

**HOTSYNETS Iryna**

Ph.D in Philology, Associate Professor of Comparative Pedagogy and  
Methodology of Teaching Foreign Languages Department,  
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

**SPECIFIC FEATURES OF FORMATION OF STUDENTS-PHILOLOGISTS'  
BILINGUAL COMMUNICATIVE COMPETENCE**

**Summary.** *Introduction.* In the process of formation of communicative competencies of students at a completely new level, a special place is occupied by the development of value-semantic competence in the training of students of philology. The development of the bilingual environment ensures success in the formation of not only educational and cognitive competence, but also communicative, value-semantic, informational and others. Bilingualism is a complex content of real human communicative activity, which includes more complex mechanisms of language behavior of a bilingual individual in the process of language activity.

The bilingual communicative competence of students should be understood as the integrative personality quality associated with the ability (possession of subject and language competence in two languages) and readiness of students (competence of personal self-development) to carry out effective intercultural, interpersonal and intergroup communication, both in the native language and in a foreign language.

In the process of forming bilingual competence of students it is necessary to take into account linguistic, as the main aspect, cognitive, which is connected, first of all, with studying mental activity of bilingual individual, psychological aspect which considers lexical-grammatical and grammatical categories, language categories in the first and second languages, the sociolinguistic aspect, which is associated with the growth of social functions of bilingualism.

The structure of bilingual communicative competence includes integrative linguistic competence, intercultural competence, bilingual discursive competence, strategic competence and pragmatic competence. All these competencies are closely linked in the process of bilingual learning.

Bilingual competence is part of a system of competencies focused on the student's entry into a multicultural space and his effective participation in the dialogue of cultures. At the same time, it is a system consisting of knowledge, skills, cultural values and beliefs, social identification in foreign societies and can be formed in a holistic educational process, which includes the processes of cognition, the ability to reproduce and apply the received scientific information.

The *purpose* of the article is to analyze and generalize the most important aspects of the formation of bilingual competence of students of philological specialties against the background of modernity.

The *methods* of analysis, comparison, explication, abstraction are used in the study.

*Results.* The results of the study demonstrate that bilingual competence is included in the circle of professional communicative competence. It is one of the types of foreign language communicative competence. It is an opportunity for a specialist to apply knowledge, skills, qualities, experience, ability and willingness to solve problem situations in accordance with professional activities, as well as the desire to apply and to develop foreign language skills in their specialization.

The formation of bilingual competence is a holistic process and is not implemented separately in the vernacular and foreign language, as in the formation of monolingual competence (communicative competencies in the native language), and due to the integrated use of foreign language as a means of educational activities.

*Originality.* The authors summarize the experience of using main aspects of bilingual foreign language learning. It is proved that the bilingual communicative competence of a graduate of a general education institution is formed through the interconnected use of two languages as a means of educational activity, and as a result, the general communicative potential of students increases and expands, cognitive interest develops, their personal growth and spiritual improvement take place on the basis of a new culture in its dialogue with native one.

*Conclusion.* Bilingual education provides students with new information in various subject areas in accordance with personal needs, the possibility of continuous education, which creates conditions for the formation of communicative competence and allows the individual to realize himself successfully in the conditions of intercultural communication and gives additional chances to compete in the European and global specialist market. Such a person is also characterized by multicultural education, which is expressed in the idea of what is happening in the world of another person, as a representative of another culture, readiness to coexist with representatives of a foreign culture. Improving the bilingual communicative competence of students is impossible without introducing interdisciplinary and metasubject integration into the educational process as a way of developing dialectical thinking of students to create conditions for joint cognitive activity and realizing the creative abilities of all participants in the educational process.

**Keywords:** *bilingualism; bilingual knowledge; bilingual communicative competence; bilingual educational environment; dialogue of cultures.*

Одержано редакцією 28.02.2021  
Прийнято до публікації 10.03.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-63-69  
ORCID 0000-0002-5467-4292

**ЩЕРБА Наталія Сергіївна,**

кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
доцентка кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
e-mail: scherbanatasha@gmail.com

УДК 378:37.091.33:376:81'243(045)

**СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
В НАВЧАННІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

У статті обґрунтовано актуальність підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з особливими освітніми потребами, проаналізовано дослідження вітчизняних учених щодо результатів цієї підготовки, ви-

значено зміст та охарактеризовано компонентний склад компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в навчанні учнів з особливими освітніми потребами, а саме: його ціннісні орієнтації та особистісні риси, знання,

навички, вміння, стратегії та початковий досвід.

**Ключові слова:** компетентність; учитель іноземної мови; учні з особливими освітніми потребами; ціннісні орієнтації та особистісні риси; знання, навички та вміння; стратегії вчителя; початковий досвід; готовність.

**Постановка проблеми.** Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) стало з 2018 року національною освітньою політикою в Україні, що має бути реалізована насамперед педагогами-предметниками і, зокрема, вчителями іноземної мови (ІМ). Тому їх відповідна підготовка є сьогодні одним із пріоритетних завдань вищої професійно-педагогічної освіти. Як показав аналіз наукової літератури, бажані результати цієї підготовки описуються дослідниками в межах двох варіантів: формування *готовності* вчителів до навчання учнів з ООП та їх *компетентності* в інклюзивному навчанні. Проте наукових розвідок у контексті відповідної підготовки вчителя іноземної мови виявлено не було, що визначає **актуальність** даного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** *Компетентність* розглядається як мета професійної підготовки (майбутнього) педагога до роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами в дослідженнях С.П. Миронової, М. Чайковського, О.С. Казачінера, О.С. Бородіної та З.М. Шевців.

С.П. Миронова [1, с. 7–8] пропонує формувати у майбутніх педагогів інклюзивну компетентність (професійну компетентність у галузі інклюзивної освіти), а М. Чайковський – ще й інклюзивну майстерність та інклюзивну зрілість як послідовні етапи особистісного професійного зростання працівника інклюзивного закладу освіти [2, с. 16–18]. На думку автора, вона має включати вміння забезпечувати індивідуальний підхід до дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні та вміння корекційно спрямовувати методи навчання.

У своїх дослідженнях О.С. Казачінер [3] і О.С. Бородіна [4, с. 76] також використовують термін "інклюзивна компетентність": у першому випадку – в контексті підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти, а в другому – підготовки вчителя до викладання предмета «Основи здоров'я». На думку О.С. Бородіної, інклюзивна компетентність майбутнього вчителя – це його інтегративно-особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, врахо-

вуючи різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи їх включення в загальноосвітнє навчальне середовище, створюючи умови для їх розвитку і саморозвитку, повноцінної соціалізації за рахунок безпосереднього оволодіння здоров'язберігаючими технологіями.

М. Чайковський ототожнює інклюзивну компетентність зі спеціальною і розглядає її як складову професійної компетентності вчителя. На думку автора, вона виражається у здатності здійснювати професійні функції з урахуванням особливих потреб молоді з вадами здоров'я і забезпечувати їх включення в середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку і саморозвитку [2].

У дослідженні З.М. Шевців розглядається соціально-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкової інклюзивної загальноосвітньої школи. Вона визначена автором як «інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом теоретичних соціоінклюзивних знань, практичних навичок і вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для готовності успішно провадити соціально-педагогічну діяльність і здатності послуговуватися ними для вирішення стандартних і нестандартних соціально-педагогічних ситуацій і проблем, пов'язаних із навчанням розмаїтих дітей в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу» [5, с. 15].

У дослідженнях О.І. Безлюдного, І.І. Демченко, О.М. Кас'яненко та О.В. Мартинчук результатами професійної підготовки педагогів до навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами вважаються *компетентність* і *готовність*, що певним чином розкривають значення одне одного. Так у публікації О.І. Безлюдного та І.І. Демченко використовуються поняття «готовність майбутніх педагогів (і зокрема, психологічна) до роботи в умовах інклюзивної освіти» та «інклюзивна компетентність». Перша тлумачиться як результат і якісний показник відповідної професійно-педагогічної підготовки. Поняття "психологічна готовність" використовується як синонім терміну «мотиваційно-ціннісний компонент інклюзивної компетентності» [6, с. 13].

Таким чином, готовність вважається авторами компонентом компетентності. У дисертації О.М. Кас'яненко пропонується формувати готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії, що визначається як «інтегративне особистісне утворення, що обумовлене здатністю майбутніх вихователів

здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, урахувавши різні освітні потреби дітей і забезпечуючи залучення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище ЗДО та створення умов для її розвитку та саморозвитку». При цьому готовність вважається результатом підготовки, що охоплює мотиваційні, змістові та процесуальні характеристики, а компетентність – найвищим етапом формування цієї готовності, синтезом цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду здійснення конкретного виду діяльності [7, с. 9]. Таким чином, компетентність тлумачиться як ступінь сформованості готовності.

У дослідженні О. В. Мартинчук поняття «професійна компетентність спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» та «готовність спеціального педагога до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі» використовуються паралельно [8].

Водночас, як показав проведений аналіз науково-педагогічної літератури, компетентність або готовність майбутнього вчителя іноземної мови в навчанні учнів з особливими освітніми потребами вивчена недостатньо. Зважаючи на це, **метою** даної статті є теоретичне обґрунтування змісту та компонентної структури відповідної компетентності, та встановлення її співвідношення з готовністю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «результати навчання» визначаються в Національній рамці кваліфікацій як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, що набуваються у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти» [9]. З одного боку, логічним результатом підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з інвалідністю є відповідна готовність. Однак, з іншого – якщо метою навчання обрати компетентність, то це дозволяє повніше спрогнозувати результати навчання та врахувати специфіку роботи вчителя іноземної мови в умовах інклюзивного навчання. Тому в нашому дослідженні результатом підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю є готовність, зміст і структура якої уточнюються через структуру відповідної компетентності.

Поняття «компетентність» визначається в Національній рамці кваліфікацій як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися,

провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [9]. Традиційно, до структури компетентності включають такі ключові компоненти, як: знання, вміння, навички, способи мислення / стратегії діяльності, ціннісні орієнтації / ставлення, особистісні риси та досвід того, хто її здобуває.

У контексті інклюзивного навчання учнів з ООП, відповідна компетентність учителя іноземної мови має включати, на нашу думку, такі компоненти, як: цінності та особистісні риси, знання, навички та вміння, стратегії критичного осмислення та вирішення проблемних ситуацій, а також початковий досвід застосування знань, навичок, умінь і стратегій навчання. Розглянемо детальніше їх різновиди та зміст.

1. ЦІННОСТІ ТА ОСОБИСТІСНІ РИСИ майбутнього вчителя ІМ включають у межах компетентності в навчанні дітей з ООП:

1) *інтереси* (до підвищення ефективності навчання учнів з інвалідністю, до вивчення способів забезпечення їх особистісної самореалізації, розвитку та соціальної інтеграції, до підвищення практичної орієнтації їх навчання; до власного професійно-педагогічного зростання в даному напрямі (до освоєння засобів педагогічної діагностики обмежень, можливостей та ООП учнів, до вивчення механізмів адаптації та модифікації підходів, принципів, методів, форм і засобів інклюзивного навчання тощо)).

2) *мотиви* (досягнення успіху: можливість допомагати тим, хто цього потребує, одержання додаткових професійних можливостей, підвищення професійного статусу, особистісний саморозвиток; запобігання невдач: попередження та вирішення проблемних і конфліктних педагогічних ситуацій у ході навчання іноземної мови учнів з ООП).

3) *установки* (на реалізацію інтегративних моделей інвалідності в навчанні іноземної мови та розвитку учнів з ООП, на соціалізацію дітей з ООП тощо).

4) *особистісні риси* (толерантність до учнів з інвалідністю, організованість, креативність, комунікабельність, позитивність мислення, ініціативність, стриманість, гнучкість, адаптивність).

2. ЗНАННЯ. Згідно з матеріалами Національної рамки кваліфікацій [9], знання, якими оволодівають здобувачі вищої освіти, розподіляються на теоретичні (концептуальні, методологічні) та емпіричні (знання фактів та уявлення). На нашу думку, результатом підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з ООП мають стати:

## 1) Теоретичні знання:

– *концептуальних засад* інклюзивного навчання, навчання за індивідуальною формою, спеціальної загальної середньої освіти;

– *методологічних основ* (підходів, принципів, методів, засобів, форм роботи) навчання ІМ учнів з ООП.

## 2) Емпіричні знання:

– *фактичні* (знання ключових понять дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами"; історичних фактів, що стосуються освіти осіб з інвалідністю; моделей інвалідності; клінічних проявів захворювань учнів з інвалідністю та способів покращення цих проявів тощо);

– *правові* (знання міжнародної та вітчизняної освітньо-нормативної документації, що стосується навчання учнів з інвалідністю);

– *діагностичні* (знання діагностичних засобів, що можуть бути використані для виявлення можливостей, труднощів, обмежень, інтересів і схильностей учнів з інвалідністю);

– *стратегічні* (знання стратегій адаптації чи модифікації навчального процесу; стратегій реалізації корекційної спрямованості навчання; стратегій створення позитивного мікроклімату в класі; стратегій реалізації практичної орієнтації навчання іноземної мови; стратегій оцінювання навчальних досягнень учнів);

– *аутопсихологічні* (знання вчителем власних психолого-педагогічних особливостей як-от: здібностей, особистісних рис, мотивів педагогічної діяльності, моделі інвалідності, стратегій викладання, що обираються найчастіше тощо).

3. НАВИЧКИ ТА ВМІННЯ. В контексті вищої професійної освіти вони розподіляються на когнітивні та практичні [9]. Перші включають логічне, інтуїтивне та творче мислення, а другі – ручну вправність, застосування практичних способів (методів), матеріалів, знарядь та інструментів, комунікацію. На нашу думку, ті з них, що необхідні майбутньому вчителю ІМ для навчання учнів з ООП, є переважно когнітивними чи передбачають певну комбінацію обох різновидів (наприклад, у випадку адаптації засобів, методів навчання та навчального середовища до ООП конкретного учня). У ході підготовки до навчання учнів з особливими освітніми потребами у студентів необхідно розвивати навички та вміння, сформовані в ході попередньої професійної підготовки. На думку Є.І. Пассова та ін., вони мають безпосереднє відношення до реалізації таких функцій, як: *комунікативно-навчальна* (що передбачає здатність ефективно застосовувати принципи, мето-

ди, прийоми і засоби навчання іншомовного спілкування), *виховна* (здатність вирішувати питання морального, культурно-естетичного, трудового виховання учнів); *розвиваюча* (здатність скеровувати процес формування і розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня); *освітня* (здатність розвивати в учнів навчальну компетентність, допомагати їм розширювати свій світогляд тощо); *гностична* (здатність до професійної рефлексії та саморефлексії, до виправданого підбору підручників, прогнозування труднощів засвоєння учнями навичок і вмінь тощо); *конструктивно-плануюча* (здатність творчо конструювати, планувати навчально-виховний процес у цілому і щодо вивчення конкретного матеріалу на всіх етапах навчання, зокрема запроваджувати індивідуалізацію); *організаторська* (здатність успішно реалізувати та методично правильно вдосконалювати календарні та поурочні плани, творчо розв'язувати методичні завдання у процесі навчання та виховання) [10].

Загальні вміння (представлені на рис. 1. під тими ж назвами, що і функції вчителя ІМ, які вони реалізують) поглиблюються і розвиваються студентами у новому навчальному контексті. З іншого боку, студентам необхідно набути й деяких нових спеціальних умінь, що дозволять навчати учнів з особливими освітніми потребами.

1) *Адаптивні* (обирати доцільні стратегії адаптації підходів, принципів, методів, засобів навчання ІМ, оцінювання і контролю результатів навчання, а також освітнього середовища до ООП учнів у класі; обирати доцільні стратегії модифікації (тобто зниження чи підвищення складності навчальних програм, планів і завдань, зокрема, за рахунок їх індивідуального підбору)).

2) *Виховні* (прививати учням класу, де навчаються учні з ООП, інтегративні моделі інвалідності та толерантне ставлення до своїх однокласників; створювати в інклюзивному класі сприятливий психологічний мікроклімат; позитивно впливати на ставлення учнів з ООП до своїх особливостей і перспектив у вивченні ІМ).



Рис. 1. Співвідношення загальних і спеціальних умінь майбутнього учителя іноземної мови

3) *Корекційні* (обирати навчальні та організаційні заходи, що сприяють формуванню чи розвитку в учнів з ООП знань, умінь, навичок, особистісних рис, тощо, що є необхідними для вивчення ІМ та розвитку недостатньо).

4) *Діагностичні* (виявляти труднощі, обмеження, можливості, інтереси та схильності учнів з ООП та використовувати цю інформацію для планування, конструювання, здійснення та контролю навчання ІМ).

5) *Рефлексивні* (оцінювати ефективність запроваджених стратегій адаптації, модифікації, корекції та створення сприятливого мікроклімату в класі; проводити їх подальшу індивідуальну адаптацію до ООП учнів).

6) *Конструктивно-плануючі* (успішно конструювати навчальний процес у класі, де навчаються учні з інвалідністю з позиції розумного пристосування / в межах моделі універсального дизайну навчального процесу; брати участь в укладанні ІПРД та ІНП учня).

7) *Організаторські* (проводити календарне та поурочне планування навчання іноземної мови з урахуванням обраних стратегій адаптації, модифікації, корекції та створення сприятливого мікроклімату в класі; виявляти ситуативну гнучкість у виборі стратегій викладання);

8) *Комунікаційні* (узгоджувати календарні та поурочні плани з роботою команди педагогічного супроводу та адміністрації школи, а також налагоджувати діалог з батьками дитини та самими учнями з інвалідністю).

4. СТРАТЕГІЇ розв'язання педагогічних завдань і вирішення проблемних педагогічних ситуацій. Даний компонент компетентності майбутнього вчителя ІМ передбачає творче освоєння студентами низки стратегій, що дозволять їм ефективно розв'язувати повсякденні завдання та проблемні ситуації в навчанні учнів з ООП. Поняття «*стратегія*» тлумачиться науковцями як «спосіб діяльності», «спосіб організації дій, лінія поведінки, обрана для виконання завдання» [11, с. 10]. Відповідно до цього, в контексті нашого дослідження ми розуміємо поняття «*стратегія вчителя*» як: спосіб планування, організації, проведення чи оцінювання результатів навчання учнів з ООП, що дозволяє досягти оптимальних результатів у конкретній ситуації. Питання відбору та класифікації стратегій учителя ІМ в межах інклюзивного класу інтенсивно вивчаються зарубіжними практиками (A. Morin, R. Lowell, C. Smith, T. Juengling, E. Stein, M. Delaney, S. A. Ambrose,

M.W. Bridges, M. DiPietro, M.C. Lovett та ін.). Зважаючи на проведений аналіз наукової та педагогічної літератури, видається доцільним групувати стратегії вчителя наступним чином:

1) *Стратегії критичного осмислення* наявної (проблемної) педагогічної ситуації (збір інформації, формулювання педагогічного завдання / суті проблеми та відбір стратегій для його / її вирішення чи розв'язання).

2) *Стратегії адаптації* (підходів, принципів, методів, засобів навчання / оцінювання і контролю, а також навчального середовища).

3) *Стратегії модифікації* (тобто зниження складності змісту чи кількості програмного матеріалу, що підлягає вивченню, або індивідуальний підбір завдань підвищеної складності для учнів з обдарованістю).

4) *Стратегії реалізації корекційного навчання* (запровадження додаткових вправ і завдань, що сприяють виконання учнями програмних вимог).

5) *Стратегії створення сприятливого психологічного мікроклімату* в інклюзивному класі та, зокрема, подолання проявів булінгу.

6) *Стратегії практичної орієнтації навчального процесу* (тобто співвідношення характеру ООП учня та перспектив його подальшого професійного самовизначення).

5. ПОЧАТКОВИЙ ДОСВІД застосування знань, вмінь і стратегій навчання учнів з інвалідністю. Даний компонент компетентності (див. Рис. 2) формується на основі попередньо одержаного досвіду педагогічної діяльності в межах виробничої педагогічної практики. Засобами та методами його формування можуть слугувати методи контекстного навчання: симуляції, рольові ігри, кейси та проекти. Видається доцільним класифікувати ситуації / задачі, на основі яких студенти могли б отримати відповідний квазіпрофесійний досвід, наступним чином:

1) Оцінювання відповідності освітніх / навчальних ініціатив та заходів чинній міжнародній та вітчизняній освітньо-нормативній документації, що стосується навчання учнів з ООП.

2) Застосування діагностичних засобів (анкет і тестів) для виявлення труднощів, обмежень, можливостей, інтересів і схильностей учнів з інвалідністю.

3) Індивідуального відбору та реалізації стратегій адаптації в навчанні, контролі та оцінюванні роботи учнів з інвалідністю.

4) Вибору та реалізації стратегій модифікації у навчанні учнів з інвалідністю.



Рис. 2. Структурна модель компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у навчанні учнів з особливими освітніми потребами

5) Індивідуального відбору та реалізації стратегій створення сприятливого мікроклімату у класі, де навчається учень з інвалідністю.

6) Індивідуального відбору та реалізації стратегій корекційного навчання учнів з інвалідністю.

7) Індивідуального відбору та реалізації стратегій практичної орієнтації навчального процесу.

8) Планування та конструювання навчального процесу з позиції розумного пристосування та моделі універсального дизайну.

У свою чергу, готовність майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з ООП має розподілятися, на нашу думку, на психологічну (що розкривається в ціннісних орієнтаціях та особистісних рисах), теоретичну (що містить сформовані знання) та практичну (що реалізується в наявних навичках, умінях, стратегіях і початковому досвіді професійної та / чи квазіпрофесійної діяльності).

**Висновки.** Розглянуті в статті компоненти утворюють структурну модель компетентності майбутнього вчителя ІМ у навчанні учнів з ООП. Вони розкривають структурно-змістові характеристики відповідної професійної готовності. Це дозволяє детальніше спроектувати зміст і структуру підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів таких категорій, як: інвалід-

ність, обдарованість, порушення поведінки та незнання державної мови. Також запропонована структурна модель може слугувати основою для запровадження контролю якості вказаної підготовки.

#### Список бібліографічних посилань

1. Миронова С.П. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць*, 2016. № 32 (Частина 2). С. 5–10.
2. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2012. № 2. С. 16–18.
3. Казачінер О.С. Теоретичні і методичні засади розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти: автореф. дис ... д-ра пед. наук. Хмельницький, 2018. 40 с.
4. Бородин О.С. Современные тенденции развития профессионального образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 2014. №1(13). С. 75–79.
5. Шевців З.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2017. 47 с.
6. Безлюдний О.І., Демченко І.І. Мотиваційно-ціннісний вимір стану готовності студентів педагогічних спеціальностей університетів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Хуманитарні балканські дослідження*, 2019. Т. 3. № 1(3). С. 12–16.
7. Кас'яненко О.М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії: автореф. дис ... канд. пед. наук 13.00.04. Мукачево, 2018. 23 с.
8. Мартинчук О.В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2019. 614 с.
9. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 675, (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>
10. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Кузовлева Н.Е., Царькова В.Б. Мастерство и личность учителя: на примере деятельности учителя иностранного языка. М.: ФЛИНТА, Наука, 2001. 240 с.
11. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за наук. ред. С.Ю. Ніколаєвої, переклад. Київ: Ленвіт. 2003. 273 с.

#### References

1. Myronova, S.P. (2016) Realities and prospects of providing specialists of inclusive education. *Scientific journal of NPU named after M.P. Dragomanov. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology: a collection of scientific works*, 32(2): 5–10 [in Ukr.]
2. Chaikovsky, M. (2012) Inclusive competence as a component of professional competence of the subjects of the educational process. *Pedagogy and psychology of professional education*, 2: 16–18 [in Ukr.]
3. Kazachiner, O.S. (2018) Theoretical and methodical principles of development of inclusive competence of teachers of philological disciplines in the system of postgraduate education: Abstract of Doctor of Sciences Dissertation. Khmelnytsky: Khmelnytsky national university. 40 p. [in Ukr.]
4. Borodina, O.S. (2014) Modern trends in the development of professional education. *Professional education in Russia and abroad*, 1(13): 75–79 [in Rus.]

5. Shevtsiv, Z.M. (2017) Theory and methods of professional training of would-be teachers of primary school for work in inclusive setting of a secondary comprehensive institution: Abstract of Doctor of Sciences Dissertation. Rivne: Rivne State Humanitarian University. 47 p. [in Ukr.]
6. Bezliudnyi, O.I., Demchnko, I.I. (2019) The motivational and value dimension of pedagogical specialties university students' readiness for work in the conditions of inclusive educational environment. *Humanitarian Balkanian research*, 1(3): 12–16 [in Ukr.]
7. Kasvanenko, O.M. (2018) Formation of would-be educators' readiness for work with pre-school-aged children in the conditions of inclusion: Abstract of Ph.D in Pedagogy Dissertation. Mukachevo: Mukachevo State University. 23 p. [in Ukr.]
8. Martynchuk, O. V. (2019). Theory and practice of preparing would-be specialists of special education for practical work in inclusive educational environment: Thesis of Doctor of Sciences Dissertation. Kyiv: National Academy for Pedagogical Sciences of Ukraine. 614 p. [in Ukr.]
9. *The National Qualification Framework. Attachment to the Decree by the Cabinet of Ministers of Ukraine* (November, 23, № 1341 675), (2020). Retrieved 21/01/2021, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12> [in Ukr.]
10. Passov Ye.I., Kuzovliov, V.P. Kuzovliova, N.Ye., Tsarkov, V.B. (2001) *Mastery and personality of teacher: on the example of a foreign language teacher's work*. Moscow: FLINTA, Science. 240 p. [in Rus.]
11. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (2003). In S.Yu. Nikolayeva (Ed.). Kyiv: Lenvit. 273 p. [in Ukr.]

**SHCHERBA Nataliia,**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,  
Associate Professor of Intercultural Communication and Applied Linguistics Department,  
Ivan Franko Zhytomyr State University

**STRUCTURE OF COMPETENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**Summary.** *Introduction.* Inclusion of children with special educational needs into mainstream schools has been the national educational policy in Ukraine since 2018. The efficacy of its implementation immediately depends on teacher training results. Although, the novelty of the problem explains the lack of research concerning the relevant training of foreign language teachers, which explains the topicality of the study.

**Purpose.** The article is aimed to suggest, theoretically substantiate and structure the results of preparing foreign language teachers for teaching learners with disability.

**Methods.** The study employs the theoretical analysis of scientific literature, generalization and comparison of its results, as well as deduction and synthesis of the information obtained.

**Results.** The results of preparing foreign language teachers for the instruction of learners with special educational needs are viewed in scientific literature in terms of readiness, competence or a combination of both. Concurring with the last position, the study singles out: the psychological, theoretical and practical readiness illustrated sequentially by the components of the relevant competence and namely by: trainees' values and personality traits; knowledge; habits, skills, strategies and initial

experience obtained as a result of quasi-professional activities (case-study, simulation, role-play, projects etc.).

**Originality.** The article describes the content and structure of a foreign language teacher's competence in teaching learners with special educational need and also, suggests the typology of its structural components. For instance, the relevant values include: interests, motives and psychological disposition; and the personality traits comprise: tolerance, creative and positive thinking, flexibility and others. In its term, the knowledge is divided into theoretical and empirical ones, the former of which is further subdivided into: awareness of the conceptual and methodological bases of inclusive instruction etc.

**Conclusion.** The article materials are applicable as the basis for curricula design, as well as for assessing trainees' performance and achievements.

**Keywords:** competence; a foreign language teacher; learners with special educational needs; values and personality traits; knowledge, habits and skills; teacher's strategies; primary experience, readiness.

Одержано редакцією 04.02.2021  
Прийнято до публікації 22.02.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-69-73  
ORCID 0000-0002-4277-3453

**ARUTYUNIAN Nazik**

Doctor in Pedagogy, Professor, Director of Pedagogy and Education Development Center,  
Yerevan State University, Armenia  
e-mail: nazik\_harutiunian@yahoo.co.uk

ORCID 0000-0002-8756-5762

**VARDANIAN Iryna**

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of the Department of English Philology,  
Yerevan State University, Armenia  
e-mail: irina\_vardanyan\_79@yahoo.com

UDK 37.013.74-047.44:[005:378.018](479.25+480)(045)

**A COMPARATIVE ANALYSIS OF HIGHER EDUCATION SYSTEMS MANAGEMENT OF ARMENIA AND FINLAND**

The study focuses on higher education systems in two different countries. The comparative analysis of their management solves two fundamental problems: cognitive and the exchange of advanced practices.

The article discusses the three most widely used models of higher education management in

the world, followed by a comparative analysis of higher education systems management in Armenia and Finland in the context of the Bologna Process.

Significant Issues: The comprehensive studies of education systems worldwide have recently become extremely important and valuable, as they provide substantial opportunities to exchange