Під час формування вибірки враховано, що місто Берегове є одним із ключових осередків угорськомовної освіти в Закарпатській області (Csernicskó et al., 2018). Відповідно, об'єктом емпіричного аналізу обрано перші класи закладів загальної середньої освіти м. Берегове з угорською мовою навчання, зокрема: Берегівський ліцей імені Ілони Зріні, Берегівський ліцей імені Лайоша Кошута, Берегівську гімназію імені Анни Горват, Берегівську загальноосвітню школу I–II ступенів № 7 та Берегівську загальноосвітню школу I–III ступенів № 10.

Водночас варто зазначити, що проведення дослідження відбувалося в умовах обмежень, спричинених пандемією COVID-19, що суттєво вплинуло на обсяг зібраних емпіричних даних. Через значне професійне навантаження педагогів у період дистанційного навчання кількість респондентів виявилася меншою за очікувану. Загалом в анкетуванні взяли участь 6 педагогів ($N = 6$), усі жіночої статі, що відображає загальну тенденцію фемінізації педагогічної професії, особливо у сфері початкової освіти.

Аналіз освітнього рівня респондентів засвідчив, що більшість із них мають фахову педагогічну підготовку: одна особа закінчила педагогічне училище, один респондент має освітній ступінь бакалавра, двоє – магістра, один – спеціаліста. При цьому зафіксовано перетин кваліфікацій, оскільки окремі педагоги здобули кілька освітніх ступенів. Географія здобуття освіти охоплює Мукачівський державний університет (троє респондентів), Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (двоє) та Ніредьгазький педагогічний інститут імені Дьордя Бешеньї (один респондент). Усі опитані здобували освіту угорською мовою, водночас двоє також мають досвід навчання українською мовою. Встановлено, що стаж професійної діяльності педагогів корелює з тривалістю їхньої роботи на займаній посаді, що свідчить про відносну стабільність кадрового складу.

Результати анкетування засвідчили, що всі респонденти (100%) використовують у своїй діяльності навчальні програми з навчання читання й письма у першому класі. Водночас аналіз відповідей щодо конкретного календарно-тематичного планування виявив певну варіативність: частина педагогів зазначила використання плану Ю. Сергійчук, інші – матеріалів Агентства освіти Угорщини, окремі респонденти орієнтуються на авторів підручників або інші джерела. Доступ до навчально-методичних матеріалів забезпечується через різні канали, зокрема через колег, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти (ЗІППО) та внутрішньошкільні методичні об'єднання. При цьому зафіксовано часткове накладання джерел, що свідчить про використання педагогами кількох каналів отримання методичної інформації одночасно (див. рисунки 2.1; 2.2).

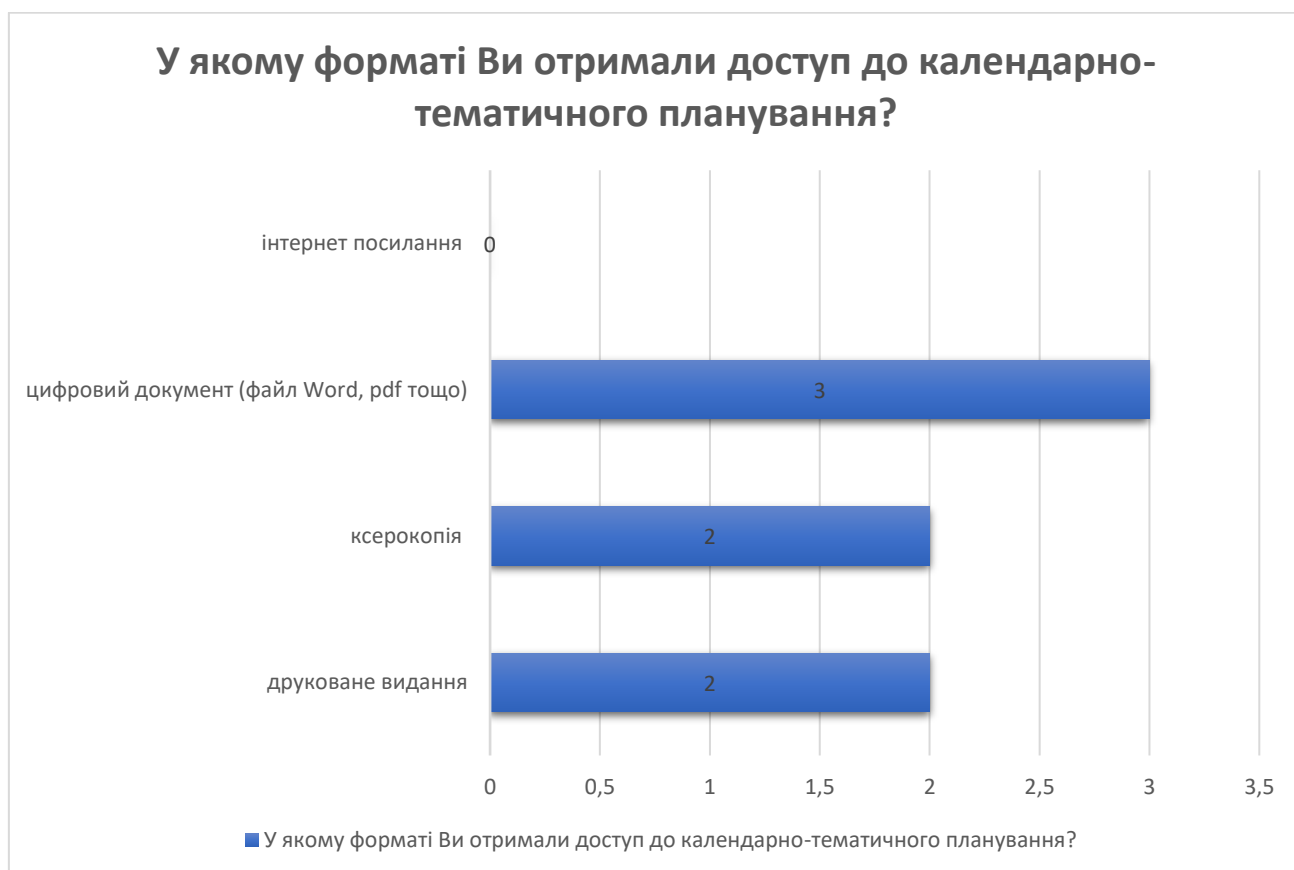


Рисунок 2.1 – Джерела доступу до календарно-тематичного плану



Рисунок 2.2 – Можливості ознайомлення з календарно-тематичними планами

На відкрите питання про позитивні та негативні сторони обраного календарно-тематичного планування респонденти відповіли таким чином:

P1: *«Послідовний, але темп повільний, відповідає підручнику.»*

P2: *«Оскільки план паралельний до підручника, він зручний для навчання. Серед негативів – менша кількість годин на рідну мову в нашій школі.»*

P3: *«Попередній був значно кращий.»*

P4: *«Негатив: мала кількість годин на практику.»*

P5: *«Я б виділила більшу кількість годин на навчання певним буквам.»*

P6: *«Відповідає тематиці підручника, дещо замала кількість годин на практику.»*

Отримані відповіді засвідчують, що майже всі респонденти вказують на замалу кількість годин як ключовий недолік. Ситуація з освітою мовою меншин досі не відповідає очікуванням: дітям та педагогам залишається

недостатньо часу для належного засвоєння навчального матеріалу – читання та письма.

Щодо методики навчання читання: троє респондентів застосовують виключно синтетичний метод, одна – синтетичний у поєднанні з методом візуального / глобального читання; частина – аналітико-синтетичний або змішану методику. Переваги та недоліки методів навчання читання, виявлені педагогами на власному досвіді, узагальнено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Порівняльна характеристика методів навчання читання за оцінками педагогів

Метод навчання читання	Переваги	Недоліки
P1: «синтетичний + цілих слів (візуальне читання)»	Дуже сприяє розвитку орфографії	Не підходить у випадку дислексії
P2: «змішаний»	Використовую не один конкретний метод, а обираю з різних перевірені й ефективні елементи	Пізніше формується читання з розумінням
P3: «синтетичний»	Діти швидше навчаються читати	На мою думку, недоліків нема
P4: «синтетичний»	Цей метод сприяє формуванню хорошої орфографії	Залишається мало часу на розуміння тексту
P5: «аналітико-синтетичний»	Сприяє формуванню хорошої орфографії, а дитина стає здатна прочитати будь-що	Нема недоліків
P6: «синтетичний»	Діти швидко вчаться читати, сприяє формуванню хорошої орфографії	Занадто розтягнутий, не приділяє достатньої уваги розумінню тексту

Аналіз таблиці засвідчує, що головною перевагою синтетичного методу педагоги вважають формування навичок правильного написання. Серед недоліків найчастіше згадуються брак уваги до читання з розумінням і неефективність методу у випадку дислексії.

У питанні про методику навчання письма всі респонденти одноголосно обрали паралельне навчання письма. Переваги та недоліки цього методу за оцінками опитаних педагогів наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Оцінка методу паралельного навчання письма педагогами

Переваги	Недоліки
P1: Діти одночасно засвоюють як писані, так і друковані літери	Не виявила жодних
P2: Одночасно навчаю дітей писати малу і велику букви	Нема недоліків
P3: Діти, вивчаючи букви, одразу вчать їх писати – процес глибшого засвоєння є швидшим	Не бачу недоліків
P4: Діти одночасно вчать читати й писати букви, так краще їх запам'ятовують	Нема недоліків
P5: У 4-компонентному поєднанні зору–слуху–вимови–написання вчить писати й читати букви, поєднуючи їх	Для мене цей метод виявився дуже ефективним
P6: Одночасно навчає читати й писати букву	На мою думку, хороший метод

Як свідчать відповіді, майже всі респонденти вважають головною перевагою методу одночасне засвоєння учнями писаних і друкованих літер. Жоден із опитаних педагогів не виявив недоліків методу паралельного навчання письма.

На питання про форму написання літер п'ять респондентів назвали офіційну в Україні курсивну (нахилену) форму написання, а троє – пряму. Це означає, що серед опитаних є вчителі, які використовують обидві форми, і такі, що працюють лише з прямою. Дозвіл на використання в Україні прописів з Угорщини спричинив повернення до практики прямої форми написання літер.

Щодо використання методичної літератури (див. рисунок 2.3), результати опитування засвідчують, що респонденти надають перевагу читанкам і робочим зошитах для читання, а також букварям як базовим засобам формування початкових навичок читання і письма. Водночас питання вибору букваря на сучасному етапі залишається актуальним, оскільки в

закарпатських закладах загальної середньої освіти з угорською мовою навчання паралельно використовуються кілька видань. Серед них – рекомендований Міністерством освіти і науки України підручник «Угорська мова. Буквар» авторів М. Баторі та Ж. Дзяпко, а також «Абетка», видана в Угорщині, яка також отримала офіційне схвалення для використання в Україні.

Поряд із цим частина педагогів продовжує застосовувати як допоміжні засоби «Буквар» Дори Товт та «Буквар» Гейзи Оноді, що свідчить про збереження певної наступності традицій у методиці навчання. Окремі вчителі інтегрують у власну практику елементи методики евристичного читання, зокрема використовуючи тематичні матеріали з посібників Толнаї Дюлане. Така варіативність навчально-методичного забезпечення, з одного боку, розширює дидактичні можливості вчителя, а з іншого – актуалізує потребу в уніфікації підходів і розробленні науково обґрунтованих рекомендацій щодо оптимального поєднання різних навчальних ресурсів у процесі формування читацької та писемної компетентності молодших школярів.

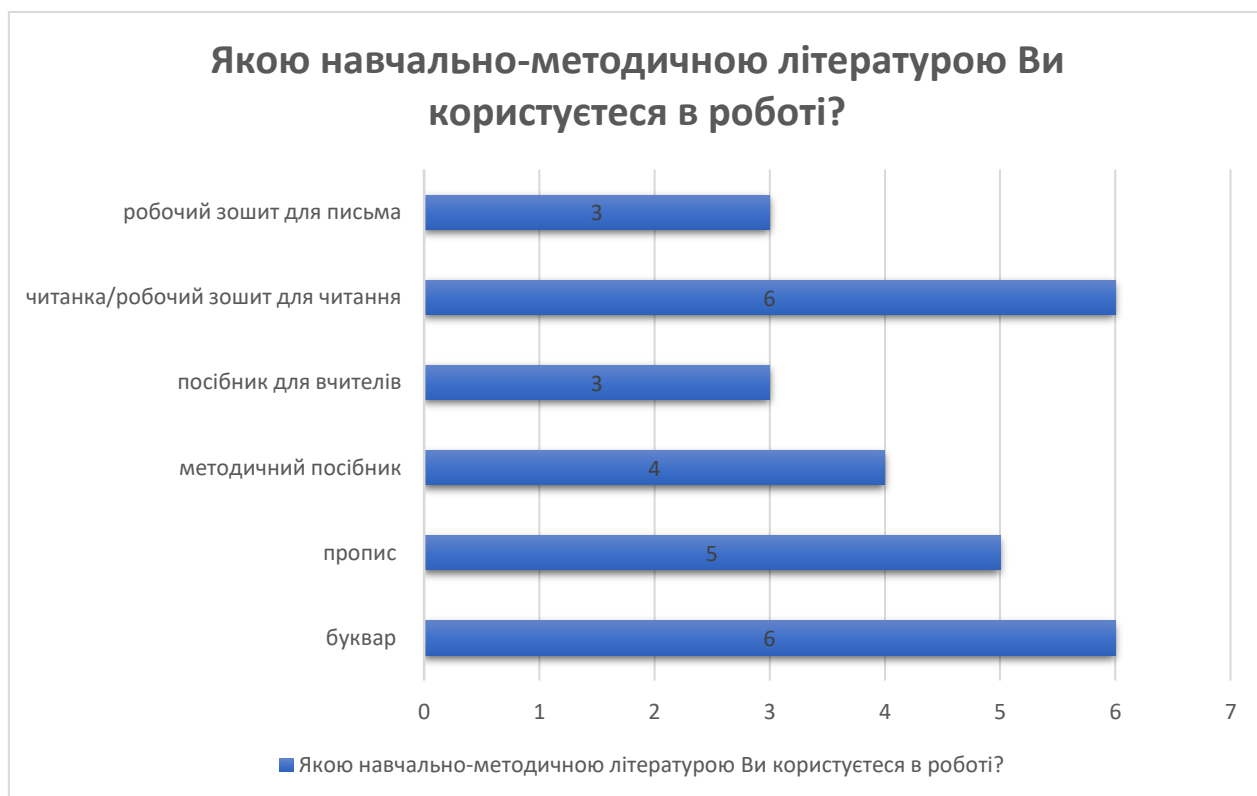


Рисунок 2.3 – Методичні засоби та матеріали

На питання, які букварі використовують педагоги, надійшли такі відповіді:

P1: *«Книга Баторі–Дзяпко та підручники «Нової генерації» з Угорщини.»*

P2: *«Буквар-Читанка для першокласників, 2016.»*

P3: *««Буквар» Марії Баторі та Жужанни Дзяпко.»*

P4: *«Підручники та робочі зошити з Угорщини, «Буквар» Баторі–Дзяпко.»*

P5: *««Угорська мова. Буквар» Марії Баторі, Жужанни Дзяпко, 2018.»*

P6: *«Підручники «Нової генерації», Буквар-Читанка, 2018.»*

Берегівські вчителі користуються переважно підручниками з Угорщини та «Букварем» Баторі–Дзяпко. На питання про прописи відповіді засвідчують, що більшість опитаних використовує робочі зошити з Угорщини, а отже діти засвоюють пряму форму написання літер:

P1: *«Підручники «Нової генерації», 2019.»*

P2: *«Робочий зошит з письма для першокласників, 2016.»*

P3: *«Робочий зошит. Автор Карой Ліптої, 2019.»*

P4: *«Інститут дослідження та розвитку освіти Угорщини, 2018.»*

P5: *«Користуюся робочими зошитами.»*

P6: *«Прописи «Нової генерації», 2018.»*

Щодо забезпечення практики читання, результати опитування свідчать, що значна частина педагогів використовує робочі зошити для читання, розроблені Інститутом дослідження та розвитку освіти Угорщини, як основний дидактичний інструмент формування читацьких умінь. Водночас лише одна респондентка зазначила використання «Букваря» Марії Баторі, який також містить тексти для розвитку навичок читання, що може свідчити про обмежене залучення потенціалу цього підручника у навчальному процесі.

Традиційно закарпатські заклади загальної середньої освіти з угорською мовою навчання відчували дефіцит навчально-методичного забезпечення, що зумовлювало необхідність використання альтернативних або додаткових ресурсів. У цьому контексті важливим є з'ясування змін, пов'язаних із

упровадженням підручників «нової генерації» та оновлених українських навчальних видань. Отримані відповіді засвідчують наявність позитивної динаміки: зокрема, забезпечення учнів букварями значно покращилося, оскільки кожен здобувач освіти має власний примірник.

Аналогічна ситуація спостерігається і щодо прописів, однак окремі випадки нестачі все ж фіксуються, що змушує педагогів вдаватися до ксерокопіювання матеріалів. Ймовірно, це пов'язано з використанням альтернативних (неугорських) навчальних зошитів, тоді як угорські видання, за свідченнями респондентів, представлені у достатній кількості. Подібна тенденція простежується і щодо читанок. Загалом, попри позитивні зрушення у забезпеченні навчально-методичними матеріалами, зберігається потреба в системному оновленні та уніфікації ресурсів, що відповідали б сучасним вимогам мовної освіти та специфіці полікультурного освітнього середовища Закарпаття.

В останньому питанні педагогів запитали про інноваційні рекомендації щодо покращення методичного забезпечення та ефективності навчання читання й письма:

P1: *«Нема. Більше від того, що є, не потрібно.»*

P2: *«Мені подобається, що поруч із підручником ми можемо користуватися й робочими зошитами.»*

P3: *«Більше різновидів робочих зошитів.»*

P4: *«Завдяки величезній допомозі Угорщини я наразі задоволена рівнем забезпечення.»*

P5: *«Літери та слова, записані в кришечки, палички та ляльки для складання букв у слова – подібними засобами я доповнила забезпеченість класу.»*

P6: *«Використання проєктора в кожному класі.»*

На підставі отриманих емпіричних даних можна констатувати, що вчителі початкових класів закарпатських закладів загальної середньої освіти з угорською мовою навчання загалом позитивно оцінюють рівень навчально-методичного забезпечення та якість організації освітнього процесу. Водночас висловлені респондентами рекомендації засвідчують наявність запиту на

подальше вдосконалення змісту й методів навчання, зокрема щодо урізноманітнення дидактичного інструментарію та підвищення ефективності формування мовленнєвих умінь учнів.

Попри зафіксовані позитивні зміни, сучасний стан навчально-методичного забезпечення залишається суперечливим. Паралельне використання підручників і посібників, розроблених в Угорщині, та українських освітніх програм і календарно-тематичних планів призводить до порушення принципів системності та послідовності навчання. Найбільш виразно ця проблема проявляється у процесі формування навичок письма: українські освітні стандарти орієнтовані на використання похилої (курсивної) форми написання літер, тоді як угорські навчальні матеріали передбачають пряму (вертикальну) графіку письма. Поєднання цих підходів у межах одного освітнього процесу створює методичні суперечності, що ускладнюють формування графомоторних навичок молодших школярів. Хоча чинне законодавство допускає вивчення обох форм написання, ключовою умовою ефективності навчання є узгодженість між навчальною програмою, календарно-тематичним плануванням і використовуваними дидактичними матеріалами.

Аналіз відповідей респондентів засвідчує, що самі педагоги відчують труднощі, зумовлені невідповідністю між вимогами українських програм і змістом угорських прописів, що змушує їх реалізовувати подвійні методичні підходи (зокрема, навчати письма похилими літерами у зошитах у косу лінійку, паралельно використовуючи матеріали з іншою графічною системою).

Причини окреслених суперечностей полягають у механічному поєднанні угорських навчально-методичних ресурсів з українськими освітніми програмами без належної адаптації. У зв'язку з цим доцільним видається не пряме перенесення зарубіжного досвіду, а його науково обґрунтована адаптація до умов функціонування національної системи освіти. Це передбачає розроблення спеціалізованих навчальних програм, які, з одного

боку, відповідатимуть змісту угорських підручників і посібників, а з іншого – враховуватимуть специфіку навчання рідною мовою в умовах національної меншини та вимоги українського освітнього законодавства. Водночас слід урахувати, що угорські освітні програми не можуть бути імплементовані безпосередньо через відсутність їх офіційного статусу в Україні та відмінності у трактуванні навчання рідної мови в моно- та полікультурних освітніх середовищах.

Стан і проблеми навчально-методичного забезпечення початкової мовної освіти в угорськомовних школах Закарпаття безпосередньо пов'язані з ефективністю формування комунікативної компетентності молодших школярів як ключового результату мовної освіти. Адже саме якість навчально-методичних матеріалів, їх відповідність освітнім програмам, узгодженість змісту та методів навчання визначають можливості для розвитку в учнів умінь слухати, говорити, читати й писати як взаємопов'язаних складників комунікативної діяльності.

У сучасній педагогічній науці комунікативна компетентність розглядається як інтегративне утворення, що охоплює мовну, мовленнєву, соціокультурну та стратегічну складові, які формуються у процесі цілеспрямованої організації мовленнєвої діяльності учнів. У початковій школі її розвиток має особливе значення, оскільки саме на цьому етапі закладаються основи ефективної комунікації, формується здатність до розуміння й продукування висловлювань, розвиваються навички взаємодії в різних соціальних і культурних контекстах.

У цьому контексті навчання читання й письма розглядаємо не лише як технічне оволодіння графічною системою мови, а як базовий інструмент формування комунікативної компетентності. Відповідно, навчально-методичне забезпечення має бути спрямоване на інтеграцію рецептивних (читання, аудіювання) і продуктивних (говоріння, письмо) видів мовленнєвої діяльності, забезпечуючи поступовий перехід від формування елементарних мовних умінь до їх використання в реальних комунікативних ситуаціях.

Водночас, виявлені у процесі дослідження суперечності між українськими освітніми програмами та угорськими навчально-методичними матеріалами негативно впливають на цілісність процесу формування комунікативної компетентності. Зокрема, неузгодженість підходів до навчання письма, різні графічні системи, варіативність дидактичних ресурсів ускладнюють формування стійких мовленнєвих навичок, що є необхідною передумовою ефективної комунікації.

Крім того, фрагментарність використання навчальних матеріалів і відсутність єдиного методичного підходу знижують можливості системного розвитку мовленнєвої діяльності учнів, що, у свою чергу, впливає на рівень сформованості їхньої комунікативної компетентності. У полікультурному середовищі Закарпаття ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки комунікативна компетентність передбачає не лише володіння мовою, а й здатність до міжкультурної взаємодії, розуміння культурних норм і цінностей різних етнічних спільнот.

Удосконалення навчально-методичного забезпечення початкової мовної освіти в угорськомовних школах Закарпаття слід розглядати як важливу умову підвищення ефективності формування комунікативної компетентності молодших школярів. Це потребує узгодження освітніх програм і навчальних матеріалів, розроблення адаптованих методичних підходів, а також підготовки вчителів до реалізації комунікативно орієнтованого навчання в умовах полікультурного освітнього середовища.

Це потребує чіткого визначення структурних компонентів, критеріїв їхньої готовності, а також розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення, орієнтованого на інтеграцію мовної, міжкультурної та педагогічної складових професійної діяльності вчителя.

2.2. Компоненти, критерії та рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття

Підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття розглядається у дослідженні як системний процес, що здійснюється у закладах вищої освіти через міждисциплінарну інтеграцію психолого-педагогічних, теоретико-методичних, предметно-методичних, комунікативних і полікультурних знань, спрямований на впорядковане засвоєння здобувачами теоретичних засад, практичних умінь, досвіду й особистісно-професійних якостей, мотиваційно-ціннісних орієнтирів, необхідних для успішної педагогічної діяльності з розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Готовність майбутніх учителів до цієї діяльності розглядається як інтегративна ознака підготовки, що зумовлює потребу в уточненні її структурно-компонентного складу. Підґрунтям при визначенні структури поняття «готовність майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття» є розуміння структури як цілісності взаємозв'язків елементів; побудови та організації певної системи (Івченко, 2006, с. 457).

Аналіз наукових джерел засвідчив найбільшу розробленість проблеми готовності вчителів до різних видів педагогічної діяльності. Загальними складовими структури готовності до професійної діяльності дослідники вважають мотиваційний (ставлення до діяльності, мотиви), змістовий (знання про предмет і способи діяльності) та операційний (навички та вміння продуктивної діяльності) компоненти (Попова, 2021, с. 80). У дослідженнях А. Грабового, В. Матіяша та ін. стверджується, що наскрізними площинами педагогічної діяльності є мотиваційний (мотиви та інтереси), змістовий (необхідні знання) і процесуальний (уміння та навички) компоненти, а також

оцінювальний компонент – самооцінювання рівня знань і вмінь, необхідних для реалізації професійної діяльності (Грабовий, 2008; Матіяш, 1999).

Готовність розглядається також як цілісне полікомпонентне утворення, що реалізується через позитивну мотивацію, оволодіння сучасними технологіями формування гуманістичних відносин, наявність гуманістичних якостей майбутніх учителів і потребу в педагогічній рефлексії (Бібік, 2008).

Зосередимося на дослідженнях, які подають наукові позиції щодо структурування готовності до педагогічної діяльності та є значущими в контексті порушеної проблеми. Н. Бирко визначає у структурі готовності майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний та оцінно-рефлексивний компоненти (Бирко, 2014, с. 9). Ю. Руднік потрактовує готовність учителя початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов як особистісне утворення, структуроване мотиваційним, когнітивним і діяльнісним компонентами; для оцінювання сформованості цієї готовності дослідниця пропонує мотиваційно-адаптаційний, когнітивно-інформаційний і діялісно-інноваційний критерії та рівні (високий, достатній, середній, недостатній) (Руднік, 2014, с. 99).

Аналіз наукових підходів засвідчує багатовимірність і інтегративний характер феномену готовності. Учені розглядають його не лише як результат підготовки, а як складне особистісно-професійне утворення, що поєднує мотиваційні, когнітивні, діяльнісні та рефлексивні складники. О. Марущак виокремлює у структурі готовності мотиваційний, когнітивний, операційно-діялісний, особистісний та рефлексивно-оцінювальний компоненти, що дозволяє розглядати її як цілісну систему (Марущак, 2017). З. Залібовська-Ільніцька трактує готовність як інтегральне особистісно-професійне утворення та виокремлює спонукальний, когнітивний, діялісний і рефлексивно-оцінний компоненти (Залібовська-Ільніцька, 2009).

У площині нашого дослідження важливим є врахування специфіки полікультурного освітнього середовища Закарпаття, яке визначає особливості

підготовки майбутніх учителів. Компонентна структура готовності має охоплювати не лише загальнопедагогічні та комунікативні характеристики, а й соціокультурний контекст педагогічної діяльності. Серед провідних характеристик полікультурного освітнього середовища закладу вищої освіти (А. Богданов, О. Кондратьєва та ін.): орієнтація на гуманістичні цінності розвитку особистості студента; забезпечення права на освіту; можливість вільного вибору освітнього шляху; формування готовності до збереження та відтворення культури; розвиток творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу (Кондратьєва, 2017). Структуру полікультурного освітнього середовища, запропоновану Т. Зюзіною, складають просторово-семантичний (розвиток пізнавальних і культурно-освітніх потреб та творчого потенціалу у сфері полікультурної взаємодії), комунікативно-організаційний (формування позитивного соціально-психологічного клімату та досвіду міжетнічної взаємодії) та змістовно-методичний (реалізація ідей і принципів полікультурної освіти у змісті й методиці підготовки) компоненти (Зюзіна, 2007).

Таким чином, готовність майбутніх учителів початкової школи до розвитку комунікативної компетентності учнів у полікультурному середовищі Закарпаття доцільно розглядати як інтегративне особистісно-професійне утворення, що охоплює систему мотивів, знань, умінь, цінностей, досвіду міжкультурної взаємодії та здатність до рефлексивного аналізу професійної діяльності.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що інтегративною ознакою підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття є готовність до цієї діяльності, яка виявляється у здатності: формувати мотиваційно-ціннісну основу спілкування молодших школярів, потреб та інтересів, пов'язаних із полікультурністю; оволодівати мовними знаннями, уміннями і навичками та застосовувати їх на практиці; встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи різні способи

взаємодії у полікультурному просторі, розширюючи досвід міжкультурної та міжетнічної взаємодії.

Відтак, готовність майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття розглядатимемо як сукупність потребово-мотиваційного, когнітивно-інформативного та діяльнісно-операційного компонентів (див.рисунок 2.4).

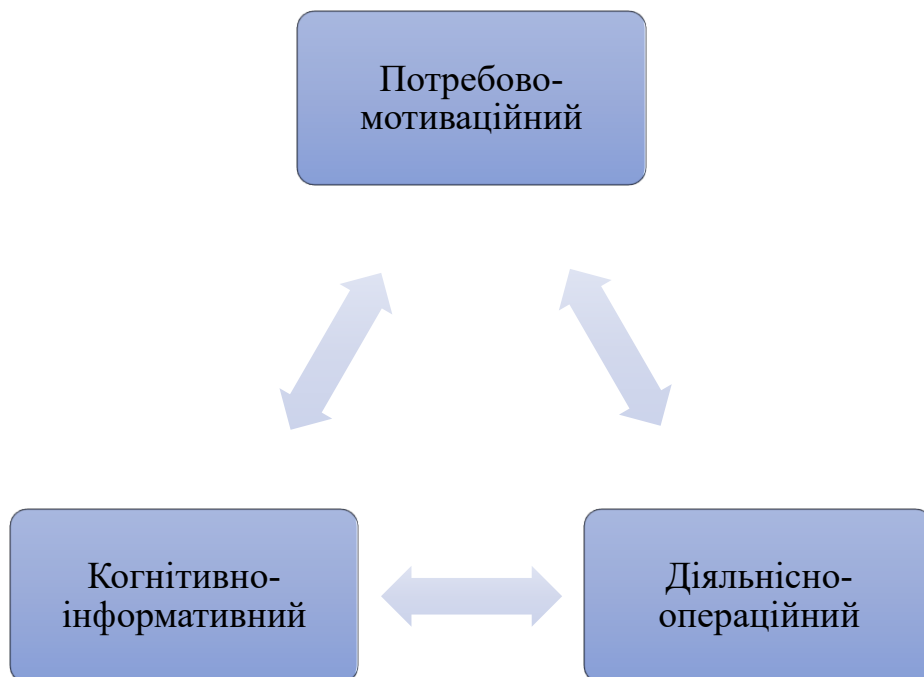


Рисунок 2.4 – Компоненти готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття

Схарактеризуємо визначені компоненти.

При виокремленні **потребово-мотиваційного компонента** ми враховували, що зміст сучасної початкової школи базується на нових підходах до педагогічної освіти та практичної діяльності вчителя як умотивованої, що відображає свободу творчості, постійний розвиток професіоналізму, толерантності й активного діалогу культур, забезпечує умови для взаємозбагачення, збереження власної ідентичності та ефективної взаємодії,

спрямовує роботу вчителя на потреби й інтереси учнів у полікультурному освітньому процесі.

Поняття «мотив» (від лат. *movere* – рухати, штовхати) у довідкових виданнях означає спонукання до дій і вчинків, а мотивація – сукупність факторів, що характеризують активність особистості; спонуки поведінки, акумульовані в мотивах, потребах і стимулах (Яременко, 2006). Мотивація є рушійною силою, що спонукає до задоволення потреб вищого рівня – визнання, поваги, самореалізації – та генерує енергію, ентузіазм і творчість для досягнення індивідуальних цілей і розвитку суспільства (Макарук, 2023, с. 75). Р. Пріма, спираючись на ідеї системного підходу, визначає мотивацію як підсистему особистості, багатомірну за змістом, що цілісно впливає на людину та ґрунтується на мотивах – конкретних прагненнях, спонуках і причинах дій особистості (Пріма, 2009, с. 116).

Під час підготовки майбутніх учителів важливо, щоб студенти були усвідомлено вмотивовані до комунікативного самовдосконалення, оскільки мотиви відображають потреби, а розвиток потреб сприяє більш ефективному формуванню мотивації (Кравченко-Дзондза, 2015, с. 66). Стійка мотивація до розширення культурного досвіду сприяє формуванню ціннісного ставлення до іншомовної культури як інтегративної особистісної якості, що виявляється у здатності орієнтуватися в багатоманітті культурних цінностей, синтезувати їхній потенціал та визначати способи творчої самореалізації в умовах полікультурного освітнього простору (Бадер & Дядичев, 2008).

Отже, потребова-мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття відображає систему мотивів, ціннісних орієнтацій, професійних настанов, потреб і спонукань щодо оволодіння комунікативною компетентністю та реалізації педагогічної діяльності в умовах культурного різноманіття. Він характеризує ціннісне ставлення майбутніх педагогів до полікультурності як суспільного й освітнього феномена, усвідомлення важливості міжкультурного діалогу,

толерантної взаємодії та розвитку комунікативної культури молодших школярів, а також відображає прагнення до професійного саморозвитку й готовність до педагогічної діяльності, спрямованої на формування в учнів умінь ефективного спілкування у багатокультурному соціальному просторі.

Когнітивно-інформативний компонент готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття акумулює систему знань – психолого-педагогічних, теоретико-методичних, предметно-методичних, комунікативних і полікультурних – а також умінь чітко і зрозуміло викладати думки, передавати інформацію вербальними та невербальними засобами, організовувати й підтримувати діалог, необхідних студентам для ефективної педагогічної діяльності з розвитку комунікативної компетентності школярів. До структури компонента входять:

- *психолого-педагогічні знання* забезпечують загальну готовність студентів до педагогічної діяльності та культурний розвиток як ефективний засіб особистісного й професійного зростання майбутніх педагогів, відображаючи специфічну єдність суспільно-гуманітарних наук (Дубасенюк, 2014, с. 17), а також рівень когнітивного розвитку учнів початкової школи;

- *спеціально-професійні (предметно-методичні) знання* як інтегрована здатність педагога поєднувати глибоке розуміння свого предмета з методами його ефективного викладання забезпечують можливість проєктувати навчальний зміст освітнього процесу, використовувати сучасні технології, моделювати уроки та формувати ключові компетентності учнів відповідно до освітніх стандартів;

- *комунікативні знання* як сукупність теоретичних уявлень про закономірності, правила, методи та механізми спілкування є базисом для формування комунікативних умінь і загальної комунікативної компетентності особистості; охоплюють розуміння психології партнера, вербальних і невербальних засобів комунікації, уміння встановлювати контакти, досягати цілей через діалог і запобігати конфліктам. Основними складниками є: знання

правил спілкування; психологічні знання (розуміння емоцій, мотивів і поведінки співрозмовника); знання мовних норм; володіння невербальними засобами; стратегічне планування комунікації;

– *полікультурні знання* як система уявлень про різноманітність культур, етносів, релігій та мов формують здатність майбутніх учителів толерантно взаємодіяти у сучасному багатокультурному просторі, зберігаючи власну ідентичність. Вони охоплюють: інтегровані знання про взаємозв'язок власної культури з етнічною та загальнонаціональною спадщиною; фонові знання (розуміння культурних контекстів і традицій інших народів); професійно орієнтовані знання для роботи в полікультурному середовищі.

Отже, когнітивно-інформативний компонент охоплює систему психолого-педагогічних, мовознавчих, методичних, культурологічних та міжкультурних знань, що забезпечують продуктивність професійно-педагогічної діяльності майбутнього фахівця. Інтегрований характер цих знань сприяє розкриттю професійного потенціалу вчителя, забезпечує здатність формувати в учнів міцний фундамент мовленнєвих і комунікативних знань, розвивати словниковий запас, навчати вільно й аргументовано висловлювати власні думки та формувати власну позицію у процесі комунікативної взаємодії.

Діяльнісно-операційний компонент готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття відображає практичний аспект підготовки та охоплює сукупність умінь, навичок і способів організації педагогічної діяльності. Він передбачає здатність до планування, проєктування, організації, реалізації та контролю освітнього процесу в початковій школі, добору ефективних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності молодших школярів (Андрущенко, 2008). В умовах полікультурного середовища особливого значення набувають сформовані навички міжкультурної та міжетнічної

взаємодії, здатність до педагогічної творчості й організації комунікативно насиченого освітнього простору.

Важливим показником сформованості цього компонента є система професійних умінь, необхідних для практичної реалізації процесу розвитку комунікативної компетентності молодших школярів:

– *гностичні вміння* – здатність аналізувати психолого-педагогічну та методичну літературу, визначати рівень мовленнєвого розвитку учнів, здійснювати педагогічну діагностику та оцінювання результатів комунікативної діяльності;

– *проектувальні вміння* – здатність прогнозувати розвиток мовленнєвої діяльності учнів, визначати цілі, завдання, зміст, форми та засоби комунікативної діяльності з урахуванням вікових, індивідуальних і культурних особливостей молодших школярів;

– *конструктивні вміння* – здатність планувати мисленнєво-мовленнєву діяльність учнів, добирати ефективні форми й методи навчання, передбачати можливі труднощі у комунікативній взаємодії, конструювати нові педагогічні засоби й технології розвитку мовлення;

– *комунікативні вміння* – здатність налагоджувати конструктивну взаємодію з учнями, батьками та колегами, створювати сприятливе середовище для розвитку мовленнєвих інтересів і здібностей школярів, регулювати міжособистісні взаємини в колективі, знаходити гуманні способи розв'язання конфліктів;

– *організаторські вміння* – здатність організовувати власну педагогічну мовленнєву діяльність і мовленнєву діяльність учнів, стимулювати їхню активність, ініціативність і творчість, забезпечувати накопичення мисленнєво-мовленнєвого досвіду та розвиток комунікативної культури особистості (Дубасенюк, 2003, с. 14).

Діяльнісно-операційний компонент передбачає також здатність майбутнього вчителя здійснювати рефлексивний аналіз і самооцінку рівня професійної підготовленості, контролювати ефективність застосування

набутих знань і вмінь у практичній діяльності, а також проектувати власну стратегію професійного розвитку. Отже, діяльнісно-операційний компонент акумулює сукупність умінь і навичок, що забезпечують реалізацію процесу розвитку комунікативної компетентності учнів у практичній педагогічній діяльності, здійснення самодіагностики та контроль за ефективністю набутого досвіду.

На підставі теоретичного аналізу праць та практичного досвіду обґрунтовано зміст та узагальнено характеристики кожного компонента готовності, що представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3 – Характеристика компонентів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття

Компонент	Змістова характеристика	Ключові прояви (показники)
Потребово-мотиваційний	Відображає систему ціннісних орієнтацій, мотивів і професійних установок майбутнього вчителя щодо розвитку комунікативної компетентності учнів та роботи в полікультурному середовищі. Спрямований на усвідомлення значущості комунікативної діяльності та міжкультурної взаємодії.	– позитивна мотивація до педагогічної діяльності; – усвідомлення ролі комунікативної компетентності в розвитку особистості учня; – толерантність і відкритість до культурного різноманіття; – готовність до міжкультурного діалогу; – орієнтація на використання комунікативно спрямованих методів навчання

Когнітивно-інформативний	Охоплює систему теоретичних знань про сутність, структуру та особливості формування комунікативної компетентності, вікові особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів, методи й технології навчання в полікультурному середовищі.	– знання структури комунікативної компетентності; – розуміння психолінгвістичних особливостей розвитку мовлення; – обізнаність із методами навчання мовлення, читання й письма; – знання основ міжкультурної комунікації; – розуміння специфіки білінгвального / мультилінгвального навчання; – знання нормативно-правових засад мовної освіти
Діяльнісно-операційний	Характеризує сформованість практичних умінь і навичок організації комунікативно орієнтованого навчання, здатність реалізовувати ефективні педагогічні технології та забезпечувати розвиток мовленнєвої діяльності учнів у полікультурному середовищі.	– уміння планувати й організовувати уроки на засадах комунікативного підходу; – застосування інтерактивних методів (діалоги, рольові ігри, сторителінг, проєкти); – створення ситуацій реального спілкування; – використання цифрових та автентичних ресурсів; – уміння враховувати мовний і культурний досвід учнів; – здатність формувати толерантну комунікативну поведінку

Виокремлені компоненти слугують підґрунтям для визначення критеріїв і рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Щодо поняття «критерій»: в енциклопедичному словнику воно характеризується як ознака, що слугує оцінкою, визначенням або класифікацією чого-небудь; міра оцінки (Енциклопедія освіти, 2008). Словник іншомовних слів тлумачить «критерій» як мірило для визначення й оцінювання предмета чи явища, ознаку, покладену в основу класифікації (Морозов & Шкарапута, 2000). Т. Горохівська зазначає, що критерії, з одного боку, виступають якістю, властивістю та ознакою об'єкта дослідження, а з іншого – дають змогу простежити його стан і рівень розвитку; дослідниця трактує критерій як «якісну характеристику, основу для визначення змін у рівнях розвитку професійно-педагогічної компетентності» (Горохівська, 2021). Поділяємо позицію О. Макарук, А. Миколайчука та ін. щодо розуміння критерію як вираження найзагальнішої сутності ознаки, на підставі якої здійснюється оцінювання педагогічних явищ; ступінь його вияву конкретизується через показники. А. Семенова уточнює, що показник фіксує рівень сформованості певного критерію та відображає динаміку розвитку досліджуваного феномена (Семенова, 2009).

У площині порушеної проблеми для оцінювання готовності нами виокремлено три критерії: спонукально-ціннісний, змістово-знаннявий і поведінково-рефлексивний, що корелюють із відповідними компонентами.

При виокремленні *спонукально-ціннісного критерію* виходимо з того, що мотивування передбачає формування стійкого інтересу до діяльності та потреби в її здійсненні. О. Марущак зазначає, що потреба постає внутрішнім чинником, тоді як мета – зовнішнім; мотивування передбачає залучення найважливіших інтересів особистості та створення умов для самореалізації майбутнього фахівця (Марущак, 2017, с. 118). Отже, спонукально-ціннісний критерій відображає глибину ціннісних орієнтацій, професійної мотивації та

внутрішньої спрямованості майбутнього вчителя на педагогічну діяльність, пов'язану з розвитком комунікативної компетентності учнів у полікультурному середовищі Закарпаття.

Провідними показниками цього критерію є:

- мотиваційна і гуманістична спрямованість, потреба в розробці та реалізації комунікативної діяльності щодо розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи;
- інтерес і ціннісне ставлення до явищ полікультурного середовища, полікультурної комунікативної взаємодії;
- спрямованість на формування власної комунікативної компетентності.

Діагностувальний інструментарій: анкета на виявлення інтересу та ціннісного ставлення до явищ полікультурного середовища; методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір у модифікації А. Реана) (Додаток А).

Когнітивно-інформативний компонент відображає психолого-педагогічну, теоретико-методичну, предметно-методичну, комунікативну та полікультурну обізнаність майбутніх учителів, їхнє розуміння сутності й знання змісту фахової комунікативної діяльності. Тому критерій його вияву правомірно визначити як *змістово-знаннявий* із такими показниками:

- комунікативна та полікультурна обізнаність, розуміння сутності й знання змісту фахової комунікативної діяльності;
- наявність системи спеціальних знань, умінь і навичок щодо когнітивного розвитку учнів початкової школи, встановлення контактів, досягнення цілей через діалог, запобігання конфліктам, толерантної взаємодії у багатокультурному просторі зі збереженням власної ідентичності.

Діагностувальний інструментарій: анкета на виявлення комунікативної та полікультурної обізнаності майбутніх учителів; методика «Незавершене речення» (Додаток Б).

Діяльнісно-операційний компонент транслює сукупність умінь, навичок і самооцінку рівня підготовленості, що забезпечують реалізацію означеного

процесу в практичній діяльності. Критерієм його вияву є *поведінково-рефлексивний* із такими показниками:

- здатність до міжкультурної та міжетнічної взаємодії в умовах полікультурності;
- здатність до рефлексії (аналізу власної комунікативної й педагогічної діяльності) та коригування професійного саморозвитку.

Діагностувальний інструментарій: тест «Діагностика комунікативних і організаторських здібностей» (КОЗ-2); методика діагностики рівня розвитку педагогічної рефлексії (за Т. Бойко) (Додаток В).

Компонентно-критеріальну характеристику готовності майбутніх учителів та методики її діагностики подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4 – Компонентно-критеріальна характеристика готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття та методики її діагностики

Компонети	Критерії	Показники вияву	Діагностувальні методики
Потребово-мотиваційний	<i>Спонукально-ціннісний</i>	Мотиваційна і гуманістична спрямованість, потреба в розробці та реалізації комунікативної діяльності щодо розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи; інтерес, ціннісне ставлення до явищ полікультурного середовища, полікультурної	Анкета на виявлення інтересу, ціннісного ставлення до явищ полікультурного середовища, спрямованості щодо сформованості власної комунікативної компетентності; методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в

		комунікативної взаємодії; спрямованість щодо сформованості власної комунікативної компетентності	модифікації А. Реана), за допомогою якої визначаються як особистісно-професійні, так і загальнолюдські цінності, що становлять основу формування готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття
Когнітивно-інформативний	<i>Змістово-знаннєвий</i>	Комунікативна та полікультурна обізнаність, розуміння сутності та знання змісту фахової комунікативної діяльності; наявність фонду спеціальних знань, умінь, навичок, компетентностей щодо когнітивного розвитку учнів початкової школи, встановлення контактів, досягнення цілей через діалог та запобігання конфліктам, толерантної взаємодії в сучасному багатокультурному	Анкета на виявлення комунікативної та полікультурної обізнаності майбутніх учителів, розуміння сутності та знання змісту фахової комунікативної діяльності; методика «Незавершене речення».

		просторі, зберігаючи власну ідентичність	
Діяльнісно- операційний	<i>Поведінково- рефлексивний</i>	Здатність до міжкультурної, міжетнічної взаємодії у площині полікультурності; здатність до рефлексії (аналізу власної комунікативної й педагогічної діяльності) та коригування саморозвитку	Тест «Діагностика комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ- 2)»; діагностика рівня розвитку педагогічної рефлексії (за Т. Бойко)

З урахуванням показників вияву спонукально-ціннісного, змістово-знаннєвого та поведінково-рефлексивного критеріїв нами розроблено рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття: низький (репродуктивний), достатній (варіативно-конструктивний) і високий (творчий).

Низький (репродуктивний) рівень характеризується невираженістю мотиваційної та гуманістичної спрямованості, ціннісного ставлення до явищ полікультурного середовища, потреби в реалізації комунікативної діяльності щодо розвитку комунікативної компетентності учнів; студенти виявляють байдужість до явищ полікультурного середовища та полікультурної взаємодії, а також до формування власної комунікативної компетентності (потребово-мотиваційний компонент / спонукально-ціннісний критерій).

Такі майбутні вчителі демонструють слабку комунікативну та полікультурну обізнаність; фонд спеціальних знань, умінь і навичок щодо когнітивного розвитку учнів є незначним; вони не спроможні самотійно встановлювати контакти, досягати цілей через діалог, запобігати конфліктам і

толерантно взаємодіяти у багатокультурному просторі (когнітивно-інформативний компонент / змістово-знаннявий критерій).

Майбутні вчителі не виявляють бажання до міжкультурної та міжетнічної взаємодії у площині полікультурності; здатність і бажання до рефлексії та коригування власного саморозвитку є нерозвиненими (діяльнісно-операційний компонент / поведінково-рефлексивний критерій).

Достатній (варіативно-конструктивний) рівень характеризується вибірковою мотиваційною та гуманістичною спрямованістю, варіативністю ціннісного ставлення до явищ полікультурного середовища; вияв інтересу та ціннісного ставлення до полікультурної взаємодії є епізодичним (потребово-мотиваційний компонент / спонукально-ціннісний критерій).

Такі майбутні вчителі є інтелектуально малоініціативними, вирізняються вибірковою комунікативною та полікультурною обізнаністю; спеціальними знаннями й навичками щодо когнітивного розвитку учнів вони володіють поверхово; фрагментарно намагаються встановлювати контакти, досягати цілей через діалог і толерантно взаємодіяти у багатокультурному просторі (когнітивно-інформативний компонент / змістово-знаннявий критерій).

Майбутні вчителі демонструють вибірккову здатність до міжкультурної та міжетнічної взаємодії; здатність і бажання до рефлексії та коригування власного саморозвитку є недостатньо розвиненими (діяльнісно-операційний компонент / поведінково-рефлексивний критерій).

Високий (творчий) рівень характеризується наявністю усвідомленої мотиваційної та гуманістичної спрямованості, сформованого ціннісного ставлення до явищ полікультурного середовища, виразним інтересом до полікультурної комунікативної взаємодії та спрямованістю на формування власної комунікативної компетентності (потребово-мотиваційний компонент / спонукально-ціннісний критерій).

Такі майбутні вчителі є активними та цілеспрямованими, вирізняються ґрунтовною комунікативною та полікультурною обізнаністю; вони володіють

вичерпними спеціальними знаннями, уміннями, навичками й компетентностями щодо когнітивного розвитку учнів; виявляють креативність при встановленні контактів, досягненні цілей через діалог і запобіганні конфліктам для розширення толерантної взаємодії у багатокультурному просторі зі збереженням власної ідентичності (когнітивно-інформативний компонент / змістово-знаннявий критерій).

Майбутні вчителі демонструють усвідомлену здатність до міжкультурної та міжетнічної взаємодії в умовах полікультурного середовища; володіють розвиненими вміннями визначати динаміку розвитку компонентів комунікативної компетентності учнів і вносити корективи у власну професійну діяльність. Сформована внутрішня потреба до рефлексії (критичного аналізу й оцінювання власної комунікативної та педагогічної діяльності) і до творчого коригування професійного саморозвитку є важливою характеристикою цього рівня (діяльнісно-операційний компонент / поведінково-рефлексивний критерій).

Визначені показники та відповідні ознаки їх вияву за кожним критерієм слугують орієнтиром для діагностики рівня готовності майбутніх учителів на констатувальному етапі дослідження, а також для встановлення динаміки її розвитку після завершення формувального етапу педагогічного експерименту, що представлено у третьому розділі.

Відповідно до логіки дослідження подальший виклад спрямовано на обґрунтування педагогічних умов, за яких підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття буде ефективною.

2.3. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття

Актуальні вимоги гуманізації освіти зумовлюють необхідність спрямованих зусиль щодо забезпечення пріоритетності загальнолюдських та полікультурних цінностей, створення умов для підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи, зокрема в полікультурному середовищі Закарпаття.

Переконані, що чітке окреслення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів забезпечить вихід на новий рівень академічної підготовки сучасних педагогів. Аналіз наукових джерел засвідчив відсутність уніфікованого трактування понять «умова» та «педагогічна умова», попри сталий інтерес дослідників до цього феномена. У Сучасному тлумачному словнику української мови поняття «умова» визначається як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чогонебудь або сприяє чомусь» (Сучасний тлумачний словник, 2011, с. 676).

Аналіз наукових розвідок засвідчив значну кількість інтерпретацій поняття «педагогічні умови», що зумовлено специфікою напрямів наукового пошуку. Зокрема, за В. Коваль, педагогічні умови постають як комплекс практично реалізованих в освітньому процесі закладу вищої освіти заходів, спрямованих на формування професійної компетентності та реалізацію організаційно-методичної системи фахового становлення майбутнього фахівця (Коваль, 2013). Т. Молнар під педагогічними умовами процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи розуміє комплекс заходів освітнього процесу, що сприяє переходу здобувача вищої освіти на більш високий рівень готовності до роботи в умовах міжкультурного простору Закарпаття (Молнар, 2022).

У цьому дослідженні педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в

полікультурному середовищі Закарпаття трактується як цілісний взаємопов'язаний комплекс спеціально створених у межах освітнього процесу закладу вищої освіти заходів, що забезпечують результативність і динамічні зміни означеного процесу, підвищують рівень сформованості визначених критеріїв готовності студентів (спонукально-ціннісного, змістово-знаннявого, поведінково-рефлексивного).

Відтак, педагогічними умовами досліджуваного процесу визначено такі:

- актуалізація і стимулювання мотивації майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів у полікультурному середовищі Закарпаття;

- інтенсифікація освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів у полікультурному середовищі Закарпаття на основі міждисциплінарної інтеграції;

- активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя щодо розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів через ресурс інноваційних технологій навчання та освітньо-практичної діяльності (див. рисунок 2.5).

Схарактеризуємо виокремлені педагогічні умови.

Перша педагогічна умова: актуалізація і стимулювання мотивації майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів у полікультурному середовищі Закарпаття

При визначенні першої педагогічної умови ми виходили з того, що «актуалізація» (від лат. *actualis* – діяльний) означає перехід певної схильності чи здатності з потенційного (можливого) стану в актуальний (реальний). У процесі актуалізації стимул і мотив виступають «поштовхом», що запускає реалізацію дій і вчинків, які вже мають потенційну готовність до здійснення (Гончаренко, 1997). Мотивація, згідно з психологічними підходами, є складним психофізіологічним процесом усвідомлення об'єктивної сторони потреби та дії, спрямованої на її задоволення (Психологія, 2000).

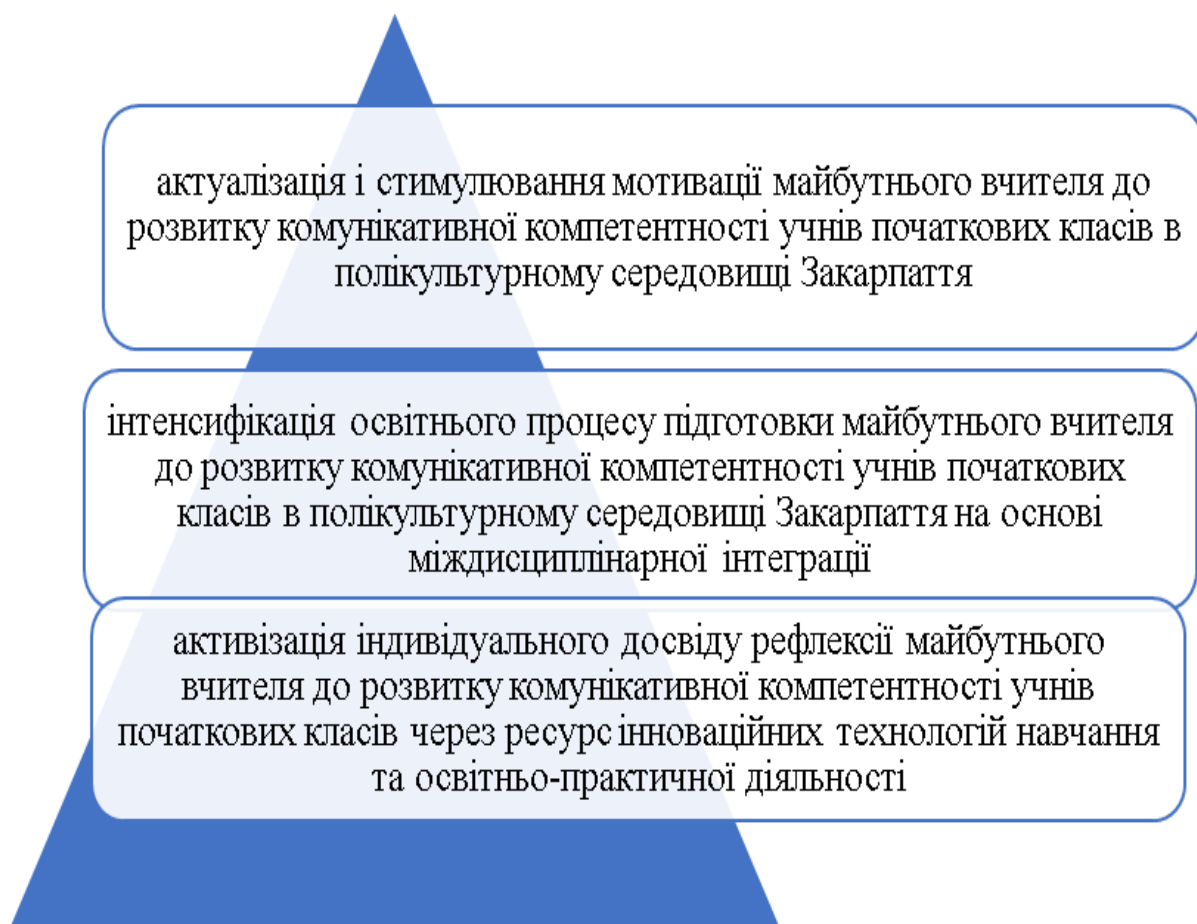


Рисунок 2.5 – Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів у полікультурному середовищі Закарпаття

За Х. Хекхаузенем, мотивація розглядається як пояснення цілеспрямованості дії. К. Ковальова визначає мотив як сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що спонукають особистість до діяльності, визначають її спрямованість та активність, спрямовану на задоволення потреб; мотивація трактується як система чинників (потреб, інтересів, цілей), що формують поведінку та діяльність особистості (Ковальова, 2017).

У контексті дослідження мотивацію доцільно розглядати як ієрархічно організовану, динамічну систему внутрішніх спонукань, що забезпечують спрямованість майбутнього педагога на оволодіння знаннями, уміннями та

цінностями, необхідними для формування комунікативної компетентності молодших школярів.

З огляду на специфіку полікультурного середовища Закарпаття, де поєднуються різні мовні, етнокультурні та соціальні контексти, мотиваційна сфера майбутнього вчителя набуває особливої значущості. Вона має інтегрувати пізнавальні, професійні, соціокультурні та ціннісні мотиви, спрямовані на усвідомлення важливості міжкультурної комунікації, толерантної взаємодії та збереження мовно-культурного різноманіття. У такому вимірі мотивація виступає не лише як чинник активізації навчально-пізнавальної діяльності, а й як внутрішній регулятор професійного саморозвитку майбутнього вчителя.

Структурно мотиваційна сфера майбутнього педагога включає:

- засади (потреби у професійній самореалізації, міжкультурній взаємодії, педагогічному успіху);

- зміст (система мотивів: пізнавальні, професійні, соціально значущі, комунікативні);

- зв'язки (взаємодія мотивів, їх взаємопідсилення або конкуренція);

- ієрархію (домінування ціннісно-професійних мотивів над ситуативними).

Сформованість такої структури забезпечує цілісність і стійкість професійної спрямованості майбутнього вчителя, тоді як її гнучкість проявляється у здатності адаптуватися до змін освітнього середовища, зокрема до викликів полікультурності та багатомовності регіону.

Взаємозв'язок мотивів, потреб, інтересів і цілей у структурі мотиваційної сфери доцільно розглядати як послідовний, логічно зумовлений процес, що відображає динаміку переходу від внутрішніх спонукань до усвідомленої діяльності. У контексті підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів цей процес можна представити у вигляді такої схеми: (рисунк 2.5)

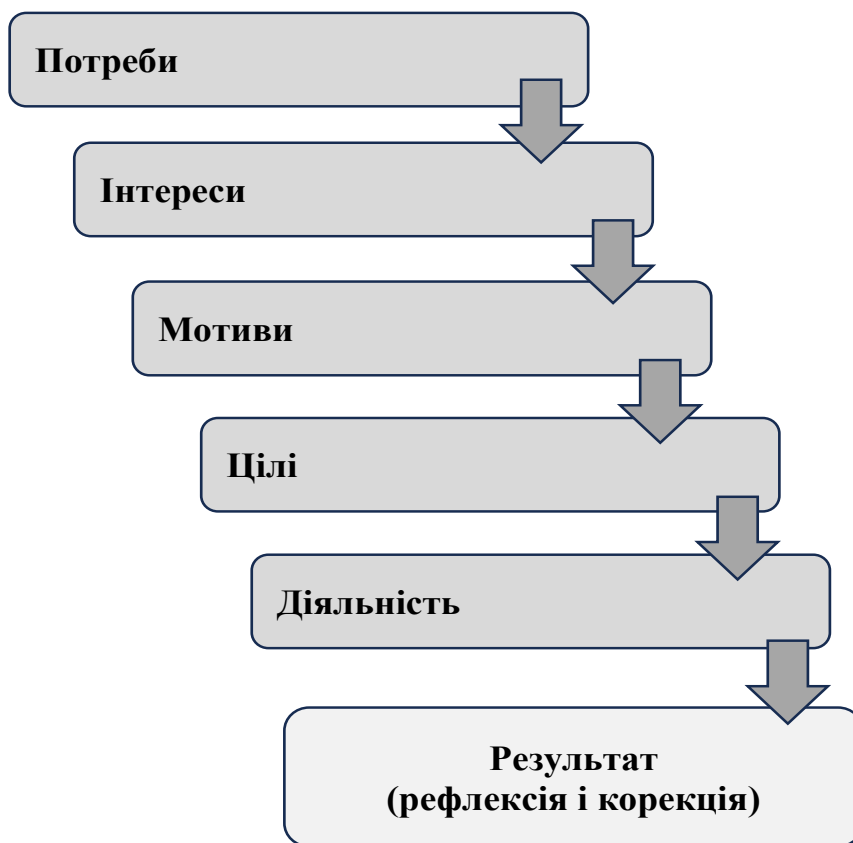


Рисунок 2.5 – Процес підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів

Потребы (професійні, пізнавальні, соціокультурні) виступають вихідною основою мотивації, зумовлюючи прагнення майбутнього вчителя до самореалізації, міжкультурної взаємодії та педагогічної діяльності. Інтереси формуються на основі потреб і відображають вибірккову спрямованість особистості на опанування знань і досвіду, зокрема у сфері розвитку комунікативної компетентності учнів. Мотиви є усвідомленими спонуканнями, що визначають причини діяльності майбутнього педагога (професійне зростання, бажання ефективно працювати в полікультурному середовищі, формувати мовленнєву культуру учнів). Цілі конкретизують мотиви й задають орієнтири діяльності (наприклад, оволодіння методиками розвитку комунікативної компетентності, формування навичок міжкультурної комунікації). Діяльність реалізує поставлені цілі через навчально-пізнавальну,

практичну та рефлексивну активність майбутнього вчителя. Результат і рефлексія забезпечують оцінювання досягнутих результатів, усвідомлення власного професійного зростання та корекцію подальших цілей і мотивів.

Таким чином, мотиваційний процес має циклічний характер і забезпечує постійне самовдосконалення майбутнього вчителя, що є особливо важливим у контексті роботи в полікультурному середовищі Закарпаття, де професійна діяльність вимагає гнучкості, толерантності та високого рівня комунікативної культури.

Майбутній учитель має усвідомити значущість розвитку комунікативної компетентності учнів як ключової складової їхньої соціалізації та успішної інтеграції в багатомовне середовище. Це досягається через: включення студентів у ситуації міжкультурної взаємодії; використання автентичних комунікативних завдань; організацію рефлексивної діяльності; залучення до педагогічної практики в умовах реального полікультурного середовища Закарпаття.

Стимулювання мотивації, у свою чергу, пов'язане із застосуванням інноваційних освітніх технологій (проектного навчання, кейс-методів, цифрових ресурсів), які підсилюють особистісну значущість навчальної діяльності та сприяють переходу від зовнішньої до внутрішньої мотивації. Особливу роль відіграє формування ціннісного ставлення до мовного й культурного різноманіття як ресурсу розвитку особистості учня.

Мотивація майбутнього вчителя в контексті підготовки до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів у полікультурному середовищі Закарпаття є системоутворювальним чинником, що забезпечує цілісність професійної підготовки, її спрямованість на гуманістичні цінності, міжкультурний діалог та ефективну педагогічну взаємодію.

Ключовими методами стимулювання мотивації у процесі навчання майбутнього вчителя є такі:

– *використання реальних життєвих ситуацій* – занурення в автентичний полікультурний контекст;

- *проблемне навчання* через створення ситуацій, що вимагають пошуку рішень у контексті порушеної проблеми;
- *створення позитивного середовища*: підтримка, атмосфера прийняття та право вибору, що підвищує внутрішню мотивацію;
- *ігрові методи та змагання*: навчання через гру або командні завдання, що робить процес цікавішим і природнішим;
- *постійна рефлексія* через рефлексивні запитання для усвідомлення власного прогресу.

Актуалізація та стимулювання мотивації майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів у полікультурному середовищі Закарпаття – це комплексний процес, спрямований на активізацію внутрішніх мотивів та зовнішніх чинників і методів щодо розвитку комунікативної компетентності учнів. Полікультурне середовище стимулює мотивацію, створюючи реальні ситуації, де ефективне спілкування стає необхідністю для порозуміння, співпраці та успішної інтеграції, перетворюючи вивчення мов та культур з теоретичного завдання на практичну потребу та стимулюючи гнучкість, толерантність і вміння вести діалог.

Основними механізмами впливу полікультурного середовища на мотивацію майбутнього вчителя є:

- *потреба в ефективній взаємодії*: спілкування з представниками інших культур спонукає до опанування нових мовних засобів та культурних кодів;
- *практичне навчання та реальні ситуації*: рольові ігри, командні проєкти, ситуативне моделювання забезпечують набуття досвіду міжкультурного спілкування;
- *розвиток гнучкості та толерантності*: полікультурне середовище спонукає до розвитку емпатії та адаптивності у спілкуванні;
- *використання інтерактивних методів*: застосування сторітелінгу та автентичних матеріалів (дитячий фольклор, тексти мовами меншин) підвищує зацікавленість і створює позитивну навчальну атмосферу.

Таким чином, для майбутнього вчителя полікультурне середовище виступає каталізатором, що спонукає особистість постійно вдосконалювати комунікативні здібності, перетворюючи їх на ключовий інструмент для професійного та особистісного зростання.

Друга педагогічна умова: інтенсифікація освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів у полікультурному середовищі Закарпаття на основі міждисциплінарної інтеграції

Правомірність виокремлення другої педагогічної умови зумовлена, по-перше, етимологією поняття «інтенсифікація» (від франц. intensification, від лат. intensio – напруження, посилення) як сукупності заходів, спрямованих на посилення та збільшення продуктивності й дієвості освітнього процесу; по-друге, розумінням комунікативної компетентності учнів початкової школи як інтегративної якості, що охоплює мовленнєву компетенцію, мовленнєві вміння та навички молодших школярів, які забезпечують ефективне спілкування та міжособистісну взаємодію в умовах полікультурного освітнього середовища Закарпаття; по-третє, логікою сучасної освітньої ситуації як «логікою інтегративного пізнання світу» (Зубарева, 2020, с. 64).

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «інтеграція» трактується як доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2001, с. 401).

Актуальність цієї педагогічної умови зумовлена сучасними вимогами до фахової підготовки майбутнього вчителя, орієнтованої не лише на оволодіння комунікативною компетентністю (мовною, мовленнєвою та соціолінгвістичною), а й на формування здатності до міждисциплінарної інтеграції в національний і світовий культурний простір. Це передбачає: оперування знаннями про культурне розмаїття в цілісному освітньому процесі; проєктування ситуацій діалогічної взаємодії та міжкультурної комунікації з представниками різних культур; формування установки на

прийняття й розуміння Іншого (іншої культури, релігії, мови, етнічної належності).

Міждисциплінарна інтеграція у підготовці майбутніх учителів початкової школи охоплює синтез знань із педагогіки, психології, методики навчання мов і літературного читання, лінгвістики, міжкультурної комунікації та цифрових технологій навчання. Саме така інтеграція створює підґрунтя для усвідомленого формування комунікативної компетентності учнів, яка є не лише мовленнєвим, а й соціокультурним феноменом.

Зокрема, ефективним є поєднання курсу «Методика навчання української мови в початковій школі» з дисциплінами «Психологія розвитку молодшого школяра» та «Міжкультурна комунікація». У межах інтегрованих занять студенти можуть аналізувати типові комунікативні ситуації в класі з багатомовним складом учнів (наприклад, взаємодія україномовних і угорськомовних дітей), визначати психологічні бар'єри спілкування та добирати адекватні методичні прийоми їх подолання (рольові ігри, парна робота, діалогічні вправи).

Іншим прикладом є інтеграція курсів «Дитяча література» та «Методика літературного читання» з елементами культурології. Студентам пропонується створювати фрагменти уроків, у яких використовуються тексти різних культур (української, угорської, румунської), що сприяє розвитку не лише читацьких умінь, а й міжкультурної чутливості учнів. Наприклад, під час аналізу казок різних народів Закарпаття майбутні вчителі розробляють завдання на порівняння культурних образів, мовленнєві вправи на переказ, дискусії та інсценізації.

Суттєвий потенціал має інтеграція дисциплін із цифровими технологіями навчання. Поєднання курсів «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» та методик мовної підготовки дає змогу студентам створювати інтерактивні вправи (наприклад, у Google Forms, Kahoot, LearningApps) для розвитку мовлення учнів, організовувати онлайн-дискусії, використовувати відеоматеріали для моделювання комунікативних ситуацій.

Це особливо актуально в умовах дистанційного або змішаного навчання, що поширене в сучасному освітньому просторі.

Практико-орієнтованим прикладом міждисциплінарної інтеграції є організація педагогічних кейсів і мікрОВикладання, де студенти одночасно застосовують знання з педагогіки, психології та методики навчання. Наприклад, їм пропонується кейс: «У класі навчаються діти з різним рівнем володіння українською мовою». Завдання полягає в розробленні фрагмента уроку, який забезпечує включення всіх учнів у комунікативну діяльність (через диференційовані завдання, візуальну підтримку, роботу в парах і групах). Після виконання завдання відбувається рефлексивний аналіз, що сприяє поглибленню професійного досвіду.

Також ефективною є реалізація міждисциплінарних проєктів, наприклад: «Мовна палітра Закарпаття», у межах якого студенти досліджують мовне різноманіття регіону, створюють навчальні матеріали (презентації, вправи, сценарії уроків), спрямовані на розвиток комунікативної компетентності учнів із урахуванням їхнього мовного середовища.

Таким чином, інтенсифікація освітнього процесу на основі міждисциплінарної інтеграції забезпечує: цілісність професійної підготовки майбутнього вчителя; підвищення практичної спрямованості навчання; розвиток здатності до комплексного розв'язання педагогічних завдань; формування готовності до роботи в полікультурному середовищі.

Це, у свою чергу, створює передумови для ефективного розвитку комунікативної компетентності молодших школярів як ключової складової їхньої успішної соціалізації та міжкультурної взаємодії.

Реалізація цієї умови також передбачає активізацію творчого потенціалу студентів через залучення до участі в культурно-освітніх заходах, зокрема святах національних меншин, що сприяє ознайомленню з традиціями, обрядами та звичаями різних етнічних спільнот. У сукупності це забезпечує формування готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної

компетентності учнів початкових класів у полікультурному середовищі Закарпаття.

Третя педагогічна умова: активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя щодо розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів через ресурс інноваційних технологій навчання та освітньо-практичної діяльності

При виокремленні третьої педагогічної умови ми керувалися тим, що активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя є ключовим компонентом формування професійної майстерності, що дозволяє студентам переосмислювати набуті знання, цінності та дії для подальшого професійного розвитку. Це процес переходу від теоретичного навчання до усвідомленої суб'єктної позиції, де досвід поєднується з аналізом завдяки оновленню змісту й методів викладання соціально-гуманітарних, фахових та професійно орієнтованих дисциплін, забезпеченню практико-зорієнтованого характеру підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів у полікультурному просторі Закарпаття.

Основними шляхами та методами активізації рефлексії майбутніх учителів є:

- ***рефлексивні технології та методики:***
 - *ведення професійних щоденників / портфоліо*, де фіксуються власні педагогічні спостереження, успіхи та помилки під час практики;
 - *аналіз кейсів та проблемних ситуацій* – розгляд реальних або змодельованих педагогічних ситуацій для пошуку конструктивних рішень;
 - *відеоаналіз уроків*: перегляд та критична оцінка власної педагогічної діяльності, що дозволяє побачити себе «збоку»;
 - *метод «педагогічних есе»*: написання есе про власне розуміння професії, цінностей та планів у контексті підготовки до розвитку комунікативної компетентності учнів у полікультурному середовищі Закарпаття;
 - ***суб'єкт-суб'єктна взаємодія:***

- *діалог та дискусії*: обговорення актуальних проблем полікультурної освіти, обмін досвідом у групах;
- *коучинг та менторство*: взаємодія з наставниками для формування рефлексивних умінь і педагогічної самооцінки;
- *тренінги самопізнання*: розвиток самооцінки та здатності до систематичного самоаналізу.

Активізація рефлексії перетворює майбутнього вчителя з пасивного споживача інформації на активного суб'єкта освітнього процесу, здатного до усвідомленого саморозвитку та постійного вдосконалення педагогічної майстерності.

Активізація передбачає цілеспрямоване формування здатності майбутнього педагога до осмислення власної навчальної та практичної діяльності, аналізу педагогічних ситуацій, оцінювання результатів комунікативної взаємодії та корекції власних професійних дій.

Рефлексія в цьому контексті виступає не лише як інструмент самопізнання, а як механізм професійного саморозвитку, що забезпечує усвідомлення сутності комунікативної компетентності, її структурних компонентів і шляхів формування в учнів. Залучення майбутніх учителів до рефлексивної діяльності сприяє розвитку їхньої здатності критично оцінювати ефективність використаних методів навчання, аналізувати труднощі учнів у процесі мовленнєвої діяльності, а також проєктувати педагогічні стратегії, спрямовані на вдосконалення комунікативних умінь молодших школярів.

Особливої значущості набуває використання ресурсів інноваційних технологій навчання, які розширюють можливості рефлексивної діяльності. Зокрема, цифрові платформи, електронні портфоліо, онлайн-щоденники рефлексії, відеоаналіз уроків, інтерактивні сервіси забезпечують фіксацію, аналіз і самооцінювання педагогічного досвіду. Вони сприяють індивідуалізації процесу професійного становлення, створюють умови для зворотного зв'язку, самоконтролю та поступового вдосконалення професійних умінь. Крім того, інноваційні технології дозволяють моделювати

комунікативні ситуації, що є особливо важливим для формування готовності до роботи в реальному освітньому середовищі.

Освітньо-практична діяльність (педагогічна практика, мікрОВикладання, тренінги, кейс-методи, проєктна діяльність) є середовищем, у якому рефлексія набуває прикладного характеру. Саме в процесі безпосередньої взаємодії з учнями майбутній учитель отримує можливість співвіднести теоретичні знання з практикою, усвідомити власні сильні та слабкі сторони, проаналізувати ефективність організації комунікативної діяльності учнів. Систематична рефлексія такого досвіду сприяє формуванню професійної самосвідомості, розвитку педагогічного мислення та здатності до саморегуляції.

Таким чином, активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя на основі інтеграції інноваційних технологій навчання та освітньо-практичної діяльності забезпечує формування його готовності до цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів. Вона сприяє переходу від репродуктивного засвоєння методик до їх усвідомленого й творчого застосування, що є необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності в сучасному полікультурному освітньому середовищі.

Отже, ефективність підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів у полікультурному середовищі Закарпаття прогнозовано забезпечується через реалізацію трьох взаємопов'язаних педагогічних умов: актуалізації та стимулювання мотивації, інтенсифікації освітнього процесу на основі міждисциплінарної інтеграції та активізації досвіду рефлексії через ресурс інноваційних технологій. Ці умови утворюють цілісну систему, що забезпечує формування готовності майбутніх учителів до означеної діяльності в полікультурному просторі.

У ракурсі викладеного актуалізується необхідність розроблення моделі досліджуваного процесу й проведення подальшої дослідницько-експериментальної роботи з метою доведення ефективності обґрунтованих педагогічних умов.

2.4. Модель підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття

Проведений аналіз наукової літератури та спостереження за освітнім процесом у закладах вищої освіти засвідчили відсутність самостійного виокремлення питання формування готовності майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в процесі професійної підготовки. Це зумовило постановку завдання – розробити модель зазначеного процесу.

У довідкових виданнях моделювання визначається як вивчення об'єкта (оригіналу) через створення та дослідження його копії (моделі), яка замінює оригінал як предмет наукового інтересу. Моделювання розглядається як опосередкований метод наукового дослідження, що застосовується у випадках, коли безпосереднє вивчення об'єкта є неможливим, ускладненим або недоцільним (Філософія, 2008, с. 271). Відповідно до «Енциклопедії освіти», модель є уявною або матеріально реалізованою системою, «яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна замінювати його таким чином, що її вивчення дає нову інформацію щодо цього об'єкта» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 622). За твердженням С. Вітвицької, педагогічна модель є аналогом і проміжною ланкою між теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі (Вітвицька, 2005, с. 34).

Конструктивною вважаємо позицію О. Почуєвої, згідно з якою моделювання є складним за сутністю та структурою процесом, у ході якого проєктування педагогічної моделі відображає визначені цілі, закономірності, принципи, а також передбачає аналіз змісту, форм, методів навчання, системи контролю та оцінювання результатів. Дослідниця виокремлює чотири основних етапи проєктування педагогічної моделі:

– постановка завдання – ключовий етап, оскільки коректно сформульована проблема забезпечує її подальше розв'язання;

- побудова моделі – визначення інформаційної наповненості відповідно до поставленої мети, встановлення інформаційних потоків та їх взаємозв'язків;
- перевірка моделі на достовірність – встановлення ступеня відповідності реальному об'єкту через аналіз релевантних змінних, визначення вірогідності та ефективності;
- впровадження моделі – оцінювання ступеня практичної результативності (Почуєва, 2012).

Створення моделі, наголошують К. Гнезділова та С. Касярум, є ефективним методом отримання інформації про процеси, що відбуваються у «живих системах» (Гнезділова & Касярум, 2011, с. 8). У наукових розвідках із проблем моделювання освітніх систем (О. Антонова, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Є. Лодатко, Е. Смирнова та ін.) акцентується необхідність виокремлення таких основних компонентів: мети моделювання, об'єкта моделювання, самої моделі, її ознак та структурних складників, що залежать від специфіки досліджуваного явища.

Під моделюванням процесу підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття розуміємо конструювання прогностичної моделі освітнього процесу закладу вищої освіти як складової професійної підготовки, упровадження якої забезпечує ефективність означеного процесу та відображається у сформованості досліджуваного феномена.

Метою моделювання є розроблення такої моделі, яка враховуватиме специфіку професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, особливості роботи в полікультурному середовищі Закарпаття, а також дасть змогу організувати цей процес у закладах вищої освіти та узгодити його з вимогами суспільства. Об'єктом моделювання є процес професійної підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Відтак, модель підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному

середовищі Закарпаття є цілісним відображенням досліджуваного процесу, що відтворює його внутрішню структуру, визначає базис діагностування результатів, окреслює сукупність педагогічних умов впливу, а також процесуальне й ресурсне забезпечення його вдосконалення. Модель розглядається як система взаємопов'язаних структурних компонентів, а саме:

- методологічно-цільова складова – включає мету, завдання, методологічні підходи та принципи реалізації процесу підготовки;
- змістово-організаційна складова – охоплює зміст, форми, методи формування досліджуваного феномена та педагогічні умови його реалізації;
- діагностико-результативна складова – визначає критерії, показники, рівні сформованості та очікуваний результат підготовки майбутніх учителів.

Зміст зазначених компонентів та доцільність їх упровадження у спроектованій прогностичній моделі подано на рис. 2.5.

Методологічно-цільова складова відповідно до сучасних досліджень визначається як системотвірна: вона окреслює зміст та межі інших складових моделі й націлює на результат модельованого процесу. Ця складова акумулює конкретну мету – підготовку майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття, – що вможливлується виконанням завдань, пов'язаних із формуванням мотиваційної й гуманістичної спрямованості, ціннісного ставлення до полікультурності, комплексних знань (психолого-педагогічних, теоретико-методичних, предметно-методичних, комунікативних, полікультурних), умінь, здатностей і особистісно-рефлексивних якостей студентів.

Методологічний аспект зазначеної складової представлений сукупністю методологічних підходів і принципів (загальнодидактичних і специфічних), що забезпечують ефективну організацію підготовки майбутніх учителів. Актуалізація цієї складової у процесі моделювання, як зауважує С. Вітвицька (2002), зумовлена потребою вирішувати в умовах сучасного рівня

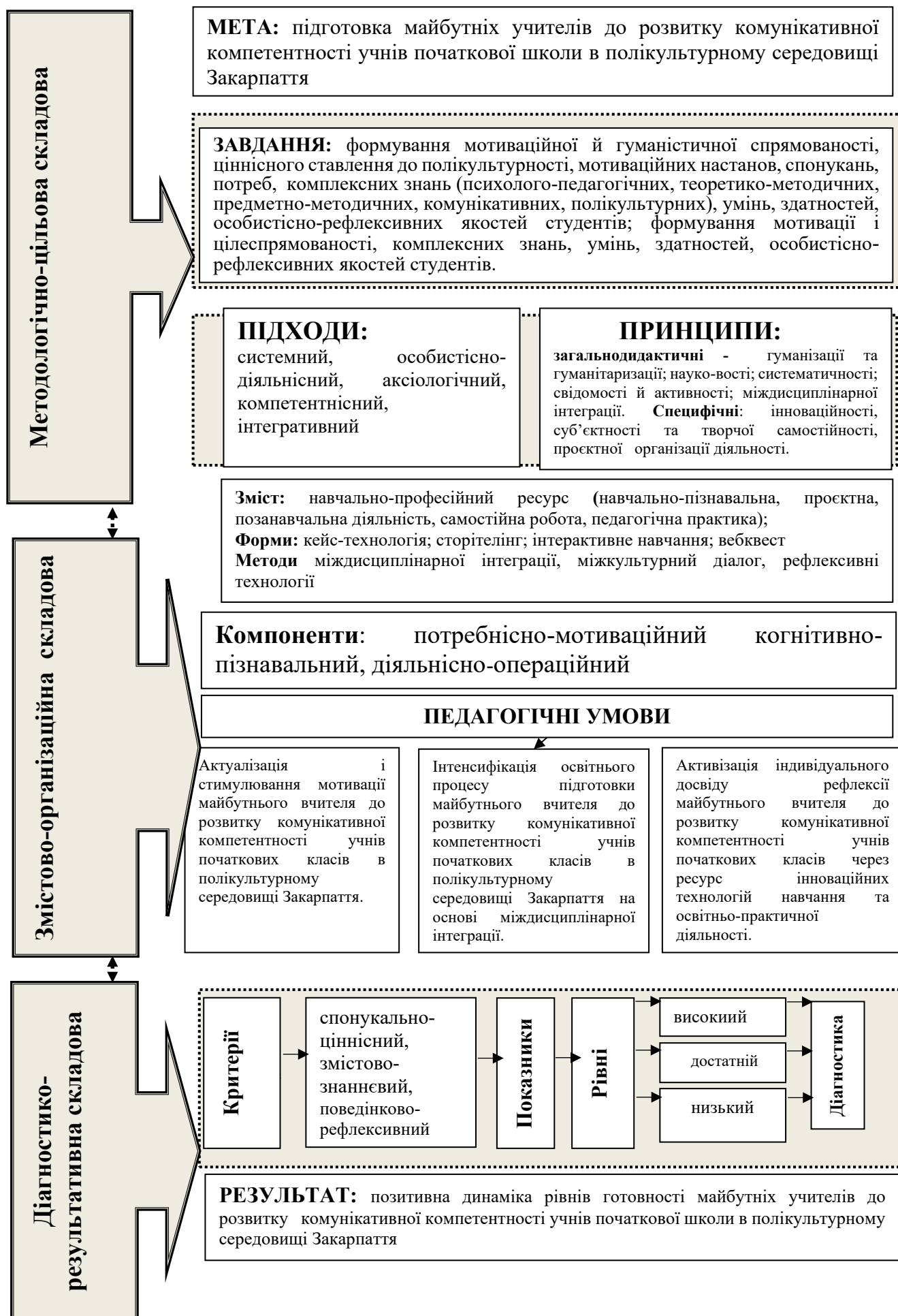


Рисунок 2.6 – Модель підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття

методологічної науки не лише окремі методологічні питання, а й вибудовувати цілісну методологію педагогіки вищої школи (Вітвицька, 2002, с. 43).

Відповідно до мети і завдань моделювання до методологічних підходів дослідження віднесено: системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний та інтегративний.

Ефективність системного підходу як загальнонаукового підґрунтя дослідження педагогічних процесів ґрунтовно висвітлена у працях П. Анохіна, В. Арутюнова, В. Беспалька, І. Блауберга, В. Загвязинського та інших учених. У межах дослідження системний підхід дає змогу розглядати процес підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття як складову цілісного процесу професійного становлення здобувачів вищої освіти. Зміст, відбір та проєктування процесуальних аспектів фахової підготовки (ресурсне забезпечення, форми та методи навчання) реалізуються через побудову моделі досліджуваного процесу як методичної системи.

Базовими для особистісно-діялісного підходу є положення про провідну роль діяльності у становленні особистості, яка характеризується індивідуальними властивостями, набутим досвідом, потребами самореалізації, самовизначення та саморозвитку, а також визнанням значущості й унікальності кожного суб'єкта освітнього процесу. Провідні ідеї цього підходу реалізуються через змістове наповнення та визначення пріоритетних напрямів освітньої діяльності з урахуванням постулатів, сформульованих О. Макарук (2022):

- урахувати особистий комунікативний досвід студентів як потужний ресурс навчально-пізнавальної активності;
- використовувати різноманітні науково-інформаційні джерела для формування здатності до критичного мислення;
- планувати, організовувати та координувати продуктивну діяльність студентського колективу із застосуванням сучасних освітніх технологій;

- стимулювати майбутніх учителів до самостійної роботи, своєчасно надавати консультації та зворотний зв'язок;
- акцентувати увагу на пошуково-дослідницькій і проєктній діяльності студентів як ефективному чиннику формування комунікативної та полікультурної компетентностей;
- забезпечувати суб'єкт-суб'єктне освітнє співробітництво, засноване на відкритості до діалогу й конструктивної співпраці;
- розвивати креативність викладача і студентів, заохочувати творчий підхід та підтримувати ініціативність здобувачів освіти.

Компетентнісний підхід розглядається науковцями як сучасна методологія, що оптимізує професійну підготовку майбутніх фахівців, задає концептуальні орієнтири для перегляду змісту освіти та слугує містком для адаптації освітньої системи до глобальних стандартів. Конструктивними вважаємо резюме вчених щодо можливостей цього підходу у формуванні в студентів цілісного комплексу знань, умінь і практичних навичок, що забезпечує інтегрований результат навчання – здатність ефективно застосовувати набутий досвід для вирішення професійних завдань (Бех & Зайцева, 2013).

Д. Пріма наголошує, що компетентнісний підхід орієнтований на кінцевий результат навчального процесу та спрямований на формування здатності майбутніх учителів початкової школи ефективно мобілізувати внутрішні (знання, цінності, психологічні особливості) та зовнішні (інформаційні, людські, матеріальні) ресурси для досягнення визначених освітніх цілей. У площині нашого дослідження це стосується підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття (Пріма, 2020).

Аксіологічний підхід як філософсько-педагогічна стратегія розвитку гуманістичної педагогіки забезпечує ціннісну спрямованість підготовки майбутніх учителів початкової школи, формування в них соціально значущих цінностей, які поступово трансформуються в особистісне надбання та основу

професійної позиції педагога. Відповідно до базових принципів цього підходу, ядром аксіосфери вчителя виступають внутрішні, емоційно засвоєні цінності, що забезпечують поведінкову стійкість особистості та впливають на її мотивацію. Як зазначає С. Мукомед, ефективність трансформації системи цінностей учителя безпосередньо залежить від його духовних зусиль та ціннісних орієнтирів педагогічного колективу (Мукомед, 2008).

Згідно з «Енциклопедією освіти», сутність інтегративного підходу полягає в об'єднанні знань у рамках вивчення інтегрованих курсів або традиційних предметів на основі застосування наскрізних понять, уніфікованих методів навчання та єдиної системи контролю (Енциклопедія освіти, 2008). Значущість інтеграційних процесів у дослідженні полягає у якісній трансформації внутрішніх підсистем та елементів, що досягається завдяки: міждисциплінарним зв'язкам і взаємопроникненню знань; гармонійному поєднанню теоретичної, практичної та мовно-комунікативної підготовки; синтезу набутого полікультурного досвіду з новими компетентностями й мотивацією майбутніх учителів. У комплексі це гарантує цілісність і системність освітнього процесу, спрямованого на підготовку майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Підготовка майбутніх учителів базується на системі принципів. На основі вивчення науково-педагогічних праць виокремлено базові загальнодидактичні принципи: гуманізація та гуманітаризація, науковість, систематичність, свідомість і активність, міждисциплінарна інтеграція.

Принцип гуманізації та гуманітаризації дослідники (Гончар, 2010; Шишова, 1998 та ін.) розглядають як «олюднення» змісту освіти. Для майбутніх учителів початкової школи це означає формування ціннісно-мотиваційної бази особистості, здатність до самоактуалізації у педагогічній та комунікативній діяльності, а також усвідомлення життєвих смислів і прояв професіоналізму.

Принцип науковості забезпечує глибоке розуміння знань та їх відповідність реальності, що стимулює пізнання й розвиває творчість студентів. Погоджуючись із С. Гончаренком (1997, с. 228), вважаємо цей принцип базовим: наукова картина світу будується на достовірних фактах про природу, суспільство і психіку людини, що висуває високі вимоги до змісту й методів навчання.

Принцип систематичності забезпечує комплексний результат підготовки майбутнього вчителя – формування компетентного педагога, здатного ефективно діяти в динамічному полікультурному середовищі та постійно самовдосконалюватися завдяки розвиненим комунікативним навичкам.

Принцип свідомості й активності передбачає глибоке розуміння майбутніми вчителями методів комунікації та правил взаємодії, стимулює пізнавальну і творчу активність студентів, формуючи готовність оперативно застосовувати здобуті знання на практиці.

Принцип міждисциплінарної інтеграції відіграє провідну роль у проєктуванні цілей, змісту, форм та методів навчально-пізнавальної діяльності. Д. Кіндеров розглядає інтеграцію як важливий дидактичний принцип, що формує освітній процес на предметній основі та реалізує функції диференціації, структурування і систематизації знань, забезпечуючи синтез споріднених дисциплін у цілісну систему (Кіндеров, 2012).

Серед специфічних принципів обґрунтовано: інноваційність, суб'єктність та творчу самостійність.

Принцип інноваційності передбачає постійне оновлення змісту, форм і технологій підготовки майбутніх учителів початкової школи, що сприяє формуванню комунікативного досвіду, інноваційного світогляду та здатності творчо розв'язувати професійні завдання. По суті, це перехід до випереджувальної освіти, яка генерує нові знання й технології для вдосконалення навчального процесу відповідно до Державного стандарту початкової освіти та Професійного стандарту вчителя.

Принцип суб'єктності та творчої самостійності передбачає, що майбутній педагог є свідомим творцем свого навчання: розуміє мету, вміє планувати роботу, аналізувати результати та відповідати за них. Реалізація цього принципу у закладі вищої освіти зобов'язує викладача цілеспрямовано розвивати в майбутніх учителів початкових класів комунікативні та полікультурні навички, формувати розуміння фахової комунікації та прагнення до постійного самовдосконалення.

Змістово-організаційна складова моделі (детально описана в підрозділі 2.2) розкриває педагогічні умови та ресурсне забезпечення процесу: зміст, форми й методи, які всебічно розглядаються у третьому розділі дисертації. Відповідно до результатів дослідження, ефективними педагогічними умовами для формування готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів у полікультурному середовищі Закарпаття є:

- актуалізація і стимулювання мотивації майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів у полікультурному середовищі Закарпаття;

- інтенсифікація освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів у полікультурному середовищі Закарпаття на основі міждисциплінарної інтеграції;

- активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя щодо розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів через ресурс інноваційних технологій навчання та освітньо-практичної діяльності.

Діагностико-результативна складова моделі об'єднує елементи, необхідні для комплексної оцінки ефективності підготовки майбутніх учителів. Вона включає критерії (спонукально-ціннісний, змістово-знаннявий, поведінково-рефлексивний) із відповідними показниками та рівні сформованості (низький / репродуктивний, достатній / варіативно-конструктивний, високий / творчий), детально описані в підрозділі 2.2.

Кінцевою метою цієї складової є позитивна динаміка готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в умовах полікультурного середовища Закарпаття.

Отже, розроблена модель підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття складається з трьох взаємопов'язаних складових: методологічно-цільової, змістово-організаційної та діагностико-результативної. Їхня інтеграція забезпечує єдність педагогічних умов і ресурсного забезпечення, що гарантує цілеспрямований та ефективний розвиток досліджуваного феномена й досягнення поставленої мети та завдань дослідження.

Висновки до другого розділу

У розділі проаналізовано навчально-методичне забезпечення початкової школи та стан готовності вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи через навчання читання й письму у закарпатських освітніх закладах із навчанням угорською мовою; визначено компоненти, критерії та рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття; теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Констатовано, що у педагогічній практиці розвиток комунікативної компетентності молодших школярів потребує створення багатовимірного комунікативного простору: простору мовлення, простору культури і простору взаємодії, що реалізується у полікультурному середовищі, в якому дитина не лише вчиться говорити правильно, а й набуває досвіду соціальної відповідальності, вміння чути інших, бути толерантною, вести дискусію, доносити власну думку переконливо та з повагою.

Проаналізовано стан готовності вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи через навчання читання й письму підною мовою у закарпатських освітніх закладах із навчанням угорською мовою, акцентуючи увагу на навчально-методичному забезпеченні і деяких аспектах методики навчання.

Виявлено, що в закарпатських освітніх закладах із навчанням угорською мовою використання угорських посібників і матеріалів поєднується з українськими програмами і планами. Для вирішення цієї проблеми необхідно знайти комплексне рішення, адже немає потреби повністю інтегрувати угорські посібники в український освітній процес, достатньо їх адаптувати. Цього можна досягти, розробивши таку навчальну програму, яка відповідатиме угорським підручникам та посібникам і водночас візьме до уваги ті особливості, які притаманні освіті рідною мовою для національних меншин. Адже ми не можемо використовувати навчальні програми з Угорщини, по-перше, через те, що вони офіційно не затверджені в Україні, а, по-друге, тому, що в Угорщині навчання читання та письма з угорської мови не трактується як навчання для нацменшини, тож не бере до уваги ті особливості, які характерні для освіти закарпатських угорців рідною мовою. Угорську методичну літературу, якою користуються педагоги, необхідно адаптувати до українських реалій і вимог МОН України. Відтак, актуалізується необхідність посилення підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття через визначення компонентів, критеріїв та рівнів їхньої готовності до означеного процесу.

Підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття характеризується у дослідженні як системний процес, що здійснюється у закладах вищої освіти і націлений на спеціально організоване засвоєння студентами теоретичних засад професійної підготовки на основі міждисциплінарної інтеграції знань (психолого-педагогічних, теоретико-

методичних, предметно-методичних (спеціально-професійних), комунікативних, полікультурних), практичних умінь, досвіду й особистісно-професійних якостей, способів мислення, мотиваційно-ціннісних орієнтирів, необхідних для організації та успішного провадження професійної діяльності з розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Інтегративною ознакою підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття є готовність до цієї діяльності, яка виявляється в їхній здатності формувати мотиваційно-ціннісну основу спілкування молодших школярів, потреб, інтересів, пов'язаних із полікультурами; оволодівати мовними знаннями, вміннями, й навичками та застосовувати їх на практиці; встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи різні способи взаємодії у площині полікультурності, розширюючи досвід міжкультурної, міжетнічної взаємодії.

Готовність майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття розглядається у дослідженні як сукупність потребнісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-операційного компонентів.

З урахуванням компонентної структури готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття виокремлено критерії: спонукально-ціннісний, змістово-знаннявий, поведінково-рефлексивний, що корелюють із визначеними компонентами (потребово-мотиваційний, когнітивно-інформативний, діяльнісно-операційний), розроблено рівні сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття: низький (репродуктивний), достатній (варіативно-конструктивний), високий (творчий).

Встановлено, що чітке окреслення необхідних педагогічних умов для підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття забезпечить вихід на новий рівень академічної підготовки сучасних педагогів.

Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття потрактовано у дослідженні як цілісний взаємопов'язаний комплекс спеціально створених у межах освітнього процесу закладу вищої освіти заходів, які забезпечують результативність, динамічні зміни означеного процесу, підвищують рівень сформованості визначених критеріїв готовності студентів (спонукально-ціннісний, змістово-знаннявий, поведінково-рефлексивний) у площині порушеної проблеми.

Педагогічними умовами досліджуваного процесу визначено такі:

1. Актуалізація і стимулювання мотивації майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття.

2. Інтенсифікація освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття на основі міждисциплінарної інтеграції.

3. Активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів через ресурс інноваційних технологій навчання та освітньо-практичної діяльності.

У ракурсі вищевикладеного актуалізовано необхідність розроблення моделі досліджуваного процесу й проведення подальшої дослідницько-експериментальної роботи через доведення ефективності обґрунтованих педагогічних умов.

Під моделюванням підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття розуміємо конструювання прогностичної моделі

освітнього процесу закладу вищої освіти, що є складовою його професійної підготовки, впровадження якої забезпечує ефективність модельованого процесу й відображається у сформованості досліджуваного явища.

Метою моделювання процесу підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття є розроблення такої моделі, яка враховуватиме та відображатиме специфіку професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, особливості роботи в полікультурному середовищі Закарпаття та дозволить організувати цей процес у закладах вищої освіти, співвіднести його з вимогами суспільства.

Модель підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття є цілісним відображенням досліджуваного процесу, що відтворює взаємопов'язані структурні компоненти підготовки, розроблення яких дозволяє виокремити її внутрішню структуру, основу діагностування результату, сукупність педагогічних умов, що впливають на нього, процесуальне та ресурсне забезпечення вдосконалення модельованого процесу. Вона постає як сукупність взаємопов'язаних складових-підсистем, що унаочнюють перебіг процесу професійної підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття як цілісного конструкту в закладі вищої освіти: методологічно-цільова складова (мета, завдання, методологічні підходи, принципи); змістово-організаційна складова (зміст, форми, методи досліджуваного феномену, педагогічні умови та етапи формування); діагностико-результативна складова (критерії, показники, рівні та результат підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття).

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях: Чопак, & Кедебец, 2025a; Чопак, 2022a; Csopák, 2022b; 2025c; 2025d; 2025e.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКАРПАТТЯ

У розділі представлено опис організації та методики проведення педагогічного експерименту, експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття, подано аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи.

3.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту

З метою перевірки ефективності визначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття було організовано та проведено педагогічний експеримент. Його реалізація передбачала внесення відповідних змін до процесу професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до мети, завдань і гіпотези дослідження.

Метою експериментального дослідження стало наукове обґрунтування та емпірична перевірка ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Гіпотеза дослідницько-експериментальної роботи полягає у тому, що позитивна динаміка у рівнях готовності майбутніх учителів до розвитку

комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття може бути забезпечена за таких педагогічних умов:

- *актуалізація і стимулювання мотивації майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття;*
- *інтенсифікація освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття на основі міждисциплінарної інтеграції;*
- *активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів через ресурс інноваційних технологій навчання та освітньо-практичної діяльності.*

Програма експериментального дослідження відповідно до визначеної мети передбачала:

- дослідження теоретичних засад і сучасного стану підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття;
- розроблення та добір методик для вивчення стану готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи, збір експериментальних даних та їх статистичну обробку;
- обґрунтування структури готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття, визначення критеріїв, показників і рівнів її сформованості;
- визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття;

– діагностику стану готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття та формування контрольної (КГ) й експериментальної (ЕГ) груп на констатувальному етапі експерименту;

– організацію та проведення формувального етапу експерименту, який передбачав реалізацію визначених педагогічних умов;

– діагностику рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття після завершення формувального етапу експерименту;

– аналіз результатів експериментального дослідження та узагальнення отриманих даних.

Розроблена програма та методика проведення педагогічного експерименту передбачали використання комплексу взаємодоповнювальних методів дослідження. Зокрема, застосовано теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення наукової й навчально-методичної літератури з проблеми дослідження, що дало змогу з'ясувати ступінь її наукової розробленості, визначити напрями розвитку педагогічних ідей та методологічні засади досліджуваної проблеми.

До емпіричних методів віднесено обсерваційні методи (пряме й опосередковане спостереження), а також діагностичні методи (опитування, анкетування, використання діагностичних методик), що забезпечило збір та узагальнення аналітичного матеріалу.

Педагогічний експеримент, який охоплював констатувальний і формувальний етапи, було використано для визначення рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття, а також для апробації та перевірки ефективності визначених педагогічних умов.

Для кількісного й якісного аналізу результатів дослідно-

експериментальної роботи, а також підтвердження достовірності та надійності результатів формульовального етапу експерименту застосовано математичні та статистичні методи обробки даних, зокрема критерій Пірсона. Реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття передбачає такі етапи дослідження: підготовчий (2022 – 2023 рр.), основний (2023 – 2025 рр.), підсумковий (2025 – 2026 рр.).

Експериментальне дослідження охоплювало три взаємопов'язаних етапи науково-педагогічного пошуку: констатувальний, формульовальний та контрольний.

Дослідницько-експериментальна робота проведена на базі Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II, Ужгородського національного університету, Мукачівського державного університету.

До участі у педагогічному експерименті залучено 366 осіб, із них: 8 експертів та 358 майбутніх вчителів початкової школи, із яких були сформовані контрольна (КГ – 178 майбутніх учителів) та експериментальна (ЕГ – 180 майбутніх учителів) групи.

Під час *першого (підготовчого) етапу* дослідження (2022 – 2023 рр.) ознайомилися з досвідом українських науковців щодо проведення експериментальних досліджень, теоретичними основами та методологічними підходами, що використовуються в експериментальних педагогічних дослідженнях

Під час *другого (основного) етапу* дослідження (2023 – 2025 рр.) розроблено вихідні наукові і методичні положення, опрацьовано науково-педагогічну літературу, організовано роботу із експертами, що дозволило визначити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Проведення педагогічного експерименту охоплювало два етапи: констатувальний та формульовальний.

На *констатувальному етапі* експерименту (2023 – 2024 рр.) здійснено аналіз досліджуваної проблеми на основі опрацювання педагогічної, психологічної та методичної літератури, а також узагальнення досвіду практичної діяльності. Визначено актуальність проблеми та обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття. Крім того, обґрунтовано структуру готовності майбутніх учителів до означеного виду професійної діяльності, визначено її компоненти, критерії та показники оцінювання рівнів сформованості.

На цьому етапі також розроблено програму дослідно-експериментальної роботи та здійснено діагностику сучасного стану готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття. Для цього використано комплекс емпіричних методів дослідження, зокрема спостереження, бесіди, опитування, анкетування, тестові методики та творчі завдання.

На *формуальному етапі* експерименту (2024 – 2025 рр.) в освітній процес підготовки майбутніх учителів початкової школи було впроваджено визначені педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття. Проведено формувальний експеримент та організовано поточний моніторинг рівнів готовності майбутніх учителів до означеного виду професійної діяльності. Основні результати дослідження впроваджено в освітню практику педагогічних закладів вищої освіти.

На *підсумковому етапі* дослідження (2025–2026 рр.) здійснено комплексний аналіз результатів експериментальної роботи, проведено систематизацію та статистичну обробку емпіричних даних. Перевірено результати формувального етапу експерименту, визначено ефективність упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття та сформульовано загальні висновки дослідження.

3.2. Організація констатувального етапу експерименту та аналіз результатів дослідження

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було виявлення особливостей підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття, що здійснюється в умовах традиційної системи професійної підготовки у закладах вищої освіти, а також визначення чинників, актуалізація яких сприятиме підвищенню рівня сформованості досліджуваної готовності.

Завершальним завданням констатувального етапу стало встановлення вихідних рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи. З цією метою було розроблено експериментальну методику діагностики, побудовану на оцінюванні готовності основних компонентів досліджуваного феномену відповідно до визначених структурно-компонентних і рівневих характеристик (п. 2.1; 2.2).

Ураховуючи специфіку професійної діяльності майбутніх учителів в сучасних умовах у контексті нашого дослідження виокремлено такі ключові компоненти готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття: *потребово-мотиваційний, когнітивно-інформативний та діяльнісно-операційний компоненти.*

Кожен із визначених компонентів забезпечує формування готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття. Відповідно до структурних компонентів досліджуваного феномену було обґрунтовано такі критерії оцінювання рівня готовності майбутніх учителів: *спонукально-ціннісний, змістово-знансвий і поведінково-рефлексивний.* Виокремлення критеріїв та відповідних показників їх вияву дало змогу визначити рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи, а

саме: *низький, достатній і високий*. На констатувальному етапі педагогічного експерименту в експериментальних групах було проведено діагностичне дослідження з метою встановлення вихідного рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття. Для цього використано комплекс емпіричних методів, зокрема педагогічне спостереження, анкетування, тестування та співбесіди, що забезпечило всебічну оцінку стану досліджуваного феномену.

Для оцінювання рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за спонукально-ціннісним критерієм (потребово-мотиваційний компонент) застосовано метод опитування, результати якого були уточнені та підтверджені комплексом психолого-діагностичних методик. До них віднесено: методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокича; методики Т. Елерса для діагностики мотивації до успіху та мотивації уникнення невдач; тести й анкети «Мотиви вибору професії»; а також методику В. Блюмкіна щодо визначення ціннісних пріоритетів особистості, Опитувальники «Мотиваційна спрямованість майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів у полікультурному середовищі» та «Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя у сфері полікультурної комунікативної взаємодії», тест «Діагностика мотиваційно-ціннісної готовності до розвитку комунікативної компетентності учнів у полікультурному середовищі» (Додаток Г)

Отримані результати діагностики дали змогу узагальнити дані щодо вмотивованості майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи, рівня їхнього інтересу та ціннісного ставлення до явищ полікультурного середовища і міжкультурної комунікативної взаємодії, а також спрямованості на формування власної комунікативної компетентності.

Аналіз результатів засвідчив, що ціннісні прояви готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи у більшості респондентів експериментальної та контрольної груп переважно

характеризуються низьким і достатнім рівнями за спонукально-ціннісним критерієм. Такий стан свідчить про необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи, спрямованої на підвищення рівня сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи (див. таблиця 3.1).

Таблиця 3.1 – Діагностика рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за спонукально-ціннісним критерієм

Показники /рівні	КГ, %			ЕГ, %		
	Високий	Достатній	Низький	Високий	Достатній	Низький
вмотивованість майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи	10,67	32,02	57,50	10,00	35,56	54,44
інтерес, ціннісне ставлення до явищ полікультурного середовища, полікультурної комунікативної взаємодії	9,55	34,83	55,62	10,56	33,89	55,56
спрямованість щодо сформованості власної комунікативної компетентності	10,11	34,27	55,62	9,44	36,11	54,44
Узагальнений показник	10,11	33,71	56,18	10,00	35,00	55,00

(створено автором)

Дослідження рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за змістово-знаннєвим критерієм (когнітивно-інформативний компонент), проводилося за допомогою опитувальників «Самооцінка комунікативної та полікультурної обізнаності» та «Рівень фахових знань у сфері полікультурної комунікативної освіти», тесту «Перевірка комунікативної та полікультурної обізнаності майбутнього вчителя» (Додаток Д).

Результати опитування загалом засвідчили у майбутніх учителів недостатній рівень комунікативної та полікультурної обізнаності, розуміння сутності та знання змісту фахової комунікативної діяльності, спеціальних знань, умінь, навичок, компетентностей щодо когнітивного розвитку учнів початкової школи (див. таблиця 3.2).

Таблиця 3.2 – Діагностика рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за змістово-знаннєвим критерієм

Показники /рівні	КГ, %			ЕГ, %		
	Високий	Достатній	Низький	Високий	Достатній	Низький
комунікативна та полікультурна обізнаність, розуміння сутності та знання змісту фахової комунікативної діяльності	10,67	33,71	55,62	11,67	34,44	53,89
наявність фонду спеціальних знань, умінь, навичок, компетентностей щодо когнітивного розвитку учнів початкової школи	9,55	35,39	55,06	10,00	36,11	53,89
встановлення контактів,	10,11	35,39	54,49	10,00	36,67	53,33

досягнення цілей через діалог та запобігання конфліктам, толерантної взаємодії в сучасному багатокультурному просторі						
Узагальнений показник	9,55	34,83	55,62	10,55	35,56	53,89

(створено автором)

Водночас отримані результати дають підстави для висновку щодо доцільності та необхідності цілеспрямованої роботи майбутніх учителів над удосконаленням процесу розвитку досліджуваної готовності.

Для аналізу рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за поведінково-рефлексивним критерієм (діяльнісно-операційний компонент), також було використано: методи опитування, експертної оцінки, опитувальники «Здатність до міжкультурної взаємодії та педагогічна рефлексія» та «Рефлексивна самооцінка педагогічних умінь у сфері полікультурної комунікативної освіти», тест «Діагностика поведінково-рефлексивної готовності до розвитку комунікативної компетентності учнів у полікультурному середовищі» (Додаток Е).

Проведена діагностика дозволила зробити узагальнення щодо недостатнього рівня здатності до міжкультурної, міжетнічної взаємодії, рефлексії та коригування саморозвитку (див. таблиця 3.3).

Перейдемо до аналізу результатів констатувальної діагностики рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття відповідно до визначених критеріїв. Діагностичні заходи здійснювалися на основі спеціально розробленого діагностичного пакету, представленого у додатках Г-Е.

Таблиця 3.3 – Діагностика рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за поведінково-рефлексивним критерієм

Показники /рівні	КГ, %			ЕГ, %		
	Високий	Достатній	Низький	Високий	Достатній	Низький
здатність до міжкультурної, міжетнічної взаємодії у площині полікультурності	8,43	36,52	55,06	8,89	36,67	54,44
здатність до рефлексії (аналізу власної комунікативної й педагогічної діяльності) та коригування саморозвитку	9,55	35,96	54,49	10,00	36,11	53,89
Узагальнений показник	8,99	35,95	55,06	9,45	36,11	54,44

(створено автором)

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту, спрямованого на визначення вихідного рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття, які були залучені до дослідницько-експериментальної роботи, за спонукально-ціннісним критерієм наведено в таблиці 3.4

Як було встановлено на констатувальному етапі експерименту, про що свідчить таблиця 3.4, за спонукально-ціннісним критерієм високий рівень готовності до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття мають 18 майбутніх учителів КГ (10,11%) та 18 майбутніх учителів ЕГ (10,00%); достатній рівень мають 60 (33,71%) майбутніх учителів КГ та 63 (35,00%) майбутніх учителів

ЕГ, низький рівень мають 100 (56,18%) майбутніх учителів КГ та 99 (55,00%) майбутніх учителів ЕГ.

Таблиця 3.4 – Результати діагностики рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за спонукально-ціннісним критерієм (констатувальний етап)

Рівні готовності	Кількість майбутніх учителів			
	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Високий	18	10,11	18	10,00
Достатній	60	33,71	63	35,00
Низький	100	56,18	99	55,00
Всього	178	100	180	100

Діагностика когнітивно-інформативного компонента (змістово-знаннявий критерій) готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття дозволила встановити, що за змістово-знаннявим критерієм високий рівень готовності до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття мають 17 майбутніх учителів КГ (9,55%) та 19 майбутніх учителів ЕГ (10,55%); достатній рівень мають 62 (34,83%) майбутніх учителів КГ та 64 (35,56%) майбутніх учителів ЕГ, низький рівень мають 99 (55,62%) майбутніх учителів КГ та 97 (53,89%) майбутніх учителів ЕГ.

Дослідження ступеня прояву когнітивно-інформативного критерію готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття зафіксовано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5 – Діагностика рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за змістово-знансвим критерієм.

Рівні готовності	Кількість майбутніх учителів			
	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Високий	17	9,55	19	10,55
Достатній	62	34,83	64	35,56
Низький	99	55,62	97	53,89
Всього	178	100	180	100

Здійснений аналіз результатів діагностики рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за поведінково-рефлексивним критерієм слугує підставою до висновку, що високий рівень готовності мають 16 майбутніх учителів КГ (8,99%) та 17 майбутніх учителів ЕГ (9,45%); достатній рівень мають 64 (35,95%) майбутніх учителів КГ та 65 (36,11%) майбутніх учителів ЕГ, низький рівень мають 99 (55,62%) майбутніх учителів КГ та 97 (53,89%) майбутніх учителів ЕГ (див. таблиця 3.6).

Таблиця 3.6 – Результати діагностики рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за поведінково-рефлексивним критерієм (констатувальний етап)

Рівні готовності	Кількість майбутніх учителів			
	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Високий	16	8,99	17	9,45
Достатній	64	35,95	65	36,11
Низький	98	55,06	98	54,44
Всього	178	100	180	100

Узагальнені показники рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття засвідчили, що лише 17 осіб (9,55%) у контрольній групі та 18 осіб (10,00%) в експериментальній групі досягли високого рівня готовності. Достатній рівень продемонстрували 62 здобувачі (34,83%) контрольної групи та 64 здобувачі (35,56%) експериментальної групи. Натомість низький рівень виявили 99 осіб (55,62%) контрольної групи та 98 осіб (54,44%) експериментальної групи щодо готовності до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7 – Результати діагностики загального рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття (констатувальний етап)

Рівні готовності	Кількість майбутніх учителів			
	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Високий	17	9,55	18	10,00
Достатній	62	34,83	64	35,56
Низький	99	55,62	98	54,44
Всього	178	100	180	100

Наочно представлені дані про рівні рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття на констатувальному етапі експерименту зображено на рисунку 3.1.

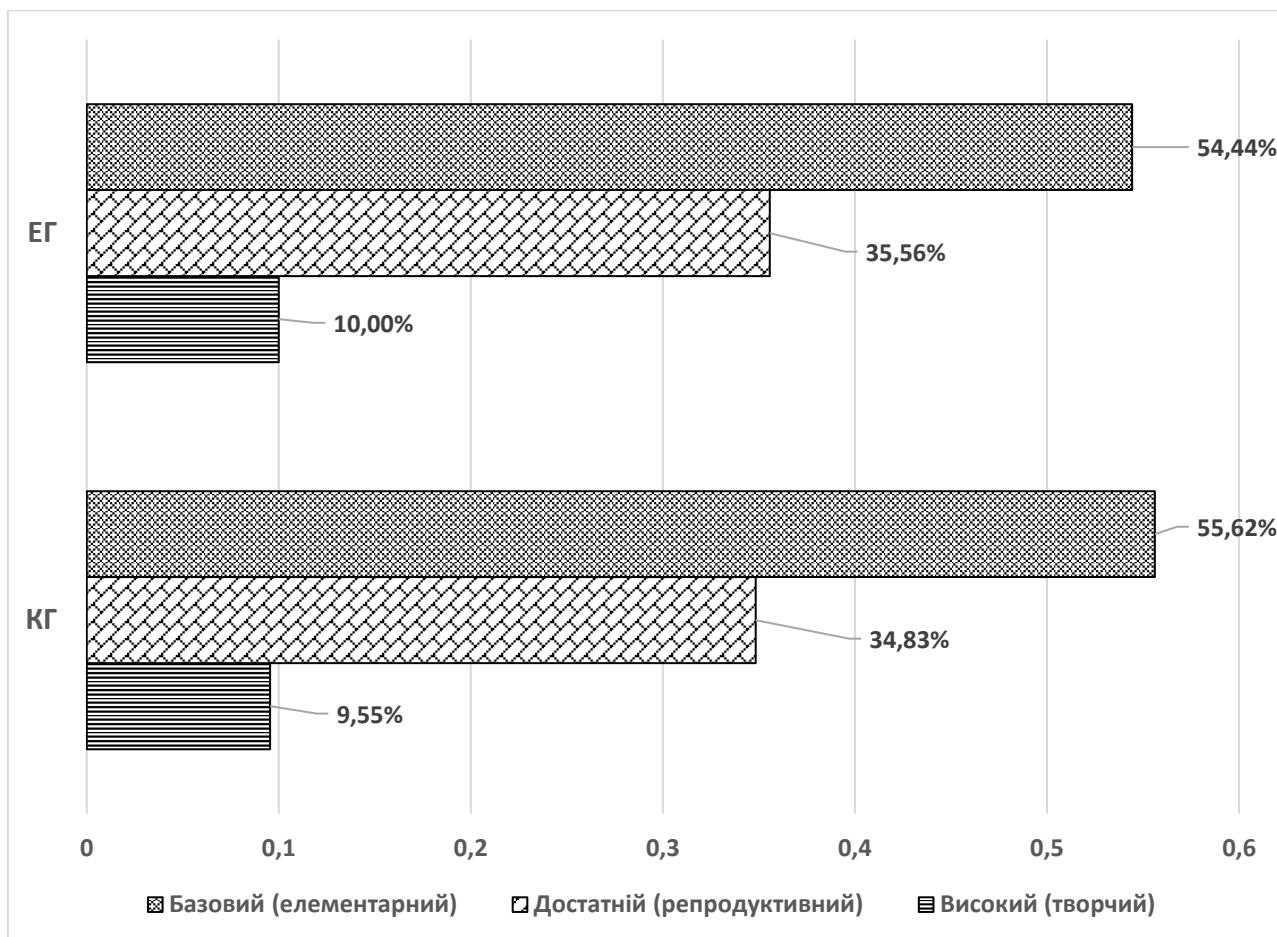


Рисунок 3.1 – Рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття на констатувальному етапі експерименту

Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчив домінування низького та достатнього рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

На основі узагальнення отриманих даних можна дійти висновку, що більшість респондентів усвідомлюють значущість готовності до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи для майбутньої професійної діяльності та її роль у забезпеченні ефективного виконання професійних функцій. Водночас, попри наявність такого усвідомлення, у значної частини майбутніх учителів спостерігається недостатній рівень розуміння сутності та змісту професійної комунікативної діяльності.

Крім того, виявлено недостатній рівень сформованості здатності до міжкультурної взаємодії в умовах полікультурного середовища, а також обмежені можливості щодо рефлекс

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження та вивчення професійної діяльності майбутніх учителів дозволяють окреслити завдання дослідницько-експериментальної роботи та сприяти покращенню рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи на констатувальному етапі та достовірність отриманих емпіричних даних були встановлені з використанням непараметричного критерію Пірсона χ^2 (Боснюк, 2020). Здійснено перевірку нульової гіпотези H_0 про відсутність статистично значущих відмінностей між двома емпіричними (експериментальними) розподілами.

Таким чином, нульова гіпотеза H_0 формулюється як припущення про те, що експериментальна та контрольна вибірки майбутніх учителів за рівнем готовності до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи за досліджуваним критерієм є однорідними. Відповідно, альтернативна гіпотеза H_1 передбачає наявність статистично значущих відмінностей між контрольної та експериментальною вибірками за рівнем досліджуваної готовності.

У додатку 2 (Боснюк, 2020) наведено критичні значення критерію $\chi_{кр}^2$ для рівнів значимості $P=0,05$ та $P=0,01$:

$$\chi_{кр}^2(0,05)=5,815 \qquad \chi_{кр}^2(0,01)=9,345$$

Розрахункові значення критерію Пірсона χ^2 були визначені за допомогою табличного процесора Microsoft Excel із використанням функції CHISQ.TEST. Результати статистичної перевірки даних констатувального етапу педагогічного експерименту подано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8 – Результати статистичної перевірки (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Критерії	Значення $\chi^2_{\text{емп}}$
Спонукально-ціннісний	0,0670
Змістово-знаннявий	0,1520
Поведінково-рефлексивний	0,0269
Загальний рівень готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.	0,0795

Таким чином $\chi_{\text{емп}}^2 < \chi_{\text{кр}}^2(0,05)$, що дає підстави прийняти нульову гіпотезу. Ню про те, що початковий рівень готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття в респондентів контрольної та експериментальної груп істотно не відрізняється.

Отримані результати за рівня статистичної значущості 0,05 свідчать про відсутність статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами, які брали участь у дослідженні, за рівнем готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття. Це дозволяє стверджувати, що досліджувані групи є еквівалентними за вихідним рівнем сформованості зазначеної якості, що, у свою чергу, мінімізує вплив суб'єктивних чинників і забезпечує об'єктивність, достовірність та надійність результатів формульовального етапу педагогічного експерименту.

Таким чином, на констатувальному етапі експериментального дослідження було виконано низку ключових завдань: здійснено розподіл респондентів на контрольну та експериментальну групи; науково

обґрунтовано критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття; розроблено діагностичний інструментарій; проведено первинний діагностичний зріз; здійснено аналіз та інтерпретацію отриманих результатів.

3.3 Узагальнення та інтерпретація даних, одержаних під час формувального етапу експерименту

Результати констатувального етапу експерименту визначили подальшу логіку та зміст формувального етапу (2024 – 2025 рр.). Кількісний склад учасників (майбутніх учителів) залишився незмінним. Формувальний експеримент було спрямовано на апробацію педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

У ході формувального етапу експериментального дослідження здійснено перевірку ефективності визначених педагогічних умов, спрямованих на забезпечення позитивної динаміки компонентів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття. Варто зазначити, що комплекс експериментальних заходів було розроблено з урахуванням змісту обґрунтованих педагогічних умов і забезпечив їх послідовну реалізацію в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів.

Зокрема, упровадження запропонованих заходів у систему професійної підготовки майбутніх учителів дозволило повною мірою реалізувати кожну з визначених педагогічних умов, забезпечивши цілісність та результативність процесу підготовки.

Реалізація трьох визначених педагогічних умов здійснюється у взаємозв'язку та взаємодоповненні, утворюючи цілісну дидактичну систему,

спрямовану на підвищення рівня готовності студентів до роботи в умовах полікультурного освітнього простору.

У контексті порушеної проблеми під реалізацією педагогічних умов розуміємо цілеспрямований, системний процес практичного впровадження спеціально визначених заходів у освітній процес закладу вищої освіти, що забезпечує досягнення результативних змін у підготовці майбутніх учителів. Методи і технології навчання при цьому є основними інструментами реалізації кожної педагогічної умови (див. таблиця 3.9).

Таблиця 3.9 – Методи та технології реалізації педагогічних умов

Педагогічна умова	Методи	Технології
1. Актуалізація і стимулювання мотивації майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття	Проблемне навчання; ігрові методи; методи реальних ситуацій; рефлексивні запитання; метод змагань	Кейс-технологія; сторітелінг; інтерактивне навчання; технології групової роботи
Інтенсифікація освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття на основі міждисциплінарної інтеграції.	Проектний метод; метод міжкультурного діалогу; аналітико-синтетичні методи; евристична бесіда	Проектна технологія; технологія міжкультурної взаємодії; STEM-інтеграція; веб-квест
Активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя до	Ведення портфоліо/щоденника; відеоаналіз; метод	Рефлексивні технології; технологія портфоліо; ІКТ; тренінгові технології; менторство

розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів через ресурс інноваційних технологій навчання та освітньо-практичної діяльності.	педагогічних есе; аналіз кейсів; коучинг	
---	--	--

Реалізація першої педагогічної умови – *актуалізація і стимулювання мотивації майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття* – здійснювалася через комплекс взаємопов'язаних методів і технологій, спрямованих на формування внутрішньої та зовнішньої мотивації студентів.

1. Методи стимулювання мотивації.

Метод реальних життєвих ситуацій передбачав занурення студентів у автентичні педагогічні ситуації полікультурного класу Закарпаття. Викладач пропонував опис або відеофрагмент реального уроку в школі з поліетнічним складом учнів, де студент мав забезпечити ефективну комунікацію між дітьми різних національностей. Студенти аналізували комунікативні бар'єри, пропонували рішення, виявляли зв'язок між полікультурним середовищем і потребою у розвитку комунікативної компетентності учнів. Такий підхід сприяв усвідомленню практичної значущості майбутньої педагогічної діяльності.

Проблемне навчання було реалізоване через створення спеціально змодельованих ситуацій, що вимагали від студентів самостійного пошуку рішень у контексті розвитку комунікативної компетентності учнів. До прикладу: «Як було організовано комунікативну діяльність у класі, де навчалися діти – представники чотирьох різних народностей?». Ця технологія активізувала пізнавальну діяльність, сприяла розвитку критичного та творчого мислення майбутнього вчителя.

Ігрові методи та змагання органічно вписувалися в контекст підготовки майбутнього вчителя початкової школи, оскільки гра є провідним методом навчання молодших школярів. Рольові ігри («Я був(ла) вчителем полікультурного класу»), командні змагання («Кращий сценарій уроку з полікультурним контентом»), дидактичні ігри з елементами міжкультурної взаємодії підвищували зацікавленість студентів, розвивали комунікативні здібності та стимулювали внутрішню мотивацію до опанування фаху.

Метод рефлексивних запитань було застосовано наприкінці кожного заняття або після проходження педагогічної практики. Студентам пропонувалися питання типу: «Які комунікативні стратегії я використав(ла) сьогодні?», «Як полікультурне середовище вплинуло на спілкування з учнями?», «Що я хотів(ла) б змінити у своїй педагогічній поведінці?». Систематичне використання рефлексивних запитань сформувало звичку до самооцінки та підвищило усвідомленість педагогічної діяльності.

2. Технології реалізації першої умови.

Кейс-технологія (case study) стала одним із найефективніших інструментів стимулювання мотивації, оскільки забезпечила занурення у реальний педагогічний контекст. Кейси були розроблені на основі досвіду вчителів шкіл Закарпаття, містили описи конфліктних комунікативних ситуацій у полікультурному класі та завдання щодо добору ефективних методів розвитку комунікативних умінь учнів різних національностей. Студенти аналізували кейси індивідуально та в групах, презентували й обговорювали рішення, отримуючи зворотний зв'язок від викладача.

Сторітелінг (storytelling), розповідання історій) набув особливої значущості у підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Студенти навчалися використовувати автентичний дитячий фольклор народів Закарпаття (угорські, румунські, словацькі казки, легенди) як засіб розвитку комунікативної компетентності учнів. На заняттях майбутні вчителі опановували мистецтво сторітелінгу, а згодом розробляли власні педагогічні

сценарії. Ця технологія одночасно стимулювала мотивацію до вивчення культур регіону та формувала практичні комунікативні навички.

Інтерактивні технології навчання («мозковий штурм», «ажурна пилка», «коло ідей», «займи позицію») забезпечили активну суб'єктну участь кожного студента в освітньому процесі. Особливо ефективним у контексті полікультурної підготовки став метод «World Café» («Світове кафе»), де студенти в малих групах обговорювали різні аспекти комунікативної взаємодії в полікультурному класі, ротуючись між «столиками» та збагачуючи дискусію новими ідеями.

Реалізація другої педагогічної умови – *інтенсифікація освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя на основі міждисциплінарної інтеграції* – вимагала злагодженої взаємодії викладачів різних дисциплін, а також застосування методів і технологій, що забезпечують синтез знань із різних галузей:

1. Методи міждисциплінарної інтеграції.

Проектний метод став ключовим у реалізації другої педагогічної умови. Інтегровані проекти поєднували зміст таких дисциплін, як українська мова з методикою навчання, зарубіжна література, педагогіка, психологія, основи полікультурної освіти. Прикладом став проєкт «Мовний портрет Закарпаття», у межах якого студенти досліджували мовне різноманіття регіону, розробляли дидактичні матеріали для розвитку комунікативної компетентності учнів з урахуванням полікультурного контексту та презентували результати у форматі педагогічного фестивалю.

Метод міжкультурного діалогу було реалізовано через проєктування навчальних ситуацій, що моделювали діалог представників різних культур. Студенти опановували техніки ведення діалогу, толерантного слухання, розв'язання комунікативних конфліктів, які виникали внаслідок культурних відмінностей. Цей метод інтегрував знання з педагогіки, соціолінгвістики, міжкультурної комунікації та практичних методик навчання мови.

Евристична бесіда застосовувалася для актуалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі вивчення нового матеріалу. Викладач за допомогою системи спрямовувальних запитань підводив студентів до самостійного встановлення зв'язків між поняттями «комунікативна компетентність», «полікультурне середовище», «інтеграція», «мовна толерантність», спираючись на знання з різних навчальних дисциплін.

2. Технології міждисциплінарної інтеграції

Технологія діалогу культур, розроблена В. Біблером і адаптована до умов педагогічної підготовки, передбачала організацію навчального процесу як зустрічі різних культурних систем. У контексті підготовки вчителів Закарпаття ця технологія реалізовувалася через вивчення особливостей комунікативної культури українців, угорців, румунів і словаків; порівняльний аналіз мовленнєвого етикету; розроблення уроків, що включали елементи народних культур регіону. Студенти навчалися бачити навчальний зміст крізь призму культурного діалогу.

Технологія проєктного навчання у міждисциплінарному форматі передбачала реалізацію студентами комплексних педагогічних проєктів, що охоплювали кілька навчальних дисциплін одночасно. Проєкти оцінювалися за критеріями глибини міждисциплінарної інтеграції, практичної застосовності для полікультурного класу та оригінальності рішень у сфері розвитку комунікативної компетентності учнів.

Вебквест як освітня технологія інтегрував ІКТ із міждисциплінарним дослідженням. Студентам пропонувався вебквест «Комунікативна карта Закарпаття», у межах якого вони досліджували мовну ситуацію регіону, ознайомлювалися з нормативно-правовою базою полікультурної освіти, аналізували кращі педагогічні практики розвитку комунікативних умінь дітей та розробляли власні методичні матеріали. Вебквест формував цифрову компетентність, дослідницькі вміння та системне бачення проблеми.

Залучення студентів до участі у святах, фестивалях і культурних заходах народів Закарпаття стало важливою умовою формування їхньої

полікультурної компетентності. Практика відвідування угорських, румунських і словацьких культурних інституцій, спілкування з представниками різних народностей формувала у майбутніх учителів цілісне розуміння культурного розмаїття регіону та підвищувала готовність до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів у полікультурному просторі.

Реалізація третьої педагогічної умови – *активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя через ресурс інноваційних технологій навчання та освітньо-практичної діяльності* – спрямована на формування здатності студентів до усвідомленого аналізу власного педагогічного досвіду, самооцінки та самовдосконалення:

1. Рефлексивні технології та методики

Технологія портфоліо стала одним із найефективніших інструментів активізації рефлексії. Педагогічний щоденник/портфоліо студента містив записи педагогічних спостережень під час практики у полікультурному класі; самоаналіз власних комунікативних стратегій; опис успіхів і труднощів у роботі з учнями різних національностей; рефлексивні нотатки після кожного уроку; зразки розроблених дидактичних матеріалів із коментарями щодо їх ефективності. Регулярне ведення портфоліо сприяло формуванню звички до самоаналізу та усвідомленого педагогічного вдосконалення.

Відеоаналіз уроків став потужним рефлексивним інструментом, що дозволив майбутньому вчителю побачити себе «збоку». Студенти записували власні пробні уроки на відео, а потім за спеціально розробленою схемою аналізували вербальні та невербальні засоби комунікації; відповідність комунікативних стратегій полікультурному складу класу; ефективність застосованих методів розвитку комунікативної компетентності учнів; власні помилки та шляхи їх подолання. Цей метод сформував критичне ставлення до власної педагогічної діяльності та стимулював прагнення до професійного вдосконалення.

Метод «педагогічних есе» передбачав написання студентами коротких рефлексивних текстів на теми: «Мій досвід взаємодії з представниками різних культур», «Яким я бачу ефективного вчителя полікультурного класу», «Що змінилося у моєму розумінні комунікативної компетентності після педагогічної практики». Есе обговорювалися у малих групах, що забезпечувало обмін рефлексивним досвідом та взаємозбагачення.

Аналіз кейсів і проблемних ситуацій у рефлексивному контексті був спрямований не лише на пошук рішень, а й на усвідомлення власних педагогічних установок, стереотипів та упереджень щодо представників різних культур. Після аналізу кейсу студенти відповідали на рефлексивні запитання: «Якими були мої перші реакції на цю ситуацію? Чим вони були зумовлені?», «Як би я діяв(ла) по-іншому, якби краще знав(ла) культурні особливості учнів?».

2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як технологія активізації рефлексії

Коучинг і менторство забезпечували індивідуальний супровід професійного розвитку майбутнього вчителя. Досвідчений педагог-ментор або викладач-коуч допомагав студенту усвідомити власний потенціал, визначити зони розвитку у сфері комунікативної компетентності, сформулювати індивідуальну програму вдосконалення. Коучингові сесії відбувалися у форматі індивідуальних зустрічей або групового коучингу (peer coaching), де студенти взаємно коучували одне одного під керівництвом викладача.

Тренінги самопізнання були спрямовані на розвиток самооцінки та здатності до самоаналізу. Тренінгові заняття включали вправи на виявлення культурних стереотипів і упереджень, розвиток емпатії, формування навичок толерантного спілкування. Особлива увага приділялася рефлексії власного комунікативного стилю та його відповідності вимогам полікультурного освітнього середовища.

Діалог і групові дискусії стали невід'ємним компонентом рефлексивної підготовки. Обговорення актуальних проблем полікультурної освіти у форматі дискусії «за» і «проти», дебатів, «рибної кістки» сприяло формуванню власної

педагогічної позиції, розвитку критичного мислення та вміння аргументовано відстоювати власну точку зору у педагогічному дискурсі.

Реалізація трьох педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття передбачала не ізольоване застосування методів і технологій, а їх системне поєднання, що забезпечувало синергетичний ефект. Взаємозв'язок умов реалізовувався таким чином: перша умова (мотивація) забезпечувала внутрішній поштовх до навчання та створювала емоційно позитивний фон; друга умова (інтеграція) формувала системне, міждисциплінарне бачення проблеми; третя умова (рефлексія) забезпечувала усвідомленість і саморегуляцію навчальної діяльності (див. таблицю 3.10).

Наскрізними технологіями, що реалізовувалися в межах усіх трьох умов, стали технологія кооперативного навчання, проєктна технологія, ІКТ-технології та технологія розвитку критичного мислення. Вони забезпечували змістову й методичну єдність освітнього процесу підготовки майбутніх учителів у полікультурному контексті Закарпаття.

Таблиця 3.10 – Інноваційні технології реалізації педагогічних умов

Умова 1: Мотивація	Умова 2: Інтеграція	Умова 3: Рефлексія
Ігрові технології (рольові ігри, командні проєкти)	Проєктна технологія (міжпредметні проєкти)	Технологія портфоліо (педагогічний щоденник)
Кейс-технологія (реальні ситуації)	Технологія діалогу культур	Відеоаналіз власної діяльності
Сторітелінг (дитячий фольклор)	ІКТ (мультимедійні ресурси, веб-квест)	Тренінгові технології самопізнання
Інтерактивні методи (дискусія, мозковий штурм)	Технологія міжкультурної взаємодії	Коучинг та менторство

Важливою умовою ефективної реалізації визначених педагогічних умов стала наскрізна практична орієнтованість усіх методів і технологій. Педагогічна практика у школах із поліетнічним складом учнів виступала інтегральним компонентом підготовки, що забезпечував трансфер теоретичних знань і сформованих у ЗВО умінь у реальну педагогічну діяльність. Під час практики студенти реалізовували проекти, вели портфоліо та отримували зворотний зв'язок від наставників – досвідчених учителів і методистів.

Перейдемо до аналізу результатів формувального етапу експерименту, зокрема діагностики рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття відповідно до визначених критеріїв. Діагностичний інструментарій залишився без змін.

Результати оцінювання рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття після формувального етапу педагогічного експерименту за спонукально-ціннісним критерієм подано в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11 – Результати діагностики рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за спонукально-ціннісним критерієм (формувальний етап)

Рівні готовності	Кількість майбутніх учителів			
	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Високий	21	11,80	58	32,22
Достатній	72	40,45	79	43,89
Низький	85	47,75	43	23,89
Всього	178	100	180	100

Аналіз даних таблиці 3.11 свідчить, що проведене експериментальне навчання позитивно вплинуло на рівень готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за спонукально-ціннісним критерієм.

За цим критерієм високий рівень готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності мають 21 майбутній учитель КГ (11,80%) та 58 майбутніх учителів ЕГ (32,22%); достатній рівень готовності мають 72 (40,45%) майбутніх учителів КГ та 79 (43,89%) майбутніх учителів ЕГ, низький рівень готовності мають 85 (47,75%) майбутніх учителів КГ та 43 (23,89%) майбутніх учителів ЕГ.

Результати оцінювання рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття після формувального етапу педагогічного експерименту за змістово-знаннявим критерієм подано в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12 – Результати діагностики рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за змістово-знаннявим критерієм (формувальний етап)

Рівні готовності	Кількість майбутніх учителів			
	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Високий	22	12,36	59	32,78
Достатній	72	40,45	76	42,22
Низький	84	47,19	45	25,00
Всього	178	100	180	100

Нам вдалося з'ясувати, що за змістово-знаннявим критерієм високий рівень готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів мають 22 майбутніх учителя КГ (12,36%) та 59 майбутніх

учителів ЕГ (32,78%); достатній рівень мають 72 (40,45%) майбутніх учителів КГ та 76 (42,22%) майбутніх учителів ЕГ, низький рівень мають 84 (47,19%) майбутніх учителів КГ та 45 (25,00%) майбутніх учителів ЕГ.

Отримані результати дослідження ступеня сформованості поведінково-рефлексивного критерію готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття дають підстави для таких висновків: високий рівень готовності продемонстрували 23 студенти контрольної групи (12,92%) та 61 студент експериментальної групи (33,89%); достатній рівень – 69 (38,76%) майбутніх учителів контрольної групи та 76 (42,22%) майбутніх учителів експериментальної групи; низький рівень – 86 (48,32%) студентів контрольної групи та 43 (23,89%) студентів експериментальної групи (див. табл. 3.13).

Таблиця 3.13 – Результати діагностики рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за поведінково-рефлексивним критерієм (формувальний етап)

Рівні готовності	Кількість майбутніх учителів			
	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Високий	23	12,92	61	33,89
Достатній	69	38,76	76	42,22
Низький	86	48,32	43	23,89
Всього	178	100	180	100

Узагальнені дані констатувального та формувального етапів експериментального дослідження щодо рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття в контрольній та

експериментальній групах на початку та після завершення експерименту подано в таблицях 3.14 та 3.15.

Отримані результати засвідчили, що за спонукально-ціннісним критерієм (потребово-мотиваційний компонент) у контрольній групі високий рівень готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття зріс на 1,69%, тоді як в експериментальній групі – на 22,22%. Достатній рівень у контрольній групі підвищився на 6,74%, в експериментальній – на 8,89%. Натомість частка студентів із низьким рівнем у контрольній групі зменшилася на 8,43%, тоді як в експериментальній групі – на 31,11%.

Таблиця 3.14 – Узагальнені дані щодо рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття в ЕГ та КГ на початку й після експерименту

Критерії	Групи	Етапи експерименту	Рівні готовності					
			Високий		Достатній		Низький	
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Спонукально-ціннісний	КГ	Констатувальний	18	10,11	60	33,71	100	56,18
		Формувальний	21	11,80	72	40,45	85	47,75
	ЕГ	Констатувальний	18	10,00	63	35,00	99	55,00
		Формувальний	58	32,22	79	43,89	43	23,89
Змістово-знаннясвий	КГ	Констатувальний	17	9,55	62	34,83	99	55,62
		Формувальний	22	12,36	72	40,45	84	47,19
	ЕГ	Констатувальний	19	10,55	64	35,56	97	53,89
		Формувальний	59	32,78	76	42,22	45	25,00
Поведінково-рефлексивний	КГ	Констатувальний	16	8,99	64	35,95	98	55,06

	ЕГ	Формувальний	23	12,92	69	38,76	86	48,32
		Констатувальний	17	9,45	65	36,11	98	54,44
		Формувальний	61	33,89	76	42,22	43	23,89
Узагальнені дані	КГ	Констатувальний	17	9,55	62	34,83	99	55,62
		Формувальний	22	12,36	71	39,89	85	47,75
	ЕГ	Констатувальний	18	10,00	64	35,56	98	54,44
		Формувальний	59	32,78	77	42,78	44	24,44

Таблиця 3.15 – Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття за результатами дослідно-експериментальної роботи

Групи	Етапи експерименту	Рівні розвитку					
		Високий		Достатній		Низький	
		КС абс.	%	КС абс.	%	КС абс.	%
КГ (178)	Констатувальний	17	9,55	62	34,83	99	55,62
	Формувальний	22	12,36	71	39,89	85	47,75
ЕГ (180)	Констатувальний	18	10,00	64	35,56	98	54,44
	Формувальний	59	32,78	77	42,78	44	24,44

Отримані результати засвідчили, що за спонукально-ціннісним критерієм (потребово-мотиваційний компонент) у контрольній групі високий рівень готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття зріс на 1,69%, тоді як в експериментальній групі – на 22,22%. Достатній рівень у контрольній групі підвищився на 6,74%, в експериментальній – на 8,89%. Натомість частка студентів із низьким рівнем

у контрольній групі зменшилася на 8,43%, тоді як в експериментальній групі – на 31,11%.

За змістово-знансєвим критерієм (когнітивно-інформативний компонент) високий рівень готовності майбутніх учителів у контрольній групі зріс на 2,81%, у той час як в експериментальній – на 22,25%. Достатній рівень у контрольній групі підвищився на 6,62%, в експериментальній – на 6,66%. Водночас низький рівень у контрольній групі зменшився на 8,43%, а в експериментальній – на 28,89%.

За поведінково-рефлексивним критерієм (діяльнісно-операційний компонент) високий рівень у контрольній групі зріс на 3,93%, тоді як в експериментальній – на 24,44%. Достатній рівень у контрольній групі підвищився на 2,81%, в експериментальній – на 6,11%. Натомість низький рівень у контрольній групі зменшився на 8,43%, тоді як в експериментальній – на 30,55%.

Узагальнення результатів дослідницько-експериментальної роботи засвідчило, що відповідно до визначених рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття частка студентів експериментальної групи з високим рівнем збільшилася на 22,78% (з 10,00% до 32,78%), тоді як у контрольній групі – на 2,81% (з 9,55% до 12,36%). Кількість студентів із достатнім рівнем в експериментальній групі зросла на 7,22% (з 35,56% до 42,78%), у контрольній – на 5,06% (з 34,83% до 39,89%). Найбільш суттєві зміни зафіксовано щодо низького рівня: в експериментальній групі його частка зменшилася на 30,00% (з 54,44% до 24,44%), у контрольній – на 7,87% (з 55,62% до 47,75%).

Узагальнені дані динаміки розподілу майбутніх учителів за рівнями готовності до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття до і після експерименту в експериментальній та контрольній групах подано на рисунку 3.2.

Вірогідність результатів експериментального дослідження на формульованому етапі та достовірність отриманих даних було визначено із застосуванням непараметричного критерію Пірсона χ^2 (Боснюк, 2020).

Нульову гіпотезу (H_0) сформульовано таким чином: експериментальна та контрольна вибірки майбутніх учителів за рівнем готовності до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття є однорідними за досліджуваним критерієм Пірсона χ^2 . Відповідно альтернативна гіпотеза (H_1) передбачає наявність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною вибірками за рівнем сформованості зазначеної готовності.

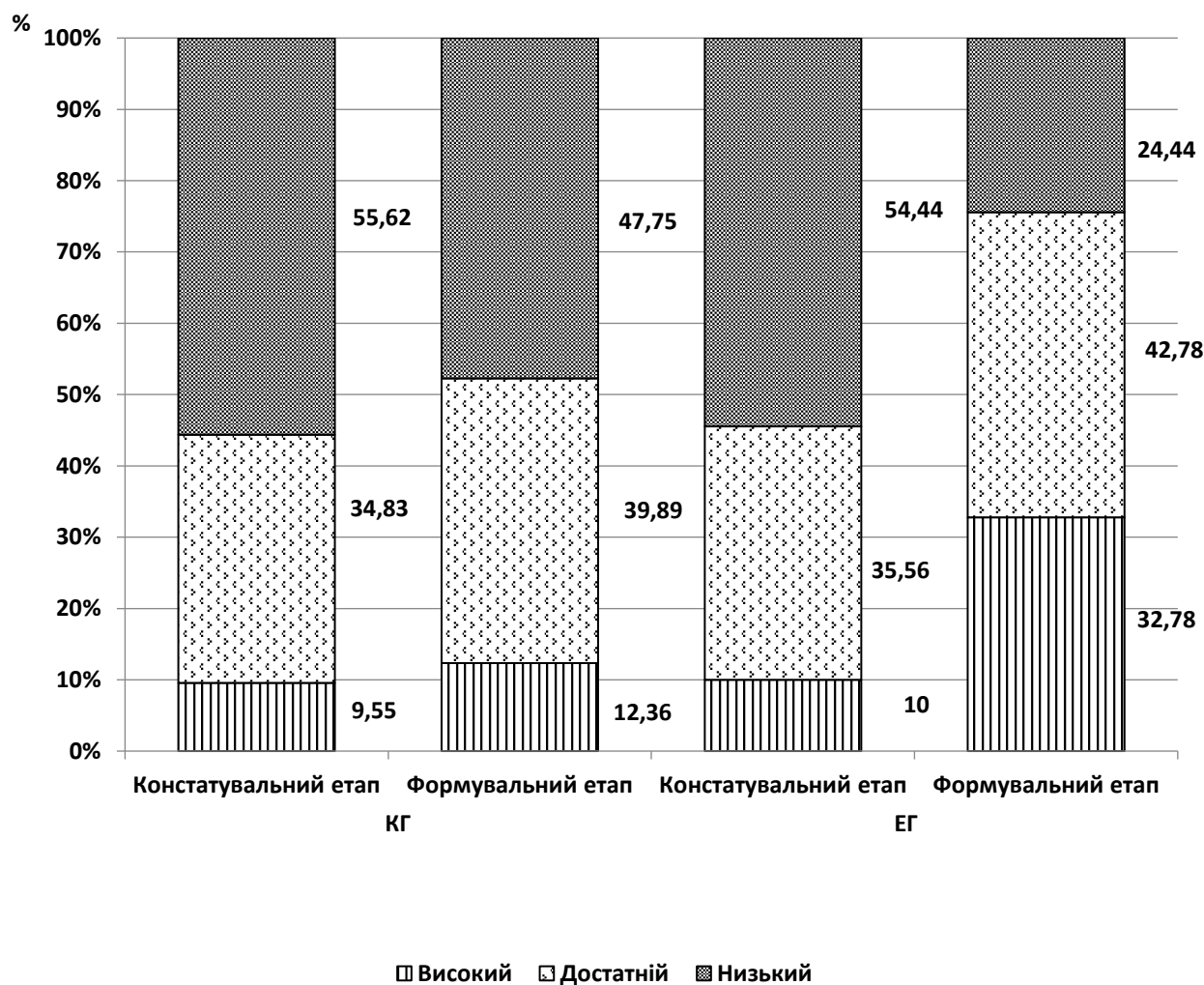


Рисунок 3.2 – Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в

полікультурному середовищі Закарпаття за результатами дослідно-експериментальної роботи

Розрахунок емпіричних значень критерію Пірсона χ^2 здійснювався за допомогою табличного процесора Microsoft Excel із використанням функції CHISQ.TEST. Результати статистичної перевірки даних на формульовальному етапі педагогічного експерименту подано в таблиці 3.16.

Таким чином $\chi_{\text{емп}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2 (0,05)$, що дає підстави для прийняття альтернативної гіпотези H_1 про наявність статистично значущих відмінностей між рівнями готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття в експериментальній і контрольній групах.

Таблиця 3.16 – Результати статистичної перевірки (формульовальний етап педагогічного експерименту)

Критерії	Значення $\chi^2_{\text{емп}}$
Спонукально-ціннісний	31,425
Змістово-знаннявий	29,314
Поведінково-рефлексивний	31,852
Загальний рівень готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.	30,165

Як засвідчили результати, отримані на рівні статистичної значущості 0,05, між контрольною та експериментальною групами, що брали участь у дослідженні, виявлено статистично значущі відмінності в рівнях готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Це дозволяє стверджувати з імовірністю 0,95, що суттєві відмінності у рівнях досліджуваної готовності зумовлені впровадженням визначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що запропоновані педагогічні умови є ефективними, оскільки сприяють позитивним змінам у мотиваційній сфері, професійних уміннях, ціннісних орієнтаціях і комунікативній готовності майбутніх учителів, а також забезпечують підвищення результативності їхньої професійної підготовки.

Отримані результати формувального етапу експерименту підтверджують ефективність запропонованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття, що дає підстави стверджувати: мету дослідження досягнуто, поставлені завдання виконано.

Висновки до третього розділу

Для оцінювання ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття проведено педагогічний експеримент. Дослідницько-експериментальну роботу здійснено на базі Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II, Ужгородського національного університету та Мукачівського державного університету.

До участі в педагогічному експерименті залучено 366 осіб, з них: 8 експертів та 358 майбутніх учителів початкової школи, серед яких було сформовано контрольну (КГ – 178 осіб) та експериментальну (ЕГ – 180 осіб) групи.

Реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в

полікультурному середовищі Закарпаття передбачала такі етапи дослідження: підготовчий (2022 – 2023 рр.), основний (2023 – 2025 рр.) та підсумковий (2025 – 2026 рр.).

Під час першого (підготовчого) етапу дослідження (2022 – 2023 рр.) вивчено досвід українських науковців щодо проведення експериментальних досліджень, проаналізовано теоретичні засади та методологічні підходи, що використовуються в педагогічних експериментальних дослідженнях.

На другому (основному) етапі дослідження (2023 – 2025 рр.) розроблено вихідні наукові й методичні положення, опрацьовано науково-педагогічну літературу, організовано роботу з експертами, що дало змогу визначити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Проведення педагогічного експерименту охопило два етапи: констатувальний і формувальний.

На констатувальному етапі (2024 – 2025 рр.) здійснено аналіз проблеми на основі вивчення педагогічної, психологічної та методичної літератури, а також досвіду практичної діяльності. Було визначено актуальність і обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття; обґрунтовано структуру, визначено компоненти, критерії та показники оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи. Також було розроблено програму дослідницько-експериментальної роботи та перевірено стан готовності майбутніх учителів за допомогою комплексу емпіричних методів: спостережень, бесід, опитувань, тестових методик, анкетування, творчих завдань тощо.

Встановлено, що на констатувальному етапі переважали низький (55,62 % та 54,44 %) і достатній (34,83 % та 35,56 %) рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи

в полікультурному середовищі Закарпаття, тоді як високий рівень було зафіксовано лише у 9,55 % та 10,00 % майбутніх учителів. Кількісний і якісний аналіз отриманих діагностичних даних дав підстави зробити висновок про доцільність упровадження визначених педагогічних умов та став підґрунтям для планування і проведення формувального етапу експерименту.

На формувальному етапі експерименту (2024 – 2025 рр.) експериментально перевірено ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

На підсумковому етапі дослідження (2025 – 2026 рр.) здійснено комплексний аналіз результатів експериментальної роботи, проведено систематизацію та статистичну обробку емпіричних даних, перевірено результати формувального етапу експерименту та визначено ефективність упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття. На основі отриманих результатів сформульовано загальні висновки дослідження.

Результати дослідницько-експериментальної роботи засвідчили, що відповідно до встановлених рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття кількість майбутніх учителів експериментальної групи, які досягли високого рівня, збільшилася на 22,78 % (від 10,00 % до 32,78 %), тоді як у контрольній групі – лише на 2,81 % (від 9,55 % до 12,36 %). Кількість майбутніх учителів, які досягли достатнього рівня готовності, в ЕГ збільшилася на 7,22 % (від 35,56 % до 42,78 %), а в КГ – на 5,06 % (від 34,83 % до 39,89 %). Найбільш суттєвих змін зазнали показники низького рівня: в ЕГ кількість майбутніх учителів із таким рівнем готовності зменшилася на 30,00 % (від 54,44 % до 24,44 %), тоді як у КГ – лише на 7,87 % (від 55,62 % до 47,75 %).

Вірогідність результатів дослідницько-експериментальної роботи та достовірність отриманих даних перевірено за допомогою критерію Пірсона χ^2 . Результати обчислень підтвердили достовірність проведеного експерименту та засвідчили позитивну динаміку у компонентах готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття та дали підстави стверджувати, що мети дослідження досягнуто, а поставлені завдання виконано.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях: Csorák, 2025e; 2025d; 2022b.

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу й узагальнення наукових розвідок досліджено опрацьовано проблему підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів у вимірах наукових студій; уточнено понятійно-категоріальний апарат дослідження. У площині здійсненого аналізу узагальнено, що підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів є значущою й актуальною проблемою у науковому дискурсі, що віддзеркалює складний, динамічний і безперервний процес, який вимагає урахування сучасних вимог, потребує пошуку ефективних шляхів та вибору раціональних методів керівництва процесом їхнього навчання, і водночас, актуалізує необхідність аналізу, внесення уточнень щодо трактування понятійно-категорійного апарату дослідження.

Уточнено співвіднесеність змісту понять «компетентність» і «компетенція». З'ясовано, що ці терміни не є тотожними, позаяк компетенція пов'язана зі змістом певної діяльності, а компетентність стосується особи, визначає її здатність якісно виконувати роботу.

Поняття «компетентність» потрактовано як інтегроване складне утворення, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень і цінностей. Предсталено позиції вчених щодо сутності, змісту комунікативної компетентності у вітчизняному і зарубіжному науковому дискурсі. Поняття «комунікативна компетентність учнів початкової школи» схарактеризовано у дослідженні як інтегративну якість, сукупність знань, умінь та навичок молодших школярів, які забезпечують ефективне спілкування, міжособистісну взаємодію в умовах полікультурного освітнього середовища.

Констатовано, що розвиток комунікативної компетентності учнів початкової школи базується на формуванні вміння вільно висловлювати думки, активно взаємодіяти, слухати та розуміти інших, що передбачає збагачення словникового запасу, навчання молодших школярів спілкуватися в

соціумі, ефективно застосовуючи мову на практиці в умовах полікультурного середовища.

Полікультурне середовище потрактовано у дослідженні як освітній простір, що формує в учнів початкових класів готовність до міжкультурної взаємодії, емпатії, а також сприяє успішній інтеграції особистості в національну та світову культуру.

2. Актуалізовано необхідність опрацювання питання особливостей Закарпаття як полікультурного середовища в історико-педагогічному ракурсі. Виокремлено провідні характеристики Закарпаття як полікультурного середовища: етнічне різноманіття – проживання численних етнічних спільнот; культурний діалог (полікультурність проявляється у взаємовпливі культурних традицій); освіта та мова – використання полікультурного підходу у дошкільній та шкільній освіті, функціонування шкіл з угорською та іншими мовами навчання; історична спадщина – регіон протягом історії входив до різних державних утворень, що вплинуло на його сучасне різноманіття.

Проаналізовано стан готовності учителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи через навчання читання й письму рідною мовою у закарпатських освітніх закладах із навчанням угорською мовою, акцентуючи увагу на навчально-методичному забезпеченні і деяких аспектах методики навчання. Виявлено, що в закарпатських освітніх закладах із навчанням угорською мовою використання угорських посібників і матеріалів поєднується з українськими програмами і планами. Для вирішення цієї проблеми необхідно знайти комплексне рішення, адже немає потреби повністю інтегрувати угорські посібники в український освітній процес, достатньо їх адаптувати. Цього можна досягти, розробивши таку навчальну програму, яка відповідатиме угорським підручникам та посібникам і водночас візьме до уваги ті особливості, які притаманні освіті рідною мовою для національних меншин.

3. Визначено компоненти, критерії та рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи

в полікультурному середовищі Закарпаття. Готовність майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття розглядається у дослідженні як сукупність потребнісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-операційного компонентів.

Потребово-мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття віддзеркалює їхнє ціннісне ставлення до полікультурності як суспільного явища, відображає міру мотиваційних настанов, спонукань, потреб, спрямованості щодо набуття власної комунікативної компетентності, здійснення професійної діяльності, націленої на розвиток комунікативної компетентності молодших школярів.

Когнітивно-інформативний компонент готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття акумулює сукупність знань (психолого-педагогічних, теоретико-методичних, предметно-методичних (спеціально-професійних), комунікативних, полікультурних), умінь чітко і зрозуміло викладати думки, передавати інформацію вербальними та невербальними засобами, організовувати і підтримувати діалог, які необхідні студентам для ефективного виконання професійної діяльності, націленої на розвиток комунікативної компетентності школярів у рамках полікультурного освітнього процесу початкової школи Закарпаття.

Діяльнісно-операційний компонент готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття акумулює сукупність умінь, які забезпечують реалізацію означеного процесу в практичній діяльності, здійснення самодіагностики, контролю за ефективністю втілення набутого досвіду та потенціалу в майбутню професійну діяльність.

З урахуванням компонентної структури готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в

полікультурному середовищі Закарпаття виокремлено критерії: спонукально-ціннісний, змістово-знаннявий, поведінково-рефлексивний, що корелюють із визначеними компонентами (потребово-мотиваційний, когнітивно-інформативний, діяльнісно-операційний), розроблено рівні сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття: низький (репродуктивний), достатній (варіативно-конструктивний), високий (творчий).

3. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття; розроблено модель означеного процесу.

Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття потрактовано у дослідженні як цілісний взаємопов'язаний комплекс спеціально створених у межах освітнього процесу закладу вищої освіти заходів, які забезпечують результативність, динамічні зміни означеного процесу, підвищують рівень сформованості визначених критеріїв готовності студентів (спонукально-ціннісний, змістово-знаннявий, поведінково-рефлексивний) у площині порушеної проблеми.

Передбачено, що для ефективної підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття мають бути створені такі педагогічні:

- актуалізація і стимулювання мотивації майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття;

- інтенсифікація освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття на основі міждисциплінарної інтеграції;

– активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів через ресурс інноваційних технологій навчання та освітньо-практичної діяльності.

Результати дослідницько-експериментальної роботи засвідчили, що відповідно до встановлених рівнів готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття кількість майбутніх учителів експериментальної групи, які досягли високого рівня, збільшилася на 22,78 % (від 10,00 % до 32,78 %), тоді як у контрольній групі – лише на 2,81 % (від 9,55 % до 12,36 %). Кількість майбутніх учителів, які досягли достатнього рівня готовності, в ЕГ збільшилася на 7,22 % (від 35,56 % до 42,78 %), а в КГ – на 5,06 % (від 34,83 % до 39,89 %). Найбільш суттєвих змін зазнали показники низького рівня: в ЕГ кількість майбутніх учителів із таким рівнем готовності зменшилася на 30,00 % (від 54,44 % до 24,44 %), тоді як у КГ – лише на 7,87 % (від 55,62 % до 47,75 %).

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованих педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття та дали підстави стверджувати, що мети дослідження досягнуто, а поставлені завдання виконано.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всього розмаїття питань, пов'язаних із підготовкою майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

5. Розроблено та впроваджено навчально-методичне забезпечення щодо підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття, а саме: методичні рекомендації для самостійної (індивідуальної) роботи майбутніх фахівців з дошкільної та початкової освіти: «Дошкільна лінгводидактика, збірка дитячої літератури», «Теоретичний конспект з дитячої літератури для

студентів», інформаційні матеріали яких впливають на формування готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Перспективи подальших наукових розвідок спонукають до поглибленого концептуального аналізу полікультурного середовища Закарпаття щодо розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи, пошуку нових методів для діагностики цього інтегративного утворення особистості в контексті цілісного особистісного розвитку здобувачів вищої освіти, дослідження потенціалу інформаційного навчального середовища у площині порушеної проблеми, з урахуванням сучасних викликів, вітчизняних та світових тенденцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк, Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.). 2005. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21IDАндрощук, І. (2022).
2. Агадуллін, Р. (2004). Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*. № 3. С. 18–29.
3. Алієва, С. Р. (2013). Теорія і методика формування крос-культурних цінностей у початковій школі АР Крим: монографія. Сімферополь: КРП «Видавництво «Кримнавчпеддержвидав».
4. Алієва, С. Р. (2011). Формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку в школах АР Крим: (Дис. ... канд. пед. Наук 13.00.07) / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ.
5. Андрощук, І. (2022). Комунікативна компетентність як важливий засіб ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. *Молодь і ринок*, 3–4(201–202), 34–38.
6. Андрощук, І. (2022). Формування громадянської відповідальності у майбутніх учителів як важлива складова професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. № 1 (115). С. 3 – 12.
7. Андрощук, І. В., Андрощук, І. П. (2022). Методологічні підходи щодо підготовки майбутніх учителів до формування громадянської відповідальності учнів. *Молодь і ринок*. № 6 (204). С. 6-11.
8. Андрощук, І.В., Логай, В.А., Пінчук, Л.М. та ін. (2024) Інноваційні технології в сучасній системі освіти. *Вісник науки та освіти* (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»). Випуск № 4(22). С. 1493-1508.

9. Андрущенко, В., Дівинська, Н., Корольов, Б., та ін. (2008). *Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах* (В. Андрущенко & В. Луговий, Ред.). Педагогічна думка.
10. Андрущенко, В., Дівинська, Н., Корольов, Б., та ін. (2008). *Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах*. Педагогічна думка.
11. Антонова, О. Є. (2015). Вплив полікультурного середовища на розвиток обдарованості майбутніх педагогів. *Проблеми освіти*, 82, 27–32.
12. Антонова, О. Є., & Маслак, Л. П. (2011). Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. In О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* (с. 101). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
13. Антонюк, О. В. (2005). *Основи етнополітики*: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: МАУП.
14. Аркусінськ, А. (2004). *Міжкультурна освіта*: poradnik для вчителя. Варшава: «Ортдруг».
15. Арцишевський, Р. А. (2015). Методологічні засади гуманістичної педагогіки. *Український педагогічний журнал*. Вип. 1. С. 69–76.
16. Атрощенко, Т. О. (2020). *Система формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки*: (Дис. на здобуття наук. ступеня докт. педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Мукачівський державний університет МОН України; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України. Хмельницький.
17. Атрощенко, Т. (2017). Формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки*, 3, 45–50
18. Ашиток, Л. (2005). Комунікативна компетентність педагога: структура, етапи формування. *Молодь і ринок*, 6, 10–13.

19. Бадер, В. І., & Дядичев, В. В. (2008). Функціонально-стилістичний підхід у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності іноземних студентів. *Засоби навчання та науково-дослідної роботи*, 28.
20. Бахіча, Е. (2015). Толерантність як складова професійної підготовки майбутнього педагога. *Науковий вісник*, 2, 12–18
21. Бахіча, Е. Е. (2010). Формування толерантності майбутніх педагогів в умовах полікультурного вищого навчального закладу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. № 20. С. 13–15.
22. Бахмат, Н. В., & Гудима, Н. В. (Ред.). (2020). *Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах реформування освіти*. Міленіум.
23. Бахов, І. (2020). Педагогічна практика майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у поліетнічному освітньому середовищі Канади. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 29. Том 1. С. 192–202.
24. Бацевич, Ф. С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації*. Київ: Довіра.
25. Безбородих, С. М. (2011). Аксіологічний підхід в системі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 4 (215). С. 124–130.
26. Безкоровайна, О. В., Мороз, Л. В. (2012). Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Вип. 25. С. 142–145.
27. Белей, Л. Л. (2018). Присутність національних меншин у соціальному просторі Закарпатської області від здобуття незалежності України і до сьогодні. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. 2 (40). 73-76.
28. Берегова, О. М. (2009). *Культура та комунікація: дискурси культуротворення в Україні ХХІ ст.: (Монографія)/ Ін-т культурології Акад. мистец. України*. Київ: Ін-т культурології Акад. мистец. України.

29. Березюк, О. С. (2015). Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. In О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* (сс. 193–209). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
30. Бех, І. Д. (2010). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія* № 2. С. 26–31.
31. Бирко, Н. М. (2014). *Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи* (Автореф. дис. канд. пед. наук, спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Житомир.
32. Бирко, Н. (2018). Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи. *Педагогічна освіта*, 1, 78–84
33. Бібік, Н. М. (2004). Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів. *Школа першого ступеня: теорія і практика*, 10, 18–26.
34. Бібік, Н. М. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. In О. В. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. К.І.С.
35. Бібік, Н. М. (2008). Компетентність у навчанні. В *Енциклопедія освіти* (с. 408–409). Юрінком Інтер.
36. Бідюк, Н. (2012). Комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога: зміст та структура. In *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* (сс. 158–160).
37. Бліхар, В. С., Козловець, М. А., Горохова, Л. В., Федоренко, В. В., & Федоренко, В. О. (2020). *Філософія: словник термінів та персоналій*. КВІЦ.
38. Бондар, В. І. (2008). Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. *Початкова школа..* № 7. С. 22–23.
39. Бондар, В. І., Севастюк, М. С. (2000). Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь вчителя початкової школи. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 142 с.
40. Бондар, В. І. (2016). Філософська, теоретична та методологічна

сутність і реалізація системного підходу до організації й проведення наукових досліджень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки.* Вип. 3 (48). С. 3–10.

41. Бондарук, І. П. (2008). Міжкультурна освіта в школі: навч.-метод. посіб. Біла Церква.
42. Борін, К. А. (2013). Використання принципу наочності під час навчання іноземним мовам. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*, 2, 99–103.
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npdntu_pps_2013_2_23
43. Боснюк, В. Д. (2020). *Математичні методи в психології: Курс лекцій*. Харків: НУЦЗУ.
44. Бродніцькі, М. (2019). Міжкультурність та її конотації у галузі освіти: пошук академічних парадигм. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. № 31. С. 5–7.
45. Будько, М., Троїцька, О. (2014). Виховання людини культури: культурологічні інтенції нової освітньої методології. *Versus*. № 1 (3). С. 41–47.
46. Бусел, В. Т. (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000*. Київ, Ірпінь: Перун.
47. Васютіна, Т. (2025). Зміст і засоби підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування національної та культурної ідентичності молодших школярів у багатокультурному регіоні України. *Наука і техніка сьогодні*, 10 (51), 551-560.
48. Васютіна, Т.М. (2025) Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до організації ефективної міжкультурної комунікації здобувачів початкової освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 17 / Ред. кол.: В.Ф. Черкасов, О.А. Біда, Н.І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код», 8 – 14.

49. Васютіна, Т., Коваль, В. (2023) Формування складників громадянської компетентності у здобувачів вищої освіти: з досвіду роботи в міжнародних проєктах. *Освітньо-науковий простір : науковий журнал*. Вип. 5 (2 - 2023) / Український державний університет імені Михайла Драгоманова [гол. Ред. д-р пед.наук, проф. Матвієнко О.В.]. Київ: Видавництво Ліра-К, 61-70. DOI 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.07
50. Васютіна, Т. (2024). Роль формальної та неформальної освіти у підготовці майбутніх учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Наука і техніка сьогодні*. 73 (1), 491 –500.
51. Васютіна, Т.М., Себало, Л.І., & Тесленко Т.В. (2024) Інструменти розвитку критичного мислення в майбутніх педагогів як елементи освітнього середовища ЗВО. «Освітньо-науковий простір» «Educational Scientific Space» (ESS). *Науковий журнал*. / Український державний університет імені Михайла Драгоманова [гол. ред. д-р пед.наук, проф. Матвієнко О.В.]. Київ: Видавництво Ліра-К, 7 (2), Vol.2, 38 - 46. DOI 10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/2.2024.18
52. Васютіна, Т. (2022) Організаційно-технологічне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту природничої та громадянської освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (115), 180–187.
53. Васютіна, Т., Волошина, В., & Саєнко, Ю. (2023) Формування фахових компетентностей у майбутніх учителів початкової школи засобами музейної педагогіки. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники М. Пантук, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 61(1), 218 –225.
54. Васянович, Г. (2013). Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 3. С. 9–30.

55. Вашуленко, М. С. (2012). Мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкових класів у педагогічному навчальному закладі. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Т. 3: Загальна середня освіта. С. 374–389.
56. Вдовенко, В. В. (2017). *Математичні методи в психології: Навчально-методичний посібник*. Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард».
57. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел] (2003). . Київ; Ірпінь: Перун.
58. Вітвицька, С. С. (2005). *Практикум з педагогіки вищої школи* : Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури.
59. Висоцька, О. В. (2012). Канадський досвід міжкультурного виховання толерантної особистості. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. № 1 (236). С. 122–126.
60. Височан, Л. М. (2020). Природничо-наукова підготовка майбутніх учителів початкової школи: теоретичні і методичні засади. Івано-Франківськ: НАІР.
61. Возняк, С. С.(2012). Культура як соціальне явище: аксіологічний вимір. *Соціологічні студії*. № 1. С. 16–22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/socst_2012_1_5
62. Войлошникова, В. Е., Величко, А. О. (2014). Міжкультурна освіта – складова успішної соціокультурної адаптації. *Вісник Донецького національного університету. Серія: Право*. С. 15–23.
63. Волик, Л. В. (2005). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: (Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 20 с.
64. Воловик, П. М. (2010). *Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці*. Хмельницький: ХГПА.
65. Воротняк, Л. І. (2008). Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник*

Житомирського державного університету. Серія: педагогічні науки.
Вип. 39. С. 105–109.

66. Вступне слово до проекту TUNING – гармонізація освітніх структур у Європі. (2006). *Внесок університетів у Болонський процес.*
http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf
67. Галицька, М. М. (2014). Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців. *Освітологічний дискурс.* № 2 (6). С. 23–32.
68. Гаркуша, С. В. (2019). *Методи математичної статистики в педагогічних дослідженнях.* Чернігів.
69. Гнезділова, К. М., Касярум, С. О. (2011). Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А.
70. Головань, М. С. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, 3, 29–35.
71. Гончаренко, С. У. (Укл.). (1997). *Український педагогічний словник.*
72. Гора, О. В. (2011). Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр.* Полтава. Ч. 1. С. 97–101.
73. Горбань, О. М., Бахрушин, В. Є. (2004). Основи теорії систем та системного аналізу. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ». С. 33–57.
74. Горіна, Ж. Д. (2010). Компетентність чи компетенція в міжкультурній комунікації: постановка проблеми. *Наука і освіта.* № 8. С. 115–119.
75. Грабовий, А. (2008). Гуманітаризація методичної підготовки майбутнього вчителя хімії. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 139, 53–60.
76. Гречок, Л. М., & Гузій, Т. М. (2009). Психологічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 60, 159–163.

77. Грива, О. А. (2008). Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: (Автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.10. Київ.
78. Григоренко, Л. (2005). Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Рідна школа*, 8, 22–24.
79. Гузій, Н. В. (2007). Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: (Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Київ..
80. Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю., Шевченко, Л. С. (2012). Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посіб. Вінниця: ТОВ фірма «Планер».
81. Гуренко, О. (2016). Етнокультурна компетентність студентів у поліетнічному середовищі. *Освітологічний дискурс*, 4, 33–40.
82. Гуренко, О. І. (2005). Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища: (Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Харків.
83. Департамент освіти і науки Закарпатської ОДА. Відповідь на інформаційний запит № 01.16/4659. Ужгород, 30.10.2018.
84. Дубасенюк, О. А. (2014). Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя. У О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання* (с. 15–43). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
85. Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В., & Антонова, О. Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*. Житомирський державний педагогічний університет.
86. Євдокимов, М. М. (2025). Аналіз проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів у сучасному психолого-педагогічному дискурсі. *Освітньо-науковий простір*, 8(1), Т. 2.

87. Євтух, В. Б. (2012). Етнічність: енциклопед. довід. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; Центр етноглобалістики. Київ: Фенікс. 396 с.
88. *Енциклопедія освіти (2008). Акад. пед. наук України: гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер.*
89. Жуковський, В. М., & Лендел, Р. А. (2011). Міжкультурна комунікація в умовах мультилінгвізму Закарпаття. *Наукові записки. Серія філологічна*, 19, 511–517.
90. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.*
http://www.khotivnkv.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf
91. Заболотна, О., Щудло, С., Лісова, Т., Ковальчук, О., Горук, Н., Медіна, Т. (2020). Учителі та освітнє середовище: крос-культурна перспектива / ред. О. Заболотна, С. Щудло. Дрогобич: УАДО і ТзОВ «Трек-ЛТД». 228 с.
92. Залібовська-Ільніцька, З. В. (2009). *Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів* (Автореф. дис. канд. пед. наук, спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Житомирський державний університет імені Івана Франка.
93. Залановська, Л. І. (2015). Аналіз дослідження компонентів міжетнічної толерантності в процесі підготовки фахівців. *Науковий вісник Мукачівського державного університету: зб. наук. пр. Серія «Педагогіка та психологія»*. Мукачєво: Вид-во МДУ. Вип. 1 (1). С. 41–48.
94. Залановська, Л. І. (2015). Методологія дослідження компонентів міжетнічної толерантності. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. Одеса: Астропрінт, 2015. Т. 20. Вип. 2 (2). С. 58–68.
95. Залановська, Л. І. (2016). Аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми толерантності як психологічного феномена. *Теорія і практика сучасної психології* № 2. С. 9–15.

96. Залєсова, І. В. (2015). Підготовка майбутнього вчителя до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів: (Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця.
97. Зорочкіна, Т.С., Яцина, С.М., Литвин, І.М., Гуйван, Л.В. (2024). Формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 5 (139). С.160-168
98. Зорочкіна, Т.С., Яцина, С.М., Литвин, І.М. (2024). Роль медіаосвіти у процесі розвитку монологічного мовлення учнів початкової школи. Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія«Державне управління», Серія «Техніка», Серія«Історія та археологія»)): журнал. № 10(28). С. 694-794
99. Зорочкіна, Т.С., Мартовицька Н.В., Здір Д.Р. (2024) Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання англійської мови. «Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)):журнал. № 10(28). С.846-856.
100. Зорочкіна, Т., Литвин, І., Яцина, С. (2025), Вплив фізичних вправ на розвиток мовлення молодших школярів з особливими освітніми потребами. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». Випуск № 2. С. 185 - 193.
101. Зюзіна, Т. (2007). Реалізація принципів полікультурності та етизації в організації культурологічного напрямку: Змістовно-процесуальний аспект. *Освіта Донбасу*, 3, 86–93.
102. Зязюн, І. (2008). *Філософія педагогічної дії*: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького.
103. Івченко, А. О. (2006). *Тлумачний словник української мови*. Фоліо.

104. Кабінет Міністрів України. (2018). *Державний стандарт початкової освіти*. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
105. Кендзьор, П. І. (2011). Європейська стратегія полікультурного виховання особистості. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки* 97. 97–105.
106. Клепко, С. Ф. (2006). Філософія освіти в європейському контексті. Полтава: ПОІППО.
107. Коваль, В. (2013). *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах* (Автореф. дис. д-ра пед. наук, спец. 13.00.04). Київ.
108. Коваль, Т. (2019). Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів у міжкультурному середовищі. *Наукові записки*, 5, 101–108.
109. Ковальова, К. (2017). Мотивація як педагогічна умова формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 3(58), 198–202.
110. Козак, А. (2013). Міжкультурна комунікація в контексті діалогу культур. *Наукові записки. Серія Філологічні науки*. Вип. 118. С. 106–110.
111. Козубовська, І., Попадич, О., Атрощенко, Т. (2022). Формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в полікультурному середовищі. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла».
112. Козинець, І. І., & Шабанова, Ю. О. (2021). *Словник новітніх освітянських термінів і понять*. НТУ «Дніпровська політехніка».
113. Кондратьєва, О. М. (2017). *Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи (на засадах лінгвокраїнознавчого підходу)* (Дис. канд. пед. наук, спеціальність 13.00.04). Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова.
114. Концепція нової української школи. URL:<https://nus.org.ua/wp->

content/uploads/2017/07/konczepczya.pdf

115. Концепція розвитку педагогічної освіти / МОН України. *Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти*: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 р.
116. Корніяка, О. М. (2009). Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології*, 3, 191–198.
117. Костюченко, Л. (2011). Готовність майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 39(1), 61–66.
118. Костюченко, А. (2015). Аналіз поняття «Міжкультурна компетентність учителя». *Педагогічні науки*. Вип. 64. С. 29–33.
119. Кравченко-Дзондза, О. Е. (2015). *Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки* (Дис. канд. пед. наук, спеціальність 13.00.04). Дрогобич.
120. Красівський, О., & Красівський, Д. (2020). Міжкультурна комунікація в контексті глобалізації та її вплив на самовизначення українців Закарпаття. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 1.
121. Кругленко, Л. В. (2020). Полікультурна освіта: світова та вітчизняна артикуляція проблеми. *Педагогічні науки*, 90(1), 15–20.
122. Кузьменко, В. В., (2006). Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навч. посіб. Херсон: РІПО.
123. Лейчук, А. О. (2003). Формування ціннісних основ гуманістичної позиції майбутніх педагогів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Київ-Житомир: Вид-во Волинь. Кн. 2.
124. Леонтьєва, І. (2011). Формування комунікативної компетенції студентів старших курсів класичного університету при вивченні дисципліни «Педагогічна майстерність». In *Дослідження молодих учених у контексті*

розвитку сучасної науки (с. 90–92).

125. Лесик, А. С., & Корнєєв, Д. Є. (2021). Ідеї полікультурності та їх реалізація в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 2(22), 18–22.
126. Леснянська-Дошак, А. С. (2018). Основні поняття міжкультурного підходу у науковому дискурсі. *Педагогіка: зб. наук. пр. Дрогобич. держ. ун-ту. Дрогобич*. С. 41–48.
127. Лодатко, Є. О., Кондрашова, Л. В. (2015). *Вчитель початкової школи у соціокультурному вимірі суспільства*: навч. посіб. Київ: Слово.
128. Луговий, В. (2009). Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка та психологія*. № 2. С. 13–26.
129. Мазніченко, Є. І. (Ред.). (2000). *Словник іноземних слів*. Наукова думка.
130. Макарук, О. Л. (2023). *Підготовка майбутнього вчителя до формування підприємливості молодших школярів в освітньому процесі педагогічного коледжу* (Дис. канд. пед. наук, спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.
131. Максимець, В. Є. (2015). Інституційно-процедурні механізми трансформації етнонаціональної політики Словацької республіки після набуття членства в ЄС: політико-правові аспекти. *Грані*. 11/1 (127). 44–50.
132. Мамчур, Л. (2010). Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 2. С. 99–104.
133. Мартиненко, С., & Кипиченко, Н. (2012). Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: Педагогічні науки*, 14, 85–89.

134. Маргітич, К. Є. (2009). Підготовка вчителя початкової школи до формування національної свідомості молодших школярів в угорськомовних загальноосвітніх навчальних закладах Закарпаття: (Дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Київ.
135. Марусинець, М. М. (2012). Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: (Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Національна акад. пед. наук. України, Ін-т педагогіки. Київ.
136. Марущак, О. М. (2017). Педагогічні умови підготовки вчителів початкової школи до формування комунікативної компетентності учнів засобами дитячої періодики. In *Актуальні проблеми психології і педагогіки* (сс. 68–74).
137. Марущак, О. М. (2017). *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності школярів засобами дитячої періодики* (Дис. д-ра філософії, спеціальність 015 Педагогічні науки). Житомирський державний університет імені Івана Франка.
138. Матіяш, В. В. (1999). *Педагогічне краєзнавство в підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманітаризації навчання* (Автореф. дис. канд. пед. наук, спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти).
139. Мачковська, В. (2021). Поняття полікультурності як якості особистості. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 1(24), 236–253.
140. Міністерство освіти і науки України. (2011). *Державний стандарт початкової загальної освіти*. <http://mon.gov.ua/content/Osvita/derj-standart-pochatk-new.pdf>
141. Міністерство освіти і науки України. (2011). *Державний стандарт початкової загальної освіти*. http://shvidko172.narod.ru/olderfiles/2/download_free.pdf
142. Міністерство освіти і науки України. (2018). *Державний стандарт*

початкової освіти. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

143. Молнар, Т. (2020). Підготовка майбутніх учителів до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття. *Педагогічні науки*, 6, 90–97.
144. Молнар, Т. (2022). *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття* (Дис. канд. пед. наук). Хмельницький.
145. Молнар, Т. І., Лукач, В. І. (2021). Полікультурне виховання молодших школярів: сучасний стан. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: зб. тез допов. V міжнар. наук.-практ. конф. (Мукачево, 21–22 жовт. 2021 р.). Мукачево: вид-во МДУ. С. 201–203.
146. Молнар-Чатлош, А. (2023). Сутність терміна «професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів». *Актуальні питання гуманітарних наук*, 64(1), 410–417.
147. Молнар, Т. (2021). Концепція створення міжкультурного простору початкової школи в Закарпатті. *Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes*: [monograph]. Katowice: Publishing House of University of Technology. P. 358–365.
148. Мукомел, С.А. (2008). Педагогічна аксіологія як наука про цінності освіти. *Вісник Черкаського ун-ту. Серія Пед. науки*. Черкаси., Вип. 126. С. 108 – 113.
149. Настенко, Л. Г. (2020). Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: (Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти). Київ.
150. Нариси історії Закарпаття / авт. кол.: І. М. Гранчак, Д. Д. Данилюк, Е.А. Балагурі, В.І. Ілько, Г. В. Павленко, В. В. Пальок. Ужгород: Госпрозрахунковий РВВ Закарпатського обл. управління по пресі, 1993. Т. І. З найдавніших часів до 1918 р. 436 с.
151. Національний склад населення та його мовні ознаки (2003).

Статистичний бюлетень. Ужгород. 86 с.

152. Національний склад населення України та його мовні ознаки за даними Всеукраїнського перепису населення 2001 р. (2003) / *За ред. О.Г. Осауленка*. К.: Державний комітет статистики України. С. 7.
153. Ничкало, Н. Г. (2004). Полікультурна професійна компетентність сучасного вчителя. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. пр. / гол. ред. В. К. Буряк. Кривий Ріг: КДПУ. С. 31–32.
154. Новий тлумачний словник української мови (2000). / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. 2-ге вид., випр. Київ: Аконіт.. Т. 1. 910 с.
155. Новий тлумачний словник української мови (2001). / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. 2-ге вид., випр. Київ: Аконіт. Т. 2. 912 с.
156. Новий тлумачний словник української мови (2001). / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. 2-ге вид., випр. Київ: Аконіт. Т. 3. 927 с.
157. Нос, Л. С. (2017). Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах Європи. *Молодий вчений*. № 7. С. 309–URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_7_70.
158. Овсіюк, М. О. (2010). Міжкультурна комунікація в умовах глобалізації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2010/Politologia/63704.doc.htm
159. Олійник О. В. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти. *Педагогічні науки. Наукові праці / Чорноморський державний університет імені Петра Могили*. 2006. Т. 50. Вип. 3. С. 39–43.
160. Олійник, О. В. (2017). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів (Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ.
161. Орловська, О. (2014). Полікультурна освіта і формування толерантності особистості. *Педагогічний процес*, 2, 55–60.
162. Орловська, О. В. (2010). Формування толерантності в контексті розвитку

полікультурності освіти: метод. рекомендації. Хмельницький: ХНУ..

163. Освіта Закарпаття: [монографія] (2009). / В. В. Химинець, П. П. Стрічик, Б. М. Качур, М. І. Талапканич. Ужгород: Карпати.
164. Островський, О. О. (2020). Білінгвізм в умовах полікультурного середовища Закарпаття. [http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/6780/1/Bilingualism_in_the_multicultural_environment_of_Transcarpathia.pdf](http://dspace.s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/6780/1/Bilingualism_in_the_multicultural_environment_of_Transcarpathia.pdf)
165. Павлова, О. (2018). Методика формування професійної мотивації до педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. № 9 (83). С. 272–282.
166. Паршук, С. (2014). Формування духовної культури майбутніх педагогів в освітньому просторі вищої школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*: зб. наук. ст. Серія: Педагогіка / І. Аносов (гол. ред.). Мелітополь. № 1 (12). С. 66–69.
167. Патріотизм (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови* / укл. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».
168. Пелех, Ю. В. (2009). Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутніх педагогів: [монографія] / за ред. М. В. Євтуха. Рівне: Тетіс.
169. Петечук, А. (2021). Досвід організації дошкільної освіти у полікультурному середовищі Закарпаття. *Науковий вісник Ужгородського університету*.
170. Петренко, О. (2020). Активні й інтерактивні методи полікультурного виховання учнів різних вікових груп. *Інноватика у вихованні*. Випуск 11. Том 1 С. 17–18.
171. Погребняк, В. (2012). Формування полікультурного виховного середовища у вищій педагогічній освіті закордонних країн. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. Вип. 54. С. 69–75.

172. Полякова, Г. (2018). Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 4 (78). С. 186–199.
173. Полякова, Г. (2018). Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 4 (78). С. 186–199.
174. Пометун, О. І. (2004). Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. In О. В. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* (с. 17). К.І.С.
175. Почуєва, О.О. (2012). Моделювання в теорії управління освітніми процесами / О.О. Почуєва // Збірник тез Всеукраїнської Інтернет-конференції (26 листопада – 3 грудня 2012 року). Режим доступу: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip10.html
176. Пріма, Р. М. (2009). *Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: Теорія і практика*. ІМА-прес.
177. Пріма Р.М., Пріма Д.А., Рославець Р.М. Проблема аксіологізації професійпідготовки майбутнього вчителя початкової школи в наукових студіях. *Academic notes. Series: Pedagogical Sciences. Kropyvnytskyi: Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University*, 2022. Edition 207. С.43 – 47.
178. Пріма Р., Пріма Д., Десятник К. Соціальна компетентність учителя як детермінанта формування професійно-комунікативної компетентності. Наукові записки. Серія Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2025. Випуск 218. С. 12–15.
179. Пріма, Р.М., Пріма, Д.А. (2026). Полікультурний вимір підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів: теоретичні орієнтири. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Ужгород. С.44-47

180. Приятельчук, А. О., М'язова, О. А. (2011). Перспективи мультикультурної освіти: соціально-філософський аспект. *Мультиверсум. Філософський альманах*. № 8. С. 198–209.
181. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти. № 776. (2018).
182. Регіональна Стратегія розвитку Закарпатської області на період 2021–2027 років. URL: <https://www.minregion.gov.ua/napryamkidiyalnosti/derzhavna-rehional-na-polityka/strategichne-planuvannyaregionalnogo-rozvitku/regionalni-strategiyi-rozvytku-na-period-do-2027-roku/regionalna-strategiya-rozvytku-zakarpatskoyi-oblasti-na-period-2021-2027-rokiv/>
183. Рей, М. (2008). *Дискусійні питання політики полікультурної освіти, тренування і навчання*. ЗУКЦ.
184. Розлуцька, Г. М. (2005). Використання педагогічного досвіду Закарпаття у полікультурному вихованні. Ужгород: УжНУ.
185. Розлуцька, Г. М., Сокол, М. О., & Гавриленко, Т. Л. (2020). Принцип полікультурності в організації освітнього простору українського дошкілля. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 1(19), 101–106.
186. Руднік, Ю. В. (2014). Змістовно-методичне забезпечення процесу підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов. *Вісник психології і педагогіки*, 16. https://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_16
187. Савчин, М. В. (2007). *Педагогічна психологія*. Київ: Альма-матер.
188. Садова, І. (2012). Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічній теорії. *Молодь і ринок*, 1(84), 80–84.
189. Саух, П. (2017). Філософія полікультурної освіти. Проблеми і перспективи. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. Budgoszcz.
190. Сафонова І. О. Сутність і структура міжкультурної компетентності в контексті аксіологічного підходу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2014. Вип. 3. С. 129–143. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2014_3_19

191. Сафонова, І. О. (2014). Сутність і структура міжкультурної компетентності в контексті аксіологічного підходу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 3, 129–143.
http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2014_3_19
192. Свиридчук, О. (2015). Сутність поняття «полікультурна освіта» у працях українських та зарубіжних учених. *Порівняльно-педагогічні студії*. № 4. С. 4–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2015_4_3
193. Семенова, А. В. (2009). *Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів*. Юридична література.
194. Семенюк-Іванюк, Л., Сисоєва, С. (2012). Культурологічні концепти освітології та розвиток міжкультурного суспільства. *Неперервна професійна освіта*. № 1–2.
195. Семиченко, В. А. (2007). Проблеми і пріоритети професійної підготовки. *Педагогічний дискурс*, 1, 119–127.
196. Семиченко, В. А. (2001). *Психологія особистості*. Київ: Видавець Ешке.
197. Сеньовська, Н. (2009). Підготовка майбутніх учителів до професійної саморегуляції. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. № 2. С. 24–29.
198. Семингінівська, Т. Г. (2007). Вплив глобалізації на мову як аспект культури суспільства. *Вісник СумДУю. Серія Філологія*. 1. 45 – 49.
199. Сергієнко, Т. С. (2013). Румунська національна меншина Закарпаття в контексті розвитку українсько-румунських взаємин (1991–2013 рр.). *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Історія»*. Вип. 2 (31). С. 39–44.
200. Сидорчук, Н. Г. (2015). Порівняльний аналіз понять «компетенція» та «компетентність» як складних психолого-педагогічних феноменів. *Проблеми освіти, спецвипуск*.
201. Сисоєва, С. О. (2008). *Освіта і особистість в умовах*

постіндустріального світу. ХГПА.

202. Сисоєва, С. О., & Соколова, І. В. (2010). *Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження*. Київ: ЕКМО.
203. Соколова, Е. Ю. (2016). Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи у малочисельній школі. Молодий учений. 5-6. 94 – 96.
204. Скрипнікова, В. О. (2020). Розвиток міжкультурної компетентності у психолого-педагогічній теорії і практиці (зарубіжний досвід). *Військова освіта*. № 2 (42). С. 282–292. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/282-292>
205. Скрипнікова, В. О. (2020). Поняття міжкультурна компетентність: сутність та зміст. *Науковий вісник Мукачівського державного університету, серія «Педагогіка та психологія»*, збірник наукових праць. № 1 (11). 214 с.
206. Скок, М. А. (2002). Ціннісні орієнтації особистості сучасного студента. *Вісник ЧДПУ. Серія: Психологічні науки*: [зб. наук. пр.] / [Голов. ред. М. О. Носко; Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка]. Чернігів: Ред.-вид. центр ЧДПУ. Вип. 11. С. 128– 132.
207. Смірнова, В. О. (2003). Поняття «інтегрований підхід» у структуруванні знань професійної підготовки. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ: ЕКМО. Вип. 2. С. 163–172.
208. Солодка, А. К. (2014). Фасилітація кроскультурної взаємодії: навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв: Іліон.
209. Сорока, О. В. (2016). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій* (Дис. д-ра пед. наук, спец. 13.00.04). Тернопіль.
210. Танько, Т. (2004). *Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). ХДПУ ім. Г. С. Сковороди.

211. Трофімов, Ю. Л. (Ред.). (2000). *Психологія* (2-ге вид.). Либідь.
212. Троцко, Г. В. (1997). *Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах.* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.
213. Ушакова, Н. І., & Петров, І. В. (2012). *Знайомтесь: Україна: тексти для читання і розвитку міжкультурного спілкування.* ХНУ ім. В. Н. Каразіна.
214. Федорчук, В. (2007). *Комунікативна компетентність педагога: соціально- психологічний тренінг.* Київ : Шкільний світ
215. Філософія: навч. посібник (2008). Л. Губерський, І. Надольний, В. Андрущенко та ін.; за ред. І.Надольного. Київ: Вікар.
216. Фізеші, О. Й. (2018). Актуалізація ретродосвіду початкової школи Закарпаття в умовах реформування освіти України. In *Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи* (сс. 126–130). ТОВ «Борисфен-про».
217. Хоружа, Л. (2004). *Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів* (Дис. д-ра пед. наук, спеціальність 13.00.04). Київ.
218. Червеняк, К. (2025). Етнополітичний менеджмент у регіонах України (на прикладі Закарпаття). *Вісник Прикарпатського університету.*
219. Чернишова, Є. Р., Гузій, Н. В., Ляхоцький, В. П., та ін. (2014). *Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти* (Є. Р. Чернишова, Ред.). ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».
220. Чикут, В. (2014). Мовно-національний полртрет Закарпаття. Мова і суспільство. 5. 79–85. Language and society. 2014. Issue 5. P. 79–85
221. Чобітько, М. Г. (2006). *Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект.* Черкаси: Брама-Україна.
222. Чопак, Є., & Кедебец, О. (2025). A digitális világ és az okoseszköz-használat

- befolyása a gyermekek kommunikációjára. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, О. А. Біда, Н. І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код». 16, 202-206.
223. Чопак, Є. В. (2025). Культурне різноманіття як ресурс для розвитку мовленнєвих навичок особистості. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 11, 157–161.
224. Чопак, Є. В. (2024). A kisebbségi lét hatása a szövegértési kompetencia fejlesztésére egy finn és egy amerikai minta alapján. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 9, 156–161.
225. Чопак, Є. В. (2024). Формування мовленнєвої культури в умовах полікультурного мовленнєвого середовища. *Вісник науки та освіти (Серія «Педагогіка»)*, 8(26), 1270–1281.
226. Чопак, Є. В. (2023). Окремі аспекти адаптації навчально-методичного забезпечення початкової школи в українсько-угорських освітніх реаліях. *Порівняльна професійна педагогіка*, 13(2), 107–116.
227. Чопак, Є. В. (2023). Особливості полікультурного середовища в контексті загальнокультурного розвитку особистості. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 5, 140–146.
228. Чопак, Є. В. (2022). Інтерпретація феномену мовленнєвої компетентності в контексті полікультурного середовища. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 206, 236–241.
229. Шамунова, К. В. (2020). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа»: законодавчий аспект. *Modern Scientific Researches*, 12(4), 81–86.
230. Шахов, В. І. (2008). Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Вінниця. 526 с.
231. Шевчук, К. Д. (2009). Формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю (Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.

- 13.00.07 «Теорія і методика виховання») / Ін-т проблем виховання України. Київ.
232. Шпеник, О. О., & Петкі, К. П. (2025). Стан угорськомовної освіти Закарпаття: проблеми та перспективи. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*.
 233. Штомпель, Г. О. (2012). Підготовка кадрів дослідницької кваліфікації у світі. In В. І. Саюк & Є. Р. Чернишова (Ред.), *Основи наукових досліджень*. Педагогічна думка.
 234. Юрченко, Т. Л. (2021). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до професійної творчої діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 74(3), 140–144.
 235. Якса, Н. В. (2006). *Теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону*. Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.
 236. Яременко, В. В., & Сліпушко, О. М. (Укл.). (2006). *Новий тлумачний словник української мови* (Т. 1). АКОНІТ.
 237. Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 6, 1–12.
 238. Asante, M. K. (1980). *Afrocentricity: The theory of social change*. Africa World Press.
 239. Auernheimer, G. (1990). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
 240. Aydin, H. (2014). Literature-based approaches on multicultural education. *Anthropologist*, 16(1–2), 31–44.
 241. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
 242. Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*.

Allyn & Bacon.

243. Beregszászi, A., & Kolozsvári-Nagy, E. (2019). Az olvasás és az írás tanítása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. *Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága*, 151–172.
244. Beregszászi, A., Csernicskó, I., & Orosz, I. (2001). *Nyelv, oktatás, politika*. PoliPrint.
245. Béresné, B., & Klára, É. (2004). *Kisiskolás: Gyakorló olvasókönyv az 1–2. osztály számára*. KMPSz Tankönyv- és Taneszköz Tanácsa.
246. Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.
247. Buhlai N., Androshchuk I., Tron T., Strelnyk O., Zhuravel Y. (2025) Leading Educational Innovation: Transforming Learning Environments for Competitive Competencies in a Global Market. *International Journal of Organizational Leadership*. Volume & Issue: Volume 14, First Special Issue, January 2025, PP. 282 – 290.
248. Binkley M. .(2010). Draft White Paper 1. Defining 21st century skills [Електронний ресурс] / M. Binkley, O. Erstad, J. Herman, S. Raizen, M. Ripley with M. Rumble // the University of Melbourne. January. 65 p. Режим доступа : <http://www.atc21s.org>.
249. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M.Canale, M.Swaine // *Applied Linguistics*.- 1. – 1980. – 47 p.
250. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*. – Cambridge. The M.I.T Press, 1965. – 251 p.
251. Canadian International School. (n.d.). *The advantages of a multicultural classroom*. <https://www.canadianinternationalschool.com/the-advantages-of-a-multicultural-classroom/>
252. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.

253. Chomsky, N. (2012). *On nature and language*. Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/core/books/on-nature-and-language/210D36D24C9F0397E7599D6AB5F2ACB1>
254. Csernicskó, I. (2012). *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. PoliPrint.
255. Csernicskó, I., & Tóth, M. (2018). *Az anyanyelvi oktatás joga: Közép-európai hagyományok és Kárpátalja példája*. Autdor-Shark.
256. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program - OECD (Draft).
257. Hyland, T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi / T. Hyland // Journal of Vocational Education and Training. – 2001. – Vol. 53.3. P. 487-490.
258. Kagan S. Multiple Intelligence / S. Kagan, M. Kagan. The Complete MI Book. - San Clemente, CA. 2004. - 578 p.
259. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel.
260. Omaggio, A. C. (1986). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers Inc
261. Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English / International students edition. – Oxford University Press., 2000. – p. 1600.
262. Quality education and competencies for life (2004). / Workshop 3 / Background Paper. P. 6.
263. Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
264. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–285). Penguin.

265. Hackson, J. (2014). *Introducing language and intercultural communication*. Routledge.
266. Kiessling, C., & Fabry, G. (2021). What is communicative competence and how can it be acquired? *GMS Journal for Medical Education*, 38(3). <https://doi.org/10.3205/zma001445>
267. Mayo, S. (2021). Multicultural education transformation in higher education: Getting faculty to “buy in”. *Journal of Case Studies in Education*. <https://www.aabri.com/manuscripts/09337.pdf>
268. Morey, A. I., & Kitano, M. (1997). *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth*. Allyn and Bacon.
269. Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung: Weltorientierungen im Alltag*. Leske + Budrich.
270. Ónody, G. (1995). *Betűország: Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztálya számára*. Ragyanszka Skola.
271. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2002). *Definition and selection of competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations*. OECD.
272. Prima, D., Osmuk, N., Tyulpa, T., Ieresko, O., Ratsul, O. (2024). *Information influence on the formation of social competence in higher education students*. Вплив інформації на формування соціальної компетентності студентів вищої освіти Amazonia Investig. 13(83), 36–51.
273. Savignon, S. (1995). Evolution of Communicative Competence The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. *The Modern Language Journal*. . Vol. 95. P. 129-134.
274. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana, ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. P. 1.
275. Tolnai, G. (1991). *Heurisztikus olvasás és írástanítási módszer kézikönyv*. Magánkiadás. Vorwerg, C. (2015). Communicative competence: Linguistic aspects. In *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd

ed., pp. 294–301). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.53042-6>

276. Falusiné, V., Farkas, A., Jegesi, K., Kóródi, B., Mezőlaki, Á., Császi, I., & Pirisi, A. (2016). *Ábécés olvasókönyv*. Eszterházy Károly Egyetem – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
277. Foxon, M., Richey, R. C., Roberts, R. C., & Spannaus, T. W. (2003). *Training manager competencies: The standards* (3rd ed.). ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
278. Yakymenko, S., Vasiutina, T., Nefodov, D., Pankiv, L., Stryzhakov, A., & Denysiuk, M. (2023). Main directions of innovative transformations in higher education (Основні напрями інноваційних перетворень у вищій освіті). *Amazonia Investiga*, 12(63), 31-41.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в модифікації А. Реана)

Методика застосовується для діагностики мотивації професійної діяльності. В основу покладена концепція про зовнішню та внутрішню мотивацію. Про внутрішній тип мотивації потрібно говорити, коли для особистості має значення сама діяльність. Якщо ж основою мотивації професійної діяльності є прагнення до задоволення інших зовнішніх потреб по відношенню до змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплатні тощо), то в цьому випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію.

Самі ж зовнішні мотиви тут диференціюються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безперечно, більш ефективні та бажані ніж негативні мотиви.

Інструкція

Прочитайте перераховані нижче мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою.

№ з\п		У дуже незначній мірі	У достатньо незначній мірі	У невеликій, але значній мірі	У достатньо великій мірі	У дуже значній мірі
1	Грошове забезпечення					
2	Прагнення до просування по роботі					
3	Прагнення уникнення критики зі сторони керівника чи колег					
4	Прагнення уникати можливих					

	покарань чи неприємностей					
5	Потреба у досягненні соціального престижу та поваги оточуючих					
6	Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7	Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності					

Обробка

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності до наступних ключів:

$$\text{ВМ} = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / 2$$

$$\text{ЗПМ} = (\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п.5}) / 3$$

$$\text{ЗНМ} = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п.4}) / 2$$

Показником значущості кожного типу мотивації буде число, яке знаходиться у межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дробове).

Інтерпретація

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Він уявляє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. До найкращих, оптимальних мотиваційних комплексів слід відносити два типи сполучення:

$$\text{ВМ} > \text{ЗПМ} > \text{ЗНМ} \text{ та } \text{ВМ} = \text{ЗПМ} > \text{ЗНМ}.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $\text{ЗНМ} > \text{ЗПМ} > \text{ВМ}$.

Між цими комплексами заключні проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси.

Потрібно враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації превалює над іншим за ступенем значущості. Наприклад, неможливо два нижче приведені мотиваційних комплекси вважати абсолютно однаковими:

	ВМ	ВПМ	ЗНМ
1.	1	2	5
2.	2	3	4

І перший, і другий мотиваційний комплекс відносяться до одного і того ж неоптимального типу: ЗНМ>ЗПМ>ВМ

У першому випадку мотиваційний комплекс особистості є значно негативним, ніж у другому. У другому випадку в порівнянні з першим має місце зниження показника негативної мотивації та підвищення показників зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації.

Задоволеність професією тим вища, чим оптимальніший мотиваційний комплекс: значна перевага внутрішньої позитивної мотивації і низька – зовнішньої негативної. Чим оптимальніший мотиваційний комплекс, чим більша активність, мотивована самим змістом діяльності, прагненням досягти в цій діяльності певних позитивних результатів, тим нижча емоційна нестабільність. І навпаки, чим більша діяльність досліджуваного, яка обумовлена мотивами уникнення (що починають превалювати над мотивами, що пов'язані з цінністю самої діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вище рівень емоційної нестабільності.

Додаток Б

Методика незавершених речень***Письмово закінчіть речення:***

1. Для мене полікультурна освіта це
2. Я вважаю актуальним пізнання культури інших країн, тому що ...
3. Для людства толерантні відносини є дуже важливими, ...
4. Процес глобалізації передбачає і є досить актуальними
5. Демократичні відносини в країні
6. Педагогіка толерантності сприяє
7. Розуміння культурних відмінностей призводить до
8. Я вважаю, що навички міжкультурної комунікації дають можливість
.....
9. Закарпаття – це справжня скарбниця
10. На мою думку, полікультурне середовище – це відображення культури народу, тому що ... *Напишіть невеликий твір-роздум на тему: «Актуальність формування готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи»*

Додаток В

Діагностика рівня розвитку педагогічної рефлексії (за Т. Бойко)

Анкета

1. Який етап уроку був:
 - найбільш цікавим для учнів _____;
 - найменш цікавим для учнів _____.
2. Як можливо схарактеризувати стиль Вашого спілкування з учнями:
 - авторитарний _____;
 - ліберальний _____;
 - демократичний _____.
3. На які сторони розвитку особистості учнів може вплинути Ваш урок?

4. Які форми оцінювання навчальної діяльності учнів Ви використовували на уроці? _____
5. Яку мету уроку Ви ставили перед собою? _____
6. Які засоби для її досягнення Ви використовували? _____
7. Наскільки досягнута поставлена Вами мета? _____
8. Чи всі завдання, заплановані Вами, були виконані на уроці? _____
9. Яка, на Ваш погляд, частина навчального матеріалу, що була пропонована учням на уроці, засвоєна ними:
 - повністю _____;
 - в достатньому обсязі (на оцінку «добре») _____;
 - частково _____;
 - частково, уривчасто _____;
 - не засвоєна зовсім _____
10. У чому причина недостатнього розуміння навчального матеріалу дітьми?

11. Укажіть можливі засоби розв'язання цієї проблеми _____.

ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

оцінювання рівня готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття

Додаток Г

СПОНУКАЛЬНО-ЦІННІСНИЙ КРИТЕРІЙ

Компонент: потребово-мотиваційний

Показники:

- мотиваційна і гуманістична спрямованість, потреба в розробці та реалізації комунікативної діяльності щодо розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи;
- інтерес, ціннісне ставлення до явищ полікультурного середовища, полікультурної комунікативної взаємодії;
- спрямованість щодо сформованості власної комунікативної компетентності.

Г.1 Опитувальник «Мотиваційна спрямованість майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів у полікультурному середовищі»

Інструкція:

Шановний(а) студент(ка)! Просимо Вас відповісти на запитання анкети, що стосуються Вашого ставлення до майбутньої педагогічної діяльності у сфері розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття. Відповіді є анонімними та використовуватимуться виключно в наукових цілях. Оберіть один варіант відповіді, що найбільше відповідає Вашій позиції.

Частина А. Мотиваційна спрямованість

1. Чи відчуваєте Ви потребу у спеціальній підготовці до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи?

- а) Так, відчуваю гостру потребу та активно шукаю відповідні знання
- б) Скоріше так, ніж ні
- в) Мені важко відповісти
- г) Скоріше ні
- д) Ні, не відчуваю такої потреби

2. Якою є Ваша основна мотивація до вивчення методик розвитку комунікативної компетентності учнів?

- а) Внутрішнє покликання – хочу бути ефективним учителем
- б) Бажання отримати хороші оцінки
- в) Вимоги навчальної програми
- г) Вплив викладачів або однокурсників
- д) Ще не замислювався(лась) над цим

3. Як часто Ви самостійно (поза заняттями) шукаєте інформацію про методи розвитку комунікативних умінь молодших школярів?

- a) Регулярно – щотижня і частіше
- b) Декілька разів на місяць
- c) Зрідка, коли є завдання
- d) Майже ніколи
- e) Ніколи

4. Чи пов'язуєте Ви свій майбутній професійний успіх з умінням розвивати комунікативну компетентність учнів?

- a) Так, вважаю це одним з ключових умінь учителя початкової школи
- b) Скоріше так
- c) Не певен(на)
- d) Скоріше ні
- e) Ні, це не є пріоритетним для мене

5. Як Ви оцінюєте рівень власної мотивації до розвитку комунікативної компетентності учнів на сьогодні?

- a) Дуже високий – це одна з моїх головних педагогічних цінностей
- b) Достатній – усвідомлюю важливість і стараюсь
- c) Середній – намагаюсь, але непослідовно
- d) Низький – роблю лише обов'язковий мінімум
- e) Відсутній – ця тема мене не цікавить

Частина Б. Ціннісне ставлення до полікультурності

6. Як Ви ставитеся до культурного та мовного розмаїття в освітньому просторі Закарпаття?

- a) Вважаю це беззаперечною цінністю та ресурсом для розвитку учнів
- b) Скоріше позитивно
- c) Нейтрально
- d) Скоріше це ускладнює педагогічну роботу
- e) Це суттєва перешкода для навчання

7. Чи вважаєте Ви знання культурних особливостей народів Закарпаття необхідним для роботи вчителя початкової школи?

- a) Так, безумовно – це основа полікультурної компетентності
- b) Скоріше так
- c) Мені важко відповісти
- d) Скоріше ні – достатньо загальнопедагогічних знань
- e) Ні, не вважаю це необхідним

8. Як Ви реагуєте на ситуацію, коли в класі виникає непорозуміння між учнями різних національностей?

- a) Вбачаю у цьому педагогічну можливість для розвитку комунікативних умінь
- b) Намагаюсь конструктивно вирішити ситуацію
- c) Звертаюсь за допомогою до досвідченіших колег
- d) Мені важко з цим впоратися

е) Намагаюсь уникати таких ситуацій

9. Яку роль відіграє, на Вашу думку, розвиток комунікативної компетентності у забезпеченні міжкультурного порозуміння учнів?

- а) Визначальну – без комунікативної компетентності неможлива ефективна міжкультурна взаємодія
- б) Важливу, але не єдину
- с) Допоміжну
- д) Незначну
- е) Не бачу прямого зв'язку

10. Чи прагнете Ви до постійного вдосконалення власної комунікативної компетентності як майбутнього вчителя?

- а) Так, розглядаю це як невід'ємну умову педагогічного зростання
- б) Скоріше так
- с) Не завжди послідовний(а) у цьому прагненні
- д) Скоріше ні
- е) Ні

Обробка результатів:

Відповіді оцінюються за шкалою: а) = 5 балів, б) = 4 бали, в) = 3 бали, г) = 2 бали, д) = 1 бал.

Максимальна кількість балів: 50. Інтерпретація: 42–50 балів – високий рівень; 28–41 балів – достатній рівень; до 27 балів – низький рівень.

Г.2 Опитувальник «Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя у сфері полікультурної комунікативної взаємодії» (шкала оцінювання)

Інструкція:

Нижче наведено твердження щодо Вашого ставлення до педагогічної діяльності у полікультурному середовищі та розвитку комунікативної компетентності учнів. Оцініть кожне твердження за шкалою від 1 до 5, де: 1 – зовсім не згоден(на), 2 – скоріше не згоден(на), 3 – важко сказати, 4 – скоріше згоден(на), 5 – повністю згоден(на). Обведіть або позначте відповідне коло.

Шкала А. Мотиваційна спрямованість

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Я відчуваю справжнє покликання до педагогічної роботи і розвитку комунікативних здібностей учнів	☐	☐	☐	☐	☐
Для мене важливо, щоб кожен учень умів ефективно спілкуватись із однолітками різних культур	☐	☐	☐	☐	☐
Я розглядаю вивчення методик розвитку комунікативної компетентності як особистісну потребу, а не лише навчальну вимогу	☐	☐	☐	☐	☐
Мене надихає перспектива працювати вчителем у полікультурному середовищі Закарпаття	☐	☐	☐	☐	☐
Я готовий(а) витратити додатковий час на вдосконалення своєї підготовки у сфері комунікативного розвитку учнів	☐	☐	☐	☐	☐
Внутрішня мотивація спонукає мене до пошуку нових методів роботи з дітьми в умовах культурної різноманітності	☐	☐	☐	☐	☐

Шкала Б. Ціннісне ставлення до полікультурності

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Я ціную культурне та мовне різноманіття як основу для збагачення освітнього середовища	☐	☐	☐	☐	☐

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Полікультурність Закарпаття я сприймаю як ресурс, а не як перешкоду для педагогічної роботи	☐	☐	☐	☐	☐
Поважати мову та культуру кожної дитини – один із ключових принципів моєї педагогічної позиції	☐	☐	☐	☐	☐
Я переконаний(а), що толерантне комунікативне середовище в класі формує учнів як громадян	☐	☐	☐	☐	☐
Знання особливостей культур народів Закарпаття є важливою складовою моєї педагогічної компетентності	☐	☐	☐	☐	☐
Я прагну стати взірцем полікультурної комунікативної поведінки для своїх учнів	☐	☐	☐	☐	☐

Шкала В. Спрямованість на власну комунікативну компетентність

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Я регулярно аналізую власний стиль спілкування та намагаюсь його вдосконалювати	☐	☐	☐	☐	☐
Розвиток власної комунікативної компетентності вважаю одним із пріоритетів педагогічного зростання	☐	☐	☐	☐	☐
Я свідомо працюю над розвитком вміння вести діалог із представниками різних культур	☐	☐	☐	☐	☐
Я відслідковую динаміку формування власної готовності до роботи в полікультурному класі	☐	☐	☐	☐	☐

Обробка результатів:

Шкала А (max 30 балів): мотиваційна спрямованість. Шкала Б (max 30 балів): ціннісне ставлення до полікультурності. Шкала В (max 20 балів): спрямованість на власну комунікативну компетентність.

Загальна сума (max 80 балів). Інтерпретація: 67–80 балів – високий рівень; 47–66 балів – достатній рівень; до 46 балів – низький рівень.

Г.3 Тест «Діагностика мотиваційно-ціннісної готовності до розвитку комунікативної компетентності учнів у полікультурному середовищі»

Інструкція:

Для кожного питання оберіть одну правильну або найбільш повну відповідь. Час виконання: 25 хвилин. Кількість питань: 20. За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал.

1. Що таке внутрішня мотивація вчителя до педагогічної діяльності?	
A)	Спонування, що виникає під впливом зовнішніх стимулів (оплата праці, визнання)
B)	Спонування, що виходить із особистісного інтересу, цінностей та задоволення від самої діяльності
C)	Виконання обов'язків відповідно до посадової інструкції
D)	Прагнення уникнути осуду з боку адміністрації
2. Полікультурне середовище Закарпаття характеризується насамперед:	
A)	Переважаанням однієї мови та культури в освітньому просторі
B)	Наявністю представників різних національностей, мов, культур та традицій у єдиному освітньому просторі
C)	Застосуванням виключно державної мови у навчанні
D)	Відсутністю міжетнічних комунікацій
3. Яке твердження про ціннісне ставлення до полікультурності є правильним?	
A)	Ціннісне ставлення до полікультурності означає толерантне сприйняття культурної різноманітності як ресурсу розвитку
B)	Полікультурне середовище є перешкодою для формування національної ідентичності учнів
C)	Вчителю достатньо знати лише державну мову та культуру
D)	Культурне різноманіття ускладнює процес навчання
4. Що означає гуманістична спрямованість учителя у контексті полікультурної освіти?	
A)	Перевагу інтересів окремих учнів над інтересами класного колективу
B)	Орієнтацію на повагу до гідності кожної дитини, незалежно від її культурного чи етнічного походження
C)	Суворе дотримання навчальних стандартів
D)	Пріоритет когнітивного розвитку над соціальним
5. Потребово-мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя до роботи в полікультурному середовищі включає:	
A)	Знання методів розвитку комунікативної компетентності учнів
B)	Ціннісне ставлення до полікультурності, мотивацію та потребу у здійсненні комунікативної діяльності
C)	Практичні вміння організації уроків
D)	Рефлексивний аналіз власної педагогічної діяльності
6. Яка відповідь найповніше розкриває роль мотивації у підготовці майбутнього вчителя?	
A)	Мотивація визначає лише успішність навчання у ЗВО

B)	Мотивація є рушієм, що спонукає до дії, задовольняє потреби, генерує творчість та енергію для ефективного досягнення педагогічних цілей
C)	Мотивація формується виключно під впливом зовнішніх чинників
D)	Мотивація не пов'язана з ціннісними орієнтаціями особистості
7. Що розуміють під «спонукально-ціннісним критерієм» готовності майбутнього вчителя?	
A)	Сукупність практичних умінь і навичок
B)	Критерій, що відображає глибину ціннісних орієнтирів та внутрішню мотивацію до розвитку комунікативної компетентності учнів у полікультурному середовищі
C)	Рівень теоретичних знань про полікультурну освіту
D)	Здатність до рефлексії власної педагогічної діяльності
8. Яка з наведених ситуацій свідчить про низький рівень спонукально-ціннісного критерію?	
A)	Студент самостійно досліджує культури народів Закарпаття для збагачення уроків
B)	Студент виконує завдання з методики лише заради оцінки, не вбачаючи цінності в розвитку комунікативної компетентності учнів
C)	Студент активно бере участь у полікультурних заходах університету
D)	Студент розробляє власні матеріали для розвитку комунікативних умінь учнів
9. Яку роль відіграє ціннісне ставлення до іншомовної культури у формуванні готовності вчителя?	
A)	Незначну – важливіші є методичні знання
B)	Визначає здатність вчителя толерантно взаємодіяти у полікультурному просторі та формувати відповідне середовище для учнів
C)	Потрібне лише для вчителів іноземної мови
D)	Формується виключно в процесі педагогічної практики
10. Що характеризує студента з високим рівнем мотиваційної спрямованості?	
A)	Виконання мінімально необхідних вимог навчальної програми
B)	Усвідомлена мотивація, постійний пошук можливостей розвитку, ціннісне ставлення до полікультурності та прагнення до вдосконалення власної компетентності
C)	Задовільне виконання практичних завдань
D)	Лише теоретична обізнаність без практичного застосування
11. Полікультурна комунікативна взаємодія у початковій школі передбачає:	
A)	Вивчення лише державної мови
B)	Повагу, розуміння та ефективне спілкування між учнями різних культур і національностей
C)	Ігнорування культурних відмінностей між учнями
D)	Навчання дітей лише у мовно однорідних класах
12. Яке з наведених тверджень правильно визначає зв'язок між потребами і мотивами?	
A)	Мотиви і потреби – одне і те ж саме поняття
B)	Потреби реалізуються у поведінці через посередництво мотивів, і їх взаємний розвиток взаємозумовлений
C)	Мотиви завжди передують потребам

D)	Потреби формуються виключно зовнішніми обставинами
13. Що свідчить про сформовану гуманістичну спрямованість майбутнього вчителя?	
A)	Прагнення до жорсткої дисципліни у класі
B)	Орієнтація на потреби та інтереси кожного учня, повага до особистості дитини незалежно від її культурного фону
C)	Переважна увага до навчальних досягнень учнів
D)	Пріоритет педагогічних технологій над міжособистісними стосунками
14. Що означає «спрямованість щодо сформованості власної комунікативної компетентності» як показник готовності?	
A)	Задоволеність наявним рівнем комунікативних умінь
B)	Усвідомлена потреба у постійному розвитку власних комунікативних умінь, зорієнтованість на самовдосконалення
C)	Відсутність потреби у підвищенні кваліфікації
D)	Зосередженість виключно на комунікативному розвитку учнів
15. У чому полягає специфіка мотивації вчителя початкової школи у полікультурному середовищі Закарпаття?	
A)	Вона не відрізняється від мотивації вчителя будь-якого іншого регіону
B)	Вона передбачає усвідомлення цінності культурного різноманіття регіону та готовність використовувати його як ресурс для розвитку комунікативних умінь учнів
C)	Вона пов'язана виключно з мовною підготовкою
D)	Вона формується лише під час педагогічної практики
16. Яке визначення «мотивації» є найповнішим у контексті педагогічної підготовки?	
A)	Зовнішній стимул до виконання конкретного завдання
B)	Сукупність чинників (потреби, інтереси, цілі), що формують поведінку та діяльність особистості
C)	Усвідомлена мета педагогічної діяльності
D)	Емоційний стан учителя під час уроку
17. Що є показником достатнього (варіативно-конструктивного) рівня спонукально-ціннісного критерію?	
A)	Усвідомлена й стійка мотивація до розвитку комунікативної компетентності учнів
B)	Вибіркова, епізодична мотивація та ситуативне ціннісне ставлення до явищ полікультурного середовища
C)	Повна байдужість до полікультурної проблематики
D)	Виключно зовнішня мотивація до педагогічної роботи
18. Яким чином полікультурне середовище впливає на формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя?	
A)	Ускладнює формування власної педагогічної ідентичності
B)	Слугує каталізатором для розвитку толерантності, поваги до різноманітності та усвідомлення цінності полікультурної взаємодії
C)	Не впливає на ціннісні орієнтації
D)	Формує лише мовні, а не ціннісні установки

19. Що означає «інтерес до явищ полікультурного середовища» як показник готовності?	
A)	Спостереження за культурними подіями без особистого залучення
B)	Активне пізнавальне прагнення до вивчення культур, традицій, мов народів Закарпаття та усвідомлення їх значущості для педагогічної роботи
C)	Простий інтерес, не пов'язаний із педагогічною діяльністю
D)	Формальне знання переліку народів, що населяють Закарпаття
20. Яка з наведених характеристик відповідає студенту з високим рівнем спонукально-ціннісного критерію?	
A)	Студент виконує педагогічні завдання виключно за умови зовнішнього контролю
B)	Студент демонструє усвідомлену мотивацію, чітке ціннісне ставлення до полікультурності та активну спрямованість на власний комунікативний розвиток
C)	Студент задовольняється поверховим знайомством із полікультурною проблематикою
D)	Студент ухиляється від завдань, пов'язаних із полікультурним контекстом

Ключ до тесту: всі правильні відповіді – Б (варіант 2).

Інтерпретація: 17–20 балів – високий рівень; 11–16 балів – достатній рівень; 0–10 балів – низький рівень.

Додаток Д

ЗМІСТОВО-ЗНАННЄВИЙ КРИТЕРІЙ

Компонент: когнітивно-інформативний

Показники:

- комунікативна та полікультурна обізнаність, розуміння сутності та знання змісту фахової комунікативної діяльності;
- наявність фонду спеціальних знань, умінь, навичок, компетентностей щодо когнітивного розвитку учнів початкової школи, встановлення контактів, досягнення цілей через діалог та запобігання конфліктам, толерантної взаємодії в сучасному багатокультурному просторі, зберігаючи власну ідентичність.

Д.1 Опитувальник «Самооцінка комунікативної та полікультурної обізнаності» (анкета)**Інструкція:**

Будь ласка, відповідайте відверто на кожне запитання. Ваші відповіді допоможуть виявити рівень комунікативної та полікультурної обізнаності та окреслити шляхи подальшого розвитку. Відповіді конфіденційні.

Частина I. Комунікативна обізнаність

1. Які мовні засоби, на Вашу думку, є найефективнішими для розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи? (оберіть усі прийнятні варіанти)

- а) Вербальні (слово, текст, мовленнєві вправи)
- б) Невербальні (жести, міміка, інтонація)
- в) Паравербальні (темп, гучність, паузи мовлення)
- г) Контекстуальні (ситуації реального спілкування)
- д) Усі перелічені у взаємодії

2. Що, на Вашу думку, є основним показником сформованої комунікативної компетентності молодшого школяра?

- а) Правильна вимова та грамотність
- б) Уміння встановлювати контакт, підтримувати діалог, вирішувати непорозуміння та адаптувати мовлення до ситуації
- в) Виразне читання текстів
- г) Знання правил граматики рідної мови

3. Чим відрізняються мовна та мовленнєва компетенції учня початкової школи?

- а) Вони є синонімами

- b) Мовна компетенція – система знань про мову, мовленнєва – здатність реалізовувати ці знання в практичному спілкуванні
- c) Мовленнєва компетенція важливіша за мовну
- d) Мовна компетенція не потрібна для розвитку комунікативних умінь

4. Що таке «комунікативна стратегія» і як вона застосовується у початковій школі?

- a) Набір граматичних правил, яких дотримується учень
- b) Свідомо обраний спосіб організації мовленнєвої поведінки для досягнення комунікативної мети у конкретній ситуації
- c) Тематичне планування мовних вправ
- d) Система оцінювання комунікативних умінь

5. Яка роль невербальних засобів у розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи?

- a) Незначна, оскільки провідними є вербальні засоби
- b) Вагома – невербальні засоби доповнюють, уточнюють і підсилюють вербальне повідомлення, формуючи повноцінну комунікативну поведінку
- c) Вони мають значення лише на уроках фізичного виховання
- d) Невербальні засоби заважають вербальному розвитку

Частина II. Полікультурна обізнаність

6. Які народи населяють Закарпаття і представлені в системі освіти регіону? (оберіть усі правильні варіанти)

- a) Українці
- b) Угорці
- c) Румуни
- d) Словаки
- e) Роми
- f) Русини
- g) Всі перелічені та інші етнічні групи

7. Що Ви знаєте про особливості мовної ситуації в Закарпатській області? (розгорнута відповідь)

- a) Закарпаття є одномовним регіоном
- b) В регіоні функціонують кілька мов: державна (українська) та мови національних меншин (угорська, румунська, словацька та ін.), що визначає полімовну специфіку освіти
- c) Двомовність є проблемою для системи освіти
- d) Мовна ситуація у Закарпатті нічим не відрізняється від інших регіонів України

8. Що таке «полікультурна компетентність» учителя?

- a) Знання кількох іноземних мов

- b) Здатність ефективно взаємодіяти з учнями різних культур, поважаючи їхню ідентичність та використовуючи культурне різноманіття як педагогічний ресурс
- c) Знання традицій та звичаїв різних народів
- d) Вміння вести уроки кількома мовами одночасно

9. Яким чином культурні відмінності учнів можуть бути використані вчителем як ресурс для розвитку комунікативної компетентності?

- a) Їх слід ігнорувати для забезпечення рівності учнів
- b) Через включення автентичних культурних матеріалів (казок, пісень, прислів'їв різних народів) у навчальний процес, що збагачує комунікативний досвід учнів
- c) Культурні відмінності є лише джерелом конфліктів
- d) Шляхом стандартизації навчального контенту

10. Що означає «зберігати власну ідентичність» у контексті толерантної міжкультурної взаємодії?

- a) Відмовлятися від знайомства з іншими культурами
- b) Поважаючи культури інших, зберігати прихильність до власних культурних цінностей і традицій, формуючи стійку особистісну ідентичність
- c) Наполягати на переважанні власної культури
- d) Уникати культурних контактів, що можуть вплинути на власну ідентичність

Частина III. Самооцінка рівня знань (незавершені речення)

Завершіть кожне речення, спираючись на власні знання та досвід:

1. Комунікативна компетентність учня початкової школи – це _____
2. Полікультурне освітнє середовище – це _____
3. Під «соціолінгвістичною компетенцією» я розумію _____
4. Толерантна взаємодія у полікультурному класі передбачає _____
5. Найефективнішим методом розвитку комунікативних умінь учнів молодшого шкільного віку в умовах полікультурності я вважаю _____ тому що _____

Обробка результатів (частини I–II):

За кожну повну та правильну відповідь – 2 бали, часткову – 1 бал, неправильну – 0 балів. Мах: 20 балів.

Частина III оцінюється якісно за критеріями: наукова точність, повнота, самостійність судження (0–3 бали за кожне речення; мах 15 балів).

Загальний мах: 35 балів. Інтерпретація: 28–35 балів – високий рівень; 18–27 балів – достатній рівень; до 17 балів – низький рівень.

Д.2 Опитувальник «Рівень фахових знань у сфері полікультурної комунікативної освіти» (шкала самооцінювання)

Інструкція:

Оцініть рівень Ваших знань за кожним із наведених аспектів за шкалою: 1 – знань майже немає, 2 – базові знання, 3 – знання на середньому рівні, 4 – достатньо ґрунтовні знання, 5 – глибокі та системні знання.

Блок А. Психолого-педагогічні знання

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Вікові особливості комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку	☐	☐	☐	☐	☐
Психологічні механізми формування мовленнєвої діяльності учнів	☐	☐	☐	☐	☐
Принципи особистісно орієнтованого підходу до навчання у початковій школі	☐	☐	☐	☐	☐
Методи діагностики рівня комунікативного розвитку молодших школярів	☐	☐	☐	☐	☐

Блок Б. Теоретико-методичні знання

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Методи та прийоми розвитку мовленнєвої діяльності учнів початкової школи	☐	☐	☐	☐	☐
Технології навчання діалогічного та монологічного мовлення	☐	☐	☐	☐	☐
Сучасні підходи до формування комунікативних умінь молодших школярів	☐	☐	☐	☐	☐
Методика роботи з текстами різних стилів і жанрів у початковій школі	☐	☐	☐	☐	☐
Засоби створення комунікативно насиченого освітнього середовища	☐	☐	☐	☐	☐

Блок В. Комунікативні знання

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Правила ефективного вербального та невербального спілкування	☐	☐	☐	☐	☐
Стратегії запобігання та вирішення комунікативних конфліктів	☐	☐	☐	☐	☐
Теорія мовленнєвих актів та їх застосування у педагогічній діяльності	☐	☐	☐	☐	☐
Особливості педагогічної комунікації у класі	☐	☐	☐	☐	☐

Блок Г. Полікультурні знання

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Культурні особливості народів, що населяють Закарпаття	☐	☐	☐	☐	☐
Основи міжкультурної комунікації та її специфіка у педагогічному середовищі	☐	☐	☐	☐	☐
Нормативно-правова база полікультурної освіти в Україні	☐	☐	☐	☐	☐
Методи залучення культурного різноманіття до навчального процесу початкової школи	☐	☐	☐	☐	☐
Поняття «культурна ідентичність» та його значення для полікультурної освіти	☐	☐	☐	☐	☐

Обробка результатів:

Блок А (max 20 балів) + Блок Б (max 25 балів) + Блок В (max 20 балів) + Блок Г (max 25 балів) = max 90 балів.

Інтерпретація: 75–90 балів – високий рівень; 50–74 балів – достатній рівень; до 49 балів – низький рівень.

Д.3 Тест «Перевірка комунікативної та полікультурної обізнаності майбутнього вчителя»

Інструкція:

Для кожного питання оберіть одну правильну або найповнішу відповідь. Час виконання: 30 хвилин. Кількість питань: 20.

1. Комунікативна компетентність учнів початкової школи – це:	
A)	Виключно рівень грамотності (орфографія, пунктуація)
B)	Інтегративна якість особистості, що охоплює знання мови, мовленнєві вміння та навички, які забезпечують ефективне спілкування й міжособистісну взаємодію
C)	Здатність запам'ятовувати великі тексти
D)	Уміння читати вголос без помилок
2. Яка з перелічених компетенцій входить до складу комунікативної компетентності учнів?	
A)	Лише мовна (граматична)
B)	Лише мовленнєва (практична)
C)	Мовна, мовленнєва та соціолінгвістична компетенції в їх єдності
D)	Виключно соціолінгвістична компетенція
3. Що таке «соціолінгвістична компетенція»?	
A)	Знання іноземних мов
B)	Здатність використовувати мовні засоби відповідно до соціального контексту, норм спілкування та культурних особливостей
C)	Уміння перекладати тексти
D)	Знання правил орфографії та пунктуації
4. Яким чином вчитель може сприяти розвитку діалогічного мовлення учнів у полікультурному класі?	
A)	Переважно через монологічне пояснення матеріалу
B)	Через організацію рольових ігор, дискусій, ситуацій реального спілкування між учнями різних культур
C)	Через відтворення готових діалогів за зразком
D)	Шляхом письмових завдань
5. Що відносять до «фонових знань» як складника полікультурних знань?	
A)	Знання кольору та форми шкільних меблів
B)	Розуміння культурних контекстів, традицій, звичаїв та цінностей різних народів
C)	Знання правил дорожнього руху
D)	Базові математичні вміння

6. Якою є головна мета розвитку комунікативної компетентності учнів у полікультурному середовищі?	
A)	Досягнення повної мовної уніфікації
B)	Формування здатності до ефективного, толерантного та творчого спілкування в умовах культурного та мовного різноманіття
C)	Засвоєння виключно державної мови
D)	Стандартизація комунікативної поведінки учнів
7. Що включає поняття «комунікативні знання» як складник готовності вчителя?	
A)	Лише знання граматики
B)	Знання правил спілкування, психологічні знання про співрозмовника, знання мовних норм, володіння невербальними засобами та стратегічне планування комунікації
C)	Виключно знання про жести та міміку
D)	Методики перевірки домашніх завдань
8. Що означає «інтегровані знання» як складник полікультурних знань?	
A)	Поєднання знань з різних шкільних предметів
B)	Розуміння взаємозв'язку власної культури з етнічною, загальнонаціональною та світовою культурною спадщиною
C)	Знання кількох іноземних мов
D)	Використання інтегрованих уроків у початковій школі
9. Яку роль відіграють гностичні вміння у розвитку комунікативної компетентності учнів?	
A)	Не мають прямого відношення до комунікативного розвитку
B)	Забезпечують аналіз рівня розвитку мовленнєвої діяльності учнів та психолого-педагогічної літератури
C)	Пов'язані виключно з оцінюванням знань учнів
D)	Стосуються лише самооцінки вчителя
10. Що характеризує «змістово-знаннєвий» критерій готовності майбутнього вчителя?	
A)	Рівень мотивації до педагогічної діяльності
B)	Комунікативну та полікультурну обізнаність, наявність фонду спеціальних знань щодо комунікативного розвитку учнів
C)	Практичні вміння організації навчального процесу
D)	Здатність до рефлексії
11. Яку з перелічених характеристик можна вважати показником низького рівня змістово-знаннєвого критерію?	
A)	Грунтова полікультурна обізнаність
B)	Слабкий вияв комунікативної обізнаності, неспроможність самостійно встановлювати контакти та запобігати конфліктам

C)	Системні знання про когнітивний розвиток молодших школярів
D)	Уміння використовувати різні комунікативні стратегії
12. Що є основою «когнітивно-інформативного компонента» готовності майбутнього вчителя?	
A)	Набір практичних педагогічних навичок
B)	Система психолого-педагогічних, теоретико-методичних, комунікативних і полікультурних знань
C)	Виключно мотиваційна налаштованість
D)	Здатність до рефлексивного самоаналізу
13. Який із методів є найефективнішим для розвитку монологічного мовлення учнів початкової школи в полікультурному середовищі?	
A)	Диктант
B)	Переказ текстів різних культур, складання описових і розповідних висловлювань за ситуаціями міжкультурного змісту
C)	Вправи на заповнення пропусків
D)	Граматичний розбір речення
14. Що таке «комунікативна ситуація» у контексті початкової освіти?	
A)	Будь-який момент уроку
B)	Спеціально організована або природна ситуація, що спонукає учнів до мовленнєвої діяльності з метою досягнення комунікативних цілей
C)	Письмове завдання у підручнику
D)	Перевірка домашнього завдання
15. Яку роль відіграють «професійно орієнтовані полікультурні знання» у педагогічній діяльності вчителя?	
A)	Другорядну – достатньо загальних педагогічних знань
B)	Ключову – забезпечують продуктивну взаємодію у полікультурному середовищі, самореалізацію та стверджують самотність кожного народу
C)	Допоміжну – лише для вчителів іноземної мови
D)	Не мають прямого значення для розвитку комунікативної компетентності учнів
16. Що передбачає «встановлення контактів» як компонент комунікативної компетентності учня?	
A)	Виключно знайомство з новими однокласниками
B)	Здатність ініціювати, підтримувати спілкування, долати бар'єри у взаємодії з однолітками різних культур
C)	Уміння привітатися та попрощатися
D)	Написання листів і повідомлень
17. Як полікультурні знання допомагають запобігати конфліктам у класі?	
A)	Вони не пов'язані з конфліктними ситуаціями

B)	Розуміння культурних контекстів і норм поведінки різних народів дозволяє інтерпретувати вчинки учнів без упередженості та знаходити порозуміння
C)	Конфлікти вирішуються адміністративними методами
D)	Знання культур лише збільшує кількість непорозумінь
18. Яка характеристика відповідає студенту з достатнім рівнем змістово-знаннєвого критерію?	
A)	Вичерпні знання в усіх аспектах комунікативної та полікультурної обізнаності
B)	Вибіркова та ситуативна комунікативна і полікультурна обізнаність, поверхове володіння спеціальними знаннями
C)	Повна відсутність знань про полікультурне середовище
D)	Орієнтація виключно на граматичні знання
19. Яке значення мають проєктувальні вміння у розвитку комунікативної компетентності учнів?	
A)	Стосуються виключно планування уроків
B)	Дозволяють прогнозувати розвиток мовленнєвої діяльності учнів, моделювати цілі, завдання та зміст відповідно до вікових та індивідуальних особливостей
C)	Використовуються лише в інтегрованих уроках
D)	Не мають значення для формування комунікативних умінь
20. Яке твердження найточніше описує студента з високим рівнем змістово-знаннєвого критерію?	
A)	Студент має базові знання та виконує мінімально необхідні завдання
B)	Студент вирізняється ґрунтовною комунікативною та полікультурною обізнаністю, системними знаннями, виявляє креативність у встановленні контактів та толерантній взаємодії
C)	Студент знає лише теоретичні аспекти без практичного застосування
D)	Студент орієнтується лише на знання методик без урахування полікультурного контексту

Ключ до тесту: всі правильні відповіді – Б (варіант 2).

Інтерпретація: 17–20 балів – високий рівень; 11–16 балів – достатній рівень; 0–10 балів – низький рівень.

Додаток Е

ПОВЕДІНКОВО-РЕФЛЕКСИВНИЙ КРИТЕРІЙ

Компонент: діяльнісно-операційний

Показники:

- здатність до міжкультурної, міжетнічної взаємодії у площині полікультурності;
- здатність до рефлексії (аналізу власної комунікативної й педагогічної діяльності) та коригування саморозвитку.

Е.1 Опитувальник «Здатність до міжкультурної взаємодії та педагогічна рефлексія» (ситуативно-рефлексивна анкета)

Інструкція:

Анкета містить педагогічні ситуації та рефлексивні запитання. Оберіть відповідь, що найбільше відповідає Вашій педагогічній позиції та реальній поведінці. Відповіді є анонімними.

Частина І. Міжкультурна взаємодія (педагогічні ситуації)

Ситуація 1. Під час уроку з читання дитина-угорець відмовляється читати вголос, посилаючись на те, що «так не кажуть угорці». Як Ви відреагуєте?

- а) Пояснює, що на уроці дотримуються шкільних правил, а не культурних традицій
- б) Проявлю інтерес до культурної особливості дитини, запропоную їй поділитися з класом, і використаю це як момент міжкультурного навчання
- в) Залучу дитину до завдання в інший спосіб, щоб уникнути незручності
- г) Поговорю з батьками після уроку

Ситуація 2. Два учні різних національностей посварилися через непорозуміння: один сприйняв жест іншого як образу, хоча у тій культурі він є нейтральним. Ваші дії?

- а) Пояснюю учням, що в школі не можна використовувати образливі жести
- б) Організую міні-дискусію у класі про культурні відмінності у невербальній комунікації, перетворивши конфлікт на навчальну ситуацію
- в) Попрошу дітей помиритися і не повторювати сварки
- г) Ізольую дітей, щоб заспокоїлися

Ситуація 3. Батьки учня ромського походження повідомляють, що дитина почувається ізольованою в класі. Ваші педагогічні дії?

- а) Порадите батькам самим розвивати соціальні навички дитини вдома
- б) Розробляю систему заходів: тематичні уроки про різноманіття культур, парні завдання у взаємодії з іншими дітьми, налагодження комунікативного середовища у класі
- в) Проведу розмову з учнями про те, що не можна ображати однокласників

d) Зверну увагу класного керівника на ситуацію

Ситуація 4. Ви помітили, що деякі учні уникають спілкування з дітьми із сімей, де вдома розмовляють румунською мовою. Ваші дії?

- a) Поговорю з батьками «уникаючих» учнів
- b) Включаю у навчальний процес елементи румунської культури та мови, організую спільну творчу діяльність, де діти можуть познайомитися ближче та розвинути позитивне ставлення один до одного
- c) Попрошу учнів бути ввічливими
- d) Зачекаю, поки ситуація вирішиться сама

Ситуація 5. Учень із двомовної родини (українсько-словацька) плутає мови під час усної відповіді. Як Ви ставитеся до цього?

- a) Роблю зауваження і прошу говорити лише державною мовою
- b) Сприймаю це як природне явище для двомовної дитини, коректно і доброзичливо підтримую мовленнєвий розвиток учня, використовую ситуацію для збагачення лінгвістичного досвіду класу
- c) Ігнорую плутанину, щоб не засмучувати учня
- d) Переводжу учня на індивідуальну форму відповіді

Частина II. Рефлексія педагогічної діяльності

6. Наскільки часто Ви аналізуєте власну комунікативну поведінку після взаємодії з учнями чи однокурсниками?

- a) Регулярно – це моя звичка після кожного практичного заняття
- b) Іноді, коли щось пішло не так
- c) Зрідка
- d) Майже ніколи – не бачу в цьому потреби

7. Як Ви реагуєте, якщо усвідомлюєте, що припустилися помилки у педагогічному спілкуванні?

- a) Ретельно аналізую ситуацію, визначаю причини помилки та свідомо коригую свою поведінку в майбутньому
- b) Намагаюсь забути про помилку
- c) Виправдовую себе обставинами
- d) Чекаю на оцінку викладача

8. Чи використовуєте Ви засоби фіксації власного педагогічного досвіду (щоденник спостережень, портфоліо, нотатки)?

- a) Так, регулярно ведуть педагогічний щоденник або портфоліо
- b) Іноді нотую найважливіше
- c) Мені важко

d) Ні, не бачу потреби

9. Яку роль відіграє рефлексія у Вашому професійному зростанні?

- a) Ключову – рефлексія є основою мого саморозвитку як майбутнього педагога
- b) Важливу, але не визначальну
- c) Другорядну
- d) Не можу відповісти на це питання

10. Як Ви оцінюєте власну здатність аналізувати педагогічні ситуації, пов'язані з міжкультурною взаємодією?

- a) Добре розвинена – вмію виявляти культурні чинники та знаходити конструктивні рішення
- b) Достатня для базових ситуацій
- c) Потребує розвитку
- d) Відчуваю значні труднощі в цьому

Обробка результатів:

Частина I: оптимальна відповідь – б) = 3 бали, в) = 2 бали, г) або а) = 1 бал (залежно від ситуації). Мах: 15 балів.

Частина II: а) = 4 бали, б) = 3 бали, в) = 2 бали, г) = 1 бал. Мах: 20 балів.

Загальний мах: 35 балів. Інтерпретація: 28–35 балів – високий рівень; 18–27 балів – достатній рівень; до 17 балів – низький рівень.

Е.2 Опитувальник «Рефлексивна самооцінка педагогічних умінь у сфері полікультурної комунікативної освіти»

Інструкція:

Оцініть рівень сформованості кожного з умінь за шкалою від 1 до 5: 1 – уміння відсутнє, 2 – виконую лише за зразком, 3 – виконую з частковою допомогою, 4 – виконую самостійно, але не завжди впевнено, 5 – виконую самостійно, впевнено та творчо.

Блок А. Гностичні вміння

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Аналізувати рівень розвитку мовленнєвої та комунікативної діяльності учнів початкової школи	☐	☐	☐	☐	☐
Добирати та аналізувати психолого-педагогічну літературу з проблем комунікативного розвитку	☐	☐	☐	☐	☐
Виявляти культурні чинники, що впливають на комунікативну поведінку учнів у полікультурному класі	☐	☐	☐	☐	☐

Блок Б. Проєктувальні вміння

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Прогнозувати розвиток комунікативних умінь кожного учня з урахуванням культурних особливостей	☐	☐	☐	☐	☐
Моделювати цілі, завдання та зміст комунікативної діяльності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів	☐	☐	☐	☐	☐
Проєктувати власну стратегію розвитку полікультурної комунікативної компетентності	☐	☐	☐	☐	☐

Блок В. Конструктивні вміння

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Добирати форми та методи, адекватні завданням комунікативного розвитку учнів у полікультурному середовищі	☐	☐	☐	☐	☐
Конструювати нові засоби та прийоми розвитку мовленнєвої діяльності учнів	☐	☐	☐	☐	☐
Передбачати й долати труднощі, що виникають у міжкультурній комунікативній взаємодії учнів	☐	☐	☐	☐	☐

Блок Г. Комунікативні та організаторські вміння

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Будувати доцільні стосунки з учнями, батьками та колегами у полікультурному середовищі	☐	☐	☐	☐	☐
Регулювати міжособистісні та міжетнічні стосунки в класі	☐	☐	☐	☐	☐
Організовувати спільну комунікативну діяльність учнів різних культур	☐	☐	☐	☐	☐
Стимулювати мовленнєву активність учнів різного культурного походження	☐	☐	☐	☐	☐

Блок Д. Рефлексивні вміння

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Здійснювати самодіагностику та оцінювати власний рівень готовності до роботи в полікультурному класі	☐	☐	☐	☐	☐
Критично аналізувати та оцінювати результати власної педагогічної діяльності з розвитку комунікативної компетентності учнів	☐	☐	☐	☐	☐
Коригувати власну педагогічну поведінку на основі рефлексивного аналізу	☐	☐	☐	☐	☐

Твердження	1 Зовсім не згоден(на)	2 Скоріше не згоден	3 Важко сказати	4 Скоріше згоден(на)	5 Повністю згоден(на)
Визначати перспективи власного педагогічного зростання у сфері полікультурної комунікативної освіти	☐	☐	☐	☐	☐

Обробка результатів:

Блок А (max 15 балів) + Б (max 15 балів) + В (max 15 балів) + Г (max 20 балів) + Д (max 20 балів) = max 85 балів.

Інтерпретація: 70–85 балів – високий рівень; 46–69 балів – достатній рівень; до 45 балів – низький рівень.

Е.3 Тест «Діагностика поведінково-рефлексивної готовності до розвитку комунікативної компетентності учнів у полікультурному середовищі»

Інструкція:

Для кожного питання оберіть одну правильну або найбільш повну відповідь. Час виконання: 30 хвилин. Кількість питань: 20.

1. Що таке педагогічна рефлексія?	
A)	Звіт про виконану роботу
B)	Здатність усвідомлено аналізувати власну педагогічну діяльність, оцінювати її результати та вносити корективи для подальшого вдосконалення
C)	Перевірка домашніх завдань учнів
D)	Спостереження за поведінкою учнів на уроці
2. Яку роль відіграє рефлексія у формуванні готовності майбутнього вчителя до полікультурної роботи?	
A)	Незначну – важливіші практичні навички
B)	Ключову – рефлексія забезпечує перехід від теоретичного навчання до усвідомленої суб'єктної педагогічної позиції
C)	Рефлексія потрібна лише для самооцінки навчальних досягнень
D)	Рефлексія використовується виключно на уроках рідної мови
3. Що включає «поведінково-рефлексивний критерій» готовності майбутнього вчителя?	
A)	Теоретичні знання та мотивацію
B)	Здатність до міжкультурної та міжетнічної взаємодії й здатність до рефлексії та коригування саморозвитку
C)	Рівень успішності у ЗВО
D)	Знання іноземних мов
4. Що є показником ефективної міжкультурної взаємодії вчителя у полікультурному класі?	

A)	Уникнення обговорення культурних відмінностей
B)	Здатність виявляти культурні чинники поведінки, використовувати різноманіття як ресурс навчання та забезпечувати рівноправне середовище для всіх учнів
C)	Суворе дотримання навчальних стандартів без урахування культурного фону
D)	Переважаюча мовної асиміляції над мультилінгвізмом
5. Що означає «коригування саморозвитку» як показник поведінково-рефлексивного критерію?	
A)	Лише виправлення помилок після перевірки викладачем
B)	Свідоме внесення змін у власну педагогічну поведінку та стратегію розвитку на основі рефлексивного аналізу
C)	Проходження додаткових курсів підвищення кваліфікації
D)	Виконання порад методиста
6. Яке з умінь відноситься до «організаторських» у контексті розвитку комунікативної компетентності учнів?	
A)	Аналіз психолого-педагогічної літератури
B)	Стимулювання мовленнєвих умінь учнів, організація їхньої спільної комунікативної діяльності та накопичення мовленнєвого досвіду
C)	Прогнозування розвитку мовленнєвої діяльності
D)	Написання аналітичних звітів
7. Що таке «гностичні вміння» вчителя і як вони пов'язані з розвитком комунікативної компетентності учнів?	
A)	Вміння ефективно пояснювати матеріал
B)	Вміння аналізувати рівень мовленнєвого розвитку учнів та психолого-педагогічну літературу для вдосконалення власної педагогічної практики
C)	Уміння управляти класним колективом
D)	Навички використання ІКТ на уроках
8. Що характеризує студента з низьким рівнем поведінково-рефлексивного критерію?	
A)	Глибоко усвідомлена здатність до міжкультурної взаємодії
B)	Небажання до міжкультурної взаємодії та нерозвиненість здатності до рефлексії власної педагогічної діяльності
C)	Вибіркова здатність до рефлексії
D)	Творчий підхід до організації комунікативного середовища
9. Яким чином проєктувальні вміння вчителя сприяють розвитку комунікативної компетентності учнів у полікультурному середовищі?	
A)	Лише через планування кількості уроків
B)	Через прогнозування розвитку кожного учня, моделювання відповідних завдань та проєктування власної стратегії педагогічної діяльності в полікультурному контексті

C)	Виключно через складання тематичних планів
D)	Через розробку контрольних завдань
10. Що означає «міжетнічна взаємодія» у педагогічному контексті?	
A)	Проведення уроків кількома мовами
B)	Продуктивна педагогічна взаємодія між представниками різних етнічних груп, що ґрунтується на взаємоповазі, толерантності та розумінні культурних відмінностей
C)	Суворе дотримання рівності у виставленні оцінок
D)	Уникнення конфліктів у класі
11. Яка роль «конструктивних умінь» вчителя у розвитку комунікативної компетентності учнів?	
A)	Лише вибір підручників
B)	Добір форм і методів роботи, передбачення труднощів та конструювання нових засобів і прийомів мовленнєвого розвитку учнів
C)	Складання навчальних тестів
D)	Організація батьківських зборів
12. Що означає «самодіагностика» в контексті педагогічної підготовки?	
A)	Медичний огляд здоров'я студентів
B)	Усвідомлена самооцінка власного рівня педагогічної готовності, виявлення сильних сторін та зон розвитку
C)	Оцінювання академічної успішності студента
D)	Перевірка рівня знань учнів
13. Яке педагогічне вміння передбачає «регулювання міжособистісних стосунків у класі»?	
A)	Гностичне
B)	Комунікативне
C)	Проектувальне
D)	Конструктивне
14. Що є характерним для студента з високим рівнем поведінково-рефлексивного критерію?	
A)	Виконання завдань виключно за зразком
B)	Розвинені вміння аналізу динаміки комунікативного розвитку учнів, усвідомлена здатність до міжкультурної взаємодії та творче коригування саморозвитку
C)	Задовільне виконання практичних завдань
D)	Рефлексія виключно за вимогою викладача
15. Яка умова є необхідною для формування здатності до педагогічної рефлексії?	
A)	Наявність суворої дисципліни у класі
B)	Систематична практика аналізу власних дій, відкритість до зворотного зв'язку та готовність вносити зміни у педагогічну поведінку
C)	Відмінна теоретична підготовка без практичної рефлексії

D)	Уникнення педагогічних помилок
16. Що є основою «діяльнісно-операційного компонента» готовності майбутнього вчителя?	
A)	Система мотивів та ціннісних орієнтацій
B)	Система умінь і навичок організації, проєктування та здійснення освітньої діяльності, а також рефлексивного аналізу
C)	Теоретичні знання про полікультурну освіту
D)	Емоційна стабільність вчителя
17. Що означає «здатність до полікультурності» у діяльнісному аспекті?	
A)	Знання кількох мов
B)	Практична здатність організовувати освітній процес з урахуванням культурного різноманіття учнів, забезпечуючи рівноправну участь кожної дитини
C)	Нейтральне ставлення до культурних відмінностей
D)	Знання теорії полікультурної освіти
18. Яка відповідь найточніше характеризує студента з достатнім рівнем поведінково-рефлексивного критерію?	
A)	Демонструє глибоко усвідомлену здатність до міжкультурної взаємодії та творчу рефлексію
B)	Вибіркова здатність до міжкультурної взаємодії та недостатньо розвинена здатність до рефлексії своєї педагогічної діяльності
C)	Повна відсутність рефлексивних умінь
D)	Виключно теоретична обізнаність без практичного застосування
19. Яку роль відіграє ведення педагогічного щоденника у формуванні рефлексивних умінь?	
A)	Забезпечує лише документування проходження практики
B)	Стимулює систематичний аналіз власних педагогічних спостережень, успіхів і труднощів, формуючи звичку до усвідомленої педагогічної рефлексії
C)	Є лише формальною вимогою під час практики
D)	Використовується виключно для звітності перед викладачем
20. Що найточніше описує «здатність до коригування саморозвитку» вчителя у полікультурному контексті?	
A)	Пасивне очікування зовнішніх вказівок щодо вдосконалення
B)	Усвідомлення власних педагогічних установок стосовно полікультурності, їх критичний аналіз та цілеспрямована зміна для підвищення ефективності роботи з учнями різних культур
C)	Просте виправлення помилок, виявлених методистом
D)	Участь у конкурсах педагогічної майстерності

Ключ до тесту: всі правильні відповіді – Б (варіант 2).

Інтерпретація: 17–20 балів – високий рівень; 11–16 балів – достатній рівень; 0–10 балів – низький рівень.

ЗВЕДЕНА ТАБЛИЦЯ ДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ

Критерій	Компонент	Методика	Назва інструменту	Мак балів
Спонукально-ціннісний	Потребово-мотиваційний	Опитувальник	Опитувальник «Мотиваційна спрямованість»	50
		Шкала самооцінки	Опитувальник «Ціннісні орієнтації»	80
		Тест	Тест «Мотиваційно-ціннісна готовність»	20
Змістово-знаннєвий	Когнітивно-інформативний	Опитувальник	Опитувальник . «Самооцінка обізнаності»	35
		Шкала самооцінки	Опитувальник «Рівень фахових знань»	90
		Тест	Тест «Комунікативна і полікультурна обізнаність»	20
Поведінково-рефлексивний	Діяльнісно-операційний	Опитувальник	Опитувальник «Міжкультурна взаємодія»	35
		Шкала самооцінки	Опитувальник «Рефлексивна самооцінка умінь»	85
		Тест	Тест «Поведінково-рефлексивна готовність»	20

Примітка. Загальна інтерпретація рівнів для кожного інструменту: 84–100% від максимальної суми балів – високий рівень; 55–83% – достатній рівень; до 54% – низький рівень.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Чопак, Є., & Кедебец, О. (2025a). A digitális világ és az okoseszköz-használat befolyása a gyermekek kommunikációjára. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 16, 202–206. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.16.202-206.

2. Чопак, Є. В. (2025b). Культурне різноманіття як ресурс для розвитку мовленнєвих навичок особистості. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 11, 157–161. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.11.157.

3. Чопак, Є. В. (2024a). A kisebbségi lét hatása a szövegértési kompetencia fejlesztésére egy finn és egy amerikai minta alapján. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 9, 156–161. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.09.156.

4. Чопак, Є. В. (2024b). Формування мовленнєвої культури в умовах полікультурного мовленнєвого середовища. Вісник науки та освіти (Серія «Педагогіка»), 8(26), 1270–1281. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8\(26\)-1270-1280](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-1270-1280)

5. Чопак, Є. В. (2023a). Окремі аспекти адаптації навчально-методичного забезпечення початкової школи в українсько-угорських освітніх реаліях. Порівняльна професійна педагогіка, 13(2), 107–116. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13\(2\)-13](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2023-13(2)-13).

6. Чопак, Є. В. (2023b). Особливості полікультурного середовища в контексті загальнокультурного розвитку особистості. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 5, 140–146. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.05.141

7. Чопак, Є. В. (2022a). Інтерпретація феномену мовленнєвої компетентності в контексті полікультурного середовища. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 206, 236–241. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-236-241>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Чопак, Є. В. (2023с). Мовленнєва компетентність в полікультурному середовищі. In E. Berghauer-Olasz et al. (Eds.), *Krízishelyzetek hatása és kihívásai az oktatásban* (pp. 463–467). II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/3803>

9. Csopák, É. (2022b). Írás- és olvasástanítás többnyelvű környezetben a beregszászi magyar iskolák példáján. In R. A. Dezső et al. (Eds.), *A Kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógusképzés és neveléstudományi kutatás aktuális és történeti tárházának értékei* (pp. 152–162). Pécsi Tudományegyetem. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/34483/PTE-BTK-20220916-2.pdf>

Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

10. Csopák, É. (2025c). Az óvodai anyanyelvi beszédfejlesztés: Módszertani útmutató. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. https://okt.kmf.uz.ua/ppt/oktat-ppt/Methodychni_vkazivky_Modszer_tani_kiadvanyok_BA/Az_ovodai_anyanyelvi_beszedfejlesztés.pdf

11. Csopák, É. (2025d). Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény: Módszertani útmutató. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

12. Csopák, É. (2025e). Gyermekirodalom elméleti jegyzet tanító és óvodapedagógia szakos hallgatók részére. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

Додаток 3

Відомості про апробацію результатів дисертації

Чопак Єви Василівни

**«Підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної
компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі
Закарпаття»**

за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Основні результати дисертації представлено в доповідях і повідомленнях на міжнародних науково-практичних конференціях:

- Krízishelyzetek hatása és kihívásai az oktatásban. Nemzetközi tudományos konferencia Beregszász (március 30-31, 2023, Tanulmánykötet. Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola);
- Krízishelyzetek hatása és kihívásai az oktatásban. Nemzetközi tudományos konferencia Beregszász (március 30-31, 2024, Tanulmánykötet. Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola).

Додаток И



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

17.02.2026р № 06/13

на №

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного
 дослідження **Чопак Єви Василівни**

**«ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ
 КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ
 ШКОЛИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКАРПАТТЯ»**
 на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні,
 педагогічні науки, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

Результати наукового дослідження, проведеного Чопак Є. В. у площині дисертаційної роботи «Підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття», успішно впроваджені в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж 2023-2025 рр.

Упровадження результатів дало можливість покращити теоретичні та практичні знання здобувачів першого (освітньо-професійного) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта щодо змісту, форм організації навчання в початкових школах в умовах поліетнічного середовища, поглибити інтерес майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності в контексті полікультурного середовища, який зумовлений значними суспільними процесами, певними зрушеннями у світогляді, усвідомленням особливостей і перспектив часу, важливості глобальних проблем для долі цивілізацій як результату сучасного гуманітарного наукового процесу. Досвід Закарпаття як поліетнічного регіону є особливо цінним для збереження національної самобутності, врахування культурно-освітнього потенціалу під час моделювання міжкультурного простору в конкретному закладі.

Результати дослідження Чопак Є. В. доцільно впроваджувати у закладах вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки та 013 Початкова освіта.

Довідку надано для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Проректор з наукової роботи



Євген ГРОМОВ (0432) 61-80-72

Алла КОЛОМІЄЦЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

вул. Підгірна, 46, м. Ужгород, Закарпатська область, 88000
 тел: (0312) 61-33-21, 42-99-89 факс: (0312) 61-33-96
 e-mail: official@uzhnu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02070832

26.03.2026 № 648/01-14 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 ЧОПАК Єви Василівни

**«ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ
 КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ
 ШКОЛИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКАРПАТТЯ»**
 на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні,
 педагогічні науки, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

Упродовж 2023-2025 років в освітній процес Ужгородського національного університету на кафедрі загальної педагогіки та педагогіки вищої школи факультету суспільних наук впроваджувались результати дисертаційного дослідження Чопак Є.В. «Підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття».

У процес фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи було впроваджено авторські матеріали, які лягли в основу навчального посібника «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів у полікультурному середовищі Закарпаття», які забезпечили висвітлення теоретичних засад підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів, дефініції ключових понять, особливості Закарпаття як полікультурного середовища в історико-педагогічному ракурсі, а також педагогічний супровід підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Дисертанткою розроблено комплекс критеріїв, показників виявлення рівня сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття. Отримані результати дозволили оцінити реальний стан порушеної проблеми та визначити напрями вдосконалення освітнього процесу в контексті визначених педагогічних умов. Дістали позитивну оцінку здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників розроблені здобувачкою технології інтерактивного навчання, рольові ігри, проєктна діяльність, storytelling, різноманітні ігрові та інтерактивні вправи. зважаючи

на їх наукову новизну, теоретичну й практичну значущість для підготовки майбутнього вчителя.

Матеріали дослідження будуть застосовуватись у освітньому процесі, використані під час розробки освітньо-професійних програм підготовки здобувачів освіти першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів та у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів.

Ректор



Володимир СМОЛАНКА

Магдаліна ОПАЧКО
0504321458



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачеве, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

big 20.02.26p № 409

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
Чопак Єви Василівни на тему «Підготовка майбутніх учителів до розвитку
комунікативної компетентності учнів початкової школи в
полікультурному середовищі Закарпаття», поданого на здобуття наукового
ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки,
галузі знань 01 Освіта / Педагогіка**

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Чопак Єви Василівни на тему «Підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття» здійснювалося впродовж 2023-2025 рр.

Теоретичні положення та висновки дисертації є науково та практично значущими для майбутніх учителів початкових класів, адже окреслює перспективи їхньої підготовленості до взаємодії з представниками різних культур, обміну культурними цінностями, трансляції культурних сенсів як пріоритетних завдань вищої освіти, розв'язання яких сприяє ефективній організації простору міжкультурної взаємодії в Закарпатті.

В освітній процес упроваджено теоретичні положення про роль мультикультурної педагогіки та міжкультурного виховання у формуванні особистості молодшого школяра, про зв'язок мовленнєвого розвитку молодшого школяра з культурним середовищем, їх взаємовплив та взаємозалежність (лінгвістичний релятивізм, культурні моделі, зміна кодів тощо), а також практичні кейси для підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі (на прикладі шкіл з угорською мовою навчання).

Результати впровадження наукового дослідження Чопак Є.В. обговорено на засіданні кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету (протокол №11 від 10 лютого 2026 року).

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

В.о. проректора з науково-педагогічної роботи **Василь ПІГОШ**



**ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ФЕРЕНЦА РАКОЦІ II**
90202 Україна, м. Берегове, пл. Кошута, 6, А/с: 33.

тел./факс +38(031)412-34-62

тел.: +38(031)414-28-29

egyetem@kme.org.ua / office@kme.org.ua

kme.org.ua



**II. RÁKÓCZI FERENC
KÁRPÁTALJAI MAGYAR EGYETEM**

90202 Ukrajna, Beregszász, Kossuth tér 6. Pf.33.

tel./fax. +38(031)412-34-62

tel.: +38(031)414-28-29

egyetem@kme.org.ua / office@kme.org.ua

kme.org.ua

Ресстр. № 390/2025 від 19.12.2025 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Чопак Єви Василівни «Підготовка майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття» на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

На базі Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II здійснювалось впровадження результатів наукової роботи Чопак Єви Василівни в освітній процес.

Дослідницею здійснено теоретичне узагальнення та вирішено наукове завдання щодо підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

На основі аналізу й узагальнення наукових розвідок досліджено стан опрацювання порушеної у вимірах наукових студій, розкрито сутність і зміст понятійно-категорійного апарату дослідження, схарактеризовано Закарпаття як полікультурне середовище в історико-педагогічному ракурсі.

Зосереджено увагу на фундаментальних наукових розвідках, конструктивних у площині порушеної проблеми, де порушуються питання фахової підготовки вчителя початкових класів; формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки; формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності школярів засобами дитячої періодики; підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

Проаналізовано підготовленість учителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи через навчання читання й письму у закарпатських освітніх закладах із навчанням угорською мовою; визначено компоненти, критерії та рівні готовності майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття; теоретично обгрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття.

Чопак Своєю Василівною обґрунтовано й визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи в полікультурному середовищі Закарпаття (актуалізація і стимулювання мотивації майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття; інтенсифікація освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів в полікультурному середовищі Закарпаття на основі міждисциплінарної інтеграції; активізація індивідуального досвіду рефлексії майбутнього вчителя до розвитку комунікативної компетентності учнів початкових класів через ресурс інноваційних технологій навчання та освітньо-практичної діяльності) та експериментально перевірено їх ефективність.

Результати дисертаційного дослідження, запропоновані автором, отримали високу оцінку викладачів ЗВО і в подальшому будуть використовуватися в освітньому процесі Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги

Ректор



Степан ЧЕРНИЧКО