

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-
МЕТОДИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTI
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д.Ушинського»**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ
СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Колективна монографія

*(за результатами планової наукової теми
кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Університету Ушинського, м. Одеса)*

Одеса 2023

УДК: 378:37.011,3-051:372.3:(159,9+37)-049,3 (08)

Рекомендовано до друку Вченою радою ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»
(протокол №2, від 28 вересня 2023 р.)

Рецензенти:

Кічук Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки змільського державного гуманітарного університету

Трифонов О.С. – доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової і дошкільної освіти Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського

Борова В.Є. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука»

Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти: (колективна монографія) / А.М.Богуш, Л.І.Березовська, С.В.Діхтяренко, Н.В.Маліновська, Р.Г.Найда / За загальною і науковою редакцією дійсного члена НАПН України доктора педагогічних наук, професора А.М. Богуш. Івано-Франківськ : НАІР, 2023. 324 с.

У монографії представлено проблему психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти у вітчизняних закладах вищої та фахової передвищої освіти: фаховий молодший бакалавр дошкільної освіти, бакалавр та магістр дошкільної освіти. Висвітлено теоретико-методологічні аспекти формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти (вихователів, вихователів-методистів ЗДО) та лінгводидактичний супровід підготовки майбутніх вихователів до розвитку мовлення дітей дошкільного віку; результати досадно-експериментальної роботи з дітьми дошкільного віку; подано аналіз психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу.

Подані матеріали можуть бути використані у процесі підготовки фахових молодших бакалаврів, бакалаврів та магістрів зі спеціальності 012 Дошкільна освіта, для розроблення освітньо-професійних програм, навчально-методичних комплексів із фахових методик зі спеціальності 012 Дошкільна освіта та педагогічної практики для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

© Автор.коллек.,2023

© «НАІР», 2023

ЗМІСТ

Переднє слово.....	
<i>Алла Богуш</i> МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНТЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	
<i>Людмила Березовська</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	
<i>Наталія Маліновська</i> ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	
<i>Станіслава Діхтяренко</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	
<i>Руслана Найда</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	
<i>Алла Богуш</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНО-СПРЯМОВАНОЇ МОВЛЕННСВОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ-МЕТОДИСТІВ ЗДО.....	

Переднє слово

У монографії позиціоновано результати планової науково-дослідної роботи кафедри Теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського з теми «Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти»

Суб'єктами психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти виступили: здобувачі освітнього рівня «молодший бакалавр», «бакалавр» та «магістр» спеціальності 012 Дошкільна освіта; вихователі закладів дошкільної освіти; викладачі закладів вищої освіти; методисти, директори ЗДО.

Державним стандартом вищої освіти України передбачено формування інтегральної компетентності фахівців дошкільної освіти, що визначається як здатність компетентно розв'язувати складні комплексні завдання і проблеми в галузі менеджменту та моніторингу дошкільної освіти, вищої освіти й науково-дослідної діяльності, керуючись принципами толерантної комунікації, культурної і міжкультурної взаємодії, творчої, креативної й інноваційної професійної діяльності у виробничих ситуаціях, що характеризуються невизначеністю умов і вимог. Модернізація системи вищої освіти зумовила вибір теми дослідження.

Зазначимо, що аналіз педагогічної практики ЗДО засвідчив наявність низки суперечностей, які вимагають їх розв'язання, а саме:

- між вимогами сучасного освітнього простору дошкільної освіти до методологічно і теоретично підготовлених фахівців ЗДО та їхньою недостатньою методологічною і психолого-педагогічною підготовленістю;
- тенденцією сучасної освіти до підготовки творчої,

креативної особистості майбутнього фахівця ЗДО, здатного працювати за індивідуально-методичною траєкторією з дітьми і відсутністю інноваційних технологій у підготовці таких фахівців у ЗВО;

- орієнтацією вищої педагогічної школи на практико-зорієнтовану підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти і недостатнім методичним компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців ЗДО.

Отже, виникла необхідність їх розв'язання. Експериментальне дослідження обраної теми було реалізовано за такими напрямками:

- Психолого-педагогічний супровід формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО – доктор педагогічних наук, професор Л. І. Березовська.

- Лінгводидактичний супровід підготовки майбутніх вихователів до розвитку мовлення дітей дошкільного віку – кандидат педагогічних наук, доцент Н. В.Маліновська.

- Психолого-педагогічний супровід організації дослідно-експериментальної роботи з дітьми дошкільного віку в сучасних закладах дошкільної освіти – аспірантка С. В.Діхтяренко.

- Психолого-педагогічний супровід методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу – доктор педагогічних наук, доцент Р.Г. Найда.

- Психолого-педагогічний супровід формування методично-спрямованої мовленнєвої особистості майбутніх вихователів-методистів ЗДО – доктор педагогічних наук, професор А. М. Богуш.

Стратегічним напрямом модернізації і подальшої розбудови дошкільної освіти є орієнтація України на науково-методичні здобутки як вітчизняних учених дошкільної галузі, так і зарубіжного досвіду, тобто входження освіти нашої країни в європейський освітній простір.

Розбудова дошкільної освіти в самостійній державі – Україні була започаткована з перших років її заснування із прийняттям першої Державної національної програми Освіта України ХХІ століття (1993), в якій вперше було позиціоновано нові вимоги до змісту й організації панівної на той час системи дошкільного виховання. Означимо найбільш вагомі з-поміж них:

- загальнозживаний на той час термін «дошкільне виховання» було замінено на «дошкільну освіту»;
- дошкільна освіта була визнана висхідною (першою) ланкою системи освіти в Україні;
- пропонувалося розробити новий зміст дошкільної освіти – Базовий компонент дошкільної освіти як державний стандарт;
- розробити критерії оцінки якості дошкільної освіти.

Натепер ці завдання успішно виконано, реалізовано концептуальні засади першої державної програми. Розроблено Закон України «Про дошкільну освіту» (2001 рік) з окремими змінами й уточненнями в наступні роки, три варіанти БКДО (1998, 2012, 2021 рр.).

В Україні постійно відбувається оновлення законодавчої бази освіти на всіх її рівнях, що відображено в низці сучасної нормативно-правової бази освіти, зокрема: Закони України: «Про освіту (2017р.), «Про фахову передвищу освіту» (2019р.), «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти» (2019р.), «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2023 роки (2020р.), Національна рамка кваліфікацій (зі змінами) (2020р.), Стандарт вищої дошкільної освіти (012 Дошкільна освіта) (2019, 2020рр.).

Водночас у сьогоденних умовах воєнного часу і широкомасштабних воєнних дій на території України спостерігаються не прості взаємовідносини дітей дошкільного

віку між собою, з батьками, із вихователями, між вихователями і батьками, а також у процесі онлайн навчання і виховання дітей. Такі життєві реалії ставлять нові вимоги до підготовки майбутніх вихователів, зокрема використання ними в роботі з дітьми і батьками нових інноваційних технологій, методик, інтегральних методів, інтеграції знань не тільки з усіх фахових методик, а й міцного методологічного підґрунтя (знань із філософії, психології, соціології, освітньої науки), інформатики, економіки; вмінь і навичок працювати з дітьми в інформаційному просторі, а також сформованість професійних компетентностей майбутніх фахівців дошкільної освіти відповідно до чинних державних стандартів вищої освіти (Богущ, 2022).

Отже, якість і результативність сучасної дошкільної освіти залежить насамперед від підготовки науково (методологічно й теоретично) та методично грамотних фахівців дошкільної освіти як вихователів, так і вихователів-методистів, директорів ЗДО (тобто здобувачів магістерського рівня). У цьому зв'язку на факультеті дошкільної педагогіки і психології Університету Ушинського щорічно оновлюються навчальні дисципліни за вибором здобувачів освіти відповідно до вимог часу. Крім того, здобувачі освіти дошкільної галузі є активними учасниками науково-дослідної роботи за науковою темою кафедри, виступають з доповідями на Всеукраїнських і Міжнародних конференціях.

У монографії викладено результати наукових досліджень з теми «Психолого-педагогічний супровід формування методично спрямованої особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти» відповідно до індивідуальних підтем у складі загальної теми дослідження.

Алла Богущ,

*доктор педагогічних наук, професор
дійсний член НАПН України*

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНТЕНТ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Наукові засади педагогічного дослідження

Розвиток науки в Україні відбувається швидкими темпами в усіх її напрямках з орієнтацією на євроінтеграцію. Феномен «наука» вчені (І. Алексєєв, В. Ковальчук, І. Леман, Л. Моїсєєв та ін.) розглядають як одну із форм суспільної свідомості людини, як сферу людської діяльності людини, функцією якої є утворення і теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність, що оточує людину (Алексєєв, 1974: 956-959); «цілісна, самостійна соціальна система, особлива форма діяльності людей, що об'єднує учених, техніку, установи (Лемман, 1965). Вчений уважає, що метою науки є пізнання об'єктивних законів природи, суспільства і людської свідомості, не сприяє передбаченню подій, практичному революційному перетворенню дійсності (Лемман, 1965). Метою науки, за В. Ковальчуком і Л. Моїсєєвим, є опис, пояснення, передбачення процесів і явищ дійсності, що й становить предмет її вивчення за законами, які вона вивчає, тобто це «теоретичне відзеркалення дійсності» (Ковальчук, Моїсєєв, 2007).

Всі науки поділяються на філософські, суспільні (соціальні) і природничі з їх розмаїттям у кожному з цих напрямів, що й становить сукупність системи наук. Крім того, науки поділяються на фундаментальні і прикладні. Фундаментальні науки спрямовані на пізнання об'єктивних

законів руху і розвитку природи, суспільства, психологічних особливостей особистості, тобто такі, які не мають практичного використання.

Результатами прикладних наук є розроблення концепцій, теорій, технологій, які потребують практичного втілення (Ковальчук, Моїсєєв, 2007).

Зазначимо, що з-поміж розмаїття наук виокремлено й педагогічну науку, яка передбачає педагогічне дослідження. За С. Гончаренком, педагогічне дослідження – це процес і результат наукової діяльності, спрямованої на здобуття нових знань щодо закономірності процесів навчання, виховання і розвитку особистості; структуру, теорію, методіку і технології організації освітньо-виховного процесу, його змісту, принципів, засобів, форм, методів і прийомів (Гончаренко, 2010: 13). Кінцевою метою педагогічної наукової діяльності є розвиток особистості дитини, учня, студента, людини та залучення їх до активної освітньо-виховної діяльності.

Педагогічна наука виконує низку функцій, як-от:

- нормативна функція, спрямована на стандартизацію педагогічної науки, розроблення державних стандартів, а також звернення до міжнародних стандартів (ISO 900);
- прогностична функція педагогічної науки, спрямована на визначення перспективних напрямів і тенденцій її теоретичних і методологічних засад;
- підтримувальна функція педагогічної науки, організація нових досліджень як підтримки та вдосконалення результатів дослідження у наявних науково-педагогічних парадигмах;
- перетворювальна функція, що передбачає аналіз і оцінку наявності наукових досліджень для запобігання кризових явищ та активізації прогностичної функції;
- культуротворювальна функція, вимагає впровадження набутих результатів педагогічних досліджень в освітньо-педагогічну практику;

- накопичувальна функція, спрямована на збереження виконаних наукових досліджень (бібліотеки, наукові центри, вікіпедія, інтернет тощо);

- інформаційно-комунікативна функція педагогічної науки, пов'язана із швидкими темпами ІКТ, інформаційними комунікаційними мережами; онлайн-спілкуванням науковців, конференціями, симпозиумами, з'їздами тощо;

- функція підготовки наукових кадрів (докторів, професорів) педагогічної галузі (аспірантура, докторантура, НДІ, Академія педагогічних наук) (Хрипков, 2017).

Педагогічні дослідження також поділяються на фундаментальні та прикладні. Фундаментальні дослідження спрямовані на вирішення стратегічних завдань і напрямів у педагогіці, як-от: виявленні принципів, закономірностей, тенденцій, нових педагогічних фактів, яких не існувало до цього, розроблення концепцій, що передбачають перспективу розвитку педагогічної науки на кілька років вперед; новизна, історичність, достовірність здобутих даних.

Для прикладних педагогічних досліджень характерна їх практико-зорієнтована спрямованість, наближеність до запитів сучасної практики та активне впровадження результатів (Гончаренко, 2010).

Будь-яке наукове дослідження здійснюється за відповідним алгоритмом, який визначає його послідовність. Учені (С. Гончаренко, В. Ковальчук, Л. Моїсєєв, Є. Хрипков та ін.) називають це стадіями. Розглянемо їх. Насамперед окреслюється проблема, в межах якої визначається тема дослідження, обґрунтовується її актуальність, рівень дослідженості, об'єкт, предмет, мета, завдання дослідження; виявлення суперечностей, які необхідно розв'язати; формулювання гіпотези; визначення педагогічних умов. Започатковує дослідження концепція його реалізації. Дослідник обирає методи, методики, технології дослідження, проводить

дослідження, аналізує, інтерпретує, доходить висновків і впроваджує результати досліджень. Проілюструємо процес педагогічного дослідження планової колективної кафедральної теми дослідження «Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти».

Мета дослідження – науково обґрунтувати концепцію, педагогічні умови та експериментально апробувати методику психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Завдання дослідження:

1. Визначити й обґрунтувати методологічні й теоретичні засади психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

2. Визначити сутність ключових понять дослідження «психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти», «спрямованість», «супровід», «професійно-методична спрямованість особистості», «професійно-методична спрямованість мовленнєвої особистості майбутнього вихователя-методиста».

3. Розробити методику розвідувально-пошукового етапу експерименту психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

4. Розробити методику констатувального етапу експерименту психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

5. Визначити та науково обґрунтувати педагогічні умови психолого-педагогічного супроводу формування професійно-

методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

6. Розробити, обґрунтувати й апробувати експериментальну методику психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

7. Впровадити одержані результати у практику закладів передвищої, вищої і дошкільної освіти.

Об'єкт дослідження – психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Предмет дослідження – зміст та експериментальна методика формування методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Гіпотеза дослідження: ефективність використання психолого-педагогічного супроводу у формуванні професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти залежить від реалізації таких педагогічних умов:

- методологічного підґрунтя організації освітнього процесу ЗДО та формування методично спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти;
- наявність індивідуальної траєкторії особистісного розвитку і становлення майбутнього фахівця дошкільної освіти в сучасній парадигмі освіти;
- практико-зорієнтована методична система (фахові методики) підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти охоплює такі фахові методики: «Українська дошкільна лінгводидактика», «Культура мовлення та виразне читання», «Методика викладання дошкільної лінгводидактики», «Становлення і розвиток української

дошкільної лінгводидактики», «Методика ознайомлення дітей дошкільного віку з українським народознавством», «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку», «Методика навчання української мови в дошкільних навчальних закладах», «Методика ознайомлення з природним довкіллям», «Теорія та методика фізичного виховання дітей», «Технологія викладання методик дошкільної освіти», «Основи образотворчого мистецтва та методика керівництва зображувальною діяльністю дітей», «Художня праця та основи дизайну», «Теорія і методика музичного виховання».

Концепція дослідження. Модернізація системи освіти України, зокрема її дошкільної ланки передбачає насамперед підвищити якісну підготовку педагогічних кадрів, оскільки ключовим компонентом освіти є вмотивований конкурентоспроможний педагог (вихователь, учитель), тобто творча особистість, креативна цілеспрямована, здатна до саморозвитку, самовдосконалення. Якість дошкільної освіти залежить насамперед від методично грамотних професіоналів-вихователів, вихователів-методистів, керівників (директорів) ЗДО. У цьому зв'язку особливої значущості набуває як методологічна, теоретична (психолого-педагогічна), так і методично спрямована підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, що й передбачає впровадження психолого-педагогічного супроводу процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі, який є цілеспрямованим, керованим і вимірюваним і ґрунтується на різних рівнях теоретико-методологічного й технологічного контекстів.

Теоретико-методологічний концепт передбачає категоріально-аспектний аналіз психолого-педагогічного супроводу формування методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти з таких позицій:

- філософії, що дала можливість дослідити сутність

понять «методологія», «підхід», «закон», «закономірність», правила і принципи організації психолого-педагогічного супроводу формування методично спрямованої особистості майбутніх фахівців ДО;

- взаємозв'язку методологічних підходів (компетентнісного, системно-цілісного, інтегрованого) до забезпечення психолого-педагогічного супроводу формування методично-спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти;

- технологічний концепт передбачає розроблення експериментальної методики психолого-педагогічного супроводу формування методично спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Методологічний сегмент організації педагогічного дослідження

Нормативно-правовою базою вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту» (2014) в Україні передбачено реформування й модернізацію всіх галузей вищої педагогічної освіти, одним із напрямів якого є суттєві зміни в науково-педагогічній галузі, зокрема модернізації підлягають такі її ланки, як планові колективні (кафедральні) наукові теми дослідження, робота аспірантури, докторантури; оновлено вимоги до наукових публікацій (тез, статей, монографій тощо).

Традиційно однією з обов'язкових форм наукової роботи профільних кафедр університету є планові, колективні (кафедральні) теми дослідження, результативність яких багато в чому залежить як від актуальності обраної теми, так і від обрання відповідного методичного інструментарію (методів, засобів, методик, інноваційних технологій тощо), які

дозволяють науковому колективу спроектувати і здобути нові наукові знання в галузі, що досліджується, окреслити подальші перспективи розвитку педагогічної науки.

Підґрунтям успішної реалізації обраної теми дослідження є методологічне розуміння (методологічний аналіз) педагогічного контенту, що підлягає дослідженню, тобто від обраної й усвідомленої методологічної платформи, її методології залежать результати дослідження. Дотримання методологічного підходу до організації дослідження забезпечує достовірність, результативність, реалізацію гіпотези, її надійність.

З'ясуємо передовсім сутність феномену «методологія». За термінологічними джерелами, методологія – це система принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему» (Філософський енциклопедичний словник, 2016); тип раціонально-рефлексійної свідомості, спрямований на вивчення, вдосконалення та конструювання методів у різних сферах духовної та практичної діяльності (Нова філософська енциклопедія, 2016); вчення про метод, наука про побудову людської діяльності (Енциклопедія освіти, 2018). По-різному визначають методологію і вчені.

Так, за З.Курлянд, це система теоретичних знань, які виконують роль керівних принципів, знарядь наукового дослідження та конкретних заходів реалізації вимог щодо наукового аналізу (Курлянд, 2013: 7); методологія науки вивчає наукове знання та наукову діяльність; система принципів, методів, способів та засобів їх реалізації; науково-практична діяльність дослідника; це вчення про цю систему (Курлянд, 1985: 38). В. Загвязинський розглядає методологію педагогічного дослідження як систему достовірних знань вищого порядку стосовно обраної педагогічної проблеми, яка визначає характерологічну організацію, методи та засоби

дослідження проблеми, принципи, форми та способи побудови педагогічної концепції її вирішення (Загвязинський, 2011).

Отже, методологія – це вчення філософії про наукові методи пізнання і перетворення дійсності, яке розкриває закони, закономірності, принципи і методологічні підходи до будь-якої діяльності.

Розглядаючи засади наукових досліджень, учені (С.Гончаренко, В.Ковальчук, Л.Моїсєєв, Є.Хриков та ін.) висловлюють свій погляд щодо поняття «методологія». Зазначимо, що в побутових педагогічних висловлюваннях подекуди ототожнюють поняття «методологія» із загальнофілософськими засадами дослідження. За В. Ковальчуком і Л.Моїсєєвим, загальнонаукова методологія – це вчення про структуру, логічну організацію, засоби і методи наукової діяльності. Щодо методології конкретного наукового дослідження у відповідній науковій галузі, то вчені уточнюють, що це сукупність принципів, закономірностей, форм, методів у їх взаємозв'язку, як систему наявних наукових ідей (Ковальчук, Моїсєєв, 2007).

Найбільш повну характеристику методології дає відомий український учений-педагог С.Гончаренко (Гончаренко, 2010, 2012). На його погляд, методологія – це загальна система теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, засоби, форми і методи реалізації наукового дослідження (Гончаренко, 2010: 70); методологія вивчає теоретичні питання наукового пізнання, закономірності творчого процесу за допомогою аналізу наукової діяльності науковців, тих методів і засобів, які були ними застосовані, їх порівняння і систематизація (Гончаренко, 2010: 71);

Методологія науки, за С.Гончаренком, передбачає такі її компоненти: об'єкт, предмет, завдання, гіпотеза, концепція, методологічні принципи, підходи, закони і закономірності, тенденції, оцінка здобутих результатів (Гончаренко, 2010).

Вчені переконані в тому, що кожна наукова галузь послуговується як положеннями загально-наукової методології, так і конкретної відповідно до галузі, що досліджується. У цьому зв'язку С.Гончаренко виокремлює і характеризує «методологію педагогіки» як науки, як-от: методологія педагогіки – це система знань (і способів їх здобуття) про засади і структуру педагогічної теорії, підходи до організації досліджень, методи розвитку особистості, педагогічні закони, принципи, закономірності, педагогічні правила (Гончаренко, 2010).

С. Карпенчук подає своє розуміння методології педагогіки як науки. За її словами, методологія педагогіки є галуззю спеціального знання сукупності вихідних філософських засновничих і системотвірних позицій, категорій, уявлень, які визначають напрям і характер осмислення вченими тієї чи тієї галузі об'єктивної дійсності, загальні і часткові методи її пізнання, наукового проникнення в її сутність і закономірності розвитку для здійснення цілеспрямованого, розумового впливу на людину, істоту, яка втілює вищий рівень розвитку життя і є суб'єктом суспільно-історичної діяльності, а також є системою, в якій фізичне і психічне генетично зумовлено і сформоване у процесі життя, тобто природне і соціальне утворюють непорушну ємність. Оскільки людина є предметом вивчення цілої низки людинознавчих наук, то педагогічна методологія повинна синтезувати ці знання (Карпенчук, 2013: 246).

Отже, започатковуючи тему колективного (кафедрального) дослідження «Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти», насамперед було визначено методологічні позиції організації наукового дослідження щодо мети, об'єкта, предмета, гіпотези дослідження, педагогічних умов, концепції, методологічних

законів, принципів, закономірностей та підходів. Розглянемо їх. Будь-яке наукове дослідження незалежно від наукової галузі керується передовсім загальними методологічними законами. Закон – це об'єктивний, внутрішній, істотний, необхідний, відносно усталений зв'язок явищ та відображення цього зв'язку в теорії (Гончаренко, 2012:27).

Загальнонауковими (методологічними) законами є такі:

- закон розвитку, закон єдності й боротьби протилежностей, закон переходу кількісних змін у якісні, закон заперечення заперечень. Сутність закону полягає в тому, що його контент не залежить від свідомості людини, тому предмети і явища докільля розвиваються і функціонують відповідно з притаманними їм істотними необхідними, повторюваними усталеними зв'язками. Отже, основні характеристики закону – це необхідність, всезагальність, повторюваність, інваріативність” (Гончаренко, 2012).

Будь-яке явище (факт, процес), що досліджується, передбачає реалізацію означених законів. Водночас кожна наукова галузь послуговується низкою конкретних законів відповідно до специфіки її наукової діяльності. У педагогіці виокремлюють педагогічні закони (С.Гончаренко, Є.Хрипков). За словами С. Гончаренка, педагогічні закони відзеркалюють внутрішній істотний зв'язок явищ, пов'язаних з розвитком особистості, навчанням, вихованням, що зумовлює їх необхідний прояв і розвиток; педагогічні закони діють в освітній галузі, це конкретні (часткові) закони (закони природи, психологічні закони тощо), які існують незалежно від нас і які реалізуються як в організації освітньо-виховного процесу, так і в педагогічних дослідженнях. Педагогічний закон дозволяє реалізувати одну із найважливіших функцій системи наукових знань – функцію наукового (перспективного) передбачення результатів дослідження (Гончаренко, 2012).

За Є.Хрипковим, законами розвитку педагогіки є

об'єктивні, істотні, усталені, повторювальні зв'язки педагогічної науки з її зовнішніми та внутрішніми чинниками. З-поміж зовнішніх чинників автор називає педагогічну практику та різні соціальні чинники; внутрішніми чинниками є методологічні засади педагогіки та своєрідність освітньо-виховних процесів у середині педагогічної науки (Хрипков, 2017).

Чинник – внутрішня передумова для саморозвитку, саморуку явища; причина, рушійна сила будь-якого процесу чи явища, що визначає його характер чи окремі його риси: момент, суттєва обставина в будь-якому процесі чи явищі (Педагогіка вищої школи, 2002: 23).

Зазначимо, що в наукових роботах відомих учених (В.Безпалька, Б.Гершунського, С.Гончаренка, І.Підласого, П.Підкасистого, Є.Хрипкова та ін.) схарактеризовано педагогічні закони і закономірності.

У розробленні колективної теми наукового дослідження було реалізовано низку педагогічних законів і закономірностей. Схарактеризуємо їх.

Закон спеціальної зумовленості мети, змісту, методів, методик і технологій в організації дослідження. Його реалізація полягає в тому, що в останні роки МОН України посилило увагу до методологічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, що є свідченням розроблення професійних державних стандартів майбутніх вихователів та вихователів – методистів (Гончаренко, 2012).

Закон впливу результатів дослідження на розвиток особистості, задіяних в експерименті. Результати експериментального навчання поступово допомагають особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти усвідомити необхідність здобуття нових професійних знань, умінь і навичок формування нових професійних компетентностей, від яких буде залежати успіх подальшої професійної діяльності.

Закон взаємовизначення педагогічної науки та педагогічної практики. Будь-яке педагогічне дослідження передбачає реалізацію наявних у педагогічній практиці суперечностей, від цього залежать зміст і технології дослідження. Так, недостатня обізнаність вихователів-практиків із теоретичними (психолого-педагогічними) засадами методичної роботи зумовили обрання теми дослідження. Наукові, педагогічні суперечності – взаємодія протилежних сторін, що взаємно виключають одна одну і водночас діють у внутрішній єдності, взаємопроникненні, виступають джерелом саморуку та розвитку об'єкта, що досліджується (Пед. в. шк. 2002: 23).

Закон випереджального характеру розвитку педагогічної науки. Педагогічна наука вивчає передовсім потреби практики та орієнтується, чи будуть затребувані її результати практикою. Впровадження результатів наукового дослідження у практику дошкільної освіти засвідчує, наскільки актуальним і затребуваним є виконане експериментальне дослідження, чи є воно стартом для подальших досліджень.

Закон цілісності методологічних засад започаткованого дослідження, усіх його рівнів: філософського, загальнонаукового, конкретно наукового та рівень, що безпосередньо стосується теми дослідження.

Закон цілісності всіх функцій педагогічної науки: пояснювальної, підтримувальної, нормативної, узагальнювальної, інформаційно-комунікативної, накопичувальної, культурно-створювальної та відтворення наукових кадрів (залучення здобувачів освіти до експериментальних досліджень, аспірантури, докторантури).

Закон зближення світових моделей педагогічної науки. Натепер наукова освітня парадигма України спрямована на євроінтеграцію, що зобов'язує дослідників вивчити докладно результати досліджень з обраної теми зарубіжних учених

(Хрипков, 2017).

Реалізація будь-якого закону в педагогічному дослідженні є закономірним процесом. Отже, закономірність, за С.Гончаренком, є «найбільш загальною формою втілення закону. Закономірностями в педагогічній науці вчений розуміє об'єктивні, істотні, усталені зв'язки між компонентами освітньо-виховного процесу, які повторюються і є незалежними від суб'єкта – це відображення закону в певному відрізку часу, при певних умовах (Гончаренко, 2012: 62-63). Є. Хрипков розглядає сутність педагогічних законів і закономірностей у єдності. На його думку, «закономірності, на відміну від законів, указують на міру та характер таких зв'язків» (Хрипков, 2017: 141); це залежність розвитку педагогічної науки від адекватності її інституційних форм природи науки, від накопичення емпіричних фактів (Хрипков, 2017).

Успішне формування професійно-методичної спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти залежить від низки закономірностей, а саме:

- цілеспрямованої методичної підготовки здобувачів освіти у взаємозв'язку змістової методичної парадигми на освітньо-професійному ступені, першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях із дотриманням наступності й перспективності;
- забезпечення взаємозв'язку науково-методичного контенту у викладанні фахових методик із методично-зорієнтованими практичними і лабораторними заняттями;
- усвідомлення майбутніми фахівцями дошкільної освіти необхідності системної методичної підготовки як вихователя, так і вихователя-методиста та директора ЗДО;
- реалізації побудованої студентом індивідуальної освітньо-методичної траєкторії у процесі методичної підготовки у ЗВО;

- забезпечення викладачами фахових методик зони найближчої професійної діяльності (окремих дій) методичної спрямованості;
- сформованості позитивної мотивації до професійно-методичної діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти;
- наявності комфортності позитивного емоційно-педагогічного клімату у процесі педагогічної практики у ЗДО;
- забезпечення міжпредметних зв'язків у викладанні фахових методик із психолого-педагогічними дисциплінами, які науково супроводжують і пояснюють інноваційні методики та ефективне їх використання в освітньо-виховному процесі ЗДО.

Відомий український педагог-дидакт С. Гончаренко пояснює психолого-педагогічний супровід фахових методик. За його словами, кожна предметна (фахова) методика є, безумовно, самостійною педагогічною наукою, яка має свої закони і закономірності, свій предмет і методи дослідження. Водночас учений вважає, що в кожній фаховій методиці діють три групи закономірностей, як-от: закономірності суміжних наук (педагогіки, психології та ін.), закономірності дидактики і закономірності кожної окремої фахової методики, що притаманні тільки цій науці. На думку С. Гончаренка, найважливішим є виявити закономірності в самій конкретній фаховій методиці (Гончаренко, 2012). Закономірності інших суміжних наук, на нашу думку, використовувати як психолого-педагогічний супровід методичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Під час організації дослідження колективної кафедральної теми керувались методологічними й педагогічними принципами, які зумовили вибір теми, мети, логіки побудови дослідження, завдань, змісту, методів і технологій експерименту та рефлексії здобутих результатів.

Принципи – це вихідні вимоги до організації будь-якої

діяльності (освітньої, виховної, мовленнєвої тощо) та дослідницької (ідеї методологічного рівня, які надають напрям дослідженню).

За С. Гончаренком, педагогічні принципи – це керівні ідеї, нормативні вимоги щодо організації і проведення дослідження (чи освітньо-виховного процесу), способи досягнення запланованих результатів, реалізації педагогічних умов із урахуванням закономірностей на кожному етапі дослідження. Вчений переконаний, що саме принцип є вирішальним, інструментальним у процесі наукової діяльності (дослід, експеримент, освітньо-виховний процес), у розробленні концепції дослідження і водночас «методичне вираження використаних законів і закономірностей» у структурі дослідження, рефлексії його результатів (Гончаренко, 2012: 100, 101).

Отже, в дослідженні було реалізовано такі принципи:

- взаємозв'язок теми обраного дослідження із практикою державних вимог щодо взаємозв'язку наукової педагогічної теорії із безпосередньою освітньою практикою (сучасною нормативно-правовою базою освітньої парадигми);
- принцип науковості, який передбачає орієнтацію дослідження на методологічні закони, закономірності, підходи, опрацювання попередніх наукових (класичних) результатів педагогічних досліджень, сучасного стану наукового досвіду з проблеми, що досліджується, та перспективи її розвитку;
- принцип поєднання в одному дослідженні різних форм, методів, методик, технологій організації освітньо-виховного процесу вищої школи у формуванні особистості майбутнього фахівця дошкільної галузі освіти;
- визначення адекватних темі наукового дослідження ефективних педагогічних умов щодо реалізації змістового контенту дослідження;
- принцип позитивної мотивації й емоційно-етичного

клімату всіх учасників дослідження;

- принцип індивідуалізації і диференціації форм і методів дослідження в організації експериментального освітньо-виховного процесу у вищій школі;

- принцип вибору «індивідуальної освітньої траєкторії» кожного з учасників, задіяних в експерименті;

- принцип ситуативності в реалізації змісту експериментального дослідження, який передбачає розроблення інноваційних освітньо-наукових ситуацій в освітньо-виховному процесі здобувачів освіти, задіяних в експерименті;

- принцип комп'ютеризації у здійсненні освітнього процесу експериментувальної спрямованості;

- принцип моделювання освітнього процесу закладів дошкільної освіти у процесі підготовки майбутніх фахівців, зокрема професійно-методичної спрямованості особистості;

- принцип освітньо-професійної рефлексії, який передбачає усвідомлення здобутих результатів експерименту, їх адекватний аналіз (самоаналіз, взаємоаналіз, саморозвиток, самокритичність тощо);

Будь-яке наукове (експериментальне) дослідження не може бути завершеним, якщо відсутні педагогічні правила його впровадження.

Педагогічні правила, за С. Гончаренком, це опис результатів педагогічної діяльності (чи експериментального дослідження), заснованого на використаних законах, закономірностях, принципах, педагогічних умовах для досягнення мети в практичній освітній діяльності (Гончаренко, 2012), по суті, це ефективне впровадження результатів експериментального дослідження в конкретну освітню практику певного закладу освіти. Педагогічні правила, на думку С.Гончаренка, є узагальненням і накопиченням педагогічного досвіду освітньо-виховної роботи в певній

освітній галузі (Гончаренко, 2012).

Педагогічні правила є регулятором поведінки освітян (учителів, викладачів, науковців), учнів, дітей, здобувачів освіти і є обов'язковим для їх виконання (план роботи, розклад занять, програми, вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду чи результатів експериментального педагогічного дослідження). За С. Гончаренком, педагогічні правила є «формулою вираження поведінки особистості», які економлять енергію і дають можливість особистості піднятися на більш високий ступінь її розвитку (Гончаренко, 2012),

Методологічні підходи до організації дослідження

Компетентнісний підхід до організації психолого-педагогічного супроводу формування методично спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти

Наприкінці ХХ - початок ХХІ століть в Україні усталився компетентнісний підхід в освітній парадигмі вищої освіти.

Проблема компетентнісного підходу в педагогічних науках досліджувалась у різних галузях освіти, як-от: у дошкільній (О.Байер, О.Безсонова, А. Богуш, Г.Беленька, О.Брежнєва, Н.Гавриш, Т.Піроженко та ін.), вищої дошкільної освіти (Т. Андрющенко, Г. Беленька, Л. Березовська, А. Богуш, Т. Жаровцева, І. Луценко та ін.), середньої загальної та вищої педагогічної освіти (Л. Березовська, Н. Бібик, А. Богуш, Б. Гершунський, Т. Коваль, Н. Кузьмін, О. Мороз, О. Євченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, Л. Хоружа, А. Хуторський та ін.).

Зазначимо, що проблема формування компетенцій /компетентностей в освіті є однією із пріоритетних в усіх педагогічних часописах. Натомість прикро, що дотепер в українській педагогічній науці відсутня чітка наукова позиція щодо розмежування феноменів «компетенція» і «компетентність», відсутня і відповідь, чи потрібно їх

розмежовувати та яка між ними супідрядність. Відповідь на ці важливі питання спробуємо віднайти у процесі компетентного аналізу означених понять.

Зазвичай першу загальнозживану відповідь знаходимо в педагогічно спрямованих термінологічних джерелах. З'ясуємо їх. Передовсім звернімося до поняття найбільш уживаного «компетенція».

В «Енциклопедії освіти» компетенцію визначено як відчужену від суб'єкта наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат (Енциклопедія освіти, 2008:409).

За термінологічними словниками, компетенція – це «добра обізнаність із чимось, коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» (Академічний тлумачний словник української мови, 2001: 234); «певна відчужена від особистості наперед задана вимога до освітньої підготовки особи» (Словник іншомовних слів, 2006: 258); специфічні очікування, пов'язані з професійною діяльністю випускника ЗВО (Практичний словник синонімів української мови, 2014: 189); усвідомлена здатність реалізації знань і вмінь для ефективної діяльності в конкретній ситуації (Філософський енциклопедичний словник, 2010: 365). Отже, в поданих визначеннях феномен «компетенція» пов'язується з практичною і професійною діяльністю **особи** (вона відчужена від особистості), це її вміння і навички виконувати будь-яку (в тому числі і професійну) діяльність.

На жаль, в окремих словниках компетенцію пов'язують з особистістю людини, її життєдіяльністю. Зокрема, як: соціально закріплений освітній результат, динамічна система знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей особистості, необхідних для ефективної професійної діяльності та

особистісного саморозвитку (Сучасний психологічний словник, 2016:191); сукупність рис, характеристик особистості, що дозволяють їй якісно виконувати діяльність, спрямовану на визначення проблем (задач) у якійсь галузі (Словник-довідник із професійної педагогіки, 216:212). Як бачимо, навіть у словникових джерелах відсутня єдність поглядів щодо визначення одного із складників компетентнісного підходу. Мусимо зазначити, що аналогічна картина спостерігається і у визначеннях компетенції ученими. Так, Ю. Рубіна у своїх дослідженнях розглядає «компетенцію» як особистісну властивість фахівця вирішувати визначений тип професійних завдань. За В. Головань, компетенція – це наперед задана вимога до підготовки особистості та знань і досвіду діяльності в певній сфері (Головань, 2008).

С.Сисоєва, розглядаючи професійну підготовку майбутніх фахівців, висловлює своє бачення феномену «компетенція» у професійному колі, а саме: як складне професійно індивідуальне утворення, що на основі міждисциплінарної інтеграції здобутих знань соціального, професійного та особистісного досвіду, сформованих умінь і навичок, особистісних якостей зумовлюють готовність та здатність людини до успішного виконання різних видів професійної діяльності. В авторському визначенні поняття «компетенція» вчена пов'язує її з професійною підготовкою майбутніх фахівців, її результативністю.

На її думку, професійна компетенція фахівця – це рівень професійної підготовленості, яка проявляється у сучасних творчих формах виконання професійної діяльності, глибоких науково-теоретичних знаннях про предмет діяльності і вимагає вияву фізичних, психічних, інтелектуальних, духовних якостей і властивостей особистості (Сисоєва, 2021: 155). Не заперечуючи специфіку професійних компетенцій, водночас, вважаємо некоректним розглядати суто науковий феномен

«компетенція» (із притаманними їй предметними характеристиками) як особистісну якість фахівця, що є характерним для сформованих професійних компетентностей. До того ж, в іншому місці вчена апелює вже іншим поняттям: компетенція – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами і використовується як вимога до результатів навчання (Сисоєва, 2012:9).

На нашу думку, компетенція – це спеціально закріплений результат освіти (стандарт, програма, інструктивні вказівки тощо), наперед задані вимоги, норма до освітньої підготовки фахівця, що є необхідними для його якісної продуктивної діяльності в певній освітній галузі (змістовій чи предметній). Основною ознакою компетенції є її предметний характер. Компетенція не є особистісною характеристикою фахівця і не є здатністю ефективно вирішувати професійну діяльність, вона носить предметно-знаннєвий практично спрямований характер. До того ж поняття «компетенція» у співвідношенні з «компетентністю» має і вікову особливість, якщо йдеться про навчання й освітній процес.

Зазначимо, що Радою Європи визначено 5 ключових компетенцій, якими повинні оволодіти молоді європейці, а саме:

- політичні й соціальні компетенції, які означають: здатність брати відповідальність, брати участь в ухваленні групових рішень, у підтримці і поліпшенні демократичних інститутів;

- компетенції, які пов'язані із життям у полікультурному суспільстві, щоб запобігти проявам ксенофобії, неторелантності; міжкультурні компетенції, здатність жити з людьми, інших культур, мов і релігій;

- компетенції, пов'язані з усною і письмовою комунікацією, що особливо важливо для професійної діяльності та існування в соціумі;

- компетенції, пов'язані з інформатизацією суспільства, інформатичні компетенції;
- компетенції, пов'язані з навчанням, з освітньою діяльністю в неперервній освіті в особистому, професійному і соціальному житті, освіті впродовж життя .

У документі зазначається, що саме поняття «компетенція» найбільш дотичне до стандартів освіти, освітніх програм, навчальних планів.

Результатом набуття різних компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенції, передбачає особистісну характеристику і ставлення до предмета діяльності (Енциклопедія освіти, 2008:409). Б.Гершунський переконаний, що саме «компетентність» людини зумовлюється рівнем та якістю її освіти, досвідом та її особистісними властивостями, самовдосконаленням та творчим підходом до своєї справи (Гершунський, 2003 :152).

Отже, основною відмінною ознакою компетентності є її особистісна спрямованість. Словникові джерела здебільшого послуговуються таким визначенням феномену «компетентність», як сукупність особистісних якостей людини, які дають їй можливість успішно здійснювати професійну діяльність. Великий тлумачний словник української мови подає найбільш широку дефініцію поняття «компетентність» як інтегрована якість, яку має компетентна особа і яка відображає її поінформованість й обізнаність (знання, вміння, навички), авторитетність, що значною мірою визначається певними вміннями, особистісними якостями й характеристикою поведінки (. Великий тлумачний словник української мови, 2004 : 560).

Розглянемо позицію вчених щодо їхнього розуміння поняття «компетентність». Проблема формування компетентностей у тих, хто здобуває освіту, була предметом дослідження багатьох зарубіжних учених, зокрема,

європейських (Ф. Вейнерт, Р. Кеган, У. Мозер, Р. Нупп, Дж. Равен, Г. Халлаш та ін), які суголосні в тому, що компетенція є усвідомленою здатністю реалізації набутих предметних знань і вмінь для ефективної діяльності в конкретній ситуації (Nuun, 2005: 65). Компетентність, за Дж. Равеном, розглядається як багатоконпонентне явище, яке складається із компонентів (компетенцій), відносно незалежних один від одного (когнітивні, афективні, вольові). Отже, вчений уважає, що будь-яка компетентність формується як комплекс окремих практичних умінь і навичок, тобто компетентність і є результатом особистісного розвитку людини, набуття нею окремих компетенцій.

Вітчизняні вчені суголосні із зарубіжними вченими, що компетентності – це здатність набутими особистістю компетенціями ефективно розв'язувати професійні завдання, усвідомлюючи їх значущість та результативність (Головань, 2008).

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що випускник вищого навчального закладу повинен засвоїти сукупність різних компетентностей, при цьому враховувати необхідність і можливість їх ідентифікувати, кількісно оцінювати та вимірювати (Закон України, 2014). Крім того, в Законі України визначено й сукупність феномену «компетентність» як динамічну систему знань, умінь і навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей особистості; морально-етичних цінностей, яка визначає її здатність успішно здійснювати професійну та освітню діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (Закон України, 2014).

За О.Савченко, компетентність – це інтегрована здатність особистості, яка набута у процесі навчання і яка охоплює: знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватись на практиці (Савченко, 2014).

Компетентність, за С.Сисоєвою, це інтегрована особистісна якість особи (її капітал), яка формується на етапі навчання, остаточно сформовується і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентнісний підхід до вирішення професійних завдань. Учена вважає, що компетентність є оцінною характеристикою особи, її особистісним капіталом і результатом навчання у різних формах формальної, неформальної та інформальної освіти, а компетентнісний підхід, за словами вченої, це підхід, спрямований на виховання компетентної особи (Сисоєва, 2012:9).

Значимо, що С.Сисоєва пропонує таку загальну структуру компетентності:

- теоретичні знання, вміння і навички, риси та якості особистості, досвід та поведінка;
- мотиви, цінності та ідеали;
- готовність і здатність до певних видів діяльності та до навчання впродовж життя (Сисоєва, 2012).

У дослідженні Р. Найди прописано основні характеристики, які притаманні феномену «компетентність», як-от: особистісність (уможливлюють самопізнання, саморозвиток, самооцінку, розвиток критичного та творчого мислення); неалгоритмічність (уможливлюють вирішення складних завдань); поліфункціональність (дають можливість вирішувати проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя); надпредметність та міждисциплінарність (можна застосовувати в різних соціальних сферах та видах діяльності); багатовимірність (вимагають складної ментальної організації застосування інтелектуальних, емоційних якостей, практичних умінь, творчого мислення тощо); інтегрованість (для реалізації потребують набору навичок – аргументації, розуміння, планування тощо); різнорівненість (реалізуються на різних рівнях від елементарного до високого (глибокого)

(Найда, 2023:112).

Вважаємо, що компетентність – це сформована інтегрована особистісна якість людини, яка набувається у процесі навчання й обіймає не тільки предметні знання, вміння і навички, а й набутий життєвий досвід, сформовані особистісні ціннісні орієнтації, самоставлення до явищ довкілля, а також набуті предметні компетенції, які комплексно реалізуються в конкретному виді діяльності (Богущ, 2022: 17).

В педагогічному обігу вищої школи функціонує поняття «професійна компетентність», яка була предметом дослідження багатьох учених (Л.Алексєнко-Лемовська, Т. Андрющенко, Г. Беленька, Н. Ганжа, Т. Жаровцева, О. Набока, Ю. Руденко, С. Сисоєва, Л. Хорунжа та ін.).

Найбільш ґрунтовне дослідження із формування професійної компетентності у майбутніх вихователів ЗДО було проведено Г.Беленькою. Авторка розглядає професійну компетентність вихователя ЗДО як здатність виконувати професійні задачі діяльності на основі фахових знань і вмінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, з-поміж яких провідними є любов до дітей, що поєднуються із вимогливістю, симпатія та комунікативність. На думку Г. Беленької, професійна компетентність є результативно-діяльнісною характеристикою вихователя і формується у процесі навчання здобувачів освіти в процесі цілеспрямованого навчання у ЗВО як результат засвоєння фахових предметних компетенцій (Беленька, 2012). Формування професійної компетентності майбутніх вихователів, за Г. Беленькою, відбувається за певними етапами, як-от: адаптаційно-орієнтувальний, у ході якого відбувається усвідомлення й осмислення вибору професії, корекція ціннісних пріоритетів, оволодіння мета – та спеціальними вміннями учіння; змістово-рефлексійний, у процесі якого вони

набувають професійних знань, умінь і навичок та професійно значущих якостей особистості, практико-перетворювальний – інтеграція у педагогічне середовище ЗДО, творча самореалізація (Беленька, 2012:11).

За Л. Хоружою, професійна компетентність – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей педагога, діалектичний – перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії (Хоружа, 2004).

За результатами аналізу проблеми формування професійної компетентності педагога, С.Сисоєва подає її узагальнену характеристику, як-от:

- інтегральна якісь особистості, що має свою структуру і дозволяє фахівцеві найбільш ефективно здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвитку і самовдосконаленню;

- сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей педагога, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії, як складне індивідуально-психологічне новоутворення, що на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значущих особистісних якостей зумовлює готовність педагога до актуального виконання педагогічної діяльності і впливає на процес та її результат (Сисоєва, 2012 :10).

Суголосні з характеристикою професійної компетентності, яку позиціонує С.Сисоєва. Професійна компетентність, за С. Сисоєвою, передбачає усвідомлення особистісних потягів до діяльності, потреб та інтересів, прагнення і ціннісні орієнтації, мотивів діяльності, уявлення про свої соціальні ролі, самооцінку особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей, регулювання свого професійного ставлення, здатність фахівця здійснювати професійну діяльність на

найвищому рівні (Сисоєва, 2012).

Поняття «компетенція» і «компетентність» є складниками компетентнісного підходу, який усталився в європейському освітньому просторі. У Національному освітньому глосарії вищої школи компетентнісний підхід визначено як підхід до результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей (Глосарій, 2014 :28).

Зазначимо, що С. Сисоєва рекомендує диференціювати різні методологічні підходи (наявні в науково-педагогічній літературі) як-от: компетентний підхід, компетенційний підхід та компетентнісний підхід. На думку вченої, компетентний підхід здійснює компетентна особа у процесі вирішення професійних ситуацій на основі сформованої у неї компетентності (як особистісної інтегрованої якості). Компетенційний підхід здійснюється у процесі навчання, спрямованого на здобуття конкретно визначених результатів навчання (компетенцій). Компетентнісний підхід спрямований на підготовку компетентної особи, формування у неї компетентності, яка відповідає запитам ринку праці (Сисоєва, 2012:17). Водночас учена зазначає, якщо йдеться про процес і результати навчання, то більш адекватним є термін «компетенція» і відповідно «компетенційний підхід», спрямований на формування компетенцій (Сисоєва, 2012: 16,17).

Отже, на підставі наукових підходів щодо компетентнісного підходу та його складників висловимо свою позицію відповідно до кафедральної теми дослідження.

Предметом дослідження обрано психолого-педагогічний супровід формування методично спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти (бакалаврів, магістрів), які за своїм фахом будуть задіяні в освітньо-професійній діяльності з дітьми дошкільного віку.

Враховуючи результати досліджень як зарубіжних, так і

вітчизняних учених, доходимо таких висновків щодо функціонування термінів, пов'язаних з означеними підходами і термінологією їх складників.

У системі дошкільної освіти на різних її рівнях достеменно науково послуговуватись такою термінологією:

- дошкільна освіта дітей у закладах дошкільної освіти здійснюється за компетенційним підходом і передбачає формування у дітей дошкільного віку предметних компетенцій (обізнаність, уміння і навички за фаховими методиками);

- у цьому зв'язку виникає необхідність ознайомлення майбутніх фахівців дошкільної освіти зі специфікою компетентнісного й компетенційного підходів щодо майбутньої професійної діяльності.

Вважаємо некоректним і неправомірним (таким, що порушує наукові методологічні позиції навчання) формувати у дітей 3-6 років таких видів компетентностей, як мистецько-творча, особистісна, технологічна, природничо-екологічна, предметно-практична, здоров'язбережувальна, соціально-громадянська, хореографічна, цифрова, логіко-математична, комунікативна. Переконані, що далеко не кожний випускник середньої школи та вищої педагогічної (ЗВО) володіє такими компетентностями (БКДО, 2021).

Наукова тема кафедри «Психолого-педагогічний супровід формування методично спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти» виконувалась відповідно до Державних стандартів 012 Дошкільна освіта (бакалаври, магістри) за компетентнісним підходом, у процесі експериментальної роботи (в межах кожної підтеми) відбувалось формування у здобувачів освіти таких видів компетентностей: професійних, особистісних, методичних, комунікативних, мовно-мовленнєвих.

Отже, компетентнісний підхід до організації психолого-педагогічного супроводу формування методично спрямованої

особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти розуміємо як методично спрямований освітній процес закладу вищої освіти, інтегровану систему психологічного, педагогічного і фахово-методичного інструментарію: методологічні підходи, закони і закономірності, принципи і педагогічні правила, засоби, форми, методи і технології навчання, спрямовані на формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти інтегрованих, загальних і спеціальних компетентностей щодо професійно-педагогічної роботи у ЗДО.

Професійно-методичну спрямованість особистості розуміємо як інтегральну якість фахівця, яка, з одного боку, об'єднує внутрішні психічні інстанції, ціннісні орієнтації, світоглядну соціально-громадянську позицію і переконання; з іншого-високий професіоналізм, методичну зрілість, грамотність, культуру, позитивну мотиваційну спрямованість щодо методичної роботи з дітьми у закладі дошкільної освіти, її рефлексійність.

Системно-цілісний підхід до організації психолого-педагогічного супроводу формування методично спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти

Освіта, як педагогічна категорія, є багатовимірною системою, багаторівневою і водночас цілісним утворенням. Ефективність будь-якої системи освіти на будь-якому освітньому рівні в сучасних умовах її реформування і модернізації залежить передовсім від методологічного підґрунтя її організації від дошкільної ланки до вищої школи, в її єдності, цілісності й неперервності як цілезабезпечувальній системі освіти. Отже, одним із провідних методологічних підходів в організації освітнього процесу в закладах освіти є

системно-цілісний.

Складниками системно-цілісного підходу в освіті є такі наукові поняття, як «система» і «цілісність». Розглянемо їх. Найбільш уживаним терміном є «система». За словниковими джерелами означене поняття трактується як: «сукупність, об'єднання взаємозалежних і розташованих у відповідному порядку елементів (частин) якогось цілісного утворення (Новий філософський словник, 2016); «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь» (Словник української мови, 1973); «сукупності об'єктів, підпорядкованих чітко або за якимось особливим порядком, здебільшого, логічним або науковим; єдине ціле об'єктів, пов'язаних якимось спільним законом, принципом або метою; постійне об'єднання принципів або елементів, які становлять єдине ціле» (Словник Webster's Revised Unabridged Dictionary, 1913); «внутрішньо впорядкована структура елементів, яка становить цілісність» (Універсальний словник-енциклопедія, 1999); «сукупність кінцевої кількості елементів, що знаходяться у визначених відношеннях і зв'язках один з одним, утворюють визначену цілісність і єдність» (Словник-довідник із професійної педагогіки, 2006); «комплекс взаємопов'язаних один з одним елементів, що разом з їх властивостями і відношеннями створюють деяку якісно своєрідну цілісність, єдність» (Психологічний словник, 2007).

У дослідженнях учених «система» визначається як: цілісна єдність, частини якої (елементи підсистеми) настільки поєднані між собою, що стосовно зовнішнього завжди виступають як щось єдине, яке створює підґрунтя автономності систем, відносної самостійності її існування та поведінки в довкіллі (Бех, 2014); система – це ціле, що складається із з'єднаних частин, множин, елементів, які перебувають у співвідношеннях і зв'язках один з одним і утворюють визначену цілісність, тобто єдність певної структури

(Ковальчук, Моїсеєв, 2007). При цьому вчені акцентують, що саме «цілісність» є основним складником системи. Вчені (В. Безпалько, Е. Юдін, В.Ковальчук та ін.) зазначають, що існує розмаїття визначення системи, натомість жодне з них не може дати достеменного визначення сутності поняття «система», оскільки специфіка системи залежить від об'єкта (предмета), виду діяльності. До того ж системним дослідженням можна назвати тільки тоді, якщо об'єкт дослідження є системою чи складником системи і саме дослідження є системним. Оскільки поняття «система» передбачає сукупність загальних і конкретних характеристик, є необхідність розглянути системні принципи, як-от:

- системність, за С. Гончаренком, це методологічний принцип, який характеризується багатогранністю елементів, відношень, чинників (як внутрішніх, так і зовнішніх), функціонування і розвитку освітнього процесу та визначає необхідність його системного вивчення (Гончаренко, 1997);

- багатокomпонентність об'єкта, що називається системою;
- цілісність системи, тобто принципова незведеність властивостей системи до механічної суми властивостей усіх її елементів, а також не визначення із властивостей складників системи властивостей цілого;

- принципова взаємозалежність кожного елемента від іншого, а також залежність властивостей цих елементів у системі від їх розташування в системі в цілому, функцій та інших параметрів усередині цілого;

- залежність поведінки системи від поведінки її окремих елементів, їх властивостей та структури;

- залежність системи від чинників середовища, під впливом яких система виявляє і може змінювати властивості; тут, власне, сама система є головною; активним складником взаємодії;

- ієрархія системи, кожна ланка системи, з одного боку, є

більш обмеженою структурною системою, а з іншого – є складником більш широкої системи;

- множинність підходів до вивчення кожної системи через принципову складність її структури і властивостей (Ковальчук, Моїсєєв, 2007: 48-49).

На означених принципах базується системний підхід, один із головних напрямів методології наукового пізнання, його мета дослідження певних об'єктів як складників систем (Ковальчук, Моїсєєв, 2007). Системний підхід був предметом дослідження багатьох учених (В. Беспалько, І. Бех, М. Каган, В. Ковальчук, Л. Моїсєєв, В. Садовський, В. Семиченко, Л. Спирін та ін.). Системний підхід, за словами вчених, не існує у вигляді конкретної методики з логічною концепцією. Це система, утворена із сукупності логічних прийомів, методичних правил і принципів теоретичного дослідження, виконуючих евристичну функцію в загальній системі наукового пізнання. За принципами системного підходу визначають перспективні напрями дослідження, планування їх структурних складників та властивостей.

Отже, системний підхід, його принципи безпосередньо пов'язані з діалектикою, оскільки втілені в ньому принципи дослідження цілісного (від абстрактного до конкретного, єдності аналізу і синтезу, логічного та історичного, виявлення в об'єкті різноякісних зв'язків та їх взаємодії, синтезу структурно-функціональних уявлень про об'єкт тощо) є найважливішим компонентом діалектичної методології наукового пізнання (Ковальчук, Моїсєєв, 2007: 64).

Зазначимо, що кожна наукова галузь послуговується своїм системним підходом щодо дослідження певних об'єктів у межах цієї системи. Має таку специфічну систему і педагогічна наука.

Педагогічна система, за тлумачними словниками, розглядається як цілісна єдність усіх чинників, що сприяють

досягненню поставленої мети розвитку вихованців. Цьому сприяє: повнота компонентів (чинників), причетних до досягнення мети, наявність зв'язків та залежностей ідей, що виконують системоутворювальну функцію; поява цілісних якостей об'єкта чи суб'єкта педагогічної системи (Словник-довідник, 2014: 56); організована сукупність взаємозалежних засобів, методів, процесів, необхідних для створення цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями; її структуру складають інваріантні елементи: здобувачі освіти; мета навчання і виховання; зміст навчання і виховання; процеси навчання і виховання (дидактичні, освітньо-виховні); викладачі; організаційні форми педагогічної діяльності (Філософський словник, 2013).

За С.Дяченко, педагогічна система – це безліч взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання підростаючого покоління та дорослих людей (Дяченко, 2009).

Педагогічну систему, яка була задіяна в дослідженні, розуміємо як упорядковану сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених цілісних функціональних структур (компонентів) та підструктур у вищому закладі освіти, які, як єдине цілісне утворення, об'єднані загальними цілями, мотивами, завданнями, технологіями і методиками, спрямованими на організацію психолого-педагогічного супроводу формування методично-спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

У дослідженні послуговувались системно-цілісним підходом до формування методично спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти. Поняття «цілісність» філософами розглядається як внутрішня єдність об'єкта, який є самостійним у відношенні до соціального довкілля. При цьому цілісність характеризується у двох вимірах: а) як внутрішня

сутність об'єкта, що виявляється у його унікальності, інтегрованості та внутрішньої активності; б) цілісність охоплює всі властивості та особистісні характеристики об'єкта (суб'єкта).

Відзначимо, що в науково-педагогічній літературі вчені доволі рідко послуговуються «цілісним підходом» відокремлено від системного. Водночас визначають його як методологічну платформу, яка пов'язана діалектично із системним підходом і забезпечує синтезувальний аспект пізнання та перетворення. У процесі дослідження методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу, яка виконувалась у межах кафедральної теми «Психолого-педагогічний супровід формування методично спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти», Р.Найда послуговувалась системно-цілісним підходом. Учена зазначає, що реалізація системно-цілісного підходу виступає у виявленні структурних складників педагогічної системи, яка підлягає дослідженню їх зв'язків, властивостей, специфічних характеристик, забезпечує їх функціонування в освітньому процесі педагогічних коледжів відповідно до цілей професійної дошкільної освіти, вимог соціального замовлення на підготовку кваліфікованих педагогів ЗДО і постулатів державних освітніх стандартів, що детермінує цілісність і системність педагогічного процесу (Найда, 2023: 101). Учена зазначає, що системно-цілісний підхід дає можливість розглядати діяльність, що досліджується, як складну динамічну систему, кожний компонент якої є самостійним складником і має своє специфічне призначення, що реалізується у функціях елементів, які є сукупністю певних, типових для нього дій. Вочевидь, за словами вченої, будь-який компонент може виявити свою функцію тільки за умови наявності іншого або інших, а кожен компонент може існувати в системі, якщо буде виконувати в системі доцільні для неї дії.

У свою чергу, така дія може виконуватись, якщо є інший або інші компоненти, здатні прийняти цю дію. У процесі дослідження авторкою було доведено, що реалізація системно-цілісного підходу дозволила побудувати процес методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО у педагогічних коледжах як цілісну систему, що складається із взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів, одним із яких є викладання фахових методик; розроблення й конкретизація цілей проєктування експериментальної педагогічної систем з методичної підготовки; визначення змісту компонентів, що утворюють систему, її цілісність і системоутворювальні зв'язки між компонентами і всередині них, функції системи, етапи організації освітнього процесу, забезпечення динаміки і результативності функціонування системи щодо методичної підготовленості майбутніх вихователів ЗДО.

Р. Найда зазначає, що методична підготовка майбутніх вихователів ЗДО є цілісною педагогічною системою, а системно-цілісна методична підготовка майбутніх вихователів ЗДО у педагогічних коледжах розглядається як розвинена форма системно організованого наукового соціально педагогічного, методологічного й методичного знання, що дає цілісне уявлення про відношення та суттєві зв'язки його компонентів, водночас інтегративною характеристикою фахових знань у методичній підготовці (Найда, 2023: 101, 102).

Р. Найда виокремила системоутворювальні компоненти освітнього процесу, спрямовані, за словами авторки, на «максимально ефективну методичну підготовку» майбутніх вихователів в педагогічних коледжах (Див. рис. 1). З-поміж них: цільовий компонент; особистість здобувача щодо розвитку особистісних якостей і соціально-професійних та особистісних потреб (суб'єктний компонент); освітня та самоосвітня діяльність, у процесі якої здобувачі освіти здобувають професійну освіту (діяльнісний компонент);

Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти

діяльність з організації методичної роботи у ЗДО; (управлінський компонент). Реалізація означених освітніх компонентів, за словами дослідниці, дає можливість сформувати методичну підготовленість майбутніх вихователів до роботи з дітьми у ЗДО (Найда, 2023: 102, 103).

Зауважимо, що здобуті Р.Найдою результати побудови експериментальної роботи за системно-цілісним підходом в педагогічних коледжах (освітній рівень-молодший бакалавр) стали науково-педагогічним підґрунтям формування методично спрямованої особистості майбутніх вихователів (бакалаврів) на факультетах дошкільної освіти закладів вищої освіти (освітній рівень: бакалавр, магістр).

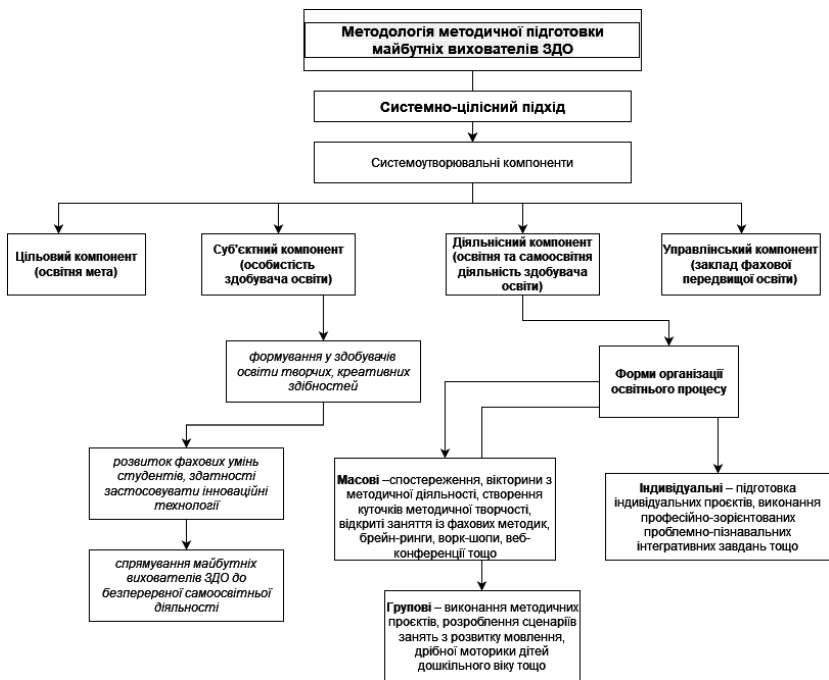


Рис. 1. Системно-цілісний підхід до методичної

підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Отже, системно-цілісний підхід до організації експериментальної роботи за науковою темою кафедри «Психолого-педагогічний супровід формування методично спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти розуміємо як цілісну педагогічну систему ЗВО формування методично спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти (бакалаври, магістри), яка забезпечує набуття майбутніми фахівцями інтегрованих знань (методологічних, психологічних, соціально-управлінських, методичних), формує в особистості майбутнього фахівця ДО цілісне уявлення щодо специфіки організації освітнього процесу у взаємозв'язку психолого-педагогічних професійно спрямованих знань та спеціальних професійно-методичних умінь і навичок (освітні компоненти: філософія, психологія, педагогіка, фахові методики), забезпечує розвиток творчого, критичного професійного мислення, креативності в проектуванні та застосуванні нових інноваційних підходів щодо організації і реалізації методичної роботи як у ЗДО, так і в роботі з дітьми дошкільного віку.

Інтегрований підхід до організації дослідження

У XXI столітті поряд із панівним компетентнісним підходом актуалізувався й інтегрований підхід у системі дошкільної освіти (Г. Беленька, Н. Гавриш, В. Ільченко, І. Кіндрат, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Пироженко, С. Сельчук, С. Якименко та ін.), зокрема інтегроване навчання, яке вимагає підготовки майбутніх вихователів у ЗВО до методичного озброєння їх щодо реалізації означеного підходу в майбутній професійній діяльності.

Розглянемо насамперед сутність структурних складників феномена «інтегрований підхід», «інтеграція», «інтеграційний», «інтегрований». Звернімося до словникових джерел.

«Інтеграція» тлумачиться як: об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі (УТС, 2016:468); відновлення, поновлення, поповнення, об'єднання частин у ціле, причому не механічне, а як взаємопроникнення, взаємодія, взаємозбагачення (Рапацевич, БСЄ, 2005: 201); «інтеграція в освіті» об'єднання, органічне злиття освітніх установ, систем, змісту освітніх програм, різних предметів або предметних галузей (Гончаренко, 2011: 198); поняття, що означає стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що веде до такого стану (Ярмаченко, 2001:229).

За К. Крутій, інтеграція – це природний динамічний процес, що передбачає взаємопроникнення і взаємозв'язок елементів, розділів та освітніх напрямів на основі системного і всебічного розкриття процесів і явищ, спрямований на забезпечення цілісності знань та вмінь дітей дошкільного віку (Крутій, 2018).

Отже, інтеграція – це об'єднання окремих структурних компонентів в єдину цілісність, яка спонукає як кількісні, так і якісні зміни. Інтеграція в освіті розглядається як: а) педагогічний процес; б) педагогічний принцип; в) як створення нової цілісної педагогічної системи; г) результат освітньої діяльності, тобто створення нерозривно пов'язаної єдиної цілісності, нової інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів, а забезпечує вищу ефективність функціонування нової цілісності.

Сутність процесу інтеграції – якісні перетворення в середині кожного елемента, що входять до цієї цілісності.

У педагогічному словнику М.Ярмаченка подано визначення поняття «інтеграція змісту освіти» як процес виявлення однотипних сутностей (закономірностей) в елементах змісту навчання та встановлення їх системної цілісності. Інтеграція самостійних предметів чи окремих елементів змісту освіти в єдину цілісну систему відбувається на основі закономірних зв'язків між ними, при цьому використовуються такі форми організації та викладу наукових знань; метафоризація, метафізація, мережа теорій, картини світу тощо (Ярмаченко, 2001:229).

Як засвідчив аналіз, більшість термінологічних джерел розглядають поняття «інтегроване навчання», «інтегрований урок». Так, за М.Ярмаченко, інтегроване навчання в школі означає вивчення на одному уроці спорідненого матеріалу з біології, фізики, хімії та інших предметів. Крім того, було створено інтегровані курси (90-х р. 20 ст.), інтегровані підручники.

В Україні академіком Вірою Ільченко була розроблена нова концепція «Інтеграція змісту природничо-наукової освіти», «Довкілля», за якою в учнів формують нову світоглядну позицію наукову картину світу, єдину систему знань на основі фундаментальних закономірностей природи, було розроблено інтегрований підручник «Довкілля».

Інтегрований урок – це урок, у процесі якого подають знання одночасно з кількох предметів (це можуть бути бінарні уроки, уроки-удвох).

Інтегративні процеси наявні і в системі дошкільної освіти. Найбільш активно їх увпроваджують і презентують професори Наталія Гавриш і Катерина Крутій. Під інтеграцією змісту дошкільної освіти К. Крутій розуміє пов'язаність, взаємопроникнення і взаємодію окремих освітніх галузей, що забезпечує цілісність освітнього процесу в дошкільному закладі. Інтегрований освітній процес у ЗДО – це

цілеспрямований і систематизований процес об'єднання освітніх напрямів під час спеціально організованої взаємодії педагогів і вихованців, спрямований на реалізацію освітніх завдань на основі інтеграції змісту освіти та видів діяльності дітей (Крутій, 2018: 5). Вчена визначає такі переваги інтегрованого освітнього процесу: а саме:

- Об'єкти вивчення в такому процесі є досить близькими або збігаються.
- Можна використати одні й ті самі методи навчання.
- Інтегровані освітні напрями будуються на єдиних закономірностях, спільних, теоретичних концепціях. Інтегрований освітній процес формує у дітей цілісну картину Всесвіту, сприяє подоланню суперечностей між біологічними і соціальними програмами розвитку дітей; дозволяє скоротити загальну кількість занять та їх тривалість, стимулює пізнавальну активність дітей (Крутій, 2018).

Н. Гавриш пропонує організовувати освітній процес в закладах дошкільної освіти за інтегрованим підходом, зокрема, надавати перевагу інтегрованим заняттям, які авторка розуміє як такі, що спрямовані на розкриття сутності певної теми засобами різних видів діяльності, які об'єднуються в широкому інформаційному полі заняття через взаємне проникнення і збагачення, межі такого об'єднання розмиті. Водночас, за словами вченої, в інтегрованому занятті потрібно виокремити пріоритетний вид діяльності. Наприклад, інтегроване заняття з певним пріоритетним, як-от: логіко-математичним, мовленнєвим, соціально-екологічним, образотворчим спрямуванням (Гавриш, 2007, 2011). Вважаємо, що така пріоритетність не збігається із сутністю самого поняття «інтегроване заняття».

За К.Крутій, інтегроване заняття є організованою особливим чином елементарною освітньою діяльністю, зміст якої має складну структуру, що охоплює кілька різних

компонентів, характеризується визначеними відношеннями і силою взаємодії, сприяє формуванню у дітей цілісної картини Всесвіту (Крутій, 2018: 6). Не можна погодитися із терміном «елементарна освітня діяльність у ЗДО». Освітня діяльність дітей дошкільного віку є обов'язковою діяльністю, яка здійснюється відповідно до затверджених МОН України освітніх програм із дотриманням наукових позицій відповідно вікових періодів.

Повернімося від інтегрованих процесів до інтегрованого підходу в експериментальних дослідженнях. Підхід у тлумачних словниках розглядається як сукупність способів, прийомів розглядання чого-небудь, впливу на кого-небудь, що-небудь, ставлення до кого-що-небудь, ключ (НТСУМ, 1999).

За С.Семчук, підхід у педагогіці – це певна позиція дослідника-педагога при побудові освітньо-виховного процесу (реального чи ідеального із визначенням його головного елемента (Семчук, 2016). С. Семчук інтегративний підхід у дослідженні розуміє як вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, у процесі яких цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, використання ІКТ, застосування методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів, що сприяє формуванню у них інформаційно-комунікативної компетентності (Семчук, 2016).

Інтегрований підхід – це підхід в освіті, який веде до інтеграції змісту, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, результатом застосування якого в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів: про довкілля (дійсність), природу, з тієї чи тієї освітньої галузі, предмета, курсу, розділи, теми (Енциклопедія освіти, 2008).

Інтегрований підхід, за К.Крутій, є стрижневим і відображає реалізацію ідей взаємозв'язку і взаємодії в будь-якому з компонентів освітнього процесу відповідно до тих чи

тих цілей і завдань освіти, що веде до підвищення рівня його цілісності (Крутій, 2018: 5).

Зазначимо, що в науково-педагогічній літературі вживаються й інші варіативні назви щодо використання інтеграції в освітньому процесі та в експериментально-дослідницькій діяльності, як-от: «інтегративний підхід» та «інтеракційний підхід». З'ясуємо їх сутність. Ряд учених (І. Баршинікова, О. Бундак, Л. Весніна, О. Вознюк, К. Волинець, В. Разумний, С. Семчук та ін.) послуговуються терміном інтегративна освіта, інтегративний підхід. Так, О.Бундак розглядає інтегративний підхід як тип конструювання змісту навчання, що підпорядкований розв'язанню системи внутрішньо- і міждисциплінарних проблем. Вчена виокремлює рівні формування інтегративних знань студентів у процесі вивчення навчальних дисциплін: початковий рівень (охоплює елементарні знання з предмета); проміжний рівень (інтеграція знань певної теми чи модуля); заключний рівень (інтеграція знань під час завершального вивчення предмета) (Бундук, 2005).

Інтегративний підхід більшість учених трактують як відновлення природної цілісності пізнавального (педагогічного) процесу на ґрунті встановлення зв'язків і відношень між штучно розподіленими компонентами освітнього процесу (педагогічними дисциплінами) та їх функціями: інтегровані семінари, лекції, уроки, заняття.

Зазначимо, що в науково-педагогічному обігу вживаються такі поняття як «інтегрований підхід», «інтеграційні процеси», «інтеграційні механізми», з відтінком динамізму, еволюційності, якісних змін (Семчук, 2016).

У зарубіжному науковому обігу широкого вжитку набуло поняття «інтегративне навчання». Зокрема, американські вчені (Р. Гейл, Т. Родес, П. Хатчинс та ін.) подають свій варіант дефініції «інтегративне навчання» як процес розвитку здатності

здобувачів освіти впізнавати, оцінювати та здійснювати зв'язки між суттєво відмінними поняттями, сферами діяльності чи контекстами (Gail, Huber, 1997).

Т. Родерс характеризує інтегративне навчання як властивість що її набувають здобувачі освіти впродовж навчання у ЗВО, набувають умінь встановлювати зв'язки між різними поглядами, набутим досвідом, умінням переносити здобуті знання, вміння і навички в нові освітні умови у процесі навчання у ЗВО чи за його межами.

Отже, вважаємо, що всі три варіації підходів, передбачають у своїй основі інтеграцію змісту, форм, методів і прийомів навчання студентів, яка впливає насамперед на якість освіти.

Аналіз наукових досліджень, які було реалізовано за одним із означених підходів щодо інтеграції змісту навчальних дисциплін (Р. Арцишевський, В. Андрющенко, І. Бех, В. Ільченко, В. Загвязинський, С. Семчук та ін.), зазначили напрями позитивного впливу на формування особистості майбутніх фахівців, оскільки інтегрований (інтегративний) підхід дозволяє всебічно охопити «всі напрями професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти (Семчук, 2016).

Водночас вважаємо, що інтегрований підхід дозволяє й індивідуалізувати освітній процес, надає можливість майбутнім фахівцям обирати свою індивідуальну траєкторію якісної професійно спрямованої підготовки.

Розглянемо відтепер, яким чином було реалізовано інтегрований підхід в організації експериментальної роботи за кафедральною науковою темою «Психолого-педагогічний супровід формування методично спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти», яка виконувалась викладачами, магістрами, аспірантами і докторантами кафедри «теорія і методика дошкільної освіти».

Специфіка означеної кафедри полягає в розмаїтті методичних дисциплін фахової спрямованості та ще і філософських, мовознавчих та загальнопедагогічних (як обов'язкових), це призвело здебільшого до дублювання змісту, форм і методів навчання, що й слугувало вибору теми дослідження (Див. рис. 2). На рисунку позиціоновано назву і кількість навчальних дисциплін на 2018 рік (початок експерименту) та 2022/2023 н/р.

Кількість навчальних дисциплін кафедри теорії і методики дошкільної освіти Університету Ушинського.

Назва навчальної дисципліни	
2018/2019 н/р	2022/2023 н/р
1. Методика розвитку мовлення і навчання дітей дошкільного віку рідної мови (4/120)	Українська дошкільна лінгводидактика
2. Методика навчання дітей української мови в етнонаціональних закладах дошкільної освіти (3/90)	
3. Методика ознайомлення дітей із довкіллям (соціальним, природним) (3/90)	
4. Методика ознайомлення дітей з українським народознавством (3/90)	
5. Культура мовлення (3/90)	
6. Методика художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку (3/90)	
7. Методика розвитку мовлення дітей раннього віку (4/120)	
8. Методика навчання елементів грамоти у ЗДО (4/120)	
9. Теорія і методика ознайомлення	Методика еколого-

Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти

дітей із природою (4/120)	природничого розвитку дітей
10. Художня праця (4/120)	
11. Теорія і практика дизайну (4/120)	Теорія і методика образотворчої діяльності
12. Теорія і методика фізичного виховання (4/120)	Методика фізичного виховання та культури здоров'я
13. Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку (4/120)	Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку та організації дозвілєвої діяльності
14. Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей (4/120)	
15. Еколого-природничий розвиток дітей (4/120)	Еколого-природничий розвиток дітей
16. Валеологія (4/120)	

Рис. 2. Освітні компоненти кафедри Теорії і методики дошкільної освіти

Започатковуючи експериментальну роботу, було проведено анкетування здобувачів освіти випускного курсу (бакалаврат) факультету педагогіки і психології дошкільної освіти. В анкетуванні взяло участь 70 студентів. Проаналізуємо відповіді респондентів.

На перше запитання, чи задовольняє вас методична підготовка до майбутньої професійної діяльності з дітьми дошкільного віку, відповіді випускників були такими: «в цілому задоволені» - 34 %; «методик дуже багато, здебільшого теорія, недостатньо практики» - 40 %; «перегукуються питання, особливо теоретичні майже в усіх методиках» - 90%; «в різних методиках подають різну класифікацію занять» - 17%.

На запитання «Які ваші пропозиції щодо поліпшення методичної підготовки до професійної діяльності з дітьми дошкільного віку» отримали такі відповіді: - «узгодити теоретичні і методологічні питання» - 36 %; «вилучити повторення з педагогіки, узгодити їх у викладанні методик» - 34 %; «більше відводити годин на практичні та лабораторні заняття у ЗДО» - 20%; 10 % випускників утримались від відповіді.

Як засвідчив аналіз анкет випускників бакалаврату, 40% із них «у цілому» задоволені методичною підготовкою. Водночас було висловлено пропозиції щодо практичної спрямованості викладання методик, усунення повторень теоретичного матеріалу в різних методиках; узгодження загальнопедагогічних понять (номінації, структурні характеристики занять тощо), надання переваги лабораторним заняттям у ЗДО.

В анкетах вихователів-практиків були висловлені такі пропозиції: «узгодити теоретичні позиції, які повторюються майже в кожній методиці» - 20 %; «узгодити різнобій у видах і структурі занять із педагогікою і різними методиками» - 32%; «крім семінарських занять, обов'язково потрібні лабораторні заняття у ЗДО» - 30%; «проводити методичні семінари, об'єднуючи 2-3 методики, особливо щодо методів, прийомів, технологій роботи з дітьми» - 10%.

Як бачимо, і вихователі-практики відзначають наявність повторення змісту теоретичних засад методичної роботи в кожній із методик, неузгодженість окремих загальнонавчаних понять. Крім того, були висловлені пропозиції щодо об'єднання окремих методик за принципом інтеграції (80%), оскільки спостерігається впровадження в практику роботи з дітьми дошкільного віку інтегрованих занять (з посиланням на статті Н. Гавриш і К. Крутій).

Отже, вихователі-практики позитивно ставляться до

впровадження інтегрованих занять у роботі з дітьми і пропонують увести до складу ОПП бакалаврату дисципліну «Інтеграція в системі дошкільної освіти», з акцентом на інтегровану методичну спрямованість.

Впровадження інтегрованого підходу в методичну підготовку майбутніх вихователів відбувалося за такими принципами:

- узгодженість і реалізація міжпредметних зв'язків (психологія, педагогіка, фахові методики) у змісті фахових методик;

- принцип цілісності як організованої сукупності мети, змісту, форм, методів, умов, що забезпечують повноцінну методичну підготовку майбутніх вихователів у єдності й цілісності всіх освітніх компонентів;

- принцип наступності у системі викладання психолого-педагогічних та фахово-методичних дисциплін з уникненням дублювання як окремих загальнодидактичних, так і методичних контентів;

- принцип професійно-методичної спрямованості щодо мети і змісту інтеграції психолого-педагогічних дисциплін та фахових методик;

- принцип мотивації впровадження міждисциплінарності, системності та інтегрованості змісту, форм і методів фахових методик та їх психолого-педагогічного супроводу;

- принцип індивідуалізації використання цілісності й системності методичних знань у побудові власної індивідуальної траєкторії методичної підготовки.

Отже, інтегрований підхід дозволив об'єднати методики мовленнєвої спрямованості, у змісті яких розкривалися окремі мовно-мовленнєві напрями в навчальну дисципліну «Українська дошкільна лінгводидактика», методики творчої спрямованості об'єднало в єдину навчальну дисципліну «Теорія і методика образотворчої діяльності дітей», а також було

здійснено інтеграцію й інших дисциплін: «Методика фізичного розвитку дітей та культури здоров'я», «Методика музичного виховання та організації дозвіллевої діяльності дітей» яка передбачала підготовку вихователів до організації національно спрямованої як музичної так і дозвіллевої діяльності.

Крім того, психолого-педагогічний супровід методичної підготовки майбутніх вихователів дозволив унормувати психолого-педагогічні та методологічні засади у змісті фахових методик, вилучити його повторення в різних фахових методиках, систематизувати його і забезпечити цілісне сприймання студентами методологічної бази фахових методик.

Література

1. Алексеенко-Лемовська Л.В. Принципи розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, вип. № 14. 2016.
2. Алексеенко-Лемовська, Л. Методична компетентність вихователів закладів дошкільної освіти як складова професійної компетентності. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*, 7/39, 13-26. 2018.
3. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81 - 109.
4. Аронова Р. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у педагогічних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Класичний приват. ун-тет. Запоріжжя, 2016. 263 с.
5. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2004. №3.

6. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К. І.С. », 2004. С. 45- 50.

7. Біла книга національної освіти України / НАПН України ; за заг. ред. В. Г. Кременя ; (Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.). Київ : Інформ. системи, 2010. 342 с. Бібліогр.: С. 315-335.

8. Богуш А. М. Комуникативно-мовленнєвий супровід професійно-спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. Зб. наук. пр. пед. науки. М-во освіти і науки України, Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2014. Вип. 65. С. 220-224.

9. Богуш А.М. Вихователь-методист закладу дошкільної освіти: компетентнісно-професійна парадигма сучасного фахівця. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського*, 2022, №2. С. 8-15.

10. Богуш А. М. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу. *Наукові праці. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія / ДВНЗ "Донецький нац. тех. ун-т "*; (редкол. : Башов Є. О. та ін.). Донецьк : ДВНЗ "ДонНТУ", 2009. Вип. 5. Ч. I. – С. 194-200.

11. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 57. Педагогічні науки, 2011 С. 52- 58.

12. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 224 -234.

13. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги,

2012.

14. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 теор. та метод. проф. освіти; Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ : (б. в.), 2008. 36 с.

15. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. - №3. С.22-24.

16. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження / Упоряд.: О.Г. Косенчук, І. М. Новик, О.А. Венгловська, Л. В. Куземко. Харків: Вид-во «Ранок», 2021. 240с.

17. Енциклопедія освіти / (Акад. пед. наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень). Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

18. Журавель А.П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України: Автореф. дис. .. канд. психол. наук: 19.00.09; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2006. 20 с.

19. Закон України «Про освіту». 2017, № 36-39 розд. II ст. 12. (2017). Відомості Верховної Ради. № 38-39, ст.380.

20. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. С. 13 -18.

21. Інтегрування педагогічних ідей Фрідріха Фребеля: від класики до інновацій. Методичні аспекти підготовки фахівців дошкільної освіти / укл. Н.Іванова та ін. . Київ: Видвництво «Слово», 2020, 160 с.

22. Карпенчук С. Філософія освіти (загальна теорія педагогіки). Леонографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013, 688 с.

23. Квас В.М. Психолого-педагогічний супровід як

умова модернізації самостійної роботи студентів. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». 2011. Вип.206. С. 64-68.

24. Ковальчук В.В. Моїсєєв Л. М. Основи наукових досліджень навч. посіб. 4-те вид.Київ: ВД «Професіонал», 2007.240 с.

25. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах : теорія та практика : монографія. Н. М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н.О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима). Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

26. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.

27. Левківський М. В. Історія педагогіки: підручник. Київ: Центр навчальної літератури. 2016.

28. Малихін О.В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. 2013. Т. 215, Вип. 203. С. 11-14.

29. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності *Креативна педагогіка*: (наук.-метод. журнал). Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97- 108.

30. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / І. С. Добронравова, О.В. Руденко, Л. І. Сидоренко та ін. ; за ред. І.С. Добронравової (ч. 1), О. В. Руденко (ч. 2). Київ : ВПЦ "Київський університет ", 2018. 607 с.

31. Мирончук Н.М. Педагогічний супровід майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. / Інститут

інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Випуск 89. Частина 2. С. 127-131.

32. Мисик О.С. Формування фахової компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00.04 — теор. і метод. проф. освіти; Хмельницька гуманітарно- педагогічна академія, 2018. 23с.

33. Найда Р. Термінолексми «професійна підготовка» та «методична підготовка» у фаховій освіті майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: системно-семантичний підхід. *Педагогічні науки: теорія та практика* : журнал №3. 2022. С. 56-67.

34. Найда Р. Методологічні підходи організації методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах сучасного фахового коледжу. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*: журнал, 2 (133), 2022. С. 159-167.

35. Найда Р. Формування професійної компетентності майбутнього вихователя ЗДО у процесі вивчення фахових дисциплін. *Наукові інновації та передові технології. Серія Педагогіка*, 4(6), 2022. С. 141-150.

36. Найда Р. Г. Теоретико-методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів в у мовах педагогічних коледжів: (монографія). Харків: «Діса плюс», 2022. 356 с

37. Найда Р. Г. Теоретико-методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів в у мовах педагогічних коледжів: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00.04 — теор. і метод. проф. освіти; Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2023. 23с.

38. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е

вид., перероб. і доп./авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с

39. Нестеренко В. В. Теоретичні і методологічні засади підготовки фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00. 08 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса, 2013. 505 с.

40. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *«Директор школи. Україна»* 2005, №3-4 .

41. Педагогіка вищої школи. Колективна монографія. За редакцією З. Н.Курлянд, Р.І. Хмелюк. Одеса, ЧП «Тудос», 2002. 342 с.

42. Педагогічний словник. К.: Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України, 2001. 516 с.

43. Поліщук О.В. Педагогічний супровід підготовки студентів до фізичного виховання дітей 2-7 років. Умань : РВЦ «Софія», 2011. 144 с.

44. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (затверджено наказом Міністерства економіки України №755 – 21 від 19 жовтня 2021).

45. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньо-виховного простору: (Електронний ресурс) Режим доступу: URL: <http://osvita.ua/school/upbring/1334>

46. Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: Збірник наукових праць.* – Рівне: НУВГП, 2011. – 165 с. – С. 3-11.

47. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К.: Наука, думка, 2000. 680 с

48. Словник термінів і понять з педагогіки вищої школи: Посібник. В.В. Приходько, В. В. Малий, В.Л. Галацька, М. А. Мироненко. Дніпропетровськ, 2016. 181 с.

49. Словник термінів і понять сучасної освіти. уклад. : Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна. За заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєверодонецьк, 2020. 194 с.

50. Словник української мови: в 11 т. / (ред. колег. І.К. Білодід (голова) та ін.). Київ: Наукова думка, 1970- 1980. Т. 4: І – М / (ред. А.А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П.П. Доценко). Київ: Наукова думка, 1973. 840 с.

51. Словник-довідник з професійної педагогіки. за ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.

52. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М.А. Козловець, Л. В. Горохова, В.В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.

53. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

54. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (Текст) : дис. .. д-ра пед.наук: 13.00. 04 / Хоружа Людмила Леонідівна ; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 412 с.

55. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження. Монографія. Харків: ФОП : Палов А. М., 2017. 237с.

*Людмила Березовська
доктор педагогічних наук, професор*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО
МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ**

ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми в нових реаліях життя, позитивний вплив на розвиток дитини дошкільного віку вимагає компетентної підготовки фахівців дошкільної освіти, здатних забезпечити гармонійний і всебічний розвиток дитини. Від якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі ЗДО) залежить інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку, формування у них світогляду, здатність до самопізнання, взаємодії з довколишнім світом.

Реформування системи вищої освіти в Україні спрямоване на впровадження інноваційних технологій навчання, реалізацію особистісного потенціалу здобувачів освіти, активізацію їхніх пізнавальних можливостей, здібностей, набуття ними практичного досвіду, самовдосконалення та самонавчання впродовж життя. В основу кваліфікаційних вимог, відповідно до професійного Стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» (Стандарт МОН, 2019), вихователь повинен вміти планувати та прогнозувати результати освітнього процесу, обирати ефективні методи, форми та засоби навчання дітей відповідно до потреб здобувачів освіти. Крім того, майбутній вихователь ЗДО повинен мати ґрунтовні теоретичні знання, розвинені педагогічні здібності, володіти комунікативними вміннями та навичками, які є важливим складником його професійної діяльності. У цьому зв'язку, формування комунікативної компетентності є однією з актуальних проблем у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, оскільки комунікація і спілкування одним із важливих способів взаємодії між людьми. Дбаючи про розвиток і збагачення комунікативних умінь дітей дошкільного віку, вихователь повинен насамперед створити умови для їхнього мовленнєвого

розвитку.

На необхідності формування у майбутніх вихователів ЗДО комунікативної компетентності наголошено в нормативних документах, зокрема, Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), Базовому компоненті дошкільної освіти України (2021 р.). У Документах акцентовано на необхідності модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців, яка б відповідала сучасним світовим стандартам та суспільним запитам, забезпечувати формування у них загальних та спеціальних (фахових) компетентностей.

Сучасний випускник закладу вищої освіти (далі ЗВО) має бути готовим здійснювати професійну діяльність в інноваційних умовах, обирати способи досягнення цілей, виконувати складні професійні завдання у взаємодії з дітьми. З означеного випливає актуальність порушеної проблеми психолого-педагогічного супроводу підготовки майбутніх вихователів до формування у них професійно спрямованого мовлення, оволодіння комунікативними знаннями і практичними вміннями здійснювати комунікацію.

Підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, їхній професіоналізм та компетентність досліджували учені в різних напрямках, зокрема: підготовка майбутніх вихователів у закладах вищої освіти (Т. Андрющенко, А. Богущ, Г. Беленька, Л. Зданевич, Л. Казанцева, Н. Кічук, І. Княжева, Н. Лисенко, О. Листопад, І. Луценко, Н. Маліновська та ін.); комунікативно-мовленнєвий розвиток особистості (Л. Артемова, А. Богущ, Н. Гавриш, К. Крутій, О. Кононко, Н. Луцан, І. Луценко, М. Оліяр та ін.); комунікативно-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти (А. Богущ, Л. Березовська, О. Кисельова, О. Трифонова та ін.).

Аналіз науково-методичних досліджень засвідчив, що,

незважаючи на значну публікацій, питання психолого-педагогічного супроводу формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти залишається актуальним і потребує вирішення низки суперечностей між: суспільним запитом на компетентних, конкурентоспроможних фахівців у галузі дошкільної освіти та недостатнім рівнем підготовки здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності; змістом наявного інструктивно-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів та відсутністю інтерактивних, інноваційних технологій і методик навчання, зорієнтованих на психолого-педагогічний супровід формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Означені суперечності спонукають до пошуку ефективних шляхів формування професійно-зорієнтованої мовної особистості майбутнього вихователя ЗДО.

У Стандарті вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем підготовки здобувачів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (Стандарт МОН, 2019), зазначено, що метою навчання у ЗВО є підготовка фахівців до розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку, здатних розв'язувати складні завдання, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов (Стандарт МОН, 2019). У Стандарті визначено загальні та спеціальні (фахові) компетентності, програмні результати навчання, що закладено в освітньо-професійних програмах, за якими здійснюється підготовка майбутніх вихователів ЗДО на кафедрі теорії та методики дошкільної освіти факультету дошкільної педагогіки та психології, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Так, у змісті ОПП «Дошкільна освіта. Практична психологія в закладах дошкільної освіти» та «Дошкільна освіта. Логопедія в закладах дошкільної освіти»

(2022 р.) за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти до загальних компетентностей віднесено здатність до міжособистісної взаємодії (КЗ-6). Спеціальними, фаховими компетентностями, важливими у контексті дослідження, є розвиток у дітей допитливості, пізнавальної мотивації (КС-3), розвиток мовлення як засобу спілкування і взаємодії з однолітками і дорослими (КС-5). Програмними результатами навчання (ПРН 17) передбачено суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно-соціально зорієнтоване спілкування з батьками (Освітньо-професійна програма, 2021).

Отже, здійснений аналіз основних нормативних документів дає підстави стверджувати, що зміст професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО включає здатність до особистісно зорієнтованого спілкування з дітьми раннього та дошкільного віку, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, розвивальне міжособистісне та соціально зорієнтоване спілкування з батьками, вміння доречно до ситуації використовувати мову професійного спілкування. Феномен «комунікативно-мовленнєва взаємодія вихователя з дітьми» розуміємо як здатність вихователя здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію та міжособистісне спілкування з дітьми із дотриманням норм літературної мови, забезпечувати ефективну комунікацію учасників освітнього процесу.

Формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до професійної комунікації на кафедрі теорії та методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» здійснюється у процесі вивчення лінгвістичних та професійно спрямованих навчальних дисциплін. Професійна підготовка здобувачів освіти, які навчаються за освітньо-професійними програмами «Дошкільна освіта. Практична психологія в закладах дошкільної освіти» та «Дошкільна

освіта. Логопедія в закладах дошкільної освіти”, навчальними планами передбачено вивчення таких освітніх компонентів (далі ОК), як «Українська мова за професійним спрямуванням», «Основи педагогічної майстерності», «Soft skills (гнучкі навички) для педагогів дошкільної освіти», «Дошкільна лінгводидактика» («Методика розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови»), «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності у ЗДО», «Психологія спілкування».

Так, ОК «Українська мова за професійним спрямуванням» вивчається здобувачами освіти у першому семестрі. Дисципліною передбачено 90 годин (3 кредити ECTS). Метою вивчення навчальної дисципліни є формування комунікативної компетентності у здобувачів освіти, розвиток навичок оптимальної мовної поведінки у майбутній професійній діяльності; доречне використання мовних засобів, оволодіння культурою монологу, діалогу та полілогу; вибір комунікативно доцільних мовних засобів виразності. У ході вивчення дисципліни передбачено два змістових модулі. Змістовий модуль 1. Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного мовлення з темами: «Державна мова – мова професійного спілкування», «Основи культури української мови», «Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні», «Офіційно-діловий стиль», «Спілкування як інструмент професійної діяльності». Змістовий модуль 2. «Спілкування і комунікація» передбачає вивчення таких тем, як: «Риторика і мистецтво презентації», «Культура усного фахового спілкування», «Форми колективного обговорення професійних проблем», «Ділові папери як засіб письмової професійної комунікації», «Документація з кадрово-контрактних питань».

Відповідно до програми навчальної дисципліни, під час вивчення теми «Спілкування як інструмент професійної діяльності» здобувачі освіти знайомляться з такими поняттями,

як: спілкування і комунікація, функції спілкування; види, типи і форми професійного спілкування; стратегії спілкування, невербальні компоненти спілкування; ділове спілкування. При вивченні теми «Риторика і мистецтво презентації» здобувачі освіти засвоюють навички ораторського мистецтва публічного виступу, аргументації, переконання, комунікативні вимоги до мовної поведінки під час публічного виступу, види публічного мовлення, уміння ставити запитання, слухати співрозмовника. Вивчаючи тему «Культура усного фахового спілкування», майбутні вихователі засвоюють особливості здійснення усного спілкування, способи впливу на людей у безпосередньому спілкуванні, індивідуальні та колективні форми фахового спілкування, функції та види бесід, стратегії поведінки у процесі ділової бесіди, правила етикету у телефонній розмові. Натомість, не зважаючи на сучасні вимоги до підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти, у програмі не визначено завдання формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО, не відображено діяльнісний аспект підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності. Запропоновані для вивчення навчальною дисципліною «Українська мова за професійним спрямуванням» теми частково дублюють зміст таких навчальних дисциплін, як: «Основи педагогічної майстерності» («Техніка і культура мови педагога», «Комунікативні навички у професійній діяльності педагога», «Майстерність усного виступу педагога», «Майстерність педагогічного спілкування»), «Soft skills (гнучкі навички) для педагогів дошкільної освіти» («Комунікативні навички у професійній діяльності педагога»), де здобувачі освіти знайомляться з комунікативними навичками педагога, правилами здійснення ефективної комунікації; «Психологія спілкування» («Предмет, функції та види спілкування», «Комунікативність та комунікабельність», «Вербальне спілкування», «Невербальне спілкування», «Ділове

спілкування”).

Як бачимо, у змісті навчальних дисциплін «Українська мова за професійним спрямуванням», «Основи педагогічної майстерності», «Психологія спілкування», відсутня узгодженість змісту матеріалу, окремі теми повністю повторюються.

Навчальна дисципліна «Дошкільна лінгводидактика» вивчається зі здобувачами освітиспеціальності 012 «Дошкільна освіта» у 6-му семестрі (120 годин, 4 кредити ECTS). Метою навчальної дисципліни є оволодіння майбутніми вихователями системними знаннями щодо закономірностей розвитку рідної мови на різних вікових етапах дитини дошкільного віку; специфікою педагогічної діяльності, зорієнтованої на розвиток у дітей мовлення і спілкування, опанування інноваційних методів, форм та прийомів навчання дітей рідної мови відповідно до Базового компонента дошкільної освіти та чинних програм розвитку дітей дошкільного віку; формування практичних умінь і навичок розвитку мовлення дітей у різних вікових групах ЗДО.

У процесі вивчення навчальної дисципліни здобувачі освіти опановують такі теми, як: «Форми, методи і прийоми розвитку мовлення дітей. Види занять із розвитку мовлення», «Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку», «Методика виховання звукової культури мовлення у дітей дошкільного віку», «Завдання, зміст і методи словникової роботи з дітьми дошкільного віку, «Методика формування граматичної правильності мовлення у дітей дошкільного віку», «Теорія і методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку», «Мовленнєва готовність дітей до навчання в школі. Зміст і завдання навчання дітей елементів грамоти у ЗДО». Майбутні вихователі ЗДО мають опанувати не лише теоретичні знання з лінгвістики, але й із методики навчання дітей рідної мови та культури спілкування щодо правильного,

нормативного, логічного, чистого й доречного мовлення педагога. Суголосні з позицією учених (А. Богуш, Н. Гавриш) у тому, що ефективність роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку залежить від системи педагогічного впливу та професійних умінь і навичок вихователя ЗДО, його мовлення як взірця для наслідування (Богуш, Гавриш, 2015: 4).

Ключовими напрямками у змісті навчальної дисципліни «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей» є розвиток художньо-естетичного сприймання і словесної творчості дітей, розвиток і виховання культури мовлення дітей, літературознавча підготовка дітей дошкільного віку.

Отже, здійснений аналіз робочих програм професійно спрямованих та лінгвістичних дисциплін, дозволяє констатувати, що формування у здобувачів освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» професійно спрямованого мовлення має фрагментарний характер. У практиці фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО відсутній системний підхід до формування професійно спрямованого мовлення, оскільки перевага надається формуванню комунікативних знань, а не практико-зорієнтованій комунікативній діяльності. Робота викладачів ЗВО недостатньо скоординована, чимало тем у процесі викладання різних навчальних дисциплін дублюють одна одну. Вважаємо, що професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО відповідно до компетентнісного підходу повинна відбуватися в умовах інноваційного, практико-зорієнтованого навчання, спрямованого на розвиток професійного мовлення, набуття практичних умінь та навичок здійснення комунікації, особистісно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, що є основою як загальної, так і професійно-мовленнєвої діяльності вихователя ЗДО.

Для вивчення стану сформованості професійно спрямованого мовлення у процесі підготовки майбутніх

вихователів ЗДО було розроблено питальник для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, в якому взяли участь здобувачі освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» 2-го – 4-го років навчання, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та Ізмаїльського державного гуманітарного університету. До анкетування було залучено 125 здобувачів вищої освіти.

На перше запитання анкети «Як Ви розумієте зміст поняття «психолого-педагогічний супровід?»» здобувачі освіти відповіли: «це супровід, який здійснює вихователь із дітьми з ООП» – 45 %; «надання допомоги дітям» – 36 %; «супровід, який здійснює психолог у роботі з дітьми» – 15 %; відмовилися від відповіді – 2 % опитаних. Відповідаючи на друге запитання «Що таке супровід?», здобувачі освіти зазначали: «це допомога» – 46,5 %, «підтримка дитини» – 34,2 %, «це коли когось супроводжують» – 17,6 %; відмовилися від відповіді – 1,7 % студентів. На запитання анкети «Які види супроводу Ви знаєте?» респонденти надали такі відповіді: 54,5 % – психолого-педагогічний; 32,2 % – психологічний; 13,3 % – педагогічний. Такі види супроводу, як «комунікативно-мовленнєвий», «логопедичний» не назвали жоден із опитаних респондентів. Наступне запитання анкети мало на меті з'ясувати «Для чого здійснювати психолого-педагогічний супровід у процесі формування професійно спрямованого мовлення вихователів ЗДО?» – 48,6 % студентів зазначили: «не знаю, не потрібно»; 34,3 % – «для того, щоб навчитися правильно висловлювати свої думки, доречно вживати професійну термінологію»; 14 % – «усунення нелітературних слів, комунікативних бар'єрів»; 3,1 % не відповіли на запитання. Відповідаючи на п'яте запитання «Чи виникають у Вас труднощі у процесі професійно мовленнєвого спілкування з дітьми, батьками?», відповіді студентів розподілилися таким чином: 43,4 % відповіли «так,

виникають»; 35,6 % – зазначили, що їм нелегко сформулювати свою думку; 15,4 % – «подекуди». Аналіз труднощів професійно-мовленнєвої комунікації майбутніх вихователів ЗДО засвідчує, що здобувачі освіти усвідомлюють помилки у власному мовленні, а саме: недотримання мовленнєвих норм і правил спілкування, низький загальний рівень культури професійно спрямованого мовлення, не завжди використовуючи правила мовленнєвого етикету, вміння орієнтуватись у процесі спілкування на співрозмовника, обирати дотичні до конкретної ситуації мовленнєві висловлювання, підтримувати розмову. На запитання анкети «Які навчальні дисципліни сприяють формуванню професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО? » отримали такі відповіді: «Дошкільна лінгводидактика» (34, 3 %); «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей» (28, 6 %); «Основи педагогічної майстерності» (18,4 %); «Українська мова за професійним спрямуванням» (13, 2 %); «всі, дисципліни, які вивчаємо, сприяють» – 5,5 % респондентів. Щодо запитання «Як Ви оцінюєте свій рівень сформованості професійно спрямованого мовлення? » – 36,8 % респондентів оцінили його як достатній; 23, 4 % – зазначили «хотілося б краще»; 19, 8 % «не думала над цим»; 12 % опитаних зазначили «високий»; 8 % респондентів відмовилися від відповіді. Аналіз відповідей респондентів на запитання анкети «Якими комунікативними вміннями повинні володіти вихователі ЗДО?», 33, 2 % зазначили: «вміти зацікавити дітей»; 23, 6 % – «володіти літературною мовою»; 19,4 % – «мати поставлений голос, дикцію»; 14,5 % – «бути ввічливим, тактовним»; 9, 3 % «вміти спілкуватися з дітьми, батьками». Відповіді на дев'яте запитання «Які форми організації спілкування вихователя з дітьми вважаєте найбільш ефективними? » засвідчили, що найбільш ефективними здобувачі освіти вважають: «індивідуальне спілкування з

дітьми у формі діалогу” (40,7 %), «бесіда» (38,3 %), «цілеспрямоване спілкування з дітьми» (21 %). Наступне запитання анкети мало на меті з’ясувати, які методи та прийоми є найбільш ефективними для організації спілкування вихователки з дітьми? Аналіз відповідей засвідчив, що 46,8 % респондентів вважають ігрові методи; 28,4 % – інтерактивні; 18,2 % – бесіда з дітьми; 5,4 % – пояснення; 1,2 % не визначились із відповіддю. Відповідаючи на запитання «Які професійно мовленнєві якості мають бути притаманні вихователям? », здобувачі освіти зазначили: «любов до дітей» (35,8 %); «комунікабельність, відкритість, щирість» (28,6 %); «терпимість» (15,8 %); «уміння переконувати» (11 %); «емпатійність» (5,2 %); утрималися від відповіді 3,6 % опитаних.

Отже, аналіз відповідей студентів засвідчив, що майбутні вихователі не достатньо усвідомлюють сутність поняття «психолого-педагогічний супровід професійно спрямованого мовлення», не обізнані із сучасними формами та методами організації міжособистісної взаємодії з дітьми. Що стосується професійно мовленнєвих умінь, то найчастіше здобувачі освіти називали комунікабельність, любов до дітей, щирість, відкритість. Такі важливі для педагога якості, як уміння слухати, привітність, доброзичливість у спілкуванні, педагогічний такт, не назвав жоден із опитаних майбутніх вихователів. Отже, зауважимо, що ефективність роботи вихователя з дітьми щодо формування у них мовної та мовленнєвої компетентностей, залежить від сформованості в майбутніх вихователів ЗДО професійно спрямованого мовлення, володіння засобами мовленнєвої виразності, багатим активним словником, уміння правильно добирати мовні засоби до конкретної комунікативної ситуації. Висловлювання дитини повинно бути комусь потрібним, мати адресата. На кожне запитання дитина має отримати науково обґрунтовану,

вичерпну відповідь (Гусаківська, 2014). Отже, майбутній вихователь ЗДО повинен оволодіти знаннями з різних галузей наук, уміти організовувати спілкування, створювати та задовольняти потребу дитини у спілкуванні, збагачувати її пізнавальний інтерес, розвивати кмітливість, допитливість.

Л.Мороз-Рекотова розуміє здатність вихователя до комунікативної взаємодії як уміння здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та учасниками освітнього процесу. Професійну комунікацію вихователя ЗДО учена розглядає за сферами застосування (напрямами). Перший напрям – дидактичне спрямування, що полягає в озброєнні дітей новою інформацією, знаннями, поясненні речей, певних явищ, закономірностей. Мовлення вихователя має оповідну інтонацію, яка характеризується спокійною, рівною вимовою. Другий напрям – виховний. Мовлення має емоційно-експресивне забарвлення, що передає модальність вихователя і слугує засобом впливу через інтонацію, яка може бути спонукальною, підтримувальною, випереджувальною, настановною тощо. Вчена зауважує, що ефективність застосування професійного мовлення, як виховного, залежатиме від уміння педагога визначити стан дитини, добирати адекватні до ситуації вербальні та невербальні засоби комунікації, реалізовувати їх із відповідним інтонаційним забарвленням (Мороз-Рекотова, 2022).

Важливим завданням ЗВО є формування у майбутніх вихователів готовності до професійної діяльності, в основі якої є засвоєння знань і вмінь здійснювати комунікацію з дітьми, батьками. На думку І.Зарецької, важливим завданням у цьому процесі є виявлення комунікативного потенціалу в майбутніх фахівців, а саме: рівень потреби та активності у спілкуванні; емоційні прояви на отриману інформацію; адекватне сприйняття партнера у комунікації, самоконтроль, уміння

висловлювати думку, переконувати та слухати співрозмовника (Мороз-Рекотова, 2022).

Суголосні з ученою в тому, що комунікативна компетенція є запорукою успіху у професійній діяльності виховательки, важливою та необхідною у процесі формування в дітей дошкільного віку культури мовлення та спілкування. Від оволодіння педагогом мистецтвом слова залежить досягнення міжособистісної взаємодії, сприйняття інформації дітьми. Завдання з розвитку мовлення для дітей дошкільного віку полягає у навчанні їх висловлювати свої думки, граматично правильно вживати слова у реченні, пізнавати світ за допомогою мови та мовлення, розвивати свідоме ставлення до мовної дійсності.

Таким чином, у період дошкільного дитинства дитина має потребу в емоційному спілкуванні з дорослими, однолітками. У процесі спілкування вдосконалюється мовлення та мовленнєві навички, уміння слухати, сприймати та відтворювати інформацію. Комунікація слугує засобом організації освітнього процесу у ЗДО.

Досліджуючи проблему професійної комунікації майбутніх вихователів ЗДО, Л.Мороз-Рекотова виокремлює такі функції комунікації, як:

- пізнавально-комунікативну – полягає у трансляванні інформації від однієї особи до іншої, успішність сприйняття якої залежить від здатності партнерів правильно її інтерпретувати;

- аксіологічну – забезпечує обмін особистісно-ціннісними орієнтаціями між учасниками освітнього процесу, їхнє духовне збагачення;

- перцептивну – спрямована на міжособистісне сприйняття, соціальну перцепцію мовця і слухача;

- інтерактивну – передбачає контроль та регуляцію поведінки партнерів у спілкуванні (Мороз-Рекотова, 2022: 27-

28).

Отже, у процесі навчання майбутній вихователь зі сформованою комунікативною компетентністю повинен уміти аналізувати, прогнозувати та планувати комунікативно-мовленнєву ситуацію, вирішувати комунікативні завдання; визначати етапи та умови здійснення ефективної комунікації; вдосконалювати власну культуру спілкування, виробити індивідуальний стиль суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми; компетентно підходити до вирішення професійних завдань.

Формування комунікативно-мовленнєвої особистості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти відбувається у процесі навчання у закладі вищої освіти. Враховуючи підвищення вимог до випускника ЗВО на сучасному етапі розвитку суспільства, постає необхідність більш ефективної організації освітнього процесу, збільшення обсягу знань, умінь і навичок, необхідних майбутнім вихователям для успішного виконання професійної діяльності.

С.Сисоєва зауважує, що вирішення означеного завдання можливе через спрямування освітнього процесу на розвиток особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців, їхньої самостійної, творчої діяльності, адаптації до нових реалій життя (Сисоєва, Кристопчук, 2013). Учена акцентує на тому, що зміст навчання майбутніх фахівців у ЗВО є основним компонентом їхньої професійної підготовки. Результативність формування комунікативно-мовленнєвої особистості майбутнього фахівця залежить від організації освітнього середовища у ЗДО. Підвищити ефективність навчання можна у процесі самоосвіти, використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, інтеграції змісту навчальних дисциплін, що сприятиме формуванню цілісності та системності знань у здобувачів освіти, посиленню професійної спрямованості навчальних дисциплін, засвоєння теоретичного матеріалу на діяльнісній основі, набуттю

практичних умінь та навичок.

Феномен «готовність до професійно-педагогічної діяльності вихователя ЗДО» І.Луценко визначає як особистісне утворення, що становить єдність особистісного і процесуального аспектів діяльності і включає теоретичний і практичний компоненти (Луценко, 2013: 50). Критеріями оцінювання готовності майбутнього вихователя ЗДО до професійно-педагогічної діяльності І. Луценко визначає сформованість ціннісно-мотиваційної сфери, дитиноцентристської спрямованості, здатності до професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми, володіння теоретичними знаннями, методиками, технологіями розвитку дитини (Луценко, 2013: 50).

Отже, організація освітнього процесу у ЗВО має здійснюватися на принципах дитиноцентризму, суб'єкт-суб'єктних взаєминах педагога з дитиною, розуміння її внутрішнього світу, набутих теоретичних знаннях та сформованих професійно мовленнєвих умінь.

Формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО розглядаємо як їхню комунікативно-мовленнєву діяльність, що відбувається у процесі спілкування і передбачає досконале володіння мовою і мовленням для вирішення професійно спрямованих комунікативних завдань. Структурними компонентами мовленнєвої діяльності вихователя ЗДО є: мовленнєві вміння, які охоплюють такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння, слухання, письмо; мовленнєва взаємодія у роботі з дітьми; мовленнєві, перцептивні, емпатійні вміння, володіння засобами емоційної виразності, невербальною комунікацією. Ефективність спілкування залежить і від особистісних якостей педагога, зокрема, здібностей до мовленнєвої діяльності, володіння комунікативно-мовленнєвими вміннями, мовного чуття, словесної пам'яті тощо (Березовська, 2021: 237).

Комунікативні вміння формуються у процесі вивчення професійно спрямованих та лінгвістичних дисциплін. Результатом професійно спрямованої мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів ЗДО є сформованість у здобувачів освіти комунікативної компетенції, що ґрунтується на вмінні педагога спілкуватись з дітьми, батьками (Богуш, 2014: 80). Феномен «комунікативно-мовленнєва компетенція» А. Богуш розглядає як «здатність вирішувати засобами мови завдання спілкування в побуті, навчанні, повсякденному житті; вміння особистості користуватися фактами мови та мовлення для реалізації завдань спілкування» (Богуш, 2014: 72).

У дослідженні під сформованістю комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів ЗДО розуміємо вміння доречно користуватися мовою у процесі висловлювання, дотримуючись норм літературної мови (фонетичних, лексичних, граматичних, орфоепічних), використовувати засоби мовленнєвої виразності (вербальні, невербальні), дотримуватися найважливіших ознак ділового мовлення (правильність, змістовність, точність, логічність, послідовність), утворювати різнотипні за стилями та жанрами мовленнєві висловлювання відповідно до ситуації спілкування (Березовська, 2020: 159).

Вважаємо, що ефективність розвитку професійного спрямованого мовлення майбутніх вихователів – здобувачі освіти бакалаврату залежить і від наявного психолого-педагогічного супроводу мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців. З'ясуємо насамперед складники феномену «психолого-педагогічний супровід». Звернімося до поняття «супровід».

У довідковій літературі поняття «супровід» трактується як: «те, що супроводить яку-небудь дію, явище» (Івченко, 2005: 462); «дія за значенням супроводжувати, тобто у (в) супроводі когось, чиемусь товаристві, під охороною; те, що супроводить

якусь дію, явище, охороняє когось» (Бусел, 2005: 1415); «те, що супроводить яку-небудь дію, явище ... товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось» (Яременко, Сліпушко, 2006: 481).

Зауважимо, щодо дефініції «супровід» у науково-методичній літературі наявна низка супутніх термінів, як-от «допомога», «підтримка», «турбота» «забезпечення», «взаємодія», «створення умов» тощо. Так, О. Газман уживає термін «педагогічна підтримка», який визначає як процес спільної роботи студента та викладача, визначення власних інтересів, цілей, можливостей, шляхів вирішення проблем, що заважають студенту досягнути бажаних результатів у навчанні, спілкуванні, особистому житті (Березовська, 2020: 269). Феномен «педагогічний супровід» учений трактує як уміння бути поруч із вихованцем, спрямовуючи його в найбільш ефективному напрямі для досягнення успіху. Є. Гуцало поняття «педагогічний супровід» пояснює із двох позицій: як метод, спрямований на створення умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних обставинах життя; як сукупність послідовних дій, що дозволяє суб'єкту визначитися з ухваленням рішення і нести відповідальність за його реалізацію (Гуцало, 2013: 134).

На думку С. Попиченко, супровід в умовах ЗДО – це створення простору становлення дитини задля оптимізації її розвитку у взаємодії із середовищем. Простір розглядається як паралельний до процесу навчання, виховання і розвитку процес, спрямований на створення комфортних умов і технологічного забезпечення входження дитини до світу культури, її соціалізації (Попиченко, 2014: 81).

Отже, на підставі здійсненого аналізу досліджень учених щодо визначення поняття «супровід», уважаємо його комплексним методом в освітньому процесі, в основу якого закладено такі функції: діагностувальну (виявлення проблеми);

інформаційну (пошук шляхів вирішення проблеми); консультаційну (надання допомоги, вироблення плану вирішення проблеми); оперативну (своєчасна допомога у вирішенні проблеми), аналітичну (аналіз результатів здійснення психолого-педагогічного супроводу, пошук шляхів удосконалення умов для самореалізації суб'єкта супроводу).

У науковій літературі прописано різні види супроводу, як-от: психолого-педагогічний, науково-методичний, тьюторський, фасилітативний, логопедичний, комунікативно-мовленнєвий тощо.

У дослідженні йдеться про психолого-педагогічний супровід.

Психолого-педагогічний супровід має різні тлумачення, оскільки вирізняється за напрямом, предметом і об'єктом супроводу, зокрема: супровід дитини з особливими освітніми потребами; супровід обдарованих дітей; супровід сімей, які перебувають у важких життєвих обставинах, супровід дитячо-батьківських взаємин тощо.

Феномен «психолого-педагогічний супровід» – складне інтегроване поняття, що включає педагогічну підтримку й надання психологічної допомоги дитині та її найближчому оточенню. С. Попиченко визначає поняття «психолого-педагогічний супровід» як модель діяльності педагога у ЗДО, спрямовану на оптимізацію індивідуально-особистісного розвитку дитини у процесі взаємодії з довкіллям, який передбачає: задоволення базових потреб дитини; забезпечення психологічної і соціальної безпеки; задоволення первинних потреб та інтересів дитини; своєчасну допомогу у вирішенні її проблем. Учена зауважує, що психолого-педагогічний супровід у ЗДО охоплює такі його види:

- психолого-педагогічний супровід дітей. Предметом супроводу виступають: особистість, пізнавальні психічні процеси, емоційно-вольова сфера, дитячо-батьківські взаємини,

взаємодія з педагогами. Засобами супроводу є: групові та індивідуальні заняття, ігри, вправи, спільна діяльність із дорослими;

- психолого-педагогічний супровід батьків. Предметом супроводу є: дитячо-батьківські взаємини, стосунки батьків із виховательками, працівниками ЗДО. Засоби супроводу: індивідуальні та групові консультації, батьківські збори, засідання батьківського клубу, спільні заняття з дітьми;

- психолого-педагогічний супровід педагогів і вихователів, його предметом є: стосунки в колективі, взаємини з дітьми, взаємини з батьками, професійна діяльність. Засоби супроводу: консилиуми, індивідуальні та групові консультації, семінари-практикуми, ділові ігри.

- психолого-педагогічний супровід освітнього процесу, його предметом виступають: вікові паралелі, взаємини з родиною, зв'язки зі школою, взаємодія педколективу та адміністрації. Засоби супроводу: консилиуми, семінари-практикуми, ділові ігри, спільні заходи з батьками (Попиченко, 2014: 82).

Ефективними умовами здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей є створення спеціального освітнього середовища у ЗДО, що передбачає наявність корекційно-розвивального середовища, компетентних фахівців, які володіють сучасними методами і технологіями роботи з дітьми (Луценко, 2013: 25). Принципи здійснення психолого-педагогічного супроводу такі: врахування інтересів того, кого супроводжують, безперервність супроводу, комплексний підхід до здійснення супроводу, злагоджена робота фахівців, залучених до здійснення супроводу.

Отже, психолого-педагогічний супровід передбачає комплексну реалізацію педагогічної та психологічної допомоги дітям та їхнім родинам, налагодження партнерських взаємин, створення психологічного мікроклімату, врахування

індивідуальних потреб та інтересів дитини, членів її сім'ї, підвищення психолого-педагогічної культури батьків.

Поділяємо позицію І.Беха, що однією із важливих потреб людини є потреба бути зрозумілим, прийнятним, визнаним. Кожна людина прагне, щоб її вислухали, зрозуміли і сприйняли у кожному її стані, прояві, із визнанням наявних переваг, терпимості недоліків” (Бех, 2003). Позиція дорослого, який ураховує означені потреби у процесі здійснення фасилітативного супроводу, сприяє його особистісному та професійному розвитку.

У дослідженні поняття психолого-педагогічний супровід розуміємо як цілісну, системно-організовану діяльність, що забезпечує створення у ЗВО сприятливих психолого-педагогічних умов для успішного здійснення освітнього процесу, спрямованого на розкриття індивідуальних здібностей здобувачів освіти, творчих проявів та потенційних можливостей для професійного становлення майбутнього фахівця, формування позитивної Я-концепції, самостійності у прийнятті рішень, саморозвитку і самовдосконаленню, надання підтримки особистості у визначенні та проєктуванні професійної стратегії, особистісного й професійного саморозвитку.

Феномен «психолого-педагогічний супровід формування професійно-спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО» розуміємо як професійну, комунікативно-мовленнєву взаємодію суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на підтримку та допомогу здобувачам освіти у професійному становленні, засвоєнні норм української літературної мови, збагаченні словника професійно-термінологічною лексикою, самовдосконалення в оволодінні професійно-мовленнєвими вміннями та навичками, що виявляються в умінні здійснювати професійну комунікацію з дітьми, батьками у різних її видах, формах, засобах, спрямованих на ефективне вирішення

професійних завдань. Педагогічною підтримкою у процесі підготовки майбутнього вихователя у ЗВО має бути розвиток і саморозвиток його особистості, реалізація педагогічних здібностей, знань, удосконалення практичних умінь, задоволеність від процесу навчання.

Психолого-педагогічний супровід майбутніх вихователів ЗДО можливо реалізувати, використовуючи такі види педагогічного впливу:

- супровід-співробітництво – передбачає спільне із викладачем планування діяльності, аналіз, співтворчість, рефлексія; вимагає дій, необхідних для подальшого самостійного вирішення проблем, відповідальності у прийнятті рішень, творчості, прояву індивідуальних якостей. А також передбачає надання можливостей майбутнім вихователям усвідомити сутність проблеми, виявити потенційні можливості, обрати оптимальні шляхи вирішення;

- супровід-ініціювання – це створення сприятливих умов для самостійного вибору дій у вирішенні завдань;

- супровід-запобігання спрямований на своєчасне виявлення педагогом небажаних дій, обрання адекватного рішення з урахуванням поведінки та діяльності, що допоможе мінімізувати її наслідки для розвитку і виховання. Розроблений педагогом алгоритм дій допоможе студентам розібратися в сутності проблеми, обрати найбільш оптимальні варіанти її вирішення, стимулювати до виконання завдання, самостійного прийняття рішення.

Отже, психолого-педагогічний супровід передбачає взаємодію, розуміння і підтримку студента; спрямований на конструктивне вирішення професійно-педагогічних завдань; за кожним учасником взаємодії визнається право на власну позицію, ненав'язування власних суджень; визнається індивідуальність та рівність. У процесі формування професійно спрямованого мовлення у здобувачів освіти супровідна

діяльність викладача покликана допомогти майбутнім вихователям об'єднати комунікативні та мовленнєві дії у процесі побудови зв'язних висловлювань, у вирішенні професійно спрямованих мовленнєвих завдань та ситуацій, добору доречних засобів і форм мовленнєвої виразності, набутті необхідного мовленнєвого досвіду, створенні сприятливих умов для спілкування, що полягає у вмінні вислухати студента, зрозуміти та підтримати його, опанувати фахову термінологію; методичні вміння, спрямовані на формування професійної та комунікативно-мовленнєвої компетенції у процесі навчання.

Характеризуючи професійно-мовленнєве спілкування виховательки з дітьми, І.Луценко зауважує, що воно є його внутрішньою особистісною позицією відносно дитини, і визначається розумінням, визнанням, прийняттям. Позиція «розуміння дитини» є домінуючою і включає оцінку її емоційного стану, почуттів, які вона переживає у цей момент, пізнання її внутрішнього «Я», потреб і мотивів; емпатійність, готовність прийняти дитину такою, якою вона є. Результатом розуміння вихователькою дитини є виявлення її індивідуальних особливостей, потреб, встановлення міжособистісних взаємин, підтримки дитини. Розуміння дитини відбувається у процесі діалогічного спілкування, що включає такі комунікативні вміння, як: уміння слухати, виявляти зацікавленість, доброзичливість, відкритість, повагу до дитини. Позиція «визнання дитини» – це прийняття вихователькою її індивідуальності, врахування темпераменту, характеру, здібностей, інтересів, потреб дитини. Педагог сприймає дитину як активного суб'єкта комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Позиція «прийняття дитини» – це позитивне ставлення до неї, що досягається такими комунікативними вміннями, як спілкування з дитиною на рівних, без осуду, приниження, уміння вислухати дитину, дати їй можливість висловити свої

почуття, переживання. Отже, суб'єкт-суб'єктна взаємодія є підґрунтям педагогічного спілкування і визначається такими позиціями, як: розуміння, визнання педагогом дитини, прийняття такою, якою вона є. Для реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і дитини необхідне позитивне емоційно-ціннісне ставлення, яке можливе за наявності у педагога любові до дітей, щирості, відкритості, емпатійності, поваги і любові, визнання дитини як найвищої цінності (Луценко, 2013: 148). Успіх професійної діяльності виховательки залежить від емоційно-ціннісного ставлення її до дітей, уміння здійснювати професійно-мовленнєве спілкування, дотримання технологій його організації.

І.Луценко виокремлює такі етапи мовленнєвого спілкування, як:

- орієнтувальний – оцінювання вихователькою умов, за яких має відбутися контакт; зосередження уваги на загальній сприятливості (несприятливості) умов (спокійна атмосфера, вид діяльності дитини), що допомагає визначити зміст спілкування з дитиною, її емоційний, фізичний стан;

- моделювальний – складання орієнтовного плану ведення діалогу, визначення змісту бесіди, тактики проведення, добору мовленнєвих форм, лексико-граматичних, інтонаційних та невербальних засобів виразності, прогнозування мети досягнення комунікації. У процесі бесіди з дитиною для виховательки важливо встановити контакт, викликати довіру, залучити дитину до спілкування. Задля цього важливо вміло використовувати різноманітні прийоми емоційного впливу, як-от: контакт на рівні очей, посмішка, комунікативні дотики (торкання руки, погладження), привітання, звернення до дитини на ім'я. На цьому етапі доцільно запропонувати дитині кілька запитань, пожартувати, повідомити щось нове, цікаве.

- прикінцевий етап – вдале завершення діалогу, підсумок теми, яка обговорювалася, закріплення встановленого між

суб'єктами комунікативного процесу емоційного і мовленнєвого контакту (Луценко, 2013: 158-159).

Отже, реалізація професійно-мовленнєвого спілкування виховательки з дітьми полягає у суб'єкт-суб'єктних взаєминах, відкритості, емпатійності, вмінні завоювати довіру, викликати позитивні емоції, сприйнятті один одного як рівноцінних партнерів.

Психолого-педагогічний супровід формування професійно спрямованого мовлення у майбутніх вихователів ЗДО факультету дошкільної педагогіки та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» та педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету відбувався у процесі вивчення професійно спрямованих та лінгвістичних дисциплін, проходження педагогічної та виробничої практик у ЗДО, позитивній мотивації та зацікавленості студентів процесом навчання, розвитку в них комунікативно-мовленнєвих навичок, усвідомлення мети освітньої діяльності та способів її досягнення. Формування професійного мовлення студентів у процесі викладання дисциплін «Дошкільна лінгводидактика», «Теорія та практика організації роботи в закладах дошкільної освіти» звертали увагу на їхнє вміння встановити контакт і взаємодію з дітьми, батьками, добирати найбільш ефективні для конкретної мовленнєвої ситуації засоби мовленнєвої виразності. На рис. 1. представлено структуру формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО.

Психолого-педагогічний супровід у процесі формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО спрямований на надання допомоги студентам в опануванні комунікативно-мовленнєвих умінь, підвищення рівня професійної компетентності, усунення комунікативних

бар'єрів, вміння долати труднощі, професійно вирішувати поставлені завдання, розвиток креативності у вирішенні нетипових професійних завдань, удосконалення практичних навичок, збагачення професійного досвіду.

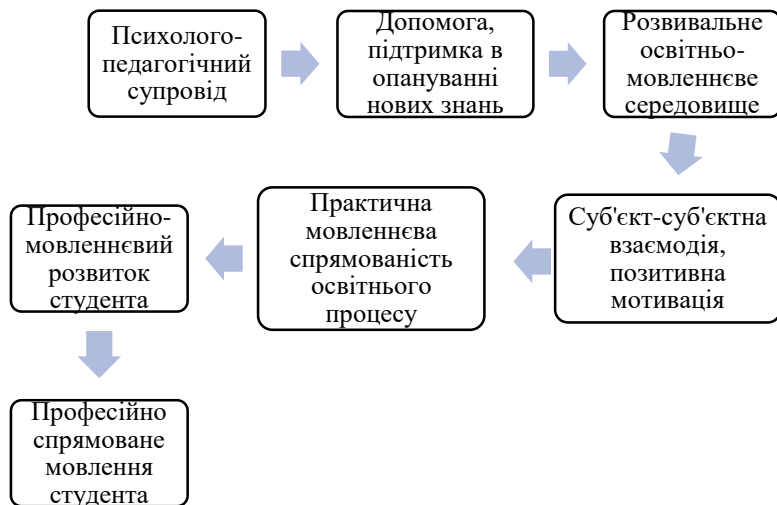


Рис. 1. Структура формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО

Психолого-педагогічний супровід здобувача освіти у процесі формування професійно спрямованого мовлення – це цілеспрямована діяльність викладача як порадника, наставника, який здійснює діагностування проблеми, що виникла в майбутніх вихователів ЗДО у процесі навчання, планує роботу щодо її усунення, допомагає в розкритті потенційних можливостей та здібностей студентів. Розвивальне професійно-мовленнєве середовище забезпечує позитивний вплив на опанування майбутніми вихователями ЗДО необхідних мовленнєвих знань та вмінь, які сприяють формуванню комунікації та готовності до мовленнєвої взаємодії. Суголосні

з позицією А.Богуш, що розвивальне мовленнєве середовище – це потенційні можливості позитивного впливу різноманітних чинників на формування мовленнєвої особистості (Богуш, 2013: 21).

Необхідною умовою здійснення ефективного супроводу студентів є об'єктивне сприймання викладачем їхніх індивідуально-психологічних особливостей, рис характеру, темпераменту, емоцій, переживань, психологічних станів, мотивів та намірів. Ефективність здійснення психолого-педагогічного супроводу у процесі формування професійно спрямованого мовлення залежить від того, як організована взаємодія між викладачем та студентом, їхньої налаштованості на навчання, бажання розвиватися та самовдосконалюватись у професії, досягати високого рівня розвитку професійних та мовленнєвих умінь.

Суб'єкт-суб'єктну взаємодію розглядаємо як процес конструктивної взаємодії викладача і студента, що характеризується партнерськими взаєминами, спрямованими на надання допомоги, підтримки у процесі вирішення професійних, мовленнєвих завдань, забезпечує високий рівень сформованості теоретичних знань, необхідних для здійснення ефективної комунікації майбутнього вихователя ЗДО.

Психолого-педагогічний супровід студентів спрямований на підвищення якості викладання професійно спрямованих та лінгвістичних дисциплін, формування мовленнєвої особистості студента, підвищення рівня його професійної та мовленнєвої компетентностей. Мовленнєвий розвиток майбутнього вихователя ЗДО визначається якісним рівнем його професійно мовленнєвої діяльності та самореалізації як форми самопрояву (Богуш, 2013).

Поетапна реалізація психолого-педагогічного супроводу у процесі формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО, факультету дошкільної педагогіки

та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету представлена на рис. 2.

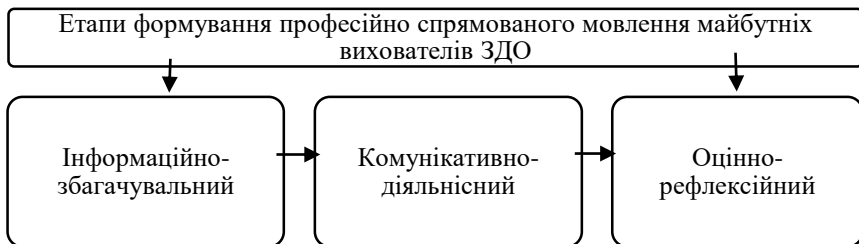


Рис. 2. Етапи формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО

Так, на першому, інформаційно-збагачувальному етапі робота спрямовувалася на засвоєння майбутніми вихователями таких базових понять, як: «мовлення», «професійне мовлення», «спілкування», «комунікація», «мовленнєва компетентність», «психолого-педагогічний супровід професійно спрямованого мовлення майбутнього вихователя ЗДО». У роботі зі студентами використовували такі форми роботи, як: лекція-презентація, лекція-діалог, лекція-брейнстормінг, дискусії з тем «Сутність культури спілкування у професійній діяльності вихователя», «Функції професійного спілкування вихователя ЗДО», «Мовленнєва компетентність – як складник професійної діяльності вихователя ЗДО», семінарські заняття, метод проблемно-дослідницького навчання, діагностування комунікативно-мовленнєвих умінь та сформованості професійного мовлення, написання термінологічних диктантів, редагування текстів (виправлення орфографічних, стилістичних, пунктуаційних помилок), написання есе, доповіді на студентських конференціях тощо. Робота зі студентами

носила цілеспрямований, системний характер, оскільки розуміли, що від змісту, форм, методів, технологій, засобів навчання залежить досягнення мети – формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО. На аудиторних заняттях здобувачі освіти розмірковували над тим, що є підґрунтям культури спілкування вихователя ЗДО, з'ясували сутність мовленнєвої компетентності, як удосконалювати мовлення у процесі навчання.

Майбутні вихователі виконували завдання творчого характеру, моделювали професійно спрямовані ситуації, обґрунтовували важливість професійних знань та мовленнєвих умінь у майбутній професії.

На семінарських заняттях робота скеровувалась на закріплення теоретичного матеріалу, збагачення, уточнення та активізацію словника майбутніх вихователів нормативно-професійною лексикою. Здобувачі освіти укладали словники, в яких записували професійну термінологію, обирали до поданих дефініцій слова синоніми, формулювали власне визначення наукових понять тощо.

Важливе місце у роботі зі студентами відводили самостійній роботі, яке, формує у здобувачів освіти творче ставлення до майбутньої професії, розвиває внутрішні стимули до самовдосконалення, саморозвитку, є ефективним засобом самонавчання та самопідготовки. На думку І. Зязюна, «самостійна робота студентів – це форма активності особистості, що забезпечує можливість прискорення природного переходу випускника ЗВО від освітньо-пізнавальної до самостійної професійної діяльності» (Зязюн, 2000: 58). У процесі підготовки до семінарських занять майбутні вихователі ЗДО виконували передбачені робочою програмою завдання для самостійного опрацювання, зокрема, розробляли методичні рекомендації для студентів щодо організації педагогічного спілкування вихователя з дітьми, добирали

методики для діагностики рівнів сформованості комунікативних умінь, визначали причини труднощів у спілкуванні вихователя з дітьми, батьками, обґрунтовували шляхи їх усунення, використовуючи метод SWOT-аналізу. Індивідуальна робота передбачала виконання студентами дослідницьких завдань, як-от: обґрунтуйте та запишіть компоненти професійного мовлення вихователя ЗДО, напишіть есе з теми «Вплив культури спілкування вихователя на розвиток дитини дошкільного віку» «Спілкування – як чинник розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку».

Метою другого, комунікативно-діяльнісного етапу – був розвиток у майбутніх вихователів позитивної мотивації до формування професійно спрямованого мовлення вихователя ЗДО. На цьому етапі здобувачі освіти вирішували практичні завдання міждисциплінарного характеру на базі сформованих теоретичних понять. У процесі роботи зі студентами на практичних заняттях моделювали професійно спрямовані проблемні ситуації міжпредметного змісту, обговорювали позиції виховательки та дітей, знаходили оптимальні шляхи їх вирішення, створювали ситуації успіху.

Проілюструємо прикладами інтеграцію навчальних дисциплін професійної та лінгвістичної спрямованості у вектор формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО.

Навчальна дисципліна «Дошкільна лінгводидактика».

Тема «Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку».

Мета: вдосконалювати у студентів професійні знання про розвиток мовлення дітей дошкільного віку в різних видах діяльності, спілкування, як важливу умову розвитку активного мовлення дітей, емоційно-ціннісне ставлення до дитини як суб'єкта спілкування.

Завдання: розробити показники мовленнєвого розвитку

дитини дошкільного віку; дібрати приклади професійно спрямованих мовленнєвих ситуацій, які розкривають взаємодію між вихователем і дітьми, проаналізувати їх із погляду особистісного ставлення педагога до дитини як партнера у спілкуванні, впливу на мовленнєвий розвиток дитини; розробити вимоги до професійного мовлення виховательки ЗДО.

Питання для обговорення:

1. Завдання розвитку мовлення дітей дошкільного віку.
2. Зміст навчання дітей рідної мови.
3. Аналіз чинних програм та БКДО щодо формування мовленнєвої компетентності дитини дошкільного віку.
4. Сучасні наукові дослідження формування мовленнєвої компетентності дитини (А.Богущ, К.Крутій, Н.Гавриш та ін.)

У ході заняття відбувалось обговорення поставлених запитань; аналізували сучасні науково-методичні підходи до розвитку мовлення дітей дошкільного віку, розглядали зібрані у процесі проходження здобувачами освіти педагогічної практики під час спостережень ситуацій професійно мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми, аналізували чинні програми для дітей дошкільного віку щодо завдань розвитку мовлення дітей, складала конспект занять, добирали ігри та вправи для розвитку мовлення дітей, створювали вправи на цифрових онлайн платформах для дітей дошкільного віку (<https://learningapps.org/> , [https://wordwall.net/uk.](https://wordwall.net/uk/)).

Навчальна дисципліна «Основи педагогічної майстерності»

Тема «Зовнішні та внутрішні складники техніки педагога»

Мета: ознайомити студентів із поняттям «педагогічна технологія», розкрити її складники; схарактеризувати ціннісні орієнтації педагогічно спрямованої особистості та їх прояв у професійній діяльності викладача; визначити роль здібностей до педагогічної діяльності вихователя, зокрема: комунікативні,

перцептивні, креативні.

Завдання: за результатами аналізу наукової літератури визначити сутність і структуру професійної майстерності вихователя ЗДО; розкрити значення комунікативних, перцептивних, творчих здібностей до професійної діяльності вихователя ЗДО; підготувати виступ із використанням мультимедійної презентації з теми «Вдосконалення техніки професійно спрямованого мовлення вихователя ЗДО».

Питання для обговорення:

1. Сутність поняття «педагогічна майстерність вихователя ЗДО».
2. Особистісно-розвивальне професійно-мовленнєве спілкування виховательки.
3. Психолого-педагогічний супровід професійно спрямованого мовлення виховательки ЗДО.
4. Функції професійно спрямованого мовленнєвого спілкування виховательки ЗДО з дітьми.
5. Складники педагогічної техніки: техніка мовлення (нормативність, правильність, інтонаційна виразність, образність, емоційність тощо).
6. Напрями вдосконалення педагогічної техніки виховательки.

Зазначимо, що майбутні вихователі із задоволенням виконували завдання, пов'язані із вивченням сутності поняття «педагогічна майстерність виховательки», добирали аргументи, які засвідчували їхнє позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, розвиток їхніх професійних інтересів, мотивів. Підготовка студентами мультимедійної презентації з теми: «Вдосконалення техніки професійно спрямованого мовлення виховательки ЗДО» засвідчує, що здобувачі освіти опрацювали теоретичний матеріал, визначили методи вдосконалення техніки професійно спрямованого мовлення виховательки, як-от: створення умов для прояву

комунікативних умінь, розкриття творчого потенціалу студентів, самовдосконалення за опосередкованої участі (педагогічний супровід) викладача, моделювання професійно спрямованих ситуацій, проблемний характер навчання тощо. Колективне обговорення завдань під час практичних занять сприяло позитивному емоційному впливу на студентів, позитивній мотивації до формування професійного спрямованого мовлення, усунення нелітературних слів, суржику, усвідомленню цінностей професійно-мовленнєвого спілкування у роботі вихователя з дітьми, набутті досвіду здійснення професійного спілкування, запобіганню комунікативних бар'єрів.

Метою третього – оцінно-рефлексійного етапу було формування у здобувачів освіти практичних умінь і навичок здійснювати взаємо- та самооцінювання професійно-мовленнєвих умінь, демонструвати критичність та гнучкість мислення під час виконання завдань. Формами і методами роботи зі студентами виступили: SWOT-аналіз, само- та взаємооцінка. Засобами ігрових технологій навчання відпрацьовували практичні вміння використовувати в роботі з дітьми інформаційно-комунікаційні технології, адекватно будувати текст, зв'язні висловлювання, обирати засоби виразності, адекватні ситуації спілкування, визначати пріоритетні професійні навички, необхідні в професії. Виконання вправи «Знайди вихід із ситуації?» сприяло набуттю вмінь майбутніми вихователями формулювати запитання на задану тему, шукати відповіді, логічно мислити, професійно виходити із ситуації, що склалася. Метод SWOT-аналізу дозволив здобувачам освіти оцінити сформованість своїх професійно мовленнєвих умінь і вмінь своїх колег, розробити план професійного зростання та самовдосконалення. Виконання студентами мультимедійних творчих проєктів з тем «Професійна діяльність вихователя ЗДО», «Комунікативні

вміння вихователя”, «Взаємодія вихователя з дітьми” сприяли розвитку професійно-мовленнєвих, творчих та дослідницьких умінь, володінню інформаційно-комунікаційними технологіями навчання.

Реалізація моделі формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО здійснювалась з урахуванням особливостей професійної діяльності вихователя, поєднання теоретичних знань із практичними вміннями, моделювання професійно спрямованих педагогічних ситуацій, вибір ефективних форм, методів та засобів навчання.

На практичних заняттях викладач здійснював підтримку студентів у наданні їм упевненості у своїх професійних та мовленнєвих умінях, адекватному виборі комунікативних технологій у процесі моделювання фрагментів занять, вирішенні проблемних завдань.

Проілюструємо прикладом фрагмент практичного заняття з навчальної дисципліни «Дошкільна лінгводидактика”

Вправа 1. «Стилi спілкування”

Мета: формувати у мабутніх вихователів ЗДО навички демократичного стилю спілкування з дітьми дошкільного віку, щирість, відкритість, емпатійність.

Матеріал: професійно спрямовані ситуації.

Процедура виконання. Викладач зачитував майбутнім вихователям професійно спрямовані ситуації, пропонував дібрати до кожної ситуації відповідний стль спілкування з дитиною, змоделювати його.

Приклади пропонованих ситуацій.

Ситуація 1. Дитина на занятті з малювання не може намалювати людину. Вона схвильована, розчарована, їй не цікаво на занятті, вона не слухає виховательку, заважає іншим дітям. Допоможіть дитині виконати завдання.

Ситуація 2. На прогулянці Михайлик і Сергійко не поділили між собою іграшку і почали сперечатися. Сергій

ударив Михайлика і забрав машинку. Ваші дії у вирішенні ситуації. Складіть фрагмент бесіди з дитиною про неприйнятну поведінку, визначте, до якої стратегії педагогічного дискурсу вона належить, змодельуйте фрагмент бесіди.

Ситуація 3. Діти поверталися з прогулянки до групи. Ви бачите, що всі діти зібралися, лише один Мар'ян продовжував гратися, роблячи вигляд, що не чує. Які ваші дії.

Ситуація 4. У Вас важлива розмова з мамою дитини. Інша дитина у цей час підходить до вас і скаржиться на хлопчика, який її образив. Змодельуйте діалог вашої бесіди з дитиною.

Зауважимо, що здобувачі освіти працювали в парах і презентували складені діалоги. Інші учасники уважно слухали, занотовували помилки, виправляли, доходили спільних рішень. У випадку, коли студент усвідомлював брак знань, самостійно поповнював їх, користуючись поданими методичними матеріалами до практичного заняття, або стислими підказками викладача, який здійснював психолого-педагогічний супровід, забезпечував активну участь здобувачів освіти на практичному занятті. Моделювання ситуацій в аудиторії сприяло якісному плануванню послідовності реплік, продумуванню інтонації, вибору невербальних засобів спілкування, пошуку індивідуальної стратегії спілкування з опорою на теоретичні знання.

Отже, формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО – це цілеспрямований процес, результат якого залежить від активності студентів, позитивно спрямованої мотивації до навчання, розуміння сутності вправ та завдань, які вони виконували, доборі інтерактивних форм та методів навчання, професійної майстерності викладачів щодо здійснення психолого-педагогічного супроводу студентів, їхні вміння скеровувати відповіді студентів, спонукати до роздумів, міркувань, спонукати до активної міжособистісної взаємодії.

У процесі роботи зі студентами значну увагу приділяли практичній підготовці здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності. У Положенні про проведення практики здобувачів вищої освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Положення, 2019) зазначено, що практика є невід'ємним складником підготовки фахівців, метою якої є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їхньої майбутньої професії, формування професійних компетентностей, які сприяють ухваленню самостійних рішень, потреби системного оновлення своїх знань, уміння їх творчо застосовувати в практичній діяльності.

Зауважимо, що педагогічна практика досліджувалася вченими в різних аспектах: у процесі формування особистості педагога (З.Курлянд) як складник, що поєднує теоретичну підготовку студента і його майбутню професійну діяльність (В.Багрій, М.Євтух), як складник освітнього процесу в закладі вищої освіти (Т.Жаровцева, С.Литвиненко).

У словникових джерелах педагогічна практика визначається як спосіб вивчення освітньо-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів, вироблення у них умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності (Гончаренко, 1997: 12); проведення чогось (реалізація намірів, ідей, планів); діяльність кого-, чого-небудь як засвоєння певних знань, навичок, досвіду і використання їх у чомусь; набутий досвід, сукупність навичок, конкретних знань у певній галузі діяльності” (Яременко, Сліпушко, 2007 Т. 2: 863).

На думку М.Євтуха, педагогічна практика – це обов'язковий складник освітнього процесу, яка передбачає професійну підготовку і підвищення кваліфікації студента та має на меті навчити їх самостійно і творчо використовувати

теоретичні знання і практичні навички, набуті у процесі навчання; сприяти оволодінню сучасними формами і методами роботи (Євтух, 2019: 140).

Н.Козакова розглядає педагогічну практику як важливий складник професійної підготовки, спрямований на закріплення та реалізацію набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок; як засіб творчого розвитку та саморозвитку (Козакова, 2008).

Практична підготовка здобувачів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» здійснюється з урахуванням взаємозв'язку між теоретичним навчанням та формуванням практичних умінь, ураховуючи принципи науковості, наступності, системності; виконується у супроводі викладача, який покликаний допомогти студенту встановити міжособистісну взаємодію з керівництвом ЗДО, створити позитивне емоційне тло для партнерської взаємодії, формування професійних навичок, необхідних для виконання професійної діяльності. Значення педагогічної практики у формуванні професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО представлено на рис. 3.

Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти



Рис. 3. Вплив педагогічної практики на формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО

Практика дозволяє студенту виявити та розвинути набуті професійні та мовленнєві знання і вміння, самостійно організувати різні види діяльності у роботі з дітьми. Завдання викладача-методиста полягає у тому, щоб допомогти здобувачам освіти виявити їхні вміння організувати спілкування з дітьми, використовувати вербальні та невербальні засоби виразності мовлення, формувати навички міжособистісної взаємодії, самостійно розв'язувати ситуації, що виникають у роботі з дітьми, батьками, знаходити оптимальні шляхи їх вирішення. Практика корисна й тим, що вона проходить у реальних умовах і передбачає виконання завдань, які в майбутньому покликана вирішувати вихователька ЗДО. При цьому, важливо не тільки теоретично

правильно підійти до вирішення проблеми, змоделювати взаємодію з дитиною, але і грамотно висловлюватися в процесі міжособистісного спілкування, дотримуватися логіки викладу матеріалу; професійно ставити запитання і відповідати на них; вести бесіду, діалог, дотримуючись правил мовленнєвого та професійного етикету; аналізувати ситуацію; пояснювати правильність своїх дій; тактовно заперечувати, вказувати на наявні помилки, неточності; досягати компромісу.

Отже, мета практики – підготувати майбутніх вихователів ЗДО до самостійної професійної діяльності та реалізувати професійну і мовленнєву компетентності.

Для забезпечення єдності теоретико-методичної та професійно мовленнєвої підготовленості вихователів ЗДО, сформованості їхньої професійної компетентності, у роботі зі здобувачами освіти дотримувалися таких етапів діяльності:

- планування самостійно-пізнавальної діяльності студентів щодо формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО, опанування практичних аспектів професійної діяльності з поступовим ускладненням завдань професійної взаємодії;

- розроблення системи освітньо-професійних завдань з урахуванням особливостей роботи виховательки ЗДО;

- занурення студентів у професійно-мовленнєву діяльність, що дає змогу виявити креативність, виражений підхід до робіт з дітьми, оволодіти не тільки фаховими знаннями, але й мовленнєвими вміннями;

- здійснення психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти, що сприяв професійно-мовленнєвому зростанню майбутніх вихователів ЗДО, впевненості у своїх діях.

Отже, психолого-педагогічний супровід формування професійно спрямованого мовлення майбутніх вихователів ЗДО полягає у наданні здобувачам освіти допомоги, підтримки

у формуванні активної мовленнєвої особистості, яка володіє системними знаннями і вміннями, має високий рівень мовленнєвої культури, розвинуті творчі здібності до педагогічної діяльності, доречно використовує мову у різноманітних ситуаціях, володіє інтонаційними засобами мовленнєвої виразності, може створити мовленнєве розвивальне середовище в групі ЗДО, яке стимулює дітей до вільного вираження своїх думок, почуттів, використання засобів інтонаційної виразності, набуття досвіду мовленнєвої взаємодії з оточуючими, сприятливу комунікативну атмосферу, яка забезпечить сформовану мовленнєву особистість дитини дошкільного віку.

Література

1. Березовська Л.І. Комунікативно-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. пр. молод. вчен. Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка”. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика”, 2021. Вип. 42. Т 1. С. 235-241.

2. Березовська Л. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2020. 412 с.

3. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2-х кн. І. Д. Бех. Київ : Либідь, 2003. Кн. I. : Особистісно-орієнтований підхід. Теоретико-технологічні засади. 278 с.

4. Богущ А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія і педагогіка*. 2014. Вип. 29. С. 73 –76.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_29i_18

5. Богуш А.М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник / за ред. А. М. Богуш. Вид. 2-ге, доповнене. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
8. Гусаківська С. С. Психологічні особливості формування ціннісно-сислової
9. сфери майбутніх вихователів ЗДО : дис. ... канд. психол. наук : 19.00. 07. Луцьк, 2014. 302 с.
10. Гуцало Е. Теоретичні засади та методологія психолого-педагогічного супроводу в системі соціально-педагогічної роботи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки.* 2013. Вип. 122. С. 133 – 140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_122_21
11. Євтух М. Б. Ооль педагогічної практики у підготовці майбутнього вчителя. *Scientific discoveries: projects, strategies and development.* 2019, Vol. 2, С. 140-143.
12. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти. *Педагогіка толерантності.* 2000. № 3. С. 58-61.
13. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. 8-е вид., стер. Харків : Фоліо, 2005. 540 с.
14. Козакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти : дис. ...канд. пед. наук : 13.00. 04. Київ, 2008. 234 с.
15. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України : колективна

монографія / ПНЦ НАПН України; за заг. ред. акад. А. М. Богуш. Одеса : Лерадрук, 2012. 268 с.

16. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ, 2008. 424 с.

17. Луценко І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Київ, НПУ імені М. П. Драгоманова 2013. 497 с.

18. Мороз-Рекотова Л. В. Вихователь XXI сторіччя: формування професійно-комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти : монографія. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2022. 256 с.

19. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : «Аконіт», 2006. Т. 3. 862 с.

20. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : «Аконіт», 2007. Т. 2. 928 с.

21. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта. Практична психологія в закладах дошкільної освіти», Одеса, 2021. URL: <https://pdpu.edu.ua/sferi-diyalnosti/osvitnia/osvitni-programy>

22. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта. Логопедія в закладах дошкільної освіти», Одеса, 2021. URL: <https://pdpu.edu.ua/sferi-diyalnosti/osvitnia/osvitni-programy>

23. Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2019 URL: <https://pdpu.edu.ua/doc/universitet/yakist/polojennia/P104.pdf>

24. Попиченко С. С. Психолого-педагогічний супровід розвитку пізнавальних психічних процесів у дошкільника.

Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в загальноосвітніх закладах: збірник матеріалів II Всеукраїнського науково-методичного семінару для науковців, практичних працівників та студентів (17 квітня 2014 року) / гол. ред. І. П. Рогальська-Яблонська та ін. Умань: АЛМІ, 2014. 116 с.

25. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» №755-21, від 19.10. 21 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vinovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

26. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підруч. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.

27. Стандарт вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем підготовки здобувачів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishna-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-vakalavr.28.07.pdf>

*Наталія Маліновська
кандидат педагогічних наук, доцент*

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Оновлена парадигма сучасної дошкільної освіти вимагає забезпечення методичного супроводу підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, який відбувається у процесі опанування здобувачами вищої освіти фахових дисциплін. Зосередимо увагу на лінгводидактичному супроводі викладання освітнього компонента «Дошкільна лінгводидактика».

Визначимося з поняттям «лінгводидактичний супровід підготовки майбутніх вихователів до розвитку мовлення дітей дошкільного віку». На нашу думку, це процес взаємодії викладача дошкільної лінгводидактики закладу вищої освіти та здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спрямований на засвоєння майбутніми вихователями ЗДО лінгводидактичних знань, умінь і навичок; оволодіння нормативним українським літературним мовленням, формулами мовленнєвого етикету; озброєння інноваційними методиками розвитку мовлення і навчання рідної (української) мови дітей дошкільного віку; формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів ЗДО.

Виокремлення дошкільної лінгводидактики як важливої нормативної дисципліни, обов'язкової для засвоєння майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти, продиктовано активізацією наукових досліджень із проблем розвитку мовлення дітей раннього і дошкільного віку, збільшенням обсягу теоретичного й емпіричного матеріалу, зміною пріоритету у вихованні мовленнєвої особистості.

Фундаторкою і засновницею нового наукового напрямку – української дошкільної лінгводидактики є відома українська вчена, дійсний член НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, лауреат Державної премії в галузі освіти Алла Михайлівна Богуш.

Вперше під керівництвом А. Богуш було проведено теоретико-методологічне наукове дослідження щодо можливості введення в освітній процес закладу вищої освіти української дошкільної лінгводидактики, результати якого висвітлено в монографії і докторській дисертації Т. Котик (Котик, 2005).

Українська дошкільна лінводидактика, зазначає Т. Котик, пройшла власний шлях розвитку: від часткової дидактики – методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку в межах

педагогіки – до самостійної галузі педагогічної науки – української дошкільної лінгводидактики. Вчена ґрунтовно висвітлила методичні, історичні, лінгводидактичні і народознавчі аспекти розвитку і функціонування української дошкільної лінгводидактики, розглядаючи її як «багаторівневу й багатофункціональну систему, організовану за ієрархічним принципом, у якій теорія змісту навчання, теорія керування процесом навчання й теорія викладання основ науки є системоутворювальними ланками, кожна з яких має свої підсистеми, елементи яких взаємозалежні та взаємопов'язані між собою» (Котик, 2005: 7).

Т.Котик виокремлює «складники української дошкільної лінгводидактики: а) лінгводидактична теорія, що висвітлює вихідні теоретичні положення, науково обґрунтовані факти, ідеї, гіпотези, закономірності, принципи; б) методична парадигма, яка висвітлює методику, зокрема, засоби, форми, методи, прийоми, технології, що подають конкретні приписи, рекомендації до практичної діяльності з навчання дітей рідної мови» (Котик, 2005: 225). Означені складники взаємодіють як між собою, так і з лінгводидактичною практикою у вирішенні різноманітних питань розвитку й навчання дітей дошкільного віку рідної мови.

Змістовність, науковість, цілісний та інтегративний характер дослідження Т.Котик щодо навчання студентів української мови, високий практичний результат сприяли різнобічному пізнанню сутності української дошкільної лінгводидактики, що відповідає запитам сучасної науки і практики.

Активна наукова діяльність академіка А. Богуш у галузі української дошкільної лінгводидактики сприяла створенню вагомий наукової школи з української дошкільної лінгводидактики, яка обіймає 20 докторів наук та 80 кандидатів наук. Упровадження результатів наукових

досліджень дієвої наукової школи сприяли як модернізації методичної системи розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови у ЗДО України, так і підвищенню якості мовленнєвого розвитку особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Наукова школа А.Богуш започаткувала новий етап розвитку української дошкільної лінгводидактики – етап систематичних експериментальних досліджень, які понад 20 років здійснюються за різними напрямками: методика розвитку мовлення та навчання дітей раннього і дошкільного віку рідної мови; підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» до навчання дітей української мови; історичний аспект становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики та ін.

На початку XXI століття Міністерством освіти і науки України офіційно запропоновано ввести до освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності Дошкільна освіта освітній компонент 012«Дошкільна лінгводидактика». Для студентів цієї спеціальності МОН України було рекомендовано навчальну програму «Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі освіти» (Упорядники Богуш А. М., Гавриш Н. В., Котик Т. М.) (Дошкільна лінгводидактика, 2002). У новій програмі було акцентовано на формуванні у студентів уміння самостійно здобувати мовні знання та творчо їх трансформувати у професійно-мовленнєвій діяльності з дітьми дошкільного віку.

На думку упорядників програми, для успішного розвитку мовлення і навчання дітей дошкільного віку рідної мови необхідно забезпечити якісну підготовку майбутніх вихователів до професійно-мовленнєвої діяльності. Задля цього у процесі вивчення української дошкільної лінгводидактики спрямовувати їх на оволодіння складниками (компетенціями) професійно- комунікативної компетентності, а саме:

- *«теоретико-методологічний»,* що обіймає знання наукових філософських, психологічних, природничих засад щодо методики навчання дітей рідної мови в закладі дошкільної освіти;

- *лінгвістичний,* який передбачає озброєння студентів науковими знаннями з мовознавства, що є обов'язковою умовою ефективності розроблення освітніх технологій мовленнєвої діяльності та спілкування дітей дошкільного віку з кожного розділу методики;

- *когнітивний,* спрямований на ознайомлення майбутніх вихователів зі змістом чинного (на той час) Базового компонента дошкільної освіти, комплексною та тематичними (парціальними) програмами, навчально-методичними посібниками з розвитку мовлення дітей на різних етапах дошкільного дитинства;

- *лінгводидактичний,* спрямований на озброєння студентів варіативними технологіями розвитку мовлення і навчання дітей від народження до 6 років рідної мови; формування у них системи лінгводидактичних знань, умінь і навичок;

- *проективно-прогностичний,* який передбачає формування у студентів умінь і навичок планування різних видів роботи з розвитку мовлення в різних вікових групах; з дітьми різних категорій і за різних соціальних умов (обдаровані діти, діти з тимчасовими затримками мовленнєвого розвитку, діти з мовленнєвими вадами, діти, які виховуються в закладах дошкільної освіти різного типу (спеціалізованих, профільних тощо), у дитячих будинках та будинках немовлят, у сім'ї);

- *корекційний,* спрямований на прищеплення студентам навичок коригування відхилень і вад у мовленні дітей, що виникли за різних причин;

- *аксеологічний,* передбачає формування в майбутніх вихователів знань, умінь і навичок оцінки і контролю освітньо-мовленнєвої діяльності як дітей, так й організації і здійснення

освітньо-мовленнєвої діяльності вихователями закладів дошкільної освіти” (Дошкільна лінгводидактика, 2002: 8-9).

Пропонована програма складалась із двох частин: «Теорія, методологія та історія дошкільної лінгводидактики» та «Основні напрями розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови». У програмі було подано лише змістовий аспект дисципліни, а викладачам було рекомендовано самостійно визначити тематику і зміст семінарських, практичних, лабораторних занять, курсових і дипломних робіт. Принагідно зазначимо, що означена програма слугувала орієнтиром для викладачів ЗВО, оскільки типова програма з означеної дисципліни була відсутня.

Для навчально-методичного забезпечення лінгводидактичного супроводу підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку мовлення дітей раннього і дошкільного віку було підготовлено й опубліковано підручник А.Богущ, Н.Гавриш «Дошкільна лінгводидактика” (2007), його перевидання з доповненням (2011). У підручнику висвітлено науково-теоретичні положення

лінгводидактики, що ґрунтуються на здобутках вітчизняної та зарубіжної методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку, результати наукових досліджень із української дошкільної лінгводидактики, проведених за останні роки під керівництвом академіка А. Богущ. Зміст підручника відповідає вимогам кредитно-модульної системи. За визначенням А. Богущ, засновника нового наукового напрямку у вітчизняній педагогіці, «дошкільна українська лінгводидактика (теорія і методика навчання мови) – педагогічна галузь науки, що вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах дитинства; специфіку професійно-мовленнєвої педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок у дітей; засоби, форми, методи й

прийоми навчання дітей мови (рідної, іноземної), що відображає і лінгвістичні, і педагогічні аспекти сучасного стану науки» (Богуш, Гавриш, 2011: 18). Назва «українська дошкільна лінгводидактика» віддзеркалює істотні зміни, що характеризують її як науку: «українська», бо ґрунтується не на абстрактному мовному матеріалі без мовотворчих традицій певного народу, а використовує мовну систему, традиції українського народу; «дошкільна», оскільки суб'єктом педагогічного впливу є діти раннього і дошкільного віку. Окрім цього, нині дошкільна галузь української лінгводидактики є складником загальної лінгводидактики – теорії навчання мови.

Слугує на увагу модульна програма дисципліни «Дошкільна лінгводидактика», подана у другому, доповненому виданні підручника. Зміст навчальної дисципліни розподілено на сім модулів: «Теоретико- методологічні засади дошкільної лінгводидактики», «Історія становлення та розвиток дошкільної лінгводидактики», «Завдання, зміст, засоби, форми, методи і прийоми розвитку мовлення дітей у ранньому віці», «Методика організації мовленнєвої роботи у процесі різних видів діяльності дітей», «Організаційно-методична робота з розвитку мовлення дітей у закладі дошкільної освіти. Актуальні проблеми розвитку мовлення й навчання рідної мови в дошкільному віці», «Наступність і перспективність навчання дітей рідної мови в закладах дошкільної освіти та першому класі школи». Кожний із модулів містить такі складники: теоретичний матеріал до теми модуля, тематика і зміст практичних занять; матеріал для самооцінювання навчальних досягнень, список рекомендованої літератури до кожного модуля, вимоги до портфоліо, зміст модульного контролю та таблиця оцінювання досягнень студентів за модулем. Практичний матеріал підручника побудовано на інноваційних педагогічних та лінгводидактичних технологіях із конкретними

дидактичними завданнями для самостійної роботи студентів.

«Навчально-методичний комплекс з дошкільної лінгводидактики» розроблено А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Маркотенко для оптимізації та уніфікації методичних матеріалів навчальної дисципліни містить: навчальну програму дисципліни, тематичний план дисципліни; структурно-графічні схеми вивчення дисципліни в різних формах і групах навчання; методичне забезпечення лекційних і практичних занять; методичні вказівки до самостійної роботи студентів; перелік контрольних запитань; завдання для проведення поточного й модульного контролю; тематику курсових робіт з проблем організації мовленнєвої роботи з дітьми дошкільного віку; список навчальної та навчально-методичної літератури. Пакет схем, моделей, концептуальних карт розроблено авторами посібника для унаочнення навчального матеріалу і формування системних знань у студентів (Богуш, Гавриш, Маркотенко, 2009).

На початку XXI століття розпочався новий етап експериментальних досліджень щодо якості лінгводидактичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО за новим освітнім компонентом «Дошкільна лінгводидактика». Дослідження відбуваються за такими напрямками:

- комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України (Богуш А., Горіна Ж., Ковтун О., Кисельова О.);
- комунікативно-мовленнєвий супровід професійно спрямованого мовлення студентів (Богуш А., Кисельова О., Горіна Ж.);
- формування комунікативної компетенції у майбутніх фахівців дошкільного профілю (Березовська Л., Трифонова О.);
- методичний супровід викладання лінгводидактичних дисциплін у ЗВО в умовах дистанційного і змішаного навчання

(Руденко Ю.).

Проаналізуємо окремі результати досліджень.

Освітній компонент «Дошкільна лінгводидактика» посідає важливе місце у структурі підготовки майбутнього фахівця дошкільного профілю. Упродовж вивчення навчальної дисципліни здобувачі вищої освіти оволодівають знаннями, вміннями і навичками, необхідними для здійснення професійно-мовленнєвої діяльності у ЗДО. За А.Богуш, «професійно- мовленнєва діяльність вихователя закладу дошкільної освіти – це професійне спілкування з колегами та дітьми під час навчання їх мови з використанням засобів українського розмовного і літературного мовлення у поєднанні з екстралінгвістичними засобами (мімікою, жестами, рухами, діями)” (Богуш, Гавриш, 2020: 19).

Пріоритетним завданням лінгводидактичного супроводу підготовки майбутніх вихователів є формування професійно-мовленнєвої готовності до навчання дітей рідної мови, тобто «системи сформованих професійно- мовленнєвих знань, умінь і навичок та комплексу індивідуально- психологічних властивостей особистості” (Богуш, Гавриш, 2020: 20-21).

Вченими (А.Богуш, Н.Гавриш, Т.Маркотенко) було розроблено методично-мовленнєвий супровід до навчальної дисципліни «Дошкільна лінгводидактика” як «своєрідний навігатор, мета якого допомогти здобувачам вищої освіти в самостійному опануванні теоретичного матеріалу дисципліни». Під методично-мовленнєвим супроводом учені розуміють «систему засобів, методів, прийомів, методичних технологій та лінгводидактичних умов, які спрямовані на ефективне формування у майбутніх вихователів комунікативно-мовленнєвої компетенції» (Богуш, 2010: 136).

Зміст навчальної дисципліни об'єднано у три блоки: історико-логічний, технологічний, організаційно-педагогічний. У першому блоці розглядаються методичні засади дошкільної

лінгводидактики як науки, з'ясовано сутність ключових понять, основні історичні віхи її становлення й розвитку. Технологічний блок передбачає розкриття особливостей розвитку мовлення дітей раннього й дошкільного віку, характеристику засобів, форм, методів розвитку мовлення дітей у процесі освітньо-мовленнєвої та художньо- мовленнєвої діяльності. В останньому блоці визначено принципи організації методичної роботи з проблем розвитку мовлення в закладах дошкільної освіти, представлено актуальні проблеми розвитку мовлення в сучасному освітньому просторі.

Структуру навчально-методичного комплексу презентують:

- Навчальна програма дисципліни.
- Тематичний план дисципліни «Дошкільна лінгводидактика».
- Структурно-логічні схеми вивчення дисципліни в різних формах і групах навчання.
- Методичне забезпечення лекційних і практичних занять.
- Методичні вказівки до самостійної роботи студентів.
- Перелік контрольних запитань, завдань для проведення поточного й модульного контролю.
- Тематика курсових робіт з проблем організації мовленнєвої роботи з дітьми.
- Навчальна та навчально-методична література.

Методика оцінювання навчальних досягнень студентів передбачала використання поточного контролю у формі експрес-опитування, самостійних письмових робіт, оцінювання виконання студентами різних видів самостійної роботи. У кількісній оцінці за всі види діяльності студентів (теоретична підготовка, практична робота, елементи дослідної роботи) враховуються критерії: характер викладення основних категорій і понять (упевненість, точність, доведеність);

самостійність й усвідомленість у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, поясненні закономірностей мовленнєвих ситуацій і педагогічних явищ; підтвердження теоретичних позицій прикладами із власного досвіду, спостережень; виявлення творчості студента в розробленні методичних аспектів, виготовленні дидактичного обладнання та матеріалів. Загальна кількість балів за кожен модуль – максимально 5, а за семестр студент може максимально набрати 100 балів. Підсумкова оцінка з дисципліни є середнім арифметичним із поточних оцінок за виконання змістових модулів або за результатами підсумкового іспиту. До підсумкової оцінки може додаватися бонус – за участь студентів у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт тощо (Богущ, 2010).

Для з'ясування сутності поняття «лінгводидактичний супровід підготовки майбутніх вихователів» звернімося до трактування А.Богущ феномену «Комунікативно-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти». На думку вченої, це «багатокомпонентне поняття», яке обіймає взаємопов'язаний цикл психолого-педагогічних мовознавчих та фахових методичних дисциплін, спрямованих на розвиток і формування професійного українського мовлення майбутніх фахівців і вихователів з урахуванням мовної специфіки регіону та мовленнєвого середовища закладу дошкільної освіти» (Комунікативно-мовленнєвий супровід, 2012: 87).

У комунікативно-мовленнєвому супроводі виокремлено такі блоки: лінгвістичний (ділова українська мова); психологічний (загальна психологія, дитяча психологія, соціальна психологія, педагогічна психологія); педагогічний (дошкільна педагогіка, педагогіка вищої школи, методика викладання педагогічних дисциплін у ЗВО, українське народознавство у ЗДО, логопедія); фахові методики

(дошкільна лінгводидактика, методика організації художньо-мовленнєвої діяльності у ЗДО, методика навчання дітей української мови як державної, методика навчання дітей старшої групи елементів грамоти).

А.Богуш визначено структурні компоненти феномену «комунікативно- мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутнього вихователя ЗДО», як-от: мотиваційний, когнітивно-змістовий, репродуктивно-діяльнісний, креативно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний. Суб'єктами комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців є: викладачі, здобувачі вищої освіти, лаборанти, вихователі ЗДО, діти дошкільного віку.

Мотиваційний компонент передбачав сформованість у майбутніх фахівців позитивного ставлення до досконалого володіння українським мовленням професійного спрямування, інтересу щодо самостійного вдосконалення нормативного українського мовлення та професійної культури мовлення і спілкування у дітей дошкільного віку.

Когнітивно-змістовий компонент спрямований на озброєння здобувачів вищої освіти лінгвістичними, психологічними, педагогічними, народознавчими та методичними знаннями з розвитку українського мовлення дітей та навчання їх української мови і культури спілкування в полікультурному середовищі. Знання з цього блоку здобувачі вищої освіти здобувають під час лекцій, семінарів і самостійної роботи в бібліотеках та мережі Інтернет.

Репродуктивно-діяльнісний компонент мав на меті залучення здобувачів вищої освіти до практичних і лабораторних занять, участь їх в україномовних комунікативно-мовленнєвих тренінгах із використанням інноваційних технологій.

Креативно-діяльнісний компонент був спрямований на занурення здобувачів вищої освіти в активну україномовну

креативно-мовленнєву та творчу комунікативну діяльність у процесі педагогічної практики та науково-дослідницької діяльності.

Оцінно-рефлексивний компонент комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної підготовки передбачав у майбутніх фахівців формування адекватної самооцінки і взаємооцінки власного українського мовлення й українського мовлення дітей; виховання об'єктивного самоствавлення до набуття професійної україномовної мовленнєвої культури.

А. Богущ визначила і схарактеризувала провідні принципи, на яких ґрунтується україномовний комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх вихователів у закладі вищої освіти півдня України. На наше переконання, саме ці принципи необхідно враховувати у процесі лінгводидактичного супроводу підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Наводимо їх:

- «комунікативна спрямованість навчання майбутніх вихователів української мови з урахуванням професійних ситуацій, спілкування у полікультурному просторі;
- принцип гуманізму – визначення, самооцінність мовної особистості як суб'єкта професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності;
- принцип варіативності в побудові програмно-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів до україномовної комунікативно-мовленнєвої діяльності з дітьми в закладах дошкільної освіти;
- принцип самореалізації – розкриття особистісного потенціалу україномовного комунікативно-мовленнєвого розвитку кожного студента;
- принцип співтворчості всіх учасників освітнього процесу закладу вищої освіти – викладачів, бакалаврів і магістрів різних національностей;
- принцип полікультурності, який передбачав навчання

студентів організувати україномовну комунікативно-мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку в умовах двомовної (полімовної) соціальної ситуації спілкування;

- діалог культур, який передбачав залучення студентів інших національностей до вивчення культури українського народу, його традицій, звичаїв, обрядів та культури інших народів, які мешкають на території України;

- принцип синергетичності – нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики щодо самореалізації педагогічної системи закладу вищої освіти” (Комунікативно-мовленнєвий супровід, 2012: 91).

З урахуванням розроблених принципів А. Богуш була побудована експериментальна методика професійної підготовки майбутніх вихователів до професійної україномовної комунікативно-мовленнєвої діяльності з дітьми дошкільного віку, яка засвідчила успішний результат комунікативно-мовленнєвого супроводу – сформованість україномовної комунікативно-мовленнєвої компетенції у студентів.

Майбутні фахівці дошкільної галузі повинні володіти професійною лексикою, діалогічними і монологічними вміннями, культурою мовлення та іншими характеристиками професійно-спрямованого українського мовлення. У цьому контексті становить інтерес дослідження О.Кисельової, присвячене комунікативно-мовленнєвому супроводу професійно-спрямованого українського мовлення майбутніх логопедів. Учена підкреслює, що професія майбутнього спеціаліста – логопеда вимагає вільного володіння професійним українським мовленням; здійснення інтелектуального, емоційно-вольового, морального впливу на дітей; спрямованості, звернення до них (залучення до діалогу з педагогом, співпраці, створення атмосфери співроздумів і співпереживання); володіння технікою мовлення (голосом, темпом, дикцією) (Комунікативно-мовленнєвий супровід,

2012).

Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно-мовленнєвого українського мовлення майбутніх логопедів в інтерпретації О. Кисельової – це «багатокомпонентний процес взаємодії, співробітництва і діяльності педагога зі студентами, що сприяє професійному самовизначенню кожного студента, його індивідуально-професійному зростанню; галузь діяльності педагога як фасилітатора у процесі надання студентам підтримки, допомоги у професійному зростанні, становленні й розвитку; стимулювання й спонукання до професійно-спрямованої, україномовної, комунікативно-мовленнєвої діяльності; система методів і засобів для запобігання втрати інтересу у студентів при зустрічі з комунікативними і мовленнєвими труднощами; вид педагогічної взаємодії суб'єктів, спрямованої на здійснення діагностики, моніторингу розвитку професійно-спрямованого українського мовлення студентів для створення сприятливих умов щодо саморозвитку, самовдосконалення, самоаналізу своєї професійної діяльності та професійно спрямованого українського мовлення в конкретному освітньому середовищі” (Комунікативно-мовленнєвий супровід, 2012: 222).

Слугують на увагу, на нашу думку, рекомендації авторів дослідження, які необхідно враховувати у процесі комунікативно-мовленнєвого супроводу українського мовлення майбутніх логопедів, що є актуальним й для підготовки фахівців дошкільної галузі, зокрема такі: дати студентам чіткі відомості про нормативність української мови, виробити в них практичні навички адекватного використання різноманітних мовних та позамовних засобів виразності залежно від сфери й мети висловлювання; піднести рівень культури їхнього усного й писемного мовлення; навчити майбутніх фахівців мови спеціальності, збагатити їхній словник, особливо термінологічною, фаховою та загальнонауковою лексикою;

дати студентам основні відомості зі стилістики; навчити їх складати різні види ділових паперів, особливо ті, що використовуються у професійній сфері (у дослідженні – логопедичній), та працювати з текстами (науковими, культурологічними, художніми, діловими), що в результаті дає змогу забезпечити майбутнім спеціалістам ту лінгвістичну освіту, яка сприятиме творчій професійній діяльності та є необхідною для кожної освіченої людини будь-якого фаху (Комунікативно- мовленнєвий супровід, 2012: 223). Передбачено й основні форми навчання, які використовуються в інтегративно-контекстному навчанні студентів: аналіз конкретних виробничих ситуацій (case-study), ситуаційні задачі та рольові ігри.

Дослідження Ж.Горіної присвячене проблемі комунікативно- мовленнєвого супроводу розвитку українського розмовного мовлення студентів південного регіону України (Комунікативно-мовленнєвий супровід, 2012: 50-79). Подані авторкою теоретичні міркування, розроблена методика з означеного питання мають значення для реалізації завдань різномовної освіти в культурно-мовному просторі України.

О.Ковтун досліджувала проблему комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців-авіаторів (Комунікативно-мовленнєвий супровід, 2012: 177-204). Для забезпечення якісної професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, підкреслює вчена, необхідно сформувані у них загально-мовленнєві вміння і компетенції у змодельованих технологічних процесах професійної діяльності.

З огляду на сьогоденні реалії, слугує уваги, на наш погляд, наукова розвідка Ю.Руденко, присвячена висвітленню методичного супроводу викладання дисципліни «Методика навчання української мови дітей дошкільного віку в умовах дистанційного та змішаного навчання» (Руденко, 2018).

Авторка визначає методичний супровід формування професійно-методичної спрямованості майбутніх вихователів як «складний процес взаємодії викладача вищої школи, студента – майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, що мотивує професійно-мовленнєву діяльність, спрямовану на розвиток мовних, мовленнєвих знань, умінь і навичок» (Руденко, 2018: 45).

Методичний супровід дистанційного курсу, зі змістом якого здобувачі вищої освіти були ознайомлені заздалегідь (на початку семестру), було забезпечено розміщенням на платформі Microsoft Office 365 необхідних Web-ресурсів. Дистанційний виклад лекційного матеріалу відбувався у формі відеолекцій, аудіолекцій, лекцій-візуалізацій, бінарних, проблемних лекцій, лекцій-дискусій, лекцій-презентацій, лекцій із мультимедійним супроводом. До кожної лекції було дібрано методично-технічний супровід (мультимедійний матеріал до лекційних занять (схеми, слайди, відеозаписи, відеофрагменти, відео- та аудіозаписи)). Кожну лекцію було розміщено на платформі у трьох форматах (аудіо-, відео- та друкований документ у форматі PDF) для зручності користування матеріалом (комп'ютер, ноутбук, телефон, аудіоносії) та його опанування, що забезпечило включення до активної мовленнєвої діяльності студентів усіх аналізаторів та мислення (наочно-образне, словесно-логічне, теоретичне, практичне, творче), пам'яті (наочна, емоційна, образна, словесно-логічна) (Руденко, 2020: 111).

До кожного лекційного, практичного, лабораторного занять авторкою розроблено методичні рекомендації, дібрано відео- та аудіоматеріали. Позитивним є те, що на платформі було розміщено поради для успішного опанування навчальної дисципліни, необхідні технічні вимоги як інструмент для дистанційного опанування курсу: дедлайн-здачі завдань до кожного модуля, у тому числі, ІНДЗ та самостійну роботу.

Без сумніву, досвід Ю. Руденко із забезпечення методичного супроводу викладання навчальної дисципліни «Методика навчання української мови дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти» в умовах дистанційного та змішаного навчання слугує на високу оцінку і подальшого впровадження його викладачами ЗВО.

У Рівненському державному гуманітарному університеті навчальна дисципліна «Дошкільна лінгводидактика» була введена до навчального плану підготовки фахівців дошкільної освіти у 2014 році, розпочалася її апробація. Розкриємо специфіку викладання дошкільної лінгводидактики на кафедрі дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т. І.Поніманської педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

У результаті опанування навчальної дисципліни «Дошкільна лінгводидактика» здобувачі вищої освіти повинні знати:

- мету, завдання, зміст, педагогічні умови, закономірності, принципи, організаційні форми, методи і засоби навчання дітей рідної мови;

- мету, завдання та зміст провідних концептуальних, базових та варіативних програмних документів з актуальних проблем мовленнєвої освіти дітей дошкільного віку;

- варіативні технології розвитку мовлення і навчання дітей від народження до шести років життя;

- передовий педагогічний досвід роботи з розвитку мовлення й навчання дітей елементів грамоти;

- сучасні дослідження з проблем української дошкільної лінгводидактики;

- пріоритетні напрями сучасної дошкільної лінгводидактики щодо актуальності впровадження їх у практику роботи закладів дошкільної освіти.

Вивчення навчальної дисципліни «Дошкільна

лінгводидактика» передбачає формування у здобувачів вищої освіти професійно-мовленнєвих компетентностей та програмних результатів навчання відповідно до освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта».

З-поміж фахових компетентностей, що мають бути сформовані в процесі опанування майбутніми вихователями освітнього компонента, було виділено такі:

●КС-1. Здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації.

●КС-2. Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага).

●КС-3. Здатність до розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього і дошкільного віку.

●КС-4. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку первинних уявлень про предметне, природне, соціальне довкілля, властивості і відношення предметів; розвитку самосвідомості («Я» – дитини і його місце в довкіллі).

●КС-5. Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку мовлення як засобу спілкування і взаємодії з однолітками і дорослими.

●КС-6. Здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки.

●КС-7. Здатність до національно-патріотичного виховання дітей раннього і дошкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста; інтерес і повага до державних символів України, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів).

●КС-8. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку навичок екологічно безпечної поведінки і

діяльності в побуті, природі й довкіллі.

●КС-11. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва і засоби художньої виразності (слово, звуки, фарби тощо) та досвіду самостійної творчої діяльності.

●КС-13. Здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку.

●КС-17. Здатність нести відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах праці.

●КС-18. Здатність знаходити, опрацьовувати потрібну освітню інформацію та застосовувати її в роботі з дітьми, батьками.

●КС-19. Здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами.

●КС-20. Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини.

Представимо структуру залікового кредиту навчальної дисципліни:

Змістовий модуль I. Теоретичні засади дошкільної лінгводидактики.

Тема 1. Наукові засади дошкільної лінгводидактики.

Тема 2. Історичний огляд становлення та розвитку дошкільної лінгводидактики як науки. Наукова школа академіка Алли Богуш.

Тема 3. Завдання, зміст, засоби, форми, методи і прийоми розвитку мовлення дітей.

Змістовий модуль II. Становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку.

Тема 4. Загальна характеристика мовленнєвого розвитку

на етапі раннього дитинства. Розвиток мовлення дітей першого року життя.

Тема 5. Розвиток мовлення дітей другого року життя.

Тема 6. Розвиток мовлення дітей третього року життя.

Змістовий модуль III. Формування мовленнєвої компетенції дітей.

Тема 7. Методика виховання звукової культури мовлення.

Тема 8. Методика формування граматичної правильності мовлення у дітей.

Тема 9. Методика словникової роботи й ознайомлення з довідками.

Тема 10. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей.

Змістовий модуль IV. Спільна робота закладу дошкільної освіти, школи і сім'ї з розвитку мовлення дітей.

Тема 11. Навчання елементів грамоти.

Тема 12. Організація роботи з розвитку мовлення дітей у закладі дошкільної освіти.

Тема 13. Спільна робота закладу дошкільної освіти і сім'ї з розвитку мовлення дітей.

Перший змістовий модуль має на меті озброїти здобувачів вищої освіти знаннями наукових (методологічних, природничих, педагогічних, психологічних, лінгвістичних, лінгводидактичних) засад дошкільної лінгводидактики, історії становлення та розвитку її як науки. Увагу майбутніх вихователів звертаємо на те, що українська дошкільна лінгводидактика є молодією галуззю системи педагогічних наук, яка вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах; специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок у дітей; засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей мови (рідної, іноземної), що відображає лінгвістичні і педагогічні аспекти сучасного стану науки.

У процесі опанування програмного матеріалу модуля

здобувачів вищої освіти орієнтують на те, що дослідження учених (філософів, психологів, педагогів, лінгвістів, фізіологів) є науковими засадами дошкільної лінгводидактики, вони є орієнтиром вихователям в організації освітньо- мовленнєвої діяльності з дітьми. Здобувачі вищої освіти засвоюють ключові поняття дисципліни, на конкретних прикладах з'ясовують, у яких випадках у роботі з дітьми дошкільного віку потрібно вживати терміни «мова» та «мовлення».

Темами першого модуля є історичний огляд становлення та розвитку дошкільної лінгводидактики як науки. Здобувачів вищої освіти знайомлять із лінгводидактичною спадщиною К. Ушинського, С. Русової, В. Сухомлинського, у роботах яких знаходимо багато корисних рекомендацій щодо організації розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови.

До змісту освітньо-професійної програми з дошкільної лінгводидактики включено тему «Наукова школа академіка Алли Богуш», у якій майбутні вихователі ЗДО дізнаються про науково-педагогічну діяльність фундаторки дошкільного напрямку української лінгводидактики, її головні праці (підручники, програми) з проблем розвитку мовлення і навчання дітей раннього і дошкільного віку рідної мови. Під керівництвом А.Богуш створено потужну наукову школу: підготовлено і захищено понад 80 кандидатських і 20 докторських дисертацій з актуальних проблем дошкільної лінгводидактики.

Підґрунтям для оволодіння здобувачами вищої освіти методичними аспектами дошкільної лінгводидактики є вивчення теми «Завдання, зміст, засоби, форми, методи і прийоми розвитку мовлення дітей». Майбутні вихователі закладів дошкільної освіти повинні не лише знати завдання і зміст розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти та варіативними комплексними програмами розвитку, навчання і

виховання дітей раннього і дошкільного віку, а й послуговуватися традиційними, а також інноваційними формами, методами і технологіями навчання. Вивчення студентами програмного матеріалу включає ознайомлення із сучасними законодавчими та нормативними документами з дошкільної мовної освіти, експериментальними дослідженнями, передовим педагогічним досвідом.

У другому змістовому модулі здобувачів вищої освіти ознайомлюють з особливостями становлення і розвитку мовлення дітей першого, другого і третього років життя: передмовленнєвими стадіями (гукання, гулення, трелі, белькіт), специфікою розуміння мовлення дорослих, оволодіння активним мовленням (звуковимова, словник, граматична будова мовлення, діалогічне, монологічне мовлення; висвітлюють методику розвитку мовлення дітей раннього віку. Звертаємо увагу здобувачів вищої освіти на тому, що в ранньому віці закладається фундамент мовленнєвого розвитку дитини. Своєчасний розвиток мовлення дитини, у свою чергу, є підґрунтям розвитку мислення, психічного і розумового розвитку особистості дитини. Затримки і вади мовлення негативно впливають на психіку дитини і особливо на формування навичок спілкування з іншими дітьми, ведуть до замкненості, відчуженості малюка, негативно позначаються в подальшому перебуванні дитини в дошкільному закладі і першому класі школи. Подаємо орієнтовні показники розвитку мовлення дітей раннього віку, розкриваємо зміст, завдання і методику розвитку мовлення дітей на кожному віковому етапі: першому, другому та третьому роках життя.

У третьому змістовому модулі схарактеризовано засоби, форми, методи і прийоми розвитку мовлення дітей дошкільного віку, спрямовані на формування у них мовленнєвої компетенції. При розкритті матеріалу змістового модуля акцентовано, що на сучасному етапі у світовій системі

освіти усталився компетентнісний підхід на всіх її рівнях: від дошкільної до вищої та в усіх галузях освіти (педагогічній, психологічній, філологічній тощо). Державні стандарти освіти за всіма її рівнями і галузями вимагають від випускників закладів освіти засвоєння різних видів компетенцій і компетентностей. Учені наукової школи А. Богуш вперше в Україні теоретично обґрунтували компетентнісний підхід до розвитку мовлення дітей раннього й дошкільного віку. Здобувачі вищої освіти повинні оволодіти методикою формування у дітей дошкільного віку різних видів мовленнєвої компетенції: лексичної, фонетичної, граматичної, діалогічної та комунікативної.

Четвертий змістовий модуль передбачає оволодіння здобувачами вищої освіти знаннями з організації роботи з навчання дітей дошкільного віку елементів грамоти, навичками планування різних видів роботи з розвитку мовлення дітей, форм організації спільної роботи дошкільного закладу і сім'ї, дошкільного закладу і школи з розвитку мовлення дітей.

Питання підготовки дітей до школи завжди були актуальними як для батьків, так і для вихователів. Здобувачам вищої освіти роз'яснюємо, що в умовах дошкільного закладу здійснюється спеціальна підготовка до навчання грамоти. Така підготовка передбачає розвиток фонематичного слуху, достатнього словникового складу, розвиненого зв'язного мовлення (діалогічного й монологічного), оволодіння граматичною будовою мови, уміннями й навичками здійснювати звуковий і складовий аналіз слова, будувати речення, виділяти з реченні слова, поділяти слова на склади, щоб у них були добре розвинені дрібні м'язи пальців, а рука була готовою до письма. Важливим завданням модуля є ознайомлення здобувачів вищої освіти із плануванням й обліком роботи з розвитку мовлення. Доцільно також розглянути роль сім'ї в розвитку мовлення дітей, реалізації

вимог Базового компонента дошкільної освіти, мовленнєвій підготовці дитини до школи. Здобувачам вищої освіти характеризують завдання, форми і зміст роботи закладу дошкільної освіти й сім'ї з розвитку мовлення дітей, які відвідують заклад дошкільної освіти, та тих, які виховуються вдома.

У процесі вивчення дисципліни використовується система інформаційних ресурсів: дидактичні, програмні, Інтернет-мережа, бібліографічні, бібліотечні. З-поміж них – нормативно-правова база (закони, постанови, накази): сайти Міністерства освіти і науки України, Інтернет-ресурси, періодичні видання, наукові праці професорсько-викладацького складу, тези та матеріали наукових конференцій.

Робочою начальною програмою з дошкільної лінгводидактики передбачено вивчення дисципліни у процесі поєднання лекційних, семінарських, практичних занять, самостійної та індивідуальної роботи.

Для активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищення мотивації й емоційності навчання намагалися читати лекції з дошкільної лінгводидактики методом активного навчання. У цьому контексті, крім традиційного формату проведення лекцій, використовували лекції з візуальним супроводом, проблемні лекції, лекції із задалегідь запланованими помилками, лекції-дискусії, лекції-пресконференції.

Для прикладу подаємо лекцію із задалегідь запланованими помилками з теми: «Формування граматичної правильності мовлення у дітей». На початку лекції студентів попередили, що у її тексті є певна кількість помилок, які вони повинні віднайти, кваліфікувати і надати правильну відповідь. У тексті лекції були граматичні помилки (неправильне вживання дітьми граматичних категорій – роду, числа, відмінка; неправильна побудова слів у реченні); змістові

помилки (методично необґрунтовані, неправильні рекомендації щодо виправлення граматичних помилок у дітей; ненормативне вживання понять «грамота», «граматика»). Наприкінці лекції здійснювалася діагностика відповідей студентів, аналіз припущених, заздалегідь запланованих у лекції помилок.

На лекції прес-конференції (тема: «Навчання дітей шостого року життя елементів грамоти») увагу здобувачів вищої освіти звертали на актуальні проблеми передшкільної освіти, вчили визначати перспективи реалізації теоретичних знань на практиці, формували вміння формулювати запитання. Після оголошення теми лекції студентам пропонували письмово поставити запитання, що виникли у процесі засвоєння попереднього матеріалу. Викладач сортував їх відповідно до теми, включаючи до змісту лекції відповіді на запитання студентів без їх назви. Надалі було здійснено підсумкову оцінку запитань як відображення знань та інтересів студентів. Наводимо окремі запитання студентів з окресленої теми:

- Чи можна дитину до школи не вчити читати?
- Як найкраще підготувати дитину до школи?
- Як розвинути в дитини інтерес до читання?
- Чи потрібно переучувати ліворуку дитину писати правою рукою?
 - Чим ліворукі діти вирізняються від праворуких?
 - Що робити, щоб дитина хотіла навчитися читати?
 - В якому віці слід починати підготовку руки дитини до письма?

Самостійна робота є одним із складників лінгводидактичного супроводу підготовки майбутніх вихователів, яка передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної і колективної освітньої діяльності, що і здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях під

безпосереднім керівництвом викладача і без його участі.

В умовах модернізації вищої освіти самостійна робота стала провідною формою організації освітнього процесу, яка домінує серед інших видів освітньої діяльності здобувачів вищої освіти і становить 2/3 програмного матеріалу. Така ситуація спонукала нас до оптимізації методів і засобів навчання, створення умов, які стимулюють активність, творчі здібності, відповідальність й організованість майбутніх фахівців.

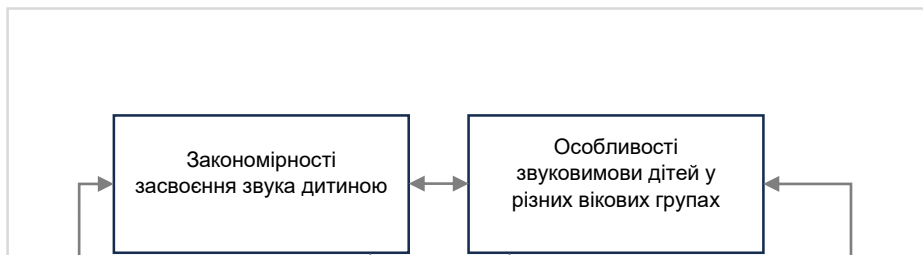
Навчально-методичне забезпечення самостійної роботи майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з дошкільної лінгводидактики позиціоновано освітньою програмою дисципліни, підручниками (Богуш, 2015; Богуш, Гавриш, 2011; Богуш, Маліновська, 2023), навчальними і навчально-методичними посібниками (Богуш, 2005; Богуш, Маліновська, 2016; Богуш, Маліновська, 2021; Бенера, Маліновська, 2019; Маліновська, 2023), опорними конспектами лекцій, практикумом, методичними рекомендаціями з організації самостійної та індивідуальної роботи.

Для самостійної роботи здобувачів вищої освіти до кожної теми змістового модуля, передбаченого освітньою програмою, було розроблено навчально-методичне забезпечення дисципліни: структурно-логічні, структурно-опорні та блок-схеми теми, структурні таблиці, види та тематику індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ), практичний вимір на педагогічну практику, запитання для самоконтролю, тезаурус, літературу до теми.

Проілюструємо прикладами.

Структурно-логічна схема теми

«Методика виховання звукової культури мовлення у дітей»






Проаналізуйте компоненти структурно-логічної схеми та визначіть наявні між ними взаємозв'язки.

Структурна таблиця

«Компоненти звукової культури мовлення»

Артикуляція звуків (правильне положення і рухи органів мовлення, необхідні для вимови певного звука)
Дикція (чітка вимова слів)
Фонетична правильність мовлення (правильні артикуляція і дикція)
Орфоепічна правильність мовлення (дотримання норм і правил української мови)
Дихання (складник звуковимови)
Немовленнєве дихання (автоматичне дихання людини: вдих, видих, пауза)
Мовленнєве дихання (вдих короткий, видих довгий)
Висота голосу (підвищення чи пониження тону, перехід від високого голосу до низького і навпаки)
Сила голосу (вимова звуків із певною силою: голосно, нормально, тихо, пошепки)

Тембр голосу (якісне забарвлення голосу: дзвінкий, голосний)	
Темп мовлення (швидкість протікання мовленнєвого потоку в часі)	
Фонематичний слух (вміння чітко відрізнити один звук від іншого)	
Інтонація (складний комплекс засобів інтонаційності виразності: мелодійності, темпу, ритму, тембру, фразового і логічного наголосів)	
Ритм (рівномірне чергування наголошених і ненаголошених складів)	
	<ul style="list-style-type: none">• До якого компонента звукової культури мовлення дітей можна віднести слова англійського драматурга Б. Шоу про те, що є п'ятдесят способів сказати «так» і п'ятсот – «ні», і тільки один спосіб їх написати.<ul style="list-style-type: none">• Чи є тотожними поняття «артикулювати», «вимовляти»? Поясніть свою думку.

Структурна блок-схема

«Завдання виховання звукової культури мовлення»

Розвиток артикуляційного апарату (м'язи мовленнєвого апарату)
Ознайомлення дітей із будовою мовленнєвого апарату
Розвиток мовленнєвого дихання
Розвиток фонематичного слуху
Оволодіння правильною вимовою всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм
Удосконалення дикції

Розвиток інтонаційної виразності мовлення (інтонація, темп, тембр, сила голосу, мелодика, наголоси тощо)

Усвідомлення дітьми звукового складу рідної мови

Розвиток вміння здійснювати звуковий аналіз мовлення



- Проаналізуйте завдання виховання звукової культури мовлення щодо їх домінантності залежно від віку дітей.
- На прикладі однієї вікової групи наведіть аргументи щодо необхідності комплексного вирішення завдань виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку.
 - Здійсніть порівняльний аналіз завдань виховання звукової культури мовлення дітей у різних вікових групах (А.Богуш «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти». Харків, 2013).

Структурна таблиця

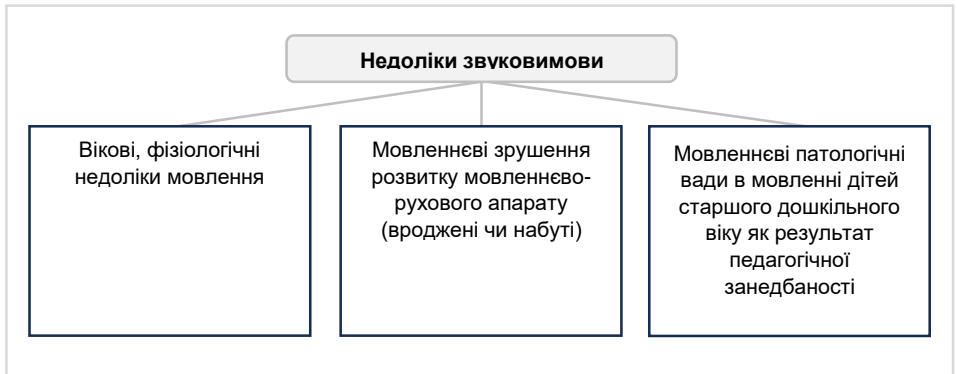
«Становлення звукової культури мовлення дітей»

Розрізнення звуків на слух	Послідовність розвитку фонематичного слуху	Послідовність становлення звуків у мовленні дітей
1. Шиплячі – свистячі	1. Сонорні – шумні	1. Сонорні – шумні
2. Тверді – м'які	2. Тверді – м'які	2. Глухі – дзвінкі
3. Сонорні – шумні	3. Проривні – фрикативні	3. Проривні – фрикативні

Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти

4. Глухі – дзвінкі	4. Глухі – дзвінкі	4. Тверді – м'які
5. Проривні – фрикативні	5. Шиплячі – свистячі	5. Шиплячі – свистячі

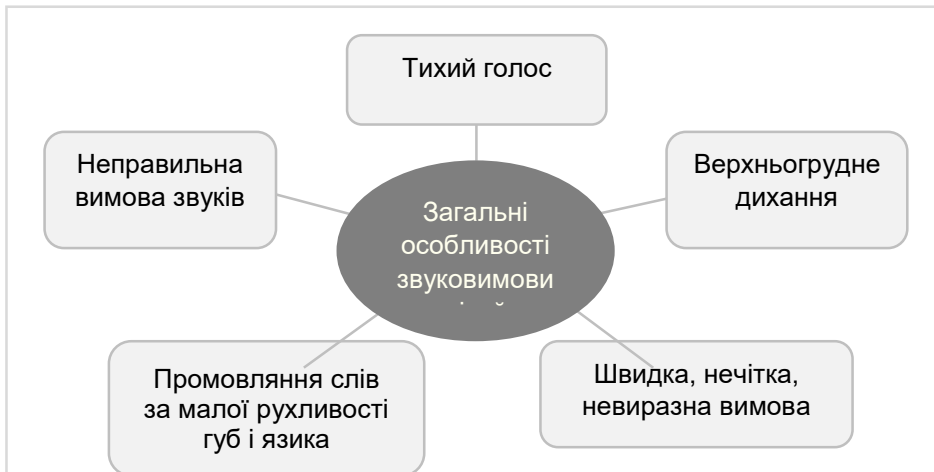
Структурна таблиця
«Недоліки звуковимови в дітей дошкільного віку»



недоліки звуковимови дітей?

Структурна блок-схема

«Загальні особливості звуковимови дітей дошкільного



віку”

Структурна блок-схема

«Передумови виховання звукової культури мовлення”

**Передумови виховання
звукової культури мовлення**

Розвиток на різних етапах дитинства слухового і мовленнєво-рухового аналізаторів

Гігієна нервової системи, охорона органів слуху, мовлення, носоглотки

Розвиток фонематичного слуху

Правильне мовлення дорослих

Змістовність життя дітей у дошкільному закладі

Наявність дидактичного матеріалу

Активна мовленнєва практика дітей

Спільна робота закладу дошкільної освіти і сім'ї у вихованні звукової культури мовлення

Методи	Прийоми
Дидактичні ігри та вправи – провідний	Показ артикуляції звуків
Розповіді зі звуконаслідуванням	Імітація правильної звуковимови
Рухливі ігри зі звуконаслідуванням,	Зразок мовлення вихователя
Швидкомовки, чистомовки, лічилки	Відображене та сумісне мовлення
Вірші, логоказки, оповідання	Доручення
Розглядання картинок	Ігрові прийоми
Настільно-друковані ігри	Символи
Пальчикова гімнастика	<i>символ-орган артикуляції символ-артикуляційна позиція символ-звук символ-артикуляційна вправа</i>

дітей необхідно враховувати анатомо-фізіологічні і психологічні особливості дітей?

Структурна таблиця

Заняття з розділу

«Виховання звукової культури мовлення»

Типи занять	Види занять
<ul style="list-style-type: none">• Фронтальні (з усією групою)• Групові (з підгрупами)• Індивідуально-групові (4-8 дітей)• Індивідуальні (1-4 дітей)	<ul style="list-style-type: none">• Комплексні• Тематичні• Контрольні• Інтегровані



Які завдання виховання звукової культури мовлення дітей вирішуються на кожному із окреслених типів та видів занять? Відповідь аргументуйте.

Структурна таблиця

«Структура індивідуального заняття із виховання звукової культури мовлення»

Підготовка артикуляційного апарату, гімнастика язика, розвиток мовленнєвого дихання.
Вимова ізольованого звука.
Закріплення звука у складах, словах, фразях.



У чому полягає специфіка індивідуального заняття із виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку? У яких вікових групах вони проводяться? Яка їх тривалість? Відповідь аргументуйте.

Структурно-логічна схема є своєрідним планом головних питань теми змістового модуля, які конкретизовано й

унаочнено у структурно-опорних і блок-схемах та структурних таблицях (Бенера, Маліновська, 2019; Маліновська, 2023). Проілюструємо комплекс схем на прикладі вивчення теми «Методика виховання звукової культури мовлення у дітей» змістового модуля III. «Формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку» (Бенера, Маліновська, 2019: С. 258-267).

У процесі виконання освітнього компонента «Дошкільна лінгводидактика» особливу увагу звертали на самостійну роботу майбутніх вихователів. Опишемо окремі її види.

З огляду на рівень прояву творчості здобувачів вищої освіти у процесі опанування ними програмного матеріалу дисципліни використовували:

а) репродуктивну самостійну роботу, що здійснювалася за певним зразком (заповнення схем, таблиць, кросвордів, методичних диктантів, виконання завдань, які вимагають усвідомлення, запам'ятовування й елементарного відтворення раніше здобутих знань);

б) евристичну самостійну роботу, яка передбачала вирішення проблемних запитань (ситуацій, задач), засвоєння нової інформації і її використання в нових ситуаціях (складання анотацій, структурних блок-схем тем, розроблення планів-конспектів занять, ігор, свят; розв'язання творчих завдань);

в) дослідницьку самостійну роботу, зорієнтовану на проведення наукових досліджень (педагогічний експеримент у закладі дошкільної освіти, підготовка повідомлення на засідання наукового гуртка, виступу на студентські педагогічні читання; участь у конкурсі студентських наукових робіт).

Різномірівневі завдання для самостійної роботи здобувачів вищої освіти були спрямовані на поглиблене вивчення програмного матеріалу, мали пошуковий, творчий характер, завдяки чому у майбутніх вихователів формуються аналітичні

вміння, спостережливість, виховується інтерес до майбутньої професії. Наводимо приклади індивідуально-дослідних завдань з різних тем дисципліни:

- Здійсніть аналітичний супровід демонстрації засобами відео- та аудіо- самостійно розроблених сценаріїв, ігор, вправ, ситуацій (розділ «Зв'язне мовлення»).

- Розробіть структурну блок-схему теми «Розвиток діалогічного мовлення дітей».

- Підготуйте есе (письмовий текст) з теми: «Найдорожчий скарб – це рідна мова».

- Систематизуйте інформацію (з місцевих архівів, музеїв) щодо становлення дошкільної освіти в регіоні.

- Підготуйте тези до студентського наукового збірника про внесок видатних вітчизняних педагогів у розроблення питань теорії і методики розвитку мовлення дітей.

- Розробіть варіанти схем-моделей структури занять з тем: «Тематичне заняття з розвитку мовлення дітей дошкільного віку», «Комплексне заняття з розвитку мовлення дітей дошкільного віку».

- Підготуйте до захисту педагогічний проєкт з теми: «Порівняльний аналіз програмного забезпечення навчання дітей рідної мови в закладах дошкільної освіти України».

- Підготуйте бібліографію періодичних фахових видань: «Дошкільне виховання», «Палітра педагога», «Джміль», «Розкажіть онуку», «Всесвіт дошкільля» (електронний журнал) та ін. до теми змістового модуля.

- Презентуйте самостійно виготовлений наочно-методичний посібник для розвитку мовлення дітей третього року життя.

- Підготуйте інформ-дайджест із теми: «Мовленнєва творчість дітей дошкільного віку».

- Доберіть і систематизуйте дидактичні ігри (Розділ «Виховання звукової культури мовлення»).
- Виготовте альбом «Артикуляція важких звуків рідної мови» з описом артикуляції та малюнком ротової порожнини.
- Доберіть художні твори з різними граматичними формами, які можна використати в роботі з дітьми.
- Доберіть діагностичні методики для з'ясування рівня лексичного розвитку дітей (вікова група на вибір).
- Виконайте аналітичний прес-реліз сторінки із періодичної преси для дітей «Говорять діти».
- Здійсніть аналіз та систематизуйте інформацію з Інтернет-ресурсу до теми _____ модуля «Методика розвитку зв'язного мовлення дітей».
- Напишіть рекомендації з використання предметних картинок для розвитку _____ мовлення дітей раннього віку.
- Підготуйте презентацію інформаційно-ілюстративного матеріалу, дібраного до тем: «Леся Українка / Тарас Шевченко – дітям?».

У процесі організації самостійної роботи з дошкільної лінгводидактики було задіяно запобігальні завдання. Здобувачам вищої освіти було запропоновано повне або часткове попереднє самостійне вивчення навчального матеріалу, який через певний час висвітлювався на лекції. Заздалегідь вивчений ними матеріал використовувався на лекціях, семінарах і практичних заняттях, оборувався у процесі дискусії. Таке «вкраплення» самостійно опрацьованого нового навчального матеріалу сприяло розвитку в майбутніх вихователів самостійності, ініціативності, інтересу до лінгводидактичної проблематики.

У процесі застосування запобігальних завдань здійснювалося опертя на міждисциплінарні зв'язки в

українській дошкільній лінгводидактиці. Так, наприклад, здобувачам вищої освіти було запропоновано самостійно опрацювати питання: «Методи наукового дослідження в дошкільній лінгводидактиці» (зв'язок із «Основами наукових досліджень»); «Лінгводидактичні погляди В.Сухомлинського» (зв'язок із дошкільною педагогікою); «Особливості розвитку і навчання дітей раннього віку» (зв'язок із педагогікою раннього дитинства»); «Мовлення вихователя – засіб розвитку мовлення дітей» (зв'язок із «Культурою мовлення та виразного читання»).

В організації самостійної роботи з дисципліни було враховано педагогічний потенціал інформаційних технологій, які дозволили активізувати освітньо-пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти, сприяли розвитку в майбутніх вихователів мотивації, бажання оволодівати програмним матеріалом. Майбутні вихователі використовували електронні видання, освітні сайти та автоматизовані освітні програмні засоби в бібліотеці під час підготовки до занять.

Значне місце в самостійній роботі здобувачів вищої освіти було відведено використанню Інтернет-технологій для ефективного пошуку інформації. Майбутні фахівці аналізували наукові статті вчених, передовий педагогічний досвід вихователів закладів дошкільної освіти, різноманітну довідкову літературу тощо.

Портфоліо з дошкільної лінгводидактики є комплексом індивідуальних навчальних досягнень студентів упродовж вивчення дошкільної лінгводидактики: набір матеріалів, що демонструють уміння майбутнього вихователя вирішувати завдання своєї професійно-мовленнєвої діяльності, вибирати стратегію й тактику професійної поведінки та призначений для оцінки рівня їхнього професіоналізму.

Змістом портфоліо є: ксерокопії фахових статей, пам'ятки, ілюстративний матеріал, методичні розроблення,

рекомендації; конспекти занять, зразки дидактичних ігор та вправ; сценарії свят, розваг; діагностичні методики для з'ясування рівня мовленнєвого розвитку дітей; атрибути для ігор-драматизацій, інсценування казок; виготовлені дидактичні посібники; описи серій дидактичних картин з анотаціями та методичними рекомендаціями до них; тексти доповідей, консультацій для батьків; схеми аналізу різних видів занять; матеріали із вивчення досвіду роботи вихователя з різних напрямів розвитку мовлення дітей.

Окремі здобувачі освіти, за нашою рекомендацією, додавали до портфолію документи про їхні досягнення (з урахуванням специфіки дисципліни) у науково-дослідній роботі (тези доповідей, виступи на конференціях, презентації, світлини подяки, грамоти, відгуки), підвищення кваліфікації (участь у вебінарах, практикумах, конференціях, олімпіадах тощо), проходження педагогічної практики (характеристики, звіти про практику, світлини, відеоматеріали, наочні посібники, відзиви стейкхолдерів тощо).

Упродовж вивчення програмного матеріалу дисципліни здобувачі вищої освіти поповнювали портфолію, демонстрували його на заняттях із відповідним коментарем під час модульного та підсумкового (залік, іспит) контролю. Матеріали портфолію також рекомендували використовувати у процесі проходження педагогічної практики, виступів на конференціях.

Кейс-метод використовували для імітації здобувачами вищої освіти реальної професійної ситуації. За результатами виконання спеціальних проблемних завдань майбутні вихователі оволодівали навичками аналізу професійних ситуацій, моделювання рішень відповідно до завдання, вміннями формулювати висновки, висловлювати власну думку, свій погляд. Наприклад, майбутнім вихователям пропонували імітувати перевірку звуковимови дітей молодшого дошкільного віку; провести розмову з дітьми про літній відпочинок;

проконсультувати батьків ліворукої дитини про шкідливість її переучування.

В умовах перенесення акцентів на самостійне оволодіння знаннями здобувачами вищої освіти актуалізувалася й проблема оцінювання їхніх навчальних досягнень. Контроль та оцінка знань, умінь і навичок майбутніх фахівців дошкільної освіти є одним із чинників лінгводидактичного супроводу їхньої професійної-мовленнєвої підготовки.

Як зазначає В. Мацюк, контроль – це важливий чинник процесу навчання, який позитивно впливає на засвоєння навчального матеріалу, сприяє покращенню організації навчальних занять, самостійної роботи, підвищує відповідальність студентів і викладачів за рівень знань, дає можливість оцінити особистісні якості студентів (Мацюк, 2013: 191).

У процесі викладання дошкільної лінгводидактики було використано поточний, модульний та підсумковий семестровий контроль. Поточний контроль для оцінювання знань здобувачів вищої освіти впродовж семестру під час проведення практичних, семінарських, лабораторних занять оцінювався сумою набраних балів. Модульний контроль – одна із форм оцінювання знань студентів за окремий із чотирьох змістових модулів дисципліни.

Рубіжний контроль був показником якості вивчення окремих розділів, тем дисципліни на певному етапі навчання. Так, рубіжний контроль з дисципліни проводився після опрацювання і засвоєння тематичних модулів: «Наукові засади дошкільної лінгводидактики», «Становлення та розвиток дошкільної лінгводидактики», «Формування мовленнєвої (лексичної, фонетичної, граматичної, діалогової) компетенції у дітей дошкільного віку», «Навчання дітей дошкільного віку елементів грамоти». Показниками ефективності рубіжного контролю виступав рівень

сформованості навичок самоконтролю у здобувачів вищої освіти здійснювати контроль за результатами власної діяльності та корегувати її у процесі виконання завдань, запропонованих викладачем. Однією із форм рубіжного контролю, який використовувався у процесі вивчення дисципліни, був колоквіум, спрямований на поглиблення програмного матеріалу, що вивчався.

Підсумковий семестровий контроль визначений навчальним планом та передбачений графіком освітнього процесу.

Комплексна діагностика знань, умінь та навичок здобувачів вищої освіти з освітнього компонента «Дошкільна лінгводидактика» здійснювався за результатами проведення поточного і підсумкового контролю знань (залік – 3 семестр, іспити – 4 , 5 семестри).

Об'єктом оцінювання знань, умінь та навичок здобувачів вищої освіти був програмний матеріал освітнього компонента, засвоєння якого перевірялося під час контролю.

Застосовувались і традиційні методи перевірки знань, умінь і навичок здобувачів вищої освіти з дошкільної лінгводидактики: усні форми контролю (усне опитування, співбесіда, колоквіум, залік, іспит); письмові форми контролю (контрольна робота, тестування, есе, курсова робота, науково-методичні звіти з практики).

Одним із компонентів лінгводидактичного супроводу підготовки майбутніх вихователів до розвитку мовлення дітей раннього і дошкільного віку є діяльність студентського наукового гуртка «Активізація мовленнєвої діяльності дітей в умовах сучасного закладу дошкільної освіти».

Мета наукового гуртка: реалізація наукового і творчого потенціалу студентів, залучення їх до науково-дослідної діяльності, поглибленого вивчення дошкільної лінгводидактики.

Основними завданнями гуртка є:

- створення умов для активного залучення студентів до науково-дослідної роботи;
- забезпечення активно участі студентів у наукових конференціях, семінарах, конкурсах на кращу наукову роботу тощо;
- сприяти розвитку у студентів інтересу до лінгводидактичної спадщини вітчизняних учених;
- сформувати навички самостійної роботи з науковими джерелами;
- допомога студентам в оволодінні методикою й навичками проведення самостійних наукових досліджень і розроблення актуальних проблем дошкільної лінгводидактики.

Формами наукової роботи студентського наукового гуртка є:

- участь студентів у виконанні науково-дослідної роботи кафедри з теми: «Гуманізація освітнього простору дошкільних закладів у контексті інноваційної діяльності»;
- виконання завдань дослідницького характеру під час проходження педагогічних практик;
- підготовка наукових публікацій до збірника наукових праць РДГУ «Наука, освіта, суспільство очима молодих»;
- участь студентів у конкурсах студентських наукових робіт внутрішньовишівського та всеукраїнського рівнів;
- підготовка наукових доповідей, рефератів з актуальних проблем мовної освіти, виступів на засіданнях гуртка, наукових семінарах, конференціях;
- підготовка матеріалів для методичного об'єднання вихователів ЗДО, семінарів, семінарів-практикумів із вихователями ЗДО з питань формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку;

● складання систематизованої картотеки науково-методичних публікацій із проблеми формування мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку.

Зазначимо, що особливу увагу на засіданнях наукового гуртка звертали на самостійну роботу студентів.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що реалізація лінгводидактичного супроводу підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до розвитку мовлення дітей дошкільного віку сприяла набуттю нових особистісних та професійних якостей, сформувала їхнє свідоме ставлення до процесу навчання та майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності.

Результатом лінгводидактичного супроводу підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти стали якісні зміни їхніх професійних характеристик та готовності до здійснення професійно-мовленнєвої діяльності у системі національної дошкільної освіти.

Література

1. Бенера В. Є., Маліновська. Н.В. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей: навчально-методичний посібник за кредитно-модульною системою організації навчального процесу для студентів напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 384 с.

2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. Навчальний посібник для студентів. Упорядник А. М. Богуш. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2005. 720 с.

3. Богуш А.М. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія.* 2014. Вип. 36. С. 64-68.

4. Богуш А. М. Методично-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів. *Наука і освіта*. 2010. № 2. С. 136-142.

5. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків: «Ранок», 2013. 160 с.

6. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: від народження до семи років: (Монографія). Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.

7. Богуш А. М. Становлення і розвиток української дошкільної лінгводидактики (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.): Монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. 328 с.

8. Богуш А.М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: Підручник. За заг.ред. А. М. Богуш. 2 видання, доповнене. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.

9. Богуш А.М. Маліновська Н. В., Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього віку: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2021. 392 с.

10. Богуш Алла, Маліновська Наталія. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Підручник для учнів педагогічних коледжів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Вид. 2-е, перер. та доповн. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2023. 344 с.

11. Богуш А. М., Маліновська Н.В. Перші кроки грамоти: передшкільний вік. Підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2016.

12. Богуш А., Гавриш Н., Маркотенко Т. Навчально-методичний комплекс з курсу «Дошкільна лінгводидактика». Навчально-методичний посібник. Луганськ: СПД Резніков В. С., 2009. 92 с.

13. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних закладах освіти. Упорядн. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Котик Т. М. Одеса: ПНЦ АПН України, 2002. 48 с.

14. Дошкільна лінгводидактика: словник-довідник: понад 600 термінів, понять та назв. Упорядн. Богуш А. М., Крутій К.Л. Запоріжжя: Видавництво «ЛПДС», 2014. 200с.

15. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України (колективна монографія) А. М. Богуш, Ж. Д. Гаріна, Л. І. Казанцева, О. І. Кисельова, О. В. Ковтун, О. М. Руснак, О. С. Трифонова, М. П. Черкасов). За заг. ред. академіка А. М. Богуш. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 268 с.

16. Котик Тетяна Миколаївна. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики: дисертація доктора педагогічних наук: 13.00. 02 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). Одеса, 2005. 451 с.

17. Крутій К.Л. Методичне забезпечення дошкільної лінгводидактики в Україні. *Дошкільне виховання*. 2004. № 5. С.10-11.

18. Маліновська Н.В. Дошкільна лінгводидактика: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Рівне, 2023. 65 с.

*Станіслава Діхтяренко
аспірантка*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ
РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В
СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

В умовах сьогодення актуальним запитом у дошкільній освіті залишається забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей на всіх вікових етапах дошкільного дитинства. Зокрема, надзвичайно важливою та особливою подією в житті дітей дошкільного віку є період перебування їх у закладі дошкільної освіти. Коли дитина потрапляє в нові для неї умови, вона стикається з різними для неї викликами, а саме: оточуюче середовище, зміна режиму дня, раціон харчування, температура приміщень, характер спілкування, виховні прийоми. Зрештою, все це призводить до глобальних змін не лише у поведінці дитини, а й порушується її емоційний стан, сон, апетит тощо.

У гуманістичній педагогічній системі педагог і дитина утворюють загальний освітній простір, у якому їхня взаємодія має суб'єкт – суб'єктний характер. Одним із напрямів гуманістичної педагогіки є теорія і практика педагогіки підтримки і супроводу, яка активно розробляється в сучасній науці (Біличенко, 2016).

Заклад дошкільної освіти має забезпечити фізичне і психічне здоров'я дитини, її різнобічний гармонійний розвиток, набуття життєвого досвіду, стати своєрідним посередником між сім'єю та широким світом (Єжова, 2012: 175). Отже, у вирішенні цих завдань допоможе організація педагогічного супроводу дітей дошкільного віку, в тому числі, ставлення до неї не лише як до суб'єкта засвоєння знань та вмінь, а й як до суб'єкта спілкування, співпраці, спільної діяльності, розширення ступенів її свободи, надання права на власний вибір (Єжова, 2012: 175).

Яскравим та інноваційним напрямом виступає дослідно-експериментальна робота, яка сприятиме не лише психічному, а й усебічному розвитку особистості дитини. У процесі такої діяльності діти навчаються досліджувати все те, що їх оточує, гнучко та динамічно реагувати на різні зміни, творчо

вирішувати всілякі завдання чи ситуації, мислити не тільки критично, а й креативно.

Водночас ефективність дослідно-експериментальної роботи у закладі дошкільної освіти залежить від доцільно дібраних форм організації навчання, що не лише мають відповідати віковим і психологічним особливостям дітей дошкільного віку, але і забезпечувати ефективне засвоєння нової інформації через активізацію пізнавальних процесів у ході виконання дослідно-експериментальної роботи (Панченко, 2016: 61).

Отже, організація дослідно-експериментальної діяльності в закладі дошкільної освіти відіграє позитивну роль, адже вона, насамперед, відкриває нові можливості для розвитку пізнавальної діяльності дітей, а найголовніше – сприяє успішній адаптації дітей до будь-яких умов. Тому вихователям закладів дошкільної освіти необхідно переглянути методiku організації дослідів та експериментів з дітьми дошкільного віку.

Логіка дослідження потребує визначити сутність феномена «супровід». Насамперед звернімося до термінологічних джерел.

Так, у словникових джерелах поняття «супровід» характеризується як «дія за значенням супроводжувати, супроводити; те, що супроводить якусь дію, явище; поєднання дії з іншою, побічною дією; додавання чогось до чогось, доповнення до чогось» (Гончаренко, 1997); «супроводжувати – іти, їхати, знаходитися поряд із кимось, вести когось або йти за кимось, як супутник проваджати когось до певного місця; робити одночасно з кимось (чимось); слугувати додатком, доповненням; постійно бути, перебувати поруч із кимось/чимось на шляху» (Новий тлумачний словник української мови, 2005: 348); «те, що супроводить яку-небудь дію, явище, товариство, оточення; група людей, яка

супроводжує когось” (Новий тлумачний словник української мови, 1999: 457).

У низці досліджень (А.Богущ, І.Луценко, Л.Калмикова, В.Кузьменко, С.Поворознюк, О.Рейпольська та ін.) поняття «супровід” розглядається як технологія взаємодії суб’єктів освітнього процесу, суб’єкт-суб’єктну партнерську взаємодію педагога і дітей, психолога і дітей, батьків і дітей, педагога і соціального працівника (Луценко, 2018: 49).

Під супроводом О. Байєр розуміє систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення соціально-психологічних умов для збереження і зміцнення здоров’я, успішного навчання і психічного розвитку дитини в ситуаціях взаємодії з однолітками і дорослими в освітньому процесі закладу дошкільної освіти (Байєр, 2010: 28).

За словами вчених (С.Бурсової, І.Карапузової), супровід – це не просто поєднання різноманітних методів та прийомів психолого-педагогічної роботи з дітьми раннього та дошкільного віку, але й комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині в процесі її адаптації до умов закладу дошкільної освіти (Бурсова, Карапузова, 2017: 58). Також автори підкреслюють, що психолого-педагогічний супровід дитини в період адаптації до умов закладу дошкільної освіти спрямований на забезпечення нормального розвитку дитини (фізіологічного, психоемоційного, соціального, психологічного благополуччя) (Бурсова, Карапузова, 2017: 58). О.Єрмоєнко розглядає супровід як цілісну діяльність, командну взаємодію викладачів, майстрів виробничого навчання, вихователів, батьків, практичних психологів, соціальних педагогів, медпрацівників (Єрмоєнко, 2012: 2). Як визначають дослідниці (Н.Іваненко, Л.Козак), супровід є комплексним методом, в основі якого лежить єдність чотирьох функцій: діагностувальної (виявлення суті проблеми); інформаційної (розкриття шляхів розв’язання

проблеми); консультаційної (надання допомоги на етапі ухвалення рішення і вироблення плану вирішення проблеми); оперативної (вчасна допомога в розв'язанні проблеми з опорою на потенційні можливості особистості), аналітичної (вивчення результатів педагогічного супроводу, корекція відхилень у розв'язанні проблем, пошук шляхів удосконалення умов для самореалізації суб'єкта супроводу) (Іваненко, Козак, 2022: 181).

На думку І.Пеша, теоретична модель супроводу містить ідею про те, що носієм проблеми розвитку дитини в кожному конкретному випадку виступає і сама дитина, і оточення, і педагоги, і найближче оточення дітей. Тому виникає необхідність виокремлення у педагогічному процесі допомоги у саморозвитку (педагогічної підтримки). Автор зазначає, що ключовим моментом у теорії педагогічної підтримки є процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей та ідей подолання проблем, які заважають їй зберегти власну людську гідність і самостійно досягти бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, уявленні про життя (Пеша, 2000: 9).

Науковці (В. Кушнір, О. Поліщук) розкривають супровід як метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору (Кушнір, Поліщук, 2016: 151). Т.Коростіянець позиціонує супровід у вигляді спільних дій (систему, процес, вид діяльності) людей один щодо одного в їхньому соціальному оточенні, що здійснюються ними в часі та просторі та відповідають ролям, які їм властиві (Коростіянець, 2019: 111-112).

У своїх дослідженнях Г.Пономарьова, А.Харківська характеризують супровід як цілеспрямовану дію, що передбачає підтримку, спрямованість іншого на досягнення спільної мети. Як зауважують учені, супровід відіграє важливу

роль, адже дозволяє виявити особливості рівня розвитку дитини, спроектувати перебіг допомоги їй задля формування у неї навичок самостійності у власному житті, вчинках, обраних діях тощо (Пономарьова, Харківська, 2023: 2).

Як зазначає С. Курінна, головний принцип супроводу дітей дошкільного віку має: рекомендований характер поради того, хто супроводжує; пріоритет його інтересів «на боці дитини»; неперервність супроводу; комплексний підхід до супроводу; прагнення до автономізації (Курінна, 2015: 56).

За даними Т.Єжова, потреба у супроводі виникає тоді, коли дитина опиняється в проблемній ситуації у взаєминах із соціальним середовищем. Зокрема, як зазначає автор, професійна педагогічна діяльність супроводу спрямована на те, щоб розв'язати проблеми дитини з урахуванням особливостей її особистості й оточуючого середовища, знайти адекватні способи взаємодії дитини із соціумом, виявити засоби, що допоможуть їй самостійно розв'язати свої проблеми (Єжова, 2012: 132-133).

Отже, під супроводом розуміємо своєрідну допомогу, яка містить різні методи та засоби, заснована на взаємодії між суб'єктами для вирішення будь-яких ситуацій задля досягнення цілей спільними зусиллями.

Аналізуючи наукові праці, зауважимо, що здебільшого дослідники виокремлюють різні види супроводу, зокрема такі: психологічний, психолого-педагогічний, педагогічний, соціально-педагогічний супровід залежно від певних проблем, умов, потреб, освітньої мети і завдань, професіоналізму кадрів тощо. Натепер значно активніше використовується феномен «педагогічний супровід» щодо дітей дошкільного віку (Іваненко, Козак, 2022: 181).

Стосовно термінологічних джерел означений термін розглядається досить вузько. Натомість у працях учених знаходимо більш широке трактування феномену «педагогічний

супровід», яке позиціоноване в різних визначеннях та підходах. Розглянемо їхні погляди докладніше. Так, з позиції науковців (Н.Іваненко, Л.Козак) парадигма педагогічного супроводу дітей дошкільного віку своєю появою у педагогічній теорії та практиці багато в чому завдячує упровадження особистісно зорієнтованої моделі освіти. Як зазначають учені, такий підхід є важливим психолого-педагогічним принципом, методологічним інструментарієм, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових настанов, методично-психодіагностувальних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини, і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах функціонування системи освіти (Іваненко, Козак, 2022: 175-176).

С. Бадер визначає педагогічний супровід як підтримку, допомогу, яка необхідна дитині для успішної соціальної адаптації та вибору оптимальних рішень у різних ситуаціях повсякденного життя, пов'язаних з особистісним самовизначенням (Бадер, 2016: 24).

За словами О.Єрьоменка, педагогічний супровід – це система професійної комплексної допомоги, яку потребують учасники освітнього процесу (діти, батьки, педагогічні працівники, адміністрація освітніх установ) у створенні умов для повноцінного і гармонійного розвитку особистості з урахуванням сучасних підходів до розвитку, навчання і виховання; педагогічна майстерність викладача, зокрема і володіння новітніми інформаційними технологіями освітньо-виховного процесу (Єрьоменко, 2012: 2). Як стверджує автор, результатом педагогічного супроводу є рішення й дія, що веде до прогресу в розвитку того, кого супроводжують (Єрьоменко, 2012: 2). Для реалізації педагогічного супроводу в закладі дошкільної освіти, за словами автора, необхідно використовувати різні види педагогічного впливу. Зокрема,

О.Єрмоєнко виділяє такі, як-от: супровід-співробітництво вихователя й дітей, зміст якого полягає в допомозі усвідомити сутність проблеми, виявити власні реальні та потенційні можливості, обрати найбільш оптимальні варіанти рішень. Такий супровід сприяє покращенню взаємовідносин між педагогом та дітьми, спільному плануванню дій, аналізу, співтворчості, рефлексії, прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей дітей дошкільного віку; супровід-ініціювання – передбачає створення для дітей необхідних умов для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення виховних завдань, що допомагає відкрити загальноновизнані моральні істини; супровід-запобігання – його суть полягає в умінні педагога уникати небажаних подій, передбачати хибні кроки з боку дітей та допомагати обрати правильні рішення з урахуванням поведінки та діяльності дітей (Єрмоєнко, 2022: 3).

На погляд учених (М.Головко, О.Міхеєва), педагогічний супровід може позиціонуватись у вигляді комплексної технології підтримки та допомоги дитині, тобто організована взаємодія того, хто супроводжує, і того, кого супроводжують, що передбачає зміну ціннісно-смислових орієнтацій та настанов дорослого, створення оптимальних умов для поступального розвитку дитини, її психологічного благополуччя (Головко, Міхеєва, 2019: 64). Автори стверджують, що сама модель педагогічного супроводу заснована на компетентнісному підході і включає такі компоненти: цілезабезпечення, очікуваний результат діяльності, рольові позиції педагогів, види діяльності. стратегію планування змісту, поетапність роботи, єдність принципів педагогічного супроводу (Головко, Міхеєва, 2019: 66). Як зауважують автори, ефективний педагогічний супровід соціально-особистісного розвитку дитини здійснюється за таких умов: наявність наукової, достатньої та необхідної

інформації для прийняття рішення про необхідність педагогічного супроводу у відповідності до вихідних даних: наявність розроблених індивідуально-зорієнтованих технологій у відповідності до різних варіантів взаємодії сім'ї і ЗДО; наявність готовності дорослого до взаємодії з дитиною у процесі педагогічного супроводу (Головко, Міхеєва, 2019: 66).

Під педагогічним супроводом С.Курінна розуміє інтегративну технологію, центром якої є процес становлення дитячої особистості у її взаємодії із соціальним світом на основі порівневого входження дитини у систему соціальних зв'язків, освоєння соціокультурного досвіду через її суб'єктивне пізнання довколишнього світу та конструювання образу соціального світу (Курінна, 2015: 55).

Модель педагогічного супроводу, як підкреслює Г. Біличенко, ґрунтується на компетентнісному підході і реалізується на основі взаємодії його основних компонентів: цілезабезпеченні, стратегії планування змісту і технології його реалізації, чітким визначенням рольових позицій усіх учасників освітнього процесу, єдності принципів і очікуваних результатів. Як стверджує автор, основна ідея педагогічного супроводу – це віра у внутрішні сили дитини, тому основними пріоритетами реалізації методології педагогічного супроводу повинні стати навчання вибору, створення орієнтаційного поля розвитку, зміцнення внутрішнього «Я» дитини, формування адаптивних здібностей. Зокрема, за словами Г. Біличенко, характерним для педагогічного супроводу є створення в рамках освітнього простору сприятливих умов для прояву дитиною себе як суб'єкта власної життєтворчості (Біличенко, 2016: 25).

Як стверджують науковці (Г.Пономарьова, А.Харківська), під педагогічним супроводом слід розуміти систему заходів, що дозволяють мінімізувати проблеми, труднощі дітей у процесі навчання, виховання та розвитку з

допомогою доцільного добору інноваційних, інклюзивних технологій, методик, методів, форм і засобів (Пономарьова, Харківська, 2023: 2-3).

На думку вчених (В. Кушнір, О. Поліщук), педагогічний супровід – це комплекс педагогічних технологій розвитку дитини, психолого-педагогічної підтримки і допомоги сім'ї, організації різних форм взаємодії з батьками, що сприяє повноцінному розвитку особистості дітей дошкільного віку в передшкільний період (Кушнір, Поліщук, 2016: 151). Учені стверджують, що ефективність педагогічного супроводу залежить від різноманітних умов, зокрема від таких: створення сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти; підвищення педагогічної компетентності фахівців у сфері педагогічного супроводу та сімейного виховання (педагогічної майстерності педагогів); своєчасне здійснення діагностики, що дозволяє визначити і вивчити сформованість усіх компонентів готовності дітей і батьків до шкільного навчання та проблем взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї; педагогічний супровід дітей дошкільного віку у процесі підготовки до шкільного навчання; педагогічна освіта батьків; оптимізація предметно-розвивального середовища, що сприяє підготовці дитини до школи, розкриття її творчих здібностей, упевненості у власних силах, уміння адаптуватись у змінюваному соціумі; активність батьків; оснащення методичної бібліотеки для фахівців і батьків; наступність у системі заклад дошкільної освіти-діти дошкільного віку-сім'я-школа; наступність у педагогічній діяльності фахівців у підготовці дітей до навчання (Кушнір, Поліщук, 2016: 152).

З огляду на вищезазначене, розглядаємо педагогічний супровід як підтримку, яка здійснюється під впливом дорослих та учасників освітнього процесу (вихователька, діти, батьки) для успішної адаптації до будь-яких умов закладу дошкільної

освіти зокрема, гармонійного розвитку особистості.

Наступною задіяною в експерименті категорією є дослідницька діяльність. Насамперед з'ясуємо сутність поняття «дослід».

З позиції термінологічних джерел, поняття «дослід» розглядається як відтворення якого-небудь явища або спостереження за новим явищем у певних умовах для вивчення, дослідження; експеримент (Словник української мови в 11 томах, 1971: 385).

У наукових розвідках знаходимо різні твердження та обґрунтування стосовно означеного феномену. Розглянемо погляди учених більш докладніше. Так, А. Чигринюк характеризує дослід, як специфічний вид спостережень, що здійснюється у спеціально створених умовах (Чигринюк). Як зазначає автор, досліді сприяють формуванню в дітей пізнавального інтересу до природи, розвитку спостережливості, мисленнєвої діяльності, усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків. Найчастіше досліді проводять з дітьми старшого дошкільного віку. З дітьми 3-4 років можна виконувати окремі пошукові дії та прості досліді, які не потребують довготривалих спостережень та складних умовисновків (Чигринюк).

Під дослідом Н. Лисенко розуміє форму пізнання об'єктивної дійсності, один з основних методів наукового дослідження, в якому вивчення явищ відбувається за допомогою доцільно обраних або штучно створених умов, що забезпечують появу тих процесів, спостереження яких необхідне для встановлення закономірних зв'язків між явищами (Лисенко, 1999: 6).

За Н. Яришевою, дослід – це спосіб матеріального впливу людини на об'єкт для вивчення цього об'єкта, пізнання його властивостей; спостереження за спеціально створеними умовами (Яришева, 1993: 189). Авторка зазначає, що

використання дослідів цінне тим, що вони мають велику переконувальну силу; знання, яких набувають діти, мають особливу доказовість, повноту і міцність. Під час проведення дослідів забезпечується чуттєве сприймання, практична діяльність дітей, і словесне обґрунтування. Водночас такий органічний зв'язок сприяє максимальній активізації розумової діяльності дітей, оскільки відповідає характеру мислення дітей дошкільного віку (Яришева, 1993: 189). Учена виокремлює структуру дослідів, яка містить кілька етапів, зокрема такі:

I етап – підготовка дітей до дослідів. Вихователька проводить з дітьми бесіду, щоб зацікавити їх дослідом. Наприклад: «Як ви гадаєте, діти, дерева взимку живі? А чому вони не замерзають від сильного морозу?»;

II етап – початок дослідів: обговорення умов і висунування припущень: «Я читала, діти, що дерева не замерзають тому, що в їхньому соку багато цукру. Давайте поставимо на мороз дві скляночки: в одній буде проста вода, а в другій – з цукром. Як ви гадаєте, в якій склянці вода швидше замерзне?»;

III етап – хід дослідів. Спостереження дітей за ходом дослідів, обмін думками;

IV етап – завершальний: обговорення наслідків дослідів (Яришева, 1993: 189-190).

Ю.Волинець зазначає, що дослід – це спосіб вивчення об'єктів або явищ природи у спеціально створених умовах і виділення із різноманітного комплексу зовнішніх впливів на об'єкт або процес лише одного, наперед визначеного чинника (Волинець, 2014).

На думку І.Стеценко, дослід повинні відповідати певним вимогам. Авторка виділяє основні вимоги до дослідів, зокрема такі: дослід повинен бути зрозумілим дітям, нескладним (діти виконують усі дії максимально самостійно); результат дослідів має бути наочним; слід забезпечити об'єктивний, надійний та зрозумілий дітям відповідного віку спосіб фіксації

результату, а за необхідності – порівняння результатів кількох дослідів (Стеценко, 2022: 3). Як зазначає авторка, у STREAM-освіті дослідам відводиться особлива роль: вони допомагають підтверджувати або спростовувати гіпотези, виявляти властивості різних об'єктів (паперу, слів, іграшок, геометричних фігур, речовин тощо), роблять діяльність дітей більш багатогранною, глибокою та цікавою, допомагають навчити їх розмірковувати, доходити висновків, використовувати набуті знання на практиці (Стеценко, 2022: 3). І. Стеценко стверджує, що саме досліди наочно ілюструють процеси, які відбуваються в довкіллі, привертають до них увагу. Зокрема, досліди організують під час розгортання діяльності за всіма напрямками STREAM («Природничі науки», «Технології», «Читання і письмо», «Інжиніринг», «Мистецтво», «Математика, Логіка») з дітьми дошкільного віку (Стеценко, 2022: 3). Для проведення дослідів, за словами авторки, необхідно також дотримуватися обов'язкового ланцюжку дій, який містить таку послідовність: формулювання мети дослідів (що ми хочемо показати (довести, перевірити)? Навіщо потрібен дослід?): I – Проведення дослідів; II – Аналіз результату; III – Висновки; IV – Використання результатів у подальшій діяльності (Стеценко, 2022: 3). Як наголошує авторка, якщо виконати дослід неправильно або запланувати неповний ланцюжок дослідів і не виявити всіх властивостей об'єкта, можна зробити неправильне узагальнення, а це ставить під сумнів результат усього дослідження (Стеценко, 2022: 3).

У своїх працях, Г. Беленька пропонує вихователям закладів дошкільної освіти своє бачення організації дослідницької діяльності та алгоритм проведення дослідів. Авторка виділяє чотири етапи:

I – підготовка дітей до пошукової діяльності. Цей етап полягає в тому, що спочатку потрібно виявити знання дітей дошкільного віку про певні об'єкти та природні явища і

створити атмосферу зацікавленості. На думку авторки, цьому більш сприяють доречно поставлені запитання, цікава розповідь дорослого. Наприклад, під час гри з повітряними кульками можна запитати: «Як ви гадаєте, яка із повітряних кульок важча: та, що наповнена повітрям, чи порожня?» (Беленька, 2018: 6);

II – висування припущень (формулювання гіпотез). На цьому етапі, якщо помітно, що діти мають необхідні знання, тоді вони можуть самі висувати припущення у вигляді висловлювань на кшталт: «Легша та кулька, що може літати, тобто наповнена повітрям». Припущення підтверджуються або спростовуються дослідом, результати якого завжди треба обговорювати (Беленька, 2018: 6).

III – виконання досліду. Цей етап передбачає перед тим, як перевірити припущення, забезпечити чистоту досліду. Для цього всі умови, крім однієї, мають бути однаковими. Наприклад, порівнюючи вагу наповненої повітрям і порожньої кульки, попередньо треба перевірити, чи однакові кульки за всіма іншими параметрами: кольором, формою, розміром. Аби переконатися в тому, що вони однакові й за вагою, обидві кульки слід зважити перед тим, як одну з них наповнять повітрям. Надувши кульку, знову зважують обидві на терезах. Результати зважування порожньої й наповненої повітрям кульки порівнюють (Беленька, 2018: 6).

IV – обговорення здобутого результату, висновки. На кінцевому етапі відбувається обговорення результатів, доходять певних висновків, тобто початкові припущення підтверджуються або спростовуються (Беленька, 2018: 6). Як зауважує авторка, структура досліду має багато спільного зі спостереженнями. Зрештою, організація дослідів неможлива без спеціального обладнання і відповідних умов. Отже, слід пам'ятати про гіпотезу: «Що буде, коли...» (Беленька, 2018: 6). Для проведення дослідів Г. Беленька рекомендує

вихователям закладів дошкільної освіти різні приклади дослідів з дітьми дошкільного віку. Розглянемо один із запропонованих варіантів:

Тема: Дивовижні квіти

Мета: ознайомити дітей із властивістю речовин розширюватись при зануренні у воду.

Матеріал: миска з водою, два однакові за всіма параметрами шматочки тканини, кольоровий папір, ножиці.

Хід дослідю

Запропонуйте дітям пригадати, чи змінюється тканина при намоканні. Для цього слід пригадати мокру від дощу куртку, випрані мокрі й сухі панчохи або шкарпетки.

У миску з водою покладіть один зі шматочків тканини. Дайте йому добре намокнути. Витягніть і порівняйте з такою самою, але сухою тканиною. Що змінилося? (Зверніть увагу, що мокра тканина стала важчою).

Виріжте з кольорового паперу кілька п'ятипелюсткових квіток. Усі пелюстки згорніть до центру так, щоб вони закрили серединки квіток і складалося враження, що ви тримаєте в руках нерозкриті бутони. Запитайте у дітей, що, на їхню думку, станеться, якщо ці паперові бутони покласти у воду.

Покладіть бутони у воду. Зачекайте одну хвилину. На ваших очах квіти розкриють свої пелюстки. Витягніть їх із води й розгляньте.

Запитання для обговорення:

✓ Чому розкрилися паперові квіти?

✓ Яка частина квітки намокла?

✓ Яке явище ми помітили при намоканні тканини? Чи можемо тепер пояснити дослід із квіткою? (Беленька, 2018: 7). Як зауважує учена, на одному занятті можна провести кілька нескладних дослідів, якщо вони стосуються однієї речовини, наприклад води, повітря, ґрунту, і не потребують

складного обладнання. Проте, за словами авторки, якщо для досліду потрібні лупа, мікроскоп чи інше складне обладнання, то на нього доцільно відвести ціле заняття, аби детально все обговорити. Вихователям необхідно обов'язково враховувати і час, який потрібний для проведення дослідів, тому має бути проведена попередня робота, але бажано без дітей, задля перевірки всього процесу і обладнання (Беленька, 2018: 7).

Як зазначають дослідниці (О. Сорочинська, О. Павлюченко), проведення різноманітних дослідів у закладі дошкільної освіти має важливе значення, оскільки діти почуваються більш упевненими на заняттях і краще засвоюють матеріал із природознавства; діти дошкільного віку під час дослідів є дуже активними і проявляють велику ініціативу у проведенні. Зокрема, у процесі дослідів діти навчаються послідовності виконання власних дій, які допоможуть і в інших видах діяльності (Сорочинська, Павлюченко, 2021: 54).

Підтримуючи думку науковців, учений І. Карук підкреслює, що спостереження за демонстрацією дослідів і практична вправа у їх відтворенні дозволяє дітям стати першовідкривачами, дослідниками світу, який їх оточує (Карук, 2019: 137).

За твердженням науковців (Н.Арендарчук, Л.Мельничук), система обміркованих дослідів дозволяє вихователям сформувавши певні дії для аналізу та визначення властивостей об'єктів природи або створених людиною їх агрегатних станів: тверді, рідкі, газоподібні, колір та його залежність від власного барвника; форма відповідно до агрегатного стану – постійна у твердих речовин, змінна – у рідких і газоподібних залежно від форми посудини; а також навчальні дії із моделювання процесів природи та їх фіксації у формі певних знаків тощо (Арендарчук, Мельничук, 2019: 31). За словами вчених, на основі дослідів вихователь формує уявлення про процеси, які приховані, однак реально проходять

у природі: розчинені у воді поживні речовини розносяться по всіх частинах рослини завдяки руху рослинного соку. Зокрема, конкретні пошуково-дослідницькі дії діти здійснюють у формі аналізу процесів, що досліджуються. Діяльність дітей за системним підходом набуває рис пошуково-дослідницької роботи, спрямованої на послідовний аналіз властивостей об'єктів природи і зовнішніх умов їх існування. Досліджуючи під його керівництвом певне явище, підходячи впритул до його сутності, дитина сама здобуває знання в певній логічній послідовності, сприймає прояви, що змінюються. Наприклад, вода, винесена на мороз спочатку вкривається кіркою, шматочками льоду, а потім стає льодом; лід, нагріваючись, перетворюється у воду, а згодом – теплу, гарячу воду і, нарешті, пару; пару охолоджують, вода осідає на холодному предметі й стає водою. Вертушка в кімнаті рухається, коли біжиш, а якщо відчинити вікно, і в нього дме вітер, вона крутиться (Арендарчук, Мельничук, 2019: 31-32).

Як стверджують учені (І. Карапузова, С. Бурсова), нескладні досліди можуть проводитися в закладах дошкільної освіти не тільки під час занять, але й у процесі екскурсій у природу, прогулянок, цільових прогулянок та праці в природі для закріплення, узагальнення й систематизації знань дітей дошкільного віку (Карапузова, Бурсова, 2016: 44-45).

Отже, проаналізувавши праці учених, під дослідом розуміємо різновид спостереження, який дозволяє здійснювати дослідження явищ, об'єктів задля пізнання довколишнього середовища.

Розглянемо сутність поняття «дослідницька діяльність» у наукових працях учених. Так, на думку П. Мороз, дослідницька діяльність виступає як вид освітньої діяльності, який ґрунтується на певній самостійності дітей у розв'язанні творчого (дослідницького) завдання із завчасно невідомим рішенням і спрямований на відкриття суб'єктивно нових знань

і способів дій (Мороз, 2018: 13). Натомість О. Гаврило під дослідницькою діяльністю дітей дошкільного віку розуміє вид пізнавальної діяльності із розв'язання суперечностей пізнавально-пошукового характеру, яке набуває форми навчального дослідження та являє собою незначну частину процесу наукового пізнання, доступного для сприймання, розуміння й виконання вихованцями. Автор зауважує, що виконання педагогом дослідницької діяльності базується на розумових діях (бачити суперечність і формулювати проблему; конкретизувати об'єкт і предмет дослідження, визначати мету й завдання роботи; формулювати гіпотезу; планувати й організовувати власну діяльність, порівнювати, аналізувати, синтезувати, абстрагувати, узагальнювати, спостерігати, співставляти тощо; співвідносити результат власної діяльності з метою й оцінювати його; взаємодіяти із вихованцями в процесі дослідницької діяльності; здійснювати самоконтроль, саморегулювання; формулювати висновки) та практичних (опрацьовувати різні джерела інформації; здійснювати моделювання, проводити спостереження, ставити експеримент, аналізувати й узагальнювати дані, які було здобуто). Зокрема, автор зазначає, що ефективність їх виконання суттєво впливає на процес організації вихователем дослідницької діяльності дітей дошкільного віку (Гаврило, 2021: 14). Організація дослідницької діяльності дітей у закладі дошкільної освіти, за твердженням О. Гаврило, повинна враховувати вікові можливості дітей та реалізовуватися з дотриманням основних етапів, зокрема, таких як: етап виявлення проблеми (суперечності) та усвідомлення її (його) змісту; етап застосування відомих дітям знань і способів діяльності для вирішення проблеми (подолання суперечностей); етап формулювання припущення або висунення гіпотези щодо способу чи результату розв'язання проблеми (подолання суперечностей); етап послідовного виконання дій із виявлення

істинності чи хибності висунутого припущення (сформульованої гіпотези); етап формулювання висновків на основі здобутих даних (Гаврило, 2021: 11). Як уважає учений, дослідницька діяльність дозволяє організувати освітню діяльність так, щоб дитина змогла задавати запитання й самостійно знаходити відповіді на них. Зрештою, набуваючи досвіду використання процесів дослідницької діяльності, діти тренуються в побудові концептуальних ідей про довколишній світ і взаємодію з ним (Гаврило, 2021: 25).

Іншої думки дотримується І. Карук, який запропонував термін «пізнавально-дослідницька діяльність». Як зазначає автор, це – активна творча діяльність, спрямована на усвідомлення довколишнього світу, взаємозв'язків між його явищами, їх упорядкування та систематизацію. За словами автора, цінність цієї діяльності полягає у тому, що вона дає можливість створити умови для розвитку інтелектуального, творчого, ціннісного потенціалу, а головне, є засобом активізації, формування інтересу в дітей до матеріалу, що досліджується (Карук, 2019: 136). Як наголошує автор, основний зміст досліджень передбачає формування у дітей дошкільного віку таких уявлень: про матеріали (пісок, папір, тканина, дерево); природні явища (вітер, снігопад, вода; гра з вітром, зі снігом тощо); світ рослин (способи вирощування з насіння, цибулини, листків); способи дослідження об'єкта; довколишній світ (Карук, 2019: 137).

За трактуванням науковців (І.Карапузова, В.Коваль), дослідницька діяльність виступає як провідний механізм розвитку дитини, оскільки вона підводить дитину до проблеми, а винагородою за активність та допитливість є самостійні «відкриття» дітей у світі природи. Саме під час досліду розв'язується пізнавальне завдання за допомогою наявних умінь і навичок (Карапузова, Коваль, 2021: 95). Зокрема, вчені переконані, що означена діяльність доступна вже дітям

раннього і молодшого віку. Діти із задоволенням обстежують глину й пісок, пізнаючи їх властивості; плескаються у воді, відкриваючи її таємниці; відправляють у плавання паперові човники, ловлять вітерець; перетворюють сніг у воду, а воду у лід. Автори зауважують, що у середньому дошкільному віці досліди ускладнюються. Так, діти вже здатні знайти відповіді на важкі запитання: як зернятка в борошно перетворюються? Як замісити тісто? Чому восени багато калюж? Навіщо рослині вода? тощо. Значно розширюється коло явищ, з якими експериментують діти старшого дошкільного віку. Так, діти вже визначають, як нюхає черв'як, скільки років риби, як розпускаються квіти тощо. Водночас діти дізнаються ще багато нового й про організм людини, наприклад «Перевіримо слух», «Стукіт серця», «Колір шкіри» тощо (Карапузова, Коваль, 2021: 96). Як наголошують автори, особливість дослідницької діяльності полягає в тому, що вона репрезентує активні методи, невід'ємною ознакою яких є зміни предмета пізнання. Таким чином, вихователям слід забезпечити умови для активності кожної дитини. У результаті, правильно спланований і проведений експеримент характеризується активністю дітей внаслідок особливо загостреного інтересу, допитливості (Карапузова, Коваль, 2021: 97).

К. Крутій розглядає дослідницьку діяльність як вид активності дитини, спрямований на пошук об'єктивної інформації про устрій Всесвіту шляхом особистого практичного експериментування з об'єктом дослідження (Крутій, 2017). На думку вченої, підґрунтям дослідницької діяльності дитини дошкільного віку є дослідницька пошукова активність, яка є її природним станом і породжує дослідницьку поведінку, створює умови для того, щоб психічний розвиток дитини розгортався як процес саморозвитку (Крутій, 2017). Авторка наголошує, що цінність дослідницької діяльності полягає в тому, що вона сприяє

розвитку пізнавальних потреб, полегшує оволодіння методом наукового пізнання в процесі пошукової діяльності, сприяє формуванню дослідницьких умінь дітей дошкільного віку (Крутій, 2017).

Під дослідницькою діяльністю Ю. Волинець розуміє творчий процес, який сприяє внутрішньому руху і саморуху суб'єктів творчої взаємодії, розвитку якостей особистості, що забезпечує успіх у творчій діяльності (Волинець, 2014: 166). У свою чергу, Г.Беленька наголошує, що найвищим рівнем експериментально-дослідницької діяльності дітей вважається власне дослідницька діяльність, коли дитина свідомо і цілеспрямовано обирає дослід як засіб пізнання. Зокрема, авторка підкреслює, що разом із визначеною метою і завданнями покроковий опис процесу організації та проведення дослідів є, по суті, технологічною картою (Беленька, 2018: 7).

Л. Казанцева зауважує, що розгортання дослідницької діяльності як процесу пошуку через випробування і помилки має значні розвивальні та виховні наслідки, зокрема у дітей не тільки формуються узагальнені вміння вивчати нові об'єкти для виявлення їх прихованих властивостей і якостей, а й долається страх зробити помилку, що важливо для розвитку оригінальності, сміливості мислення, здатності до прогнозування (Казанцева, 2009: 251).

Як наголошують науковці (В. Костенко, І.Карапузова), правильно організована дослідницька діяльність у природі дозволяє дітям дошкільного віку самостійно здобувати інформацію про процеси, що досліджуються, явища або об'єкти, а вихователям – робити процес навчання максимально ефективним і більш повним, задовольняючи природну допитливість дітей (Костенко, Карапузова).

Заслужують на увагу запропоновані дослідницею Н. Кравчук продуктивні методи навчання у роботі з дітьми

дошкільного віку. Авторка виділяє такі види: спостереження, знаходження зв'язків і закономірностей у природі, аналіз та синтез предметів і явищ природи, методи конкретних ситуацій, занурення, відкриттів; метод фокальних об'єктів, мозковий штурм, синектика; усний лабіринт, асоціації; пошук причин і наслідків подій; створення власних дослідницьких проєктів; експрес-дослідження; моделювання проблемних ситуацій, вправи для розвитку чуйності, толерантності, спілкування шляхом взаємного навчання в іграх, а також формування емоційного інтелекту в дітей, що дає їм змогу керувати власними емоціями та створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі комунікації з дорослими та однолітками (Кравчук, 2021: 25). Як зазначає дослідниця, нині спостерігається значний позитив у тому, що вихователі закладів дошкільної освіти все частіше намагаються максимально впроваджувати в освітній процес експериментування, дослідницьку роботу, театралізовану діяльність; надавати дитині можливість самостійно приймати рішення, доходити висновків, узагальнення, фантазувати і прогнозувати. Для реалізації цих завдань, ефективним стане гурткова робота в закладі дошкільної освіти, яка заснована на основних напрямках та дозволяє об'єднати дітей у групи за інтересами (Кравчук, 2021: 25). Н. Кравчук виокремлює такі напрями та методи:

- Художньо-естетичний напрям – готує дітей до творчої діяльності в різних видах самодіяльного мистецтва, сприяє гармонізації особистості, вмінню відчувати та творити красу тіла, красу думки, пізнавати красу буття (вокальні, хореографічні, літературні, художні об'єднання).

- Театралізована діяльність (драматизація літературних творів, казок, перегляд вистав, інсценування, ігор-імітацій; участь в іграх-драматизаціях) сприяє вихованню всебічно розвиненої особистості, розвитку пізнавальних інтересів,

психічних процесів, активізації мовлення, формування культури міжособистісного спілкування, розширенню світогляду та є ефективним засобом розвитку художньо-творчих здібностей дітей.

- Дослідницька діяльність – уможливує розвиток у дітей самостійності, фантазії і творчості, вміння виокремлювати для себе пізнавальне завдання та здійснювати цілеспрямований пошук, установлювати причинно-наслідкові зв'язки та відношення.

- Гра в шашки – сприяє інтелектуальному розвитку дитини, розвитку логічного та абстрактного мислення, формуванню вміння будувати тактику та стратегію власних дій, вихованню етики гри з партнером.

- Метод сендплей – передбачає вміння дитини будувати свій світ у мініатюрі з піску і невеличких фігурок. У процесі малювання у дітей формуються комунікативні навички, творча уява, мислення тощо.

- Метод проєктів – забезпечує розвиток інтелектуальних здібностей обдарованих дітей та їхню ділову взаємодію один з одним тощо.

- Складання конструкторів LEGO – уможливує формування у дітей конструктивного мислення, репродуктивної та творчої уяви, словесно-логічної пам'яті, креативного мислення, допитливості, вміння виконувати завдання відповідно до поставленої мети оцінювати її результат тощо (Кравчук, 2021: 25). За словами авторки, означені напрями сприяють формуванню комунікативних навичок, уміннь висловлювати власну думку, бажання, наміри, прохання тощо (Кравчук, 2021: 25).

Отже, дослідницьку діяльність розглядаємо як механізм, який пов'язаний із операціями пошуку, аналізу, синтезу та сприяє розвитку дослідницьких здібностей особистості дитини.

Визначимо сутність поняття «експеримент» з позиції

термінологічних та наукових джерел. У термінологічних джерелах поняття «експеримент» трактується як «метод наукового пізнання, що передбачає цілеспрямований процес здобуття об'єктивних наукових даних щодо сутності, динаміки, особливостей існування та розвитку явищ і процесів, що досліджуються» (Кремень, 2008: 255); «випробування, дослід – чуттєво предметна діяльність у науці» (Ярмаченко, 2001: 170).

Розглянемо як тлумачиться означене поняття у наукових працях. На думку Л.Копець, експеримент – це дослідницька стратегія, яка передбачає цілеспрямоване спостереження за певним процесом в умовах регламентованих змін окремих характеристик умов його протікання (Копець, 2020). Науковці (Н. Арендарчук, Л. Мельничук) розглядають експеримент як дослід, у якому під час підбиття підсумків через порівняння й зіставлення дослідного та контрольного об'єктів виділяється суттєва ознака чи їх група, що виникли в результаті діяльності. Як стверджують автори, відмінність між дослідом й експериментом полягає в тому, що останній передбачає наявність дослідного й контрольного об'єктів (Арендарчук, Мельничук, 2019: 29). Як характеризує Ю. Стрелкова, експеримент – це «ілюстрація будь-яких явищ, процесів, за умови активізації взаємодії з об'єктом, що досліджується» (Стрелкова, 2013: 62). За Н. Лисенко, «експеримент» розглядається як «такий дослід, у якому під час аналізу результатів шляхом порівняння і заставлення, того, що досліджувалось, та контрольного об'єкта виділяється суттєва ознака чи їх група, які виникли в результаті дослідження» (Лисенко, 1999: 27). На думку О. Сазонової, експеримент, що самостійно проводиться дитиною, дозволяє їй створити модель явища й узагальнити здобуті дієвим шляхом результати, зіставити їх, класифікувати і дійти висновку щодо значення цих явищ для людини і самої себе (Сазонова, 2020: 101).

Як стверджують учені (М.Гардубей, Х.Барна), підготовка до запланованих експериментів започатковується із з'ясування актуальних дидактичних або виховних завдань. Надалі обирається об'єкт, який відповідає завданням. Вихователька звертає увагу на об'єкт та повідомляє дітям завдання. Під час роботи бажано не вимагати від дітей ідеальної тиші, діти повинні промовляти власні дії. Тривалість експерименту визначається працездатністю дітей. За словами дослідниць, експерименти – відповіді на дитячі запитання потребують надання пріоритету самостійним діям, тобто вихователь пропонує дитині спочатку самостійно відповісти на своє запитання за змістом експерименту. Якщо дитина не зможе виконати завдання, вихователька їм допомагає. Як наголошують учені, під час організації експериментів важливо дотримуватися певної структури (Гардубей, Барна, 2014: 40). Автори виділяють такі етапи проведення експерименту:

I етап – вихователька звертає увагу дітей на об'єкт, надає інструкції щодо виконання роботи;

II етап – виконання якихось дій з об'єктом;

III етап – діти висловлюють враження від експериментування (Гардубей, Барна, 2014: 40).

Отже, під експериментом будемо розуміти процедуру, яка реалізується під впливом зіставлення, порівняння об'єктів, що досліджуються, для підтвердження чи спростування поданих гіпотез.

Наступною педагогічною категорією є «експериментування», яке у термінологічних джерелах розглядається в якості «дії за значенням експериментувати» (Словник української мови в 11 томах: 1971: 462). Більш розгорнуте тлумачення знаходимо в наукових розвідках учених.

Так, за визначенням науковців (М.Гардубей, Х.Барна), експериментування виступає як маніпулятивна діяльність дитини з об'єктами чи явищами оточення, що приводить до

пізнання дитиною їх властивостей (Гардубей, Барна, 2014: 36). Як зауважують автори, експериментування пронизує всі сфери життя дітей, воно є основою будь-якого знання, без нього будь-які поняття – сухі абстракції (Гардубей, Барна, 2014: 37). А.Коломієць пояснює термін «експериментування» – як вид діяльності дітей, особливу форму пошукової діяльності, в якій найбільш яскраво виражені процеси виникнення і розвитку нових мотивів особистості, що є основою саморозвитку дітей дошкільного віку (Коломієць, 2022: 9). Авторка наголошує, що під час організації експериментування в закладі дошкільної освіти вихователям необхідно дотримуватися певних вимог. Зокрема, А.Коломієць виділяє серед них такі: враховувати вікові особливості дітей, закономірності психічного розвитку дитини, а також життєвий досвід дітей дошкільного віку; підтримувати й розвивати в дитини інтерес до досліджень, експериментів, відкриттів; створити умови для експериментування; створити освітнє середовище, де будуть розміщені матеріали та прилади, які дітям необхідні для будь-якого виду діяльності; поступове ускладнення; організація умов для самостійної та освітньої діяльності; використання проблемних ситуацій (Коломієць, 2022: 11).

За А.Сазоною, експериментування – це діяльність, яка дозволяє дитині моделювати у своїй свідомості картину світу, засновану на власних спостереженнях, відповідях, установлених закономірностях тощо (Сазонова, 2020: 99). Авторка зауважує, що експериментування перебуває нарівні із грою, може виступати провідним видом діяльності (Сазонова, 2020: 99). Учена виокремлює структуру експериментування, яка складається з таких компонентів:

I. Мета: розвиток умінь дитини взаємодіяти з об'єктами, що досліджуються, у «лабораторних» умовах як засобами пізнання довкілля.

II. Завдання: 1) розвиток розумових процесів; 2) розвиток

розумових операцій; 3) освоєння методів пізнання; 4) розвиток причинно-наслідкових зв'язків і відношень.

III. Зміст: інформація про об'єкти і явища, предмети.

IV. Мотив: пізнавальні потреби, пізнавальний інтерес, в основі яких лежить орієнтовний рефлекс «Що це?», «Що таке?». У старшому дошкільному віці пізнавальний інтерес має спрямованість: «дізнатися – навчитися – пізнати».

V. Засоби: мовлення, пошукові дії.

VI. Форми: елементарно-пошукова діяльність, досліди, експерименти.

VII. Умови: поступове ускладнення, організація умов для самостійної й освітньої діяльності, використання проблемних ситуацій.

VIII. Результат: досвід самостійної діяльності, дослідницької роботи, нові знання й уміння, що становлять цілий спектр психічних новоутворень (Сазонова, 2020: 101). За словами вченої, безпосередній контакт дитини з предметами або матеріалами, проведення експериментів з ними дозволяють пізнати їх властивості, якості, можливості, стимулюють допитливість, бажання дізнатися більше, збагачують яскравими образами довколишнього світу. Під час експериментальної діяльності діти дошкільного віку вчать спостерігати, роздумувати, порівнювати, відповідати на запитання, доходити висновків, установлювати причинно-наслідковий зв'язок, дотримуватися правил безпеки (Сазонова, 2020: 99). Також у ході експериментування формуються знання, як результат взаємодії суб'єкта (дитини) з тією чи тією інформацією. Зрештою, привласнення інформації через її зміну, доповнення, самостійне застосування в різних ситуаціях і породжує знання. Отже, вихователям необхідно долати монологічний дидактизм, організовувати осмислену діяльність, у процесі якої дітям надається можливість відкривати нові властивості предметів, їх схожість і відмінності (Сазонова, 2020: 99). Авторка

стверджує, що у процесі організації експериментальної діяльності дітей дошкільного віку важливу роль посідає спеціально організований куточок, який повинен бути забезпеченим усім необхідним обладнанням (Сазонова, 2020: 102). Зокрема, А.Сазонова пропонує серед компонентів такі:

- Місце для постійної виставки, де розміщують музеї, різні колекції, експонати, рідкісні предмети (раковини, каміння, кристали, пір'я).

- Місце для приладів.

- Місце для проведення дослідів.

- Місце для неструктурованих матеріалів (пісок, вода, ошурки, стружка, пінопласт тощо) (Сазонова, 2020: 102).

Як наголошує І.Карук, діти раннього віку дуже люблять експериментувати, оскільки їм притаманне наочно-дієве і наочно-образне мислення, водночас саме експериментування і відповідає всім цим віковим можливостям (Карук, 2019: 137).

Автор також пропонує основні матеріали для експериментування з дітьми дошкільного віку – вода, пісок, крупи, тобто ті матеріали, які безпечні для дітей. Учений зауважує, що вихователям слід організовувати діяльність таким чином, щоб діти завжди пізнавали ознаки та властивості предметів, порівнювали їх між собою. Плануючи роботу з організації дослідно-експериментальної діяльності з дітьми дошкільного віку, важливо враховувати два типи дослідницької діяльності: самостійне експериментування, коли ініціатором є сама дитина, та спеціально організовані (Карук, 2019: 137).

І. Карук підкреслює, що метод експериментування є пріоритетним у закладі дошкільної освіти, оскільки він дає дітям реальні уявлення про різні властивості об'єкта, що досліджується, його взаємини з іншими об'єктами. Саме в процесі дитячого експериментування дітей відбувається збагачення пам'яті дитини, активізуються її розумові процеси, оскільки постійно виникає необхідність здійснювати операції

аналізу й синтезу, порівняння та класифікації, узагальнення та екстраполяції. Водночас стимулюється розвиток мовлення у дітей дошкільного віку (Карук, 2019: 138). За словами вченого, під час експериментування кожна дитина отримує можливість задовольнити властиву їй допитливість, відчутти себе дослідником. Зрештою, вихователька не є наставником, а виступає рівноправним партнером, співучасником діяльності, що безумовно дозволяє дитині активніше проявляти свою дослідницьку діяльність (Карук, 2019: 138).

За О. Гнетецькою, експериментування позитивно впливає на емоційну сферу дитини та розвиток її творчих здібностей. Оскільки воно дає дітям реальні уявлення про різні властивості й якості об'єкта, що досліджується, його взаємодію з іншими об'єктами і з середовищем існування. Авторка зазначає, що у процесі експериментування відбувається збагачення пам'яті дитини, активізуються її розумові процеси, оскільки постійно виникає необхідність здійснювати операції аналізу, синтезу, порівняння, класифікації та узагальнення. Важливим є також звіт про побачене, формулювання виявлених закономірностей, висновків, що, у свою чергу, сприяє розвитку мовлення у дітей дошкільного віку (Гнетецька, 16).

Погоджуючись із думкою інших учених, науковці (І. Карапузова, В. Коваль), також стверджують, що експериментування беззаперечно відіграє важливу роль для майбутньої практичної діяльності дітей, оскільки дає змогу не лише орієнтуватись у характері роботи, а й раціонально планувати свої дії (Карапузова, Коваль: 2021: 99).

Проаналізувавши погляди учених, позиціонуємо експериментування як маніпулятивний процес, під час якого дитина взаємодіє із предметами чи об'єктами довкілля задля вивчення їх ознак та властивостей.

Щодо поняття «експериментально-дослідницька

діяльність” знаходимо таке його тлумачення у наукових джерелах.

За визначенням учених (О.Сорочинська, О.Павлюченко), експериментально-дослідницька діяльність – це форма пізнання, вивчення і спостереження явищ природи у спеціально створених умовах, яка сприяє активізації самостійної діяльності дітей, їхньому пізнавальному розвитку у процесі використання різноманітних методів, прийомів роботи. Така діяльність, за словами авторів, спрямована на розв'язання дітьми дошкільного віку ситуацій у процесі проведення дослідів та нескладного експериментування, під час яких діти використовують свій чуттєвий досвід, самостійно аналізують результати, доходять висновків, пізнають сутність того чи того явища (Сорочинська, Павлюченко, 2021: 53).

Науковці (І.Карапузова, С.Бурсова) розуміють термін «експериментально-дослідна діяльність» як організована педагогом діяльність дітей, у процесі якої вони здійснюють матеріальний вплив на об'єкт природи задля вивчення його закономірностей і властивостей у доцільно обраних або штучно створених умовах, які б забезпечували оптимальний прояв процесів, що необхідні для встановлення закономірних зв'язків між явищами та об'єктами (Карапузова, Бурсова, 2016: 41). Автори наголошують, що експериментально-дослідна діяльність є засобом розумового, фізичного, валеологічного, естетичного, статевого, екологічного, морального та трудового виховання. Ефективність зазначеної авторами діяльності полягає в тому, що вона сприяє всебічному розвитку дитини, формуванню її особистісних рис, що цілком реалізує основні завдання дошкільної освіти (Карапузова, Бурсова, 2016: 39). Зміст експериментально-дослідної діяльності є надзвичайно різноманітним, зокрема автори окреслюють такі види діяльності:

- проведення пропедевтичної роботи, спрямованої на

формування мотивації у дітей до експериментально-дослідницької діяльності, створюються оптимальні умови для проведення цього виду діяльності;

- ознайомлення дітей із основними правилами техніки безпеки, вимогами до проведення експериментально-дослідницької діяльності;

- вивчення об'єктів неживої природи: «Яким може бути повітря?», «Чи має вагу повітря?», «Повітря у воді», «Що є у ґрунті?», «Підводний човен», «Чому вода не виливається?», «Вітер у кімнаті», «Якою може бути вода?», «Водяний млин», «Перетворення води на пару», «Куди поділася вода?», «Кругообіг води у природі», «Чи можуть тварини жити в землі?», «Пісок та глина»;

- організація та проведення дослідів з об'єктами неживої природи, а саме: «Корисні копалини», «Виникнення інею», «Як виникає блискавка?», «Веселка в кімнаті», «Як відбувається виверження вулкану?»;

- проведення експериментально-дослідницької діяльності із вивчення об'єктів живої природи (рослинного світу відповідно до тем: «Чи може рослина дихати?», «З водою й без води», «На світлі й у темряві», «Де краще і швидше?», «Рослина-насос», «Ощадливі рослини», «Для чого рослині коріння?», «Листочки чи корінчики?» тощо;

- розширення уявлень про природу Космосу засобами експериментально-дослідницької діяльності. Організація дослідів, об'єктами яких є зорі та Сонце: «Зірки світять постійно», «Чому зірки, як видається, рухаються колом?», «Світло в Космосі», «Як виглядає Сонце?», «Чому Сонце можна побачити до того, як воно з'явиться над горизонтом?», «З яких кольорів дійсно складається сонячний промінь?», «Сонячний промінь змінює свій напрям» (Карапузова, Бурсова, 2016: 42).

На думку Г. Беленької, експериментально-дослідницька

діяльність є підґрунтям емпіричного пізнання довкілля, джерелом знань та стимулом до розвитку пізнавального інтересу. Авторка наголошує, що така діяльність виникає ще з раннього віку і триває все життя (Беленька, 2018: 3). Учена виділяє етапи експериментально-дослідницької діяльності, як-от:

❖ **I етап - маніпулятивно-дослідницька діяльність.**

Ознаки діяльності: безсистемність, ситуативність, залежність від наявних матеріалів та засобів пізнання.

Завдання етапу: розвиток відчуттів дитини, емпіричне пізнання нею загальних зовнішніх властивостей об'єктів природи.

Матеріал для дослідження: пісок, сніг, листя, папір, каштани, скошена трава, свіжі фрукти тощо.

Інструментарій: органи чуття, пластикові совочки, граблі, гумові молоточки, негострі палички, кухлики тощо (Беленька, 2018: 3).

❖ **II етап – цілеспрямоване експериментування.**

Ознаки діяльності: цілеспрямованість у пізнанні та перетворенні об'єктів різними засобами.

Завдання етапу: розвиток мисленневих процесів, розширення знань про об'єкти світу та явища природи, пізнання внутрішніх властивостей об'єктів (вода розчиняє окремі речовини, утримує легкі предмети, може їх пересувати; повітря переносить запахи; сонячним промінчиком можна керувати – пускати «зайчиків» тощо).

Матеріал для дослідження: вода, пісок, сніг, молоко тощо.

Інструментарій: предмети побуту, природний матеріал тощо (Беленька, 2018: 3).

❖ **III етап – власне дослідницька діяльність.**

Ознаки діяльності: виникає на основі попередніх знань; є засобом уточнення і розширення раніше здобутої інформації.

Завдання етапу: структурування знань, приведення їх у систему; розвиток пізнавальних інтересів та психічних процесів – мислення, мовлення, пам'яті, уваги, уяви.

Матеріал для дослідження: різні види ґрунту (пісок, глина, чорнозем, сірий лісовий, бурий тощо); мінерали (граніт, мрамур, малахіт); гірські породи (вугілля, крейда тощо); вода і речовини для створення розчинів (фарби, цукор, сіль тощо); листя та плоди культурних і дикорослих рослин; інші об'єкти природного походження, що мають відмінності у масі, об'ємі, структурі (пір'їнки, голочки, дерев'яні дощечки, ясна шкаралупа тощо).

Інструментарій: ваги, лупи, скляні призми, лабораторні колби, магніти, мікроскоп тощо (Беленька, 2018: 4).

Як зауважують учені (І. Карапузова, С. Бурсова), експериментально-дослідницька діяльність повинна відповідати певним умовам, зокрема виділяють такі: максимальна відповідність обраного об'єкта меті та завданням, які вирішуються у процесі досліду; не проводити дослідів із незнайомими об'єктами, слідкувати за безпечністю їх для життя і здоров'я дитини; дотримуватися вимог естетичності, оскільки яскравий об'єкт здійснює позитивний, емоційний вплив на дитину; викликати в дітей співчуття, жалість у відношенні до об'єктів, які мають дефекти, формувати в дитини бажання створити диво, перетворити неяскраве в яскраве дбайливим доглядом; враховувати, що не існує поділу об'єктів спостережень відповідно до вікових особливостей дітей, а є лише різниця у складності уявлень, які формуються у дітей дошкільного віку (Карапузова, Бурсова, 2016: 47).

Ознайомлення з експериментальною діяльністю, за словами Л. Казанцевої, необхідно розпочати на спеціальному занятті, розсадивши дітей колом на килим і повідомивши, що вони вчитимуться проводити самостійні дослідження так само, як це роблять справжні науковці. Учена пропонує також

показати світлини та картинки з енциклопедії, де зображені вчені, які здійснюють дослідження в різних галузях, наприклад: на розкопках, у лабораторіях, печерах, глибинах океану тощо, і обговорити з дітьми зміст їхніх дій. Саме таке заняття, як підкреслює авторка, може викликати в дітей інтерес до дослідницької діяльності (Казанцева, 2009: 262).

Н. Горобаха виділяє низку принципів організації експериментальної діяльності, зокрема, такі як:

- принцип відповідності потребам та інтересам дитини (врахування потреб дітей у різних видах діяльності);
- принцип урахування індивідуальних особливостей психічного розвитку (диференціація форм організації експериментальної діяльності та методів впливу на дитину вихователькою);
- принцип доступності (реалізується у побудові вихователькою роботи з дітьми на основі змісту програм навчання і виховання дітей дошкільного віку);
- принцип активізації самостійності (надання дитині можливості вибору змісту та процедури експериментальної діяльності);
- принцип безпечності (створення безпечних умов для експериментування) (Горобаха, 2001: 34). Авторка також презентує умови ефективної організації експериментування, з-поміж них такі: підготовка матеріалів та обладнання для експериментування, стимулювання пізнавальної активності дітей щодо дослідження об'єктів природи, надання початкової системи знань та приведення у систему емпіричних уявлень дітей про об'єкти та явища природи (Горобаха, 2001: 34).

Отже, під експериментально-дослідницькою діяльністю розуміємо спеціальну технологію, яка спрямована на спостереження, пізнання та вивчення різноманітних явищ, процесів з урахуванням створених умов та дібраних необхідних матеріалів, що сприяє засвоєнню знань про

довколишнє середовище.

З'ясуємо сутність поняття «дослідно-експериментальна робота», яким чином її розглядають учені у своїх працях.

Так, за тлумаченням О. Панченко, дослідно-експериментальна робота – це провідний метод ознайомлення дітей дошкільного віку з явищами природи, красою тваринного і рослинного світу, властивостями об'єктів, що вивчаються. А також природа, яка має значний вплив на формування особистості та усвідомлення дитиною сенсу життя (Панченко, 2017: с.64). Авторка пропонує вихователям закладів дошкільної освіти реалізовувати основні завдання під час організації роботи на дослідницьких ділянках, серед яких такі: висаджування однорічних (айстр, кручених паничів, чорнобривців), дворічних (маргариток, братків) і багаторічних (троянд, ірисів, жоржин) рослин, а також овочевих культур (капусти, гарбуза, гороху, квасолі, буряку, цибулі), догляд за ними; дослідження впливу різних умов на розвиток рослинного світу (висаджування рослин у ґрунт і пісок; роль вологості й температури в розвитку рослин) (Панченко, 2017: 63). Авторка рекомендує вихователям для створення «садочка» на території закладу дошкільної освіти, перелік рослин та вимоги щодо їх розміщення. Так, на думку О.Панченко, в садочку мають бути фруктові дерева (яблуні, груші, вишні) та ягідні рослини (агрус, малина, суниця, смородина). Розміщення саду повинно бути легкодоступним для дітей дошкільного віку. Авторка наголошує, що створення саду здійснюється для спостереження за формуванням бутонів, розвитком листків і цвітінням дерев, за станом дерев і кущів у різні пори року (зимова сплячка, і пробудження дерев навесні), розміщенням шпаківень і підгодовування птахів (Панченко, 2017: 63). Дослідно-експериментальну роботу, за словами авторки, доцільно також проводити в дитячих лабораторіях для ознайомлення дітей із властивостями природних об'єктів. Цінність та ефективність

таких лабораторій полягає в тому, що діти дошкільного віку експериментують зі зміною кольору і запаху води, вивчають особливості об'єктів, які можуть тонути в воді та знаходитися на поверхні (формується уявлення про те, що легкі предмети плавають, а важкі тонуть), досліджують зміну форми води в залежності від форми посуду, вимірюють температуру води (теплої, холодної та кімнатної температури) і спостерігають за її випаровуванням, розглядають об'єкти під мікроскопом чи лупою (наприклад, склад ґрунту, будову листка і квітки) (Панченко, 2017: 63).

За визначенням Т. Чигринюк, дослідно-експериментальна робота – це пошук нових способів розв'язання педагогічної проблеми, для забезпечення переходу діяльності закладу дошкільної освіти на якісно новий рівень відповідно до мети особистісного розвитку дітей дошкільного віку та соціальних вимог. За словами автора, така робота спонукає вихователів закладу дошкільної освіти до постійного оновлення змісту і форм навчання та виховання дітей дошкільного віку (Чигринюк).

Л.Казанцева наголошує, що дослідно-експериментальна робота може стати ефективним засобом формування в дітей дошкільного віку екологічної культури лише за умов правильної її організації. Зокрема, необхідно не забувати, що поштовхом до мисленневої дії є проблемна ситуація, тому слід використовувати для розвитку мислення дітей будь-які природні явища, привертаючи до них увагу дітей дошкільного віку. Оскільки важливо спрямовувати інтерес дітей дошкільного віку на ті природні факти і процеси, які відбуваються щодня, повз які діти проходять, не помічаючи і не замислюючись над їх сенсом (Казанцева, 2009: 266). Авторка пропонує до уваги приклад проведення бесіди для дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти. Опишемо їх.

- Сьогодні хмарки біжать по небу швидше, ніж учора.
Чому?

- Подивіться, хмари сьогодні рухаються на схід, а вчора летіли в іншій бік. Чому?

- Зверніть увагу, діти, поряд, на одній висоті хмари різного кольору.

- Чому травичка швидше за дерева і кущі розпускає листя? (Казанцева, 2009: 266). Вчена наголошує, якщо вихователі будуть систематично обговорювати з дітьми різноманітні суперечливі факти, залучати їх до спостереження цікавих щоденних змін у природі та житті людей, вони самі почнуть проявляти уважність, спостережливість, допитливість; починають знаходити навколо себе щось таке, що не вкладається в певну систему причинно-наслідкових відношень, не відповідає їхнім уявленням про довілля. У дітей виникає інтерес до різних дрібниць, у яких криються природні зв'язки і залежності, наприклад: гриби найчастіше зустрічаються на старих пнях; мох росте тільки з одного боку дерев; уже багато пташок повернулося з теплих країв, а ластівочі гнізда ще порожні; тюльпани вранці закриті, а вдень відкриваються. Чому? (Казанцева, 2009: 266). Отже, діти дошкільного віку можуть помічати різноманітні загадки довілля, але трансформувати виокремлену суперечність у проблемне запитання, чи в саму проблему для дослідження, ще не вміють. Учена пропонує також використовувати спеціальні вправи: «Продовжи розповідь від імені різних персонажів», «Подивись на ситуацію чужими очима», «Склади розповідь від імені іншого героя», «Склади розповідь, яка матиме таке завершення: ...», «Як незвичайно, але реалістично, посправжньому можна використати відомий предмет», «Назви якомога більше ознак предмета» (Казанцева, 2009: 267).

Учені (І. Карапузова, С. Бурсова) зазначають, у закладах дошкільної освіти дослідно-експериментальна робота

передбачає організовану діяльність з дітьми (планові експерименти); спільну діяльність із дітьми (спостереження, праця, художня творчість); самостійну діяльність дітей (праця в лабораторії) та спільну роботу з батьками (участь у різних дослідницьких проєктах) (Карапузова, Бурсова, 2016: 45-46). Автори підкреслюють, що проведення різних видів експериментів та дослідів у природі дозволяє дітям у логічній послідовності досліджувати об'єкти і властивості живої та неживої природи, варіювати їх, змінюючи умови та ситуації. Зрештою, ця діяльність безпосередньо пов'язана із розв'язанням творчого, дослідницького завдання, яке не має наперед визначеного результату (Карапузова, Бурсова, 2016: 45).

Отже, з позиції різних термінологічних джерел, наукових розвідок, підходів, дослідно-експериментальну роботу дітей дошкільного віку розглядаємо як інноваційно-фундаментальну технологію, яка містить цілий спектр методів, засобів, прийомів та реалізує процес проведення різноманітних дослідів, експериментів у закладі дошкільної освіти для дітей дошкільного віку не тільки для пізнавального, а й усебічного розвитку особистості. Водночас переконані, що успіх експериментально-дослідницької діяльності дітей дошкільного віку залежить насамперед від успішної й ефективної підготовки до такого виду діяльності майбутніх вихователів та вихователів – методистів у закладах вищої освіти, що й передбачаємо здійснити в подальшій нашій експериментально-науковій роботі.

Література

1. Арендарчук Н. А., Л. Б. Мельничук. Пошуково-дослідницька діяльність дошкільників в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. *Зб. тез виступів учасників II всеукр.*

наук.- практ. конф. *Актуальні проблеми реформування дошкільної та початкової освіти України в контексті євроінтеграційних процесів*. Рівне: РВЦ МEGУ імені академіка Степана Дем'янчука, 2019. С. 28-33.

2. Бадер С. О. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодшого школяра: змістовий аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 1 (38). С. 23-26.

3. Байер О. Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини в освітньому процесі ДНЗ: науково-теоретичний аспект. *Зб. наук. праць. Гуманізація навчально-виховного процесу*. Спецвипуск 4. Слов'янськ: СДПУ, 2010. Ч. 1. С. 21-31.

4. Беленька Г. Експериментально-дослідницька діяльність у природі: уточнюємо поняття, актуалізуємо завдання. *Дошкільне виховання*. 2018. №4. С. 2-6.

5. Біличенко Г. В. Соціально-педагогічний супровід розвитку дитини в контексті гуманістичної парадигми освіти. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2016. №1 (11). С. 22-27.

6. Бурсова С., І. Карапузова. Психологічний супровід дітей у період адаптації до дошкільного навчального закладу. *Зб. наук. праць. Педагогіка*. Вип. 23 (2-2017) Ч. 1. 2017. С. 57-62.

7. Волинець Ю. О. Дослідницька діяльність майбутніх вихователів ДНЗ: теоретичні основи і методика. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 16. С. 163-168.

Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_16i_23

8. Волинець Ю. Відкриваємо таємниці світу. *Дошкільне виховання*. 2014. №7. С. 31-14.

9. Гаврило О. І. Технологія формування дослідницької

діяльності у дошкільників: навч. метод. посіб. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 134 с.

10. Гардубей М. В., Х. В. Барна. Експериментування як засіб організації діяльності у дошкільному навчальному закладі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Гуманітарні і суспільні науки. Журнал наукових праць*. 2014. №17(12). С. 34-41.

11. Гнетецька О. П. Формування дослідницьких здібностей дітей старшого дошкільного віку в пошуково-дослідницькій діяльності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості. Наука-практиці*. 2015. №7 (38). С. 14-17.

12. Головка М. Б., О. І. Міхеєва. Педагогічний супровід дошкільного дитинства: навч. посіб. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна. 2019. 203 с.

13. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997, 376 с.

14. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей. Рівне. 2001. 102 с.

15. Єжова Т. Є. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку як умова реалізації їх права на освіту. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 18. С. 130-138. Режим доступу:

file:///C:/Users/Admin/Downloads/znpkp_sp_2012_18_19.pdf

16. Єрмоєнко О. А. Сутність педагогічного супроводу освітнього процесу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. №36. С. 96-100.

Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2012_36i_19

17. Іваненко Н. В., Л. В. Козак. Педагогічний супровід дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2022. №1 (6). С. 173-183.

18. Казанцева Л. І. Організація дослідницької діяльності дітей дошкільного віку. *Навчально-виховна діяльність у дошкільному закладі: проблеми, пошуки, знахідки*: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 325 с.
19. Карапузова І., С. Бурсова. Дитяче експериментування: реалії та перспективи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. №9 (63). С. 39-49.
20. Карапузова І. В., В. М. Коваль. Організація дослідницької діяльності дошкільників з природою в закладах дошкільної освіти. *Зб. наук. праць. Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі*. Полтава: ФОП Цьома С.П., 2021. Вип. 5. С. 95-101.
21. Карук І. В. Пізнавально-дослідницька діяльність з дітьми раннього дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2019. №5.2. (69.2). С. 136-139.
22. Коломієць А. Особливості організації експериментування як виду діяльності дітей дошкільного віку: європейський досвід. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2022. №12(2). С.7-13.
23. Коростіянець Т. П. Педагогічний супровід студентів в освітніх установах педагогічної вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 12. Т. 1. 2019. С. 111-114.
24. Костенко В. В., І. В. Карапузова. Особливості організації дослідницької діяльності дошкільників у природі. Режим доступу: <http://surl.li/kuwlk>
25. Кравчук Н. П. Особливості психолого-педагогічного супроводу та підтримки обдарованих дітей у сучасному освітньому просторі закладів освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. №75, Т. 2. С. 22-27.
26. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ. Юрінком. Інтер, 2008. 1040 с.

27. Крутій К. Л. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2017, 124 с.
28. Копець Л. Класичні експерименти в психології. навч. посіб. Вид-во: Києво-Могилянська академія. Київ, 2020. 238 с.
29. Курінна С. М. Педагогічний супровід процесу соціалізації дітей-сиріт в умовах закладу інтернатного типу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. 2015. №2 (10). С. 53-59.
30. Кушнір В., О. Поліщук. Особливості психолого-педагогічного супроводу батьків при підготовці дитини до школи. *Zarządzanie wielokulturowym potencjałem społecznym. Poznań Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*, 2016. Nr 11. С. 149-156.
31. Лисенко Н. В. Організація пошуково-дослідної роботи в дитячому садку. Київ: РУМК, 1990. 80 с.
32. Лисенко Н. В. Практична екологія для дітей. навч. метод. посіб. Івано-Франківськ: Фірма «Сіверсія» ЛТД, 1999. 156 с.
33. Луценко І, А. Богуш, Л. Калмикова, В. Кузьменко, С. Поворознюк, О. Рейпольська. Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології: навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 213 с.
34. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: метод. посіб. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
35. Новий тлумачний словник української мови. Т.4. К.: Аконті, 1999, с. 457.

36. Новий тлумачний словник української мови: у 3. В. Яременко., О. Сліпущко. Т.3. К.: АКОНІТ, 2005, 348 с.
37. Панченко О. О. Форми організації дослідницько-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. №15. С. 61-65.
38. Пеша І. В. Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2000. 20 с.
39. Пономарьова Г. Ф., А. А. Харківська. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в центрах денного перебування. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. №8. С. 18-20. Режим доступу:
<https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/view/233/150i>
40. Сазонова А. В. Організація експериментальної діяльності дітей дошкільного віку. *Психолого-педагогічні науки*. 2020. №3. С. 98-104.
41. Словник української мови в 11 томах. Т. 2. 1971. 385 с; 462.
42. Стрелкова Ю. Порівняльний аналіз дослідницької діяльності та інших за схожістю видів навчальних робіт. *Наука-практиці*. 2013. №8-9. С. 61-63.
43. Стеценко І. Особливості організації дослідницької діяльності дошкільників. *Палітра педагога*. 2022. №2. С. 3-8.
44. Сорочинська О. А., О. В. Павлюченко. Особливості експериментально-дослідницької діяльності в природному довкіллі дітей старшого дошкільного віку. *Зб. наук. праць. Педагогічні науки*. Вип. 94. 2021. С. 51-56.
45. Чеботарьова О., Г. Блеч., І. Гладченко., С. Трикоз. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний

посібник. К., ІСПП імені Миколи Яремченка НАПН України. 2018. 123 с.

46. Чигринюк Т. А. Використання пошуково-дослідницької діяльності у формуванні математичних уявлень дошкільників. Режим доступу: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/116-472-1-PB%20\(2\).ipdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/116-472-1-PB%20(2).ipdf)

47. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою. навч. посіб. К.: Вища шк., 1993. 255 с.

48. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник. К.: педагогічна думка, 2001. 517 с.

*Руслана Найда
доктор педагогічних наук, доцент*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Феноменологія понять дослідження

Одним із пріоритетних напрямів політики відновлення та розвитку сфер освіти, науки та інновацій у повоєнний час є забезпечення галузі дошкільної освіти «достатньою кількістю висококваліфікованих та вмотивованих педагогічних працівників через приведення у відповідність до європейських стандартів системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників» (План відновлення. Освіта і наука, 2022). Ключовими викликами натеper в Україні постає проблема кадрового забезпечення, а саме, низька відповідність кадрів потребам ринку праці, труднощі у працевлаштуванні окремих верств населення. Водночас

ключовими можливостями системи відповідно до Плану відновлення є використання потенціалу оновлення та модернізації сфери «Освіта і наука» з імплементацією науково-доказового підходу та європейських цінностей і принципів безперервної освіти.

Відповідно до викликів сьогодення вважаємо, що ефективність фахової підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку залежить від реалізації низки чинників, зокрема, психолого-педагогічного супроводу процесу методичної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти, який розглядаємо як педагогічну умову. Насамперед відзначимо, що психолого-педагогічний супровід процесу методичної підготовки здобувачів освіти представлений у комплексі з іншими умовами надає цілісності педагогічній системі, оскільки така цілісність забезпечує синергетичний підхід для досягнення дидактичних цілей. У такій площині психолого-педагогічний супровід ефективної фахової підготовки функціонуватиме під впливом освітнього середовища, особливостей фахової діяльності та особистісних характеристик здобувача освіти.

Зауважимо, що психолого-педагогічний супровід процесу методичної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти відображає сукупність «об'єктів», «ситуацій», «середовища» та відтворює як зовнішні, так і внутрішні характеристики об'єкта. Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу враховує поєднання протилежностей, а саме: суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього в сутності явища, що досліджується.

Проаналізуємо поняття «супровід» та «психолого-педагогічний супровід». У науковій практиці впродовж ХХ століття активно функціонували в науковій практиці термінолексеми синонімічні поняттю «супровід», зокрема:

«сприяння» (К. Гуревич, Е. Верник, Х.Лійметс, Ю. Сьерда); «співбуття» (В.Слободчиков), «співпраця» (С. Хоружий), «психологічний (чи соціально-психологічний) супровід» (М.Батіянова, Ю.Слюсарев, Г.Бардієр, А.Деркач, В.Мухіна). Натомість у наукових дослідженнях ХХІ століття вчені активно вживають термін супровід, оскільки він більш ґрунтовно розкриває сутність процесу чи явища.

У тлумачних словниках поняття «супровід» потрактовують як багатоаспектний феномен та дію зі значенням супроводжувати, супроводити; те, що супроводить якусь дію, явище; інтеграція дії з іншою, суттєвою дією; доповнення чогось до чогось, доповнення до чогось (Гончаренко,1997) дію за значенням; те, що супроводить яку небудь дію, явище (Білодід,1973); процес усунення помилок, модифікації створених раніше виробів, об'єктів у період їх експлуатації (Академічний тлумачний словник української мови, 2000).

Отже, «супровід» це дія відносно до того, кого супроводжують; хто супроводжує; і мета, до якої вони прямують разом.

У психології «супровід» потрактовують як необхідність створення умов для розвитку, виховання і навчання індивіда-особистості у ситуаціях педагогічної взаємодії, в умовах закладу освіти. У наукових дослідженнях В.Зінченко супровід представлений системою, яка базується на основних принципах: «відповідальність суб'єкта за вибір рішення (той, хто супроводжує, має тільки дорадчі права); пріоритет інтересів того, кого супроводжують; безперервність супроводу» (Зінченко, 2004 : 49). Створення системи, яка забезпечує особистісне зростання людини в соціумі, за І.Мамайчуком, і передбачає супровід. Водночас В.Бенера термін «супровід» визначає як необхідність додатково підкреслити самостійність майбутнього фахівця в освітньому

процесі (Бенера, 2023). Ряд учених (Т. Коростіянець, В. Петровський, М. Батіянова та інші) розглядають супровід як комунікативну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, наголошуючи на цінності такої взаємодії, оскільки вона (взаємодія) допомагає розкривати механізми подальшого особистісного розвитку суб'єкта. Таким чином, під «супроводом» розуміємо процес створення оптимальних умов для розвитку особистості здобувача освіти щодо досягнення цілей у процесі освітньої діяльності.

З'ясуємо поняття «психологічний супровід», «педагогічний супровід», «психолого-педагогічний супровід».

Проблема психологічного супроводу була предметом дослідження зарубіжних (R.Baker, W.Layton, A.Sandeen, J. Whiteley, M. Скилбек, П. Купка, Е. Хартманн, Ю. Укке та ін.) та вітчизняних (К. Бабак, Л. Бегеза, І. Бех, І. Булах, Л. Власенко, Н. Волянюк, Л. Гриценко, І. Добренко, Т. Ілляшенко, Г. Ложкін, В. Панок, Н. Пов'якель та ін.) учених.

Так, поняття «психологічний супровід» ученими (О.Антонова, Л.Велитченко, А.Журавель, В.Квас, Н.Миرونчук, М.Мушкевич, М.Ступницька ін.) трактується як специфіка організації різних видів освітніх закладів, оскільки зумовлене різними підходами щодо освітньо-професійних завдань і перспектив. Психологічний супровід, на думку вчених, створює умови для забезпечення освітнього процесу із урахуванням індивідуально-вікових можливостей здобувача освіти. Водночас психологічний супровід регулюється низкою принципів, які враховують переваги інтересів того, кого супроводжують, формують єдність підходів усіх учасників психологічного супроводу та інформаційність щодо алгоритму взаємодії.

Аналіз наукових досліджень із психології щодо поняття «психологічний супровід» виявив різні підходи до визначення сутності психологічного супроводу, як-от: форма діяльності,

скерованість, учасники психологічного супроводу.

Вперше поняття психологічного супроводу та його місце в закладах освіти дослідила М.Батіянова. На її думку, супровід це процес, під час якого психолог і педагог «створюють оптимальні умови для розвитку суб'єктів» (Психологічний словник, 2007). Вчені (В.Зінченко, М.Качан та інші) потрактовують поняття «психологічний супровід» як психологічні умови, створені для задоволення позитивного емоційного стану, продуктивного розвитку, виховання і навчання особистості здобувачів освіти у ситуаціях соціально-освітньої взаємодії, яка складається в закладах освіти. Так, В.Зінченко розглядає психологічний супровід як систему, що створює соціально-психологічні умови взаємодії усіх учасників освітнього процесу задля якісного освітнього результату здобувачів освіти, через забезпечення їхнього психологічного розвитку (Зінченко, 2004 : 5). І. Бех вважає, що психологічний супровід формує у суб'єкта ціннісне ставлення до довкілля, що «базується на сучасній культурі». На погляд ученого, психологічний супровід є конструктивною і гуманістичною взаємодією, в якій центральним механізмом виступає «особистісне спілкування педагога із вихованцем», спрямоване на «зближення ціннісно-сміслових орієнтацій учасників діалогу». (Бех, 20004 : 4).

З-поміж учених-психологів є й інші позиції щодо поняття психологічний супровід». Зокрема, А. Журавель вважає, що психологічний супровід – це процес організації комплексу заходів для профілактики, подолання утруднень, підвищення рівня психологічної усталеності та до-помога в якісному виконанні освітніх завдань. Учена виділяє структурні елементи психологічного супроводу, як-от: мета; суб'єкти та об'єкти психологічного супроводу; напрями психологічного супроводу; форми, методи і засоби психологічного супроводу (Журавель, 2006).

На думку К.Бабака, психологічний супровід особистісно-професійного розвитку студента є «системою психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та професійного зростання на підставі системного саморозвитку та самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта власної професійної діяльності та життєтворчості» (Бабак, 2013:32). Саме тому, на думку автора, метою психологічного супроводу студентів педагогічного коледжу повинно бути «забезпечення оптимізації процесу особистісного розвитку як підґрунтя професійного становлення, створення умов для набуття ними статусу суб'єктності у проявах власної життєтворчості» (Бабак, 2013:33).

Як засвідчують результати досліджень Л.Власенко, соціально-психологічний супровід охоплює: просвітницьку роботу; психологічну освіту; роботу з академічною спільнотою та батьками здобувачів освіти; оптимізацію міжособистісних стосунків в академічній групі та психологічного клімату в педагогічному колективі, профілактику особистісних та професійних девіацій тощо (Власенко, 2005).

Отже, психологічний супровід розуміємо як системну діяльність фахівця, яка забезпечує створення системи психологічних умов, що сприяють формуванню особистісних компетентностей для інтеграції та самореалізації особистості. Основними характеристиками психологічного супроводу виступають процесуальність, відтермінованість, гнучкість та адаптивність до реалій соціального середовища та взаємодії учасників цього процесу.

Наступним складником поняття «психолого-педагогічний супровід» є педагогічний супровід. Феномен «педагогічний супровід» вчені досліджували в таких проблемних площинах:

організація педагогічного супроводу в освітньому середовищі здобувачів освіти (М. Качан, В. Квас, Т. Коростіянець, О. Ярошинська); педагогічна технологія (Є. Александровська), особистісний розвиток здобувачів освіти як динамічний безперервний рух уперед, створення системи педагогічного супроводу, спрямованої на створення психолого-педагогічних умов для здобуття освіти учасниками освітнього процесу (В.Рибалка).

Дослідники з'ясовують зміст та структуру супроводу в контексті власних пошукових інтересів, визначають умови та методи його здійснення. Так, М.Качан вважає, що педагогічний супровід створює умови для того, щоб діти й дорослі повірили у свої різнобічні здібності. Тому для здійснення педагогічного супроводу необхідно забезпечити передовсім автономність організатора педагогічного супроводу для неупереджених підходів під час організації взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Суголосні із думкою В. Рибалки, який вважає, що педагогічний супровід це взаємодія педагога-наставника і здобувача освіти, яка утворюється на принципах консультативного супроводу, творчого інноваційного інформування, творчому просуванні у вирішенні проблеми, готовності до надання інструментальної допомоги, позитивності в емоційно-почуттєвій оцінці процесу взаємодії і продукту творчої діяльності учасників педагогічного супроводу (Рибалка, 2014 : 134).

Визначення педагогічного супроводу як консультативної, мотивуючої та психологічної системи підтримки здобувачів освіти подає Н.Мирончук, який розкриває сутність педагогічного супроводу з урахуванням соціальної ситуації розвитку здобувачів освіти, їхніх особистісних потреб та завдань із професійно-педагогічної підготовки (Мирончук, 2016).

Педагогічний супровід, за визначенням Т. Коростіянець,

це багаторівнева і поліморфна взаємодія, що в результаті зумовлює самореалізацію особистості, оскільки цьому сприятиме стимулювання значущих для суб'єкта потреб. У педагогічному супроводі вчена визначає три взаємопов'язані компоненти, які розкривають зміст поняття, а саме: організація спостереження за динамікою особистісного освітньо-професійного розвитку здобувача освіти в освітньому процесі; створення психолого-педагогічних умов для якісного формування майбутнього компетентного фахівця та забезпечення індивідуальної освітньо-методичної траєкторії у закладі освіти; організація психолого-педагогічної допомоги здобувачам освіти, які відчують труднощі в освітньо-професійній діяльності. Важливість окресленого компонента в освітньому процесі полягає у своєчасному виявленні та усуненні демотивуючих чинників у засвоєнні освітнього матеріалу, прийнятті соціальних норм поведінки, у налагодженні комунікації з усіма учасниками освітнього процесу, у психологічному стані здобувача освіти. Продумана система заходів у формі педагогічного супроводу сприятиме подоланню освітніх перешкод здобувачем освіти спільно із тим, хто організовує цей супровід (Коростіянець, 2011).

Вітчизняні вчені активно розробляють наукові підходи до організації психолого-педагогічного супроводу фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (Л. Артемова, Г.Беленька, А.Богущ, Н.Гавриш, Н.Кічук, Л.Коваль, Р.Кондратенко, К.Крутий, Н.Лисенко, Н.Манжелій, Т.Науменко, О.Поліщук, Т.Ганько, Х.Шапаренко та ін.).

У вітчизняній освіті психолого-педагогічний супровід розглядається як комплексна технологія, що забезпечує вирішення завдань розвитку, навчання, виховання та соціалізації підростаючого покоління завдяки використанню різноманітних методів діагностувально-корекційної роботи.

Отже, професійна характеристика фахівця психолого-педагогічного супроводу визначає фахові компетентності, знання методик діагностики, консультування, корекції, вміння та навички системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування освітньої діяльності учасників освітнього процесу (дитина, однолітки, батьки, педагоги, адміністрація) (Антонова, 2020).

Первинними умовами для психолого-педагогічного супроводу, на думку М. Батіянової, є особливості організації освітнього середовища закладу освіти, оскільки при плануванні супроводу важливе розуміння освітніх стратегій у підготовці здобувачів освіти. Як цілісну систему, розглядає психолого-педагогічний супровід фахової підготовки майбутнього педагога ЗДО І.Непомняща, вважаючи супроводом системно організовану діяльність, у процесі якої створюються соціально-психологічні й педагогічні умови для успішного навчання й розвитку кожного студента в освітньому середовищі ЗВО (Непомняща, 2019 : 169). Психолого-педагогічний супровід Т. Теличко розглядає як «цілісну, системно організовану діяльність, у процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови для успішного навчання й розвитку кожної дитини в освітньому середовищі» (Теличко, 2020 : 89).

Зміст психолого-педагогічного супроводу передбачає поєднання і сукупність методологічного інструментарію, прийомів і методів освітньої роботи, технологій для вирішення завдань фахової підготовки здобувачів освіти. Наголосимо, що під час психолого-педагогічного супроводу не лише здійснюється діагностування, консультування та вправління, а й аналіз проблемних ситуацій, упровадження практичної діяльності, що скерована на формування спеціальних компетентностей майбутніх фахівців. Зауважимо, що метою психолого-педагогічного супроводу в освітньому процесі педагогічного коледжу є формування

конкурентоспроможного фахівця дошкільної освіти на ринку праці та підтримка гуманістичної спрямованості освітніх процесів в умовах педагогічного коледжу, надання методичної допомоги у вирішенні практичних завдань, водночас не обмежуючи свободу вибору та сприяння побудові індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх вихователів, упровадженню інноваційних процесів у фаховій підготовці.

Організація психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти передбачає вибудовування суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин на засадах академічної доброчесності. Формування компетентностей є вихідним завданням у становленні майбутнього фахівця та розвитку якостей особистісного зростання. Реалізація внутрішнього потенціалу, зокрема, соціального, пізнавального, творчого, інтелектуального здобувача фахової освіти має ступеневий характер, який, безумовно, враховується під час психолого-педагогічного супроводу. Суголосні із думкою Т. Сєдової, що про ефективність системи можна стверджувати лише у випадку аналізу ступеня прояву особистісних характеристик суб'єкта освітнього процесу, що спрямований на їх виявлення та розвиток здобувача освіти. За твердженням ученої, таким напрямом роботи є педагогічний супровід як система підтримки здобувача освіти в умовах освітнього закладу (Сєдова, 2009).

Цілком суголосні з А.Богущ щодо визначення поняття супроводу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. На думку вченої, супровід є «багатокомпонентним поняттям, яке містить цикл психолого-педагогічних та фахових дисциплін, спрямованих на розвиток і формування професійного українського мовлення майбутніх фахівців». Водночас А. Богущ подано визначення поняття «мовленнєво-педагогічний супровід» як створення «психолого-педагогічних

умов для взаємодії мовців у процесі спілкування у відповідному мовленнєвому середовищі, яке протікає на емоційно позитивному тлі взаємодовіри, взаєморозуміння, що забезпечує ефективний розвиток мовлення» і навчання дітей рідної мови. Вперше у системі вищої педагогічної освіти академіком А. Богуш розроблено концепти україномовного комунікативного мовленнєвого супроводу фахової підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти та обґрунтовано провідні принципи комунікативно-мовленнєвого супроводу, а саме: комунікативна спрямованість навчання майбутніх вихователів української мови; принцип гуманізму; варіативності побудови програмно-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів; самореалізації; співтворчості усіх учасників освітнього процесу закладу вищої освіти; полікультурності як діалогу культур, який передбачав залучення студентів інших національностей до вивчення культури українського народу; синергетичності; нелінійності; нестабільності як процесуальної характеристики щодо самоорганізації педагогічної системи закладу вищої освіти. Ученою було розроблено експериментальну методику фахової підготовки майбутніх вихователів до професійної українськомовної комунікативно-мовленнєвої діяльності з дітьми дошкільного віку (Богуш, 2014).

Отже, під психолого-педагогічним супроводом методичної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу розуміємо систему методологічного і психолого-педагогічного інструментарію (закони, закономірності, підходи, принципи, засоби, форми, методи, прийоми, методичні технології), що сприяє ефективному формуванню у майбутніх фахівців обізнаності зі змістом методичної роботи вихователя закладу дошкільної освіти, теоретичній і методичній грамотності.

Змістові аспекти структурних компонентів психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу

Центральним сегментом психолого-педагогічного супроводу в умовах педагогічного коледжу є здобувач освіти, його самостійна робота за розробленим алгоритмом, який спрямовує майбутнього вихователя на самостійно-продуктивне опрацювання теорії і фахових методик.

Психолого-педагогічний супровід методичної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу охоплює такі **структурні компоненти: освітні та організаційні.**

До освітніх компонентів відносимо, як-от: обов'язкові освітні компоненти, що формують спеціальні компетентності, *психологічні*: загальна психологія (теми «Особистість», «Діяльність», «Спілкування»), «Педагогічна психологія» (тема «Освітня діяльність»); *педагогічні*: дошкільна педагогіка, вступ до спеціальності з основами академічної доброчесності, основи педагогічної майстерності; *фахові методики*: методика розвитку мовлення та рідної мови дітей дошкільного віку; методика організації образотворчої діяльності дітей дошкільного віку, методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку, методика ознайомлення дітей з природним довкіллям, методика фізичного виховання, методика музичного виховання; *вибіркові освітні компоненти ОПП (за вибором здобувача фахової передвищої освіти)*: «Підготовка майбутніх вихователів до методичної роботи у ЗДО», «Інноваційний простір у закладах

дошкільної освіти”, «Педагогічні технології».

Водночас психолого-педагогічний супровід процесу методичної підготовки здобувачів освіти, який забезпечує освітній процес успішної підготовки майбутніх вихователів в педагогічних коледжах, зумовлений специфікою цієї підготовки. У зв'язку із цим було визначено *такі організаційні компоненти його забезпечення*: формування психологічної компетентності всіх учасників освітнього процесу коледжу; забезпечення професійного діалогу на основі консенсусу між викладачем та майбутнім вихователем; визначення індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх вихователів з урахуванням освітніх інтересів здобувачів освіти; створення програмно-методичного забезпечення з урахуванням сучасних технологічних підходів; диференційований підхід до організації підготовки майбутніх вихователів до методичної роботи в закладі дошкільної освіти; консалтингові послуги для студентів щодо оптимальних шляхів вирішення практико-зорієнтованих завдань у процесі методичної підготовки; рефлексійно-оцінний аспект підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, який стимулює студентів до адекватної самооцінки та взаємооцінки, творчої самореалізації.

Розглянемо докладніше перспективи реалізації організаційних компонентів забезпечення психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу.

Звернімося до сутності процесу *формування психологічної компетентності всіх учасників освітнього процесу* як компонента психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів.

Професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти визначає професійну діяльність як таку, що пов'язана з підвищенням рівнем психофізіологічного та емоційного

навантаження (Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», 2021). Ця властивість професії для майбутніх вихователів набуває особливого значення в сучасних умовах, оскільки повномасштабна війна в Україні матиме критичні наслідки для психічного здоров'я українців, як зазначають у Міністерстві охорони здоров'я України та дослідницькій агенції Info Sapiens. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває психологічна компетентність усіх учасників освітнього процесу в закладах освіти, зокрема, у педагогічному коледжі, здатність до самоконтролю, саморегуляції, адаптивності та стресоусталеності. Визначення змісту психологічної компетентності всіх учасників освітнього процесу зумовлено специфічними особливостями її компонентів, як-от: а) мотиваційний (сукупність мотивів, настанов, ставлень, що забезпечують прагнення здобувача освіти бути компетентним майбутнім вихователем); б) когнітивний (особливий тип організацій психологічних знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у процесі теоретичного навчання та практичної підготовки); в) особистісний (сукупність особистісних властивостей та якостей, що сприяють ефективності у процесі формування спеціальних компетентностей для упровадження освітньої діяльності у ЗДО. Означені складники тісно пов'язані із психологічним благополуччям академічної спільноти педагогічного коледжу, яке є запорукою її успішної освітньої діяльності, оскільки якісна фахово-методична підготовка майбутніх вихователів залежить від належного психолого-педагогічного супроводу всього освітнього процесу в коледжі. Зауважимо, що мета формування психологічної компетентності може бути досягнута на підставі виконання таких завдань, а саме: реалізація змісту підготовки здобувачів фахової передвищої освіти, сформульованого у термінах результатів навчання; формування особистісних професійно важливих

якостей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; розвиток психічних пізнавальних процесів. Ефективними методами роботи в контексті формування психологічної компетентності вважаємо такі: проведення лекцій, семінарів; уведення до переліку психологічних вибірових освітніх компонентів; налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії усіх учасників освітнього процесу; надання консультативних послуг з проблем навчання, проблем життєвого самовизначення та самовиховання здобувачам освіти у консалтинговому центрі коледжу. У цьому зв'язку важливого значення набуває здатність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу до саморозвитку, їхньої орієнтації на постійне професійне вдосконалення та особистісний розвиток а, отже, фахово-методичну підготовку до роботи з дітьми у ЗДО.

Доцільно також відзначити необхідність *забезпечення професійного діалогу на основі консенсусу між викладачем та майбутнім вихователем*, що сприятиме успішній реалізації психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу.

Професійний діалог (фасилітований діалог, професійно-підготовлений діалог) розуміємо як соціальну технологію, яка є дієвим інструментом налагодження комунікації, вирішення конфліктів і прийняття рішень. Учасники професійного діалогу повинні володіти інтегративною якістю особистості, що містить комплекс знань, умінь, навичок та мотивів, які забезпечують конструктивну комунікацію всіх учасників діалогу. Вважаємо, що ефективність психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів залежить насамперед від наявності високого рівня комунікативної компетентності викладачів та здобувачів освіти, здатних до орієнтації у професійних ситуаціях спілкування, заснованих на

знаннях і практичному досвіді індивіда; ефективного фахового спілкування в контексті партнерської взаємодії; компромісної взаємодії, комунікативної толерантності тощо.

Зауважимо, що синергетична платформа професійного діалогу з майбутніми вихователями окреслює суб'єктну спрямованість фахової освіти, яка ставить у центр освітнього процесу особистість здобувача освіти; розглядає студента в якості суб'єкта навчання; пропонує свободу самореалізації та саморозвитку особистості в освітньо-предметному середовищі; розглядає викладача та студента як відкриті системи, здатні до розвитку суб'єктності академічної спільноти.

У ході професійного діалогу на основі консенсусу між викладачем та майбутнім вихователем здобуваються знання щодо змісту фахової підготовки до методичної роботи у ЗДО у процесі вивчення фахових методик; особливостей освітньої роботи з дітьми дошкільного віку; типів фахової взаємодії учасників освітнього процесу тощо.

Структурний компонент психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу – *визначення індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх вихователів з урахуванням освітніх інтересів здобувачів освіти* – в контексті дослідження розглядаємо як цілеспрямований фаховий орієнтир здобувача освіти, що забезпечує майбутньому вихователю право вибору та реалізації ОПП при здійсненні менторства викладачем у процесі самовизначення і самореалізації особистості.

Принцип свободи вибору індивідуальної освітньої траєкторії базується на ідеях синергетичної парадигми, яка передбачає врахування внутрішньої системи забезпечення якості освіти в педагогічному коледжі, відповідно до якої кожен здобувач освіти має можливість сформувати компетентності в галузі дошкільної освіти та успішної їх реалізації у процесі виконання професійної діяльності. На

думку І. Луценко, «методологічною передумовою формування теоретичних основ супроводу в освіті стала концепція вільного вибору як умови розвитку особистості» (Луценко, 2014 : 126).

Задля реалізації мети ОПП зі спеціальності 012 Дошкільна освіта, здобувачі освіти опановують різні дисципліни як фахові обов'язкові, так і вибіркові. За результатами побудованої індивідуальної освітньої траєкторії у майбутніх вихователів виникає можливість сформувати комплекс інтелектуальних, творчих та соціально-особистісних якостей, які в подальшому сприятимуть фаховому зростанню у науковій та соціокультурній діяльності фахівців дошкільної освіти. Зазначимо, що врахування освітніх інтересів здобувачів освіти під час опанування ОПП здійснюється у разі чіткої кореляції між завданнями, результатами навчання та методами їх досягнення. Суголосні з думкою Л.Корміної, що функціонування освітнього процесу можливе лише за умови поєднання змісту і методів навчання, яке здійснюється у формах організації навчання (Корміна, 2016 : 17).

Натепер на сучасному етапі розвитку фахової передвищої освіти кожен заклад освіти, користуючись автономією, розробляє програмно-методичного забезпечення відповідно до Ліцензійних вимог упровадження освітньої діяльності у закладах фахової передвищої освіти. У цьому зв'язку проаналізуємо такий структурний компонент психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу, як *створення програмно-методичного забезпечення з урахуванням сучасних технологічних підходів*.

Насамперед схарактеризуємо структуру освітніх документів. Наочним путівником у розробленні змісту освітньо-професійної програми та навчального плану є «Методичні рекомендації розроблення освітньо-професійної програми та навчального плану підготовки здобувачів фахової

передвищої освіти” (Методичні рекомендації щодо розроблення освітньо- професійної програми фахової передвищої освіти, 2020).

Освітньо-професійна програма (ОПП) містить повний перелік освітніх компонентів та тематичних напрямів фахової підготовки майбутніх вихователів і є документом, який обов’язково визначає зміст, перелік інтегральної, загальних та спеціальних компетентностей, результати навчання. ОПП розробляє робоча група у складі викладачів фахових методик та рецензується у встановленому порядку представниками академічної спільноти (науково-педагогічні, педагогічні працівники інших закладів вищої та фахової передвищої освіти, які здійснюють педагогічну діяльність у сфері освіти, що відповідає специфіці ОПП) та професійного середовища (роботодавці, представники професійних спілок та асоціацій тощо), сфера діяльності яких відповідає специфіці ОПП, що рецензується. На основі ОПП розробляються навчальні плани та програми навчальних дисциплін (Методичні рекомендації щодо розроблення освітньо професійної програми фахової передвищої освіти, 2020).

Оскільки методична підготовка майбутніх вихователів відбувається за модульним навчанням, то важливим є кількість кредитів, які нараховуються для дисципліни, та годин, що відповідають за кожний кредит. Так, аналіз програм та модулів навчальних дисциплін у ВСП «Дубенський педагогічний фаховий коледж РДГУ» засвідчив, що на один кредит припадає 30 год., кількість кредитів на одну дисципліну складає від 3-х до 4-х кредитів, що відповідно 90 (нижня межа годин) – 120 годин навчального навантаження (Навчальний план, 2022.).

Навчальні програми, за якими здійснюється фахова підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у

педагогічних коледжах, можна розподілити за такими розділами: освітні компоненти, які формують загальні компетентності, освітні компоненти, що формують спеціальні компетентності, практична підготовка та освітні компоненти за вибором здобувача освіти. Авторами програм є науково-педагогічні, педагогічні працівники педагогічного коледжу, які здійснюють підготовку здобувачів фахової освіти й мають науково-практичний досвід у викладанні освітніх компонентів (Типове положення про організацію освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти. МОН України, 2023).

Аналіз змісту освітньо-професійних програм та навчальних планів фахової підготовки зі спеціальності 012 Дошкільна освіта в педагогічних коледжах дав можливість дійти висновку, що педагогічні коледжі пропонують низку авторських елективних дисциплін, що забезпечують формування професійних компетентностей.

Водночас центральною ланкою психолого-педагогічного супроводу у професійно-практичній підготовці майбутніх вихователів є цикл освітніх компонентів, що формують спеціальні компетентності, серед яких передбачено вивчення фахових методик: методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей дошкільного віку, методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку, методика ознайомлення дітей із природним довкіллям, методика фізичного виховання, методика організації образотворчої діяльності, методика ознайомлення із соціальним довкіллям, методика музичного виховання (Положення про організацію освітнього процесу, 2023).

Розглянемо окремі з них. «Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей дошкільного віку» – освітній компонент, який забезпечує формування спеціальних компетентностей у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відповідно до освітньо-професійної програми. Для

вивчення фахової методики передбачено 120 годин (4 кредити). Розроблена навчальна програма передбачає шість змістових модулів, як-от: «Методологічні і теоретичні засади методики розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей дошкільного віку», «Мета, завдання, зміст, форми, методи і прийоми розвитку мовлення та навчання дітей дошкільного віку рідної мови», «Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього віку», «Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей дошкільного віку», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у закладі дошкільної освіти», «Методика навчання дітей елементів грамоти».

Як засвідчив аналіз програми, в цілому її зміст забезпечує кваліфікаційну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з «Методики розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей дошкільного віку». Головна мета навчальної дисципліни – «передбачення кінцевих результатів розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови та оволодіння дітьми дошкільного віку нормативним літературним мовленням, культурою мовленнєвого спілкування рідною мовою» (Богуш & Маліновська, 2022). Окреслена мета вимагає розв'язання низки завдань, які визначаються в межах мовленнєвих компетенцій, як-от: фонематичної (здатність майбутніх вихователів виховувати звукову культуру мовлення у дітей); граматичної (навчити дітей граматичної будови рідної мови та граматичної правильності мовлення); діалогічної (розвиток зв'язного мовлення); комунікативної (розвиток культури мовлення і мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету, етичних норм спілкування); художньо-мовленнєвої (ознайомлення із художньою літературою) компетенцій.

Навчальною програмою з методики розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей дошкільного віку зінтегровано комплекс загальних і спеціальних компетентностей, які мають

бути сформовані у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі вивчення фахової методики. Автори програми формують перелік компетентностей із запропонованого комплексу компетентностей освітньо-професійної програми Дошкільна освіта, а саме: загальні компетентності (ЗК) (ЗК1 «Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні»; ЗК2 «Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя»; ЗК3 «Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях»; ЗК4 «Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово»); спеціальні компетентності (СК) (СК10 «Здатність до розвитку мовлення у дітей дошкільного (раннього та передшкільного) віку та їхньої взаємодії з однолітками і дорослими») (Найда, 2022).

Позитивом є розроблення кінцевих цілей вивчення (результатів навчання) фахової методики. Важливим елементом змісту робочої програм є питома вага в ній нового змісту. Наприклад, акцентовано на компетентнісному підході до розвитку мовлення і навчання дітей дошкільного віку рідної мови, тому зміст доповнено відповідними темами та видами робіт, змінено обсяг часу на вивчення окремих тем. У контексті реалізації принципу наступності дошкільної і початкової освіти важливим у змісті програми із фахової методики є створення передумов для досягнення кожним

здобувачем освіти чітко визначених програмою навчальних результатів.

У контексті компонента психолого-педагогічного супроводу, що аналізуємо, розглянемо докладно особливості використання програмно-методичного забезпечення у процесі викладання фахових методик, зокрема, методики розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей дошкільного віку, методики формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку, методики ознайомлення дітей із природним довкіллям, методики фізичного виховання, методики організації образотворчої діяльності дітей дошкільного віку, методики ознайомлення із соціальним довкіллям, що мають за мету підготовку здобувачів освіти до фахово-методичної роботи у закладі дошкільної освіти.

Проілюструємо низку аудиторних занять із різних фахових методик, що дозволили модернізувати відомий дидактичний принцип наочності, орієнтуючись на дослідження І. Трубник, у якому зазначено, що професійно важливою якістю представників педагогічної професії є здатність перетворювати усну та письмову інформацію у візуальну форму (Трубник, 2011 : 67). Метод візуалізації сприяв водночас успішній реалізації завдань психолого-педагогічного супроводу майбутніх вихователів та формуванню «професійного педагогічного мислення в процесі систематизації, концентрації та виділення найбільш значущих істотних елементів змісту освіти» (Рогальська, 2007). Процес візуалізації є згортанням розумових змістів із різних видів інформації та наочного образу, який, будучи сприйнятим, може бути опорою для адекватних розумових і практичних дій.

Так, наприклад, у ході лекції з навчальної дисципліни «Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» з теми «Методика формування

уявлень про величину і вимірювання величин» здобувачам освіти демонструються відео-фрагменти занять з логіко-математичного розвитку для дітей молодшого, середнього та старшого дошкільного віку: «У гості до ведмедика», «Величина». Порівняння за висотою», «Товщина (тонкий та товстий)». Для візуалізації теоретичної інформації використовуються слайди із ключовими поняттями лекції, які супроводжували виклад матеріалу, як-от: величина, вимірювання, прийоми, висота, ширина, довжина, маса, об'єм, глибина, форми, методи, засоби, технології.

У процесі лекції-візуалізації з навчальної дисципліни «Методика образотворчої діяльності дітей дошкільного віку» (тема «Методи і прийоми навчання дітей малювання фарбами») здобувачам освіти демонстрували відео-ролик заняття з малювання в першій молодшій групі.

Практичне заняття з теми «Використання сучасних освітніх платформ вихователем ЗДО у процесі логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку» («Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку») було проведено у формі круглого столу. Здобувачі освіти мали змогу презентувати результати виконаних завдань, які отримали напередодні практичного заняття. Зокрема, а) створити власний дидактичний матеріал (інструмент) для здійснення освітнього процесу у ЗДО, застосувавши Power Point, Prezi, Anki, Quizlet, Voki, Storybird, StoryJumper, Mind Map, AudioBoo, Creaza, Wordle; б) описати досвід використання цифрових технологій для взаємодій із дітьми на заняттях з логіко-математичного розвитку (British Council Kids, LingQ, Дуолінго, дошка Padlet); здійснити його аналіз.

Зазначимо, що зацікавленість майбутніх вихователів до впровадження цифрових технологій та інструментів у роботу з дітьми дошкільного віку стимулює до створення власних

цифрових навчально-методичних матеріалів з логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку, зокрема, флеш-картки для засвоєння дітьми понять число, геометричні фігури з аудіо-супроводом у програмі Anki, різні види вправ для формування просторових і часових уявлень засобом ресурсу Learning Apps.

Одним із ефективних методів реалізації психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів уважаємо розроблення та аналіз тренувальних кейсів, відео-кейсів із фахових методик Застосування кейс-методу є базовим джерелом квазіпедагогічного досвіду майбутніх вихователів у вирішенні складних педагогічних завдань засобами сучасних фахових методик. Задля ефективного використання програмно-методичного забезпечення методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО пропонуємо використовувати аудіо-кейси, відео-кейси, аудіовізуальні кейси, кейси-випадки, які є дидактично-виправданими в умовах дистанційного навчання майбутніх вихователів. Використання кейс-технології (аудіо-кейси, відео-кейси, аудіовізуальні кейси) у контексті дослідження сприяє ефективній реалізації психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів.

Проілюструємо орієнтовні теми кейсів із «Методики формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку». Кейси до розділу «Зміст, форми, методи та засоби навчання дітей елементів математики»: Тема 1. Принципи навчання дітей дошкільного віку математики. Тема 2. Методи навчання елементів математики. Тема 3. Засоби формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Тема 4. Форми організації навчання дітей елементів математики.

Пропонуємо приклади кейс-випадків, які викладач може використовувати у роботі зі здобувачами освіти під час

практичних занять з «Методики формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку», ефективність яких була перевірена в ході експериментального дослідження проблеми методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу.

Кейс-випадок. На занятті з математики в старшій віковій групі вивчали геометричні фігури. Діти зацікавлено слухали виховательку.

Раптом у групову кімнату заглядає мама хлопчика Панаса. Всі діти мимоволі звертають увагу на хлопчика, який, побачивши маму, швидко побіг до неї.

Завдання. Проаналізуйте ускладнення, які виникли у спілкуванні вихователя з дітьми старшої вікової групи. Назвіть прийоми, якими вихователька зможе знову привернути увагу дітей до заняття (Найда, 2022).

У ході практичного заняття з «Методика організації образотворчої діяльності дітей дошкільного віку» викладач може запропонувати майбутнім вихователям розв'язати такий кейс-випадок: на занятті з образотворчої діяльності діти старшої групи малювали за зразком вихователя будиночок для голуба. Дмитрик вирішив малювати за своїм задумом. Малюнок викликав сміх у дітей групи.

Завдання. Назвіть помилки, яких припустила вихователька в організації роботи дітей на занятті. Назвіть прийоми, які виховательці слід було використати для виконання завдання – малювання за зразком (Найда, 2022).

Під час практичних занять із «Методики формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» здобувачам освіти пропонували виконати низку вправ, що сприяли підготовці майбутніх вихователів до методичної роботи з дітьми дошкільного віку у проведенні занять з елементарних математичних уявлень. Опишемо окремі з них.

Вправа «Математичний вернісаж»

Мета: вчити здобувачів освіти створювати математичні завдання для дітей дошкільного віку.

Інструкція. Зміст математичних завдань повинен включати дії, які можна буде виконати під час прогулянки на ігровому майданчику ЗДО. Пропонуємо використати для виконання вправи теми «Геометричні фігури» та «Орієнтування у просторі».

Хід виконання: Проведіть попередній огляд ігрового майданчика у ЗДО. Перед початком виконання завдання дайте відповіді на запитання: Які предмети живої чи неживої природи, що розташовані на майданчику, асоціюються із геометричними фігурами? Які предмети, що розташовані на майданчику, можна використати для виконання дітьми завдань із орієнтування у просторі? За результатами проведеного огляду, складіть завдання математичного характеру, які використаєте під час прогулянки з дітьми.

Вправа «Створення портфоліо досягнень»

Мета: формування умінь у майбутніх вихователів презентувати свій методичний досвід роботи.

Форма виконання: усна /письмова.

Інструкція: майбутні вихователі отримують індивідуальні картки, у яких подано теми репродуктивного досвіду роботи («Розвиток творчих здібностей дітей засобами ТРВЗ (теорії розв'язання винахідницьких завдань)»; «Формування часових уявлень у дітей дошкільного віку» тощо). Студентам необхідно скласти за схемою портфоліо досягнень та презентувати його перед групою.

Зазначимо, що психолого-педагогічний супровід у процесі методичної підготовки майбутніх вихователів у контексті професійно-методичного забезпечення активізації креативно-дослідницької діяльності майбутніх вихователів в освітньому процесі педагогічного коледжу, супроводжувався також використанням такого технологічного прийому, як:

«Карта професійно-методичного зростання», яку рекомендуємо запроваджувати на третьому курсі як індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ). «Карта професійно-методичного зростання» заповнюється впродовж 3-4 курсів освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр», що дозволяє відстежити динаміку якісних професійно-методичних змін здобувачів освіти як результат самоаналізу і самооцінювання своїх досягнень і труднощів. Такий прийом допомагає майбутнім вихователям адекватно оцінити свої знання, вміння і навички із фахових методик, визначити подальшу роботу над удосконаленням фахово-методичної компетентності. «Карта професійно-методичного зростання» складається із таких сегментів, як-от: особисті досягнення; методичні труднощі; професійно-методичні перспективи (шляхи саморозвитку).

Таким чином, ефективність реалізації компонента психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу, а саме, створення навчально-методичного забезпечення з урахуванням сучасних технологічних підходів, реалізується низкою заходів у процесі аудиторної та позааудиторної роботи здобувачів освіти.

Перейдемо до розгляду *диференційованого підходу в організації підготовки майбутніх вихователів до методичної роботи в закладі дошкільної освіти* як наступного компонента психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. З'ясуємо зміст термінологічних «диференційований підхід».

У науково-педагогічних джерелах є низка трактувань ученими (Р.Білик, В.Бондар, Г.Васьківська, В.Кизенко, А.Кірсанов, Н.Ковчин, М.Матвеєва, О.Ніколаєв, І.Осмоловська, С.Покровська, О.Савченко, П.Сікорський, А.Терещук та ін.) термінологічних «диференційований підхід»,

а саме: різні методичні стратегії, які враховують потреби студентів у навчанні (Приймаков & Малявко, 2009); цілеспрямована діяльність педагога, що супроводжується використанням можливостей урізноманітнення освітніх компонентів, може здійснюватись під час освітнього процесу як довільно, так і в спеціально організованих умовах (Білик & Ніколаєв, 2020 : 123).

Зазначимо, що диференційований підхід дозволяє більш чітко окреслити зміст методичної підготовки майбутніх вихователів, визначити методи навчання, що підвищують якість і ефективність підготовки здобувачів освіти до методичної роботи у ЗДО, дієвість її як форми освітньо-виховної діяльності.

Водночас диференційований підхід до роботи з майбутніми вихователями, кваліфікований розподіл їх на чітко визначені групи дозволяє вирішувати низку важливих проблем: задоволення запитів ринку праці конкурентоспроможними фахівцями галузі «Дошкільна освіта» як засобу саморозвитку та взаєморозвитку; підвищення ефективності, якості всієї методичної підготовки, яка є підґрунтям фахової підготовки майбутніх вихователів як одного з найважливіших напрямів розвитку дошкільної освіти.

Вочевидь, що диференційований підхід до організації підготовки майбутніх вихователів з методичної роботи в закладі дошкільної освіти потребує вивчення контингенту здобувачів освіти, ретельного формування творчих груп, підвищення якості освітнього процесу, постійного збагачення і оновлення його змісту, розроблення нових освітніх вибіркового компонентів, залучення сучасних методик роботи з майбутніми вихователями, підвищення майстерності викладачів фахових методик, пошук нових форм методичної підготовки майбутніх вихователів, використання технічних засобів тощо.

Подаємо приклади застосування диференційованого підходу щодо організації підготовки майбутніх вихователів до методичної роботи в закладі дошкільної освіти як компонента психолого-педагогічного супроводу у процесі викладання фахових методик.

Так, на практичному занятті з теми «Інноваційні технології методичної роботи з дітьми у ЗДО» майбутнім вихователям необхідно було обґрунтувати можливості використання запропонованих проєктів у професійній діяльності вихователя ЗДО для здійснення ефективного освітньо-виховного процесу з дітьми дошкільного віку. Задля успішного виконання завдання викладач пропонував здобувачам освіти дати визначення понять «метод», «метод навчання», «метод виховання». Групу здобувачів освіти було поділено по 4 особи. Майбутнім вихователям пропонувалося перелік форм та методів методичної роботи, з поміж яких необхідно було обрати три форми роботи та презентувати їх перед групою, супроводжуючи виступ записами на фліпчарті. Серед запропонованих форм та методів методичної роботи використано такі: метод проєктів, метод гірлянд випадків і асоціацій; метод синектики В.Дж. Гордона; метод експертних оцінок; індивідуальних експертних методів; колективних експертних методів; метод індивідуальної «мозкової атаки»; «Колективна записна книжка» Дж. В.Хейфіля; список контрольних запитань Е. Крину; метод контрольних запитань (МКЗ) Т. Ейлоарта; метод морфологічного аналізу та синтезу, за Ф. Цвіком; метод «матриць варіантів» А.Моля; метод семиразового пошуку Г. Буша; метод «Нарада піратів»; метод «Діалог Дон Кіхота і Санчо Панси»; «монолог винахідника»; метод організуючих понять Ф.Ханзена; метод ступеневого підходу до вирішення завдання А.Фрейзера; «Біном фантазії» (прийоми Дж. Родарі); метод систематичної евристики І.Мюллера і П. Коха; «мозкова атака» (брейнстормінг); пряма

колективна «мозкова атака» А.Осборна; масова «мозкова атака» Дж. Д.Філіпса тощо. У процесі самостійної роботи з теми здобувачі освіти розробляли сценарій заходів для вихователів із використанням обраних форм або методів методичної роботи.

Практичне заняття з «Методики організації образотворчої діяльності дітей дошкільного віку» з теми «Випуск журналу «Виховуємо творчу особистість» було проведено з елементами тренінгу.

Для ефективності виконання вправ на практичному занятті викладач застосовував диференційований підхід. Наприклад, вправа «Фаховий портрет вихователя».

Мета: вчити здобувачів освіти визначати якості, які характеризують особистість творчого вихователя, розвиток творчої уяви.

Матеріал: аркуші паперу А-4, кольорові олівці.

Процедура виконання. Викладач пропонував майбутнім вихователям об'єднатись у дві підгрупи, кожна із яких повинна створити колаж під назвою «Фаховий портрет вихователя». Після створення колажів представник від кожної підгрупи презентував свій колаж, називаючи якості, які характеризують творчу особистість.

Для реалізації такого компонента як *консалтингові послуги для студентів щодо оптимальних шляхів вирішення практико-зорієнтованих завдань* у процесі методичної підготовки в умовах педагогічного коледжу, ефективним виявилось створення консалтингових центрів для надання фахово-методичної допомоги майбутнім вихователям у процесі формування професійних компетентностей.

Продемонструємо низку завдань, що були застосовані у роботі зі здобувачами освіти у консалтинговому центрі ВСП «Дубенський педагогічний фаховий коледж РДГУ». Так, задля вдосконалення вміння розробляти конспекти та готувати

навчально-методичне забезпечення до тематичних занять із фахових методик майбутні вихователі готували розгорнуті конспекти занять (не менше одного заняття за одним освітнім напрямом), розваг; конспект однієї із форм роботи з батьками; презентації самостійно виготовленого навчально-методичного посібника з однієї із фахової методики (тематичний словник «Малятко», альбом загадок, зразків образотворчих об'єктів, математичні дидактичні ігри, рухливі ігри). Для майбутніх вихователів було проведено консультацію в консалтинговому центрі практично-методичної допомоги з теми «Інтегрований підхід до використання казок В. Сухомлинського з розвитку особистості дітей дошкільного віку» (за змістом різних фахових методик).

Рефлексійно-оцінний аспект підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, який стимулює студентів до адекватної самооцінки та взаємооцінки, творчої самореалізації формує в майбутніх вихователів ЗДО вміння самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, взаємоконтролю та взаємооцінки підготовленості майбутніх вихователів до методичної роботи у ЗДО, а також сприяє залученню здобувачів освіти до квазіпрофесійної діяльності, у змісті якої методичний сегмент є інструментом розв'язання спеціальних професійних завдань.

Занурення майбутніх вихователів в умови фахово-методичної діяльності (квазіпрофесійної) сприяє їхній саморефлексії, спонукає до адекватної взаємооцінки щодо оволодіння знаннями, вміннями і навичками із фахових методик, здобутих на попередніх етапах освітніх досягнень, мотивує до роботи з удосконалення тих чи тих показників методичної підготовки. Отже, саморефлексія й оцінка є чинниками психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу.

Вважаємо, що основною формою діяльності майбутніх вихователів у ході реалізації рефлексійно-оцінного аспекту підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є квазіпрофесійна діяльність. У цьому зв'язку майбутнім вихователям на заняттях із фахових методик та під час педагогічної практики пропонували спроектувати низку заходів, які б максимально були наближеними до реальної фахово-методичної діяльності в закладі дошкільної освіти, як-от: моделювання конкретних типових педагогічно-методичних ситуацій у закладах дошкільної освіти для майбутніх вихователів; пропозиції методичної допомоги здобувачам освіти щодо їхньої обізнаності із фаховими методиками, оцінка та взаємооцінка їхньої підготовленості до організації дієвих форм методичної роботи; розроблення методичних рекомендацій до здійснення окреслених видів роботи з дітьми у ЗДО; студентські науково-практичні конференції, марафони, вебінари, творчі конкурси тощо.

У контексті проблеми, що досліджується, одним із завдань на практичних заняттях було обговорення змісту критеріїв та індикаторів для оцінювання якості освітньої діяльності у закладах дошкільної освіти. Здобувачам освіти пропонували для виконання низку вправ, як-от: «Нарада майстрів», «Педагогічний полілог», ділова гра «Панорама творчих справ» тощо.

Проілюструємо приклад вправи «Нарада майстрів».

Мета: актуалізувати теоретичні знання, щодо основних напрямів діяльності і трудових функцій вихователя у забезпеченні якості освіти у ЗДО.

Матеріал: персональні комп'ютери (планшети, мобільні телефони).

Здобувачам освіти запропонували опрацювати статтю Богуш А. «Вимірюємо якість дошкільної освіти: методична спрямованість» (*Науковий вісник Південноукраїнського*

національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : наук. журнал. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2022. № 1 (138). С. 7-16). Майбутні вихователі обговорювали та висували припущення щодо чинників, які впливають на якість освіти у ЗДО та їх подальше ствердження чи спростування тощо. Згодом вони заповнювали бланки діагностувальної карти фахово-методичної підготовки вихователя, що сприяють не лише розумінню організації освітнього процесу у ЗДО, а й дозволяють актуалізувати уявлення здобувачів освіти про побудову внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗДО. Після виконання завдання, здобувачі освіти обґрунтовували свої відповіді, які вони обрали у запропонованій діагностувальній карті, висловлювали свої позиції щодо напрямів фахово-методичної підготовки вихователя ЗДО.

На одному із лабораторних занять було застосовано вправу «Педагогічний полілог», яка передбачала складання картотеки ігор-естафет за казками.

Матеріал: програма «Дитина», «Українське дошкілля», «Впевнений старт», добірка дидактичних і рухливих ігор «У світі казки», довідники, бібліотечка вихователя ЗДО, конспекти занять тощо.

Процедура виконання. Викладач, виконуючи роль модератора, спостерігає за процесом генерування інформації та змістом інформаційних джерел, які використовуватимуть майбутні вихователі в ході розроблення картотек. Зауважимо, що найбільшими труднощами етапу генерації методичних матеріалів можуть бути неготовність майбутніх вихователів до роботи з друкованими джерелами інформації, а саме, довідниками, бібліотечкою вихователя ЗДО, конспектами занять тощо. У ході рефлексії майбутні вихователі презентували перелік дібраних ігор-естафет за казками, повідомляючи для якої вікової групи дітей вони складені;

висловлювали з якими труднощами вони зіткнулися під час виконання завдання. У процесі обговорення здобувачам освіти було запропоновано провести одну із ігор-естафет зі студентами, а під час педагогічної практики – з дітьми дошкільного віку.

Для занурення майбутніх вихователів в умови професійно-практичної діяльності ефективним виявилось проведення ділової гри «Панорама творчих справ».

Мета: з'ясувати вміння здобувачів освіти використовувати структурні моделі – імітаційну й ігрову, які задавали професійно-методичні контексти реальної професійної діяльності.

Процедура виконання. Здобувачам освіти пропонували дати визначення понять: «методична новація», «інтерактивні методики навчання». У ході ділової гри майбутні вихователі виконували вправи та завдання для конкретизації і узагальнення знань майбутніх вихователів із проблеми використання сучасних інноваційних технологій в організації освітнього процесу ЗДО.

Проілюструємо приклади вправ, які використовувались у процесі ділової гри. Так, під час виконання вправи синквейн «5 рядків за правилами», майбутні вихователі склали синквейн із понять «інновація», «особистість», «стрес», «розвиток», «компетентність», урахувавши правила, оголошені викладачем заздалегідь, а саме: 1 рядок – це назва теми; 2 рядок – це визначення теми із двох прикметників або дієприкметник; 3 рядок – це три дієслова, які вказують дію в межах теми; 4 рядок – фраза із чотирьох слів, яка показує ставлення автора до теми; 5 рядок – завершення теми, синонім першого слова, який виражений будь-якою частиною мови. У ході виконання вправи «Кросворд» майбутні вихователі розшифровували види педагогічних технологій із букв і цифр зашифровані. Впродовж виконання вправи здобувачі освіти

закріплювали здобуті знання про інноваційні технології, які можна застосовувати у фахово-методичній діяльності вихователя ЗДО. Під час рефлексії ділової гри майбутні вихователі висловлювали свої позиції щодо ефективності тієї чи тієї інноваційної технології у відповідності до віку дитини, ділилися своїм досвідом упровадження інноваційних технологій у ході педагогічної практики.

Водночас на практичних та лабораторних заняттях із різних фахових методик майбутнім вихователям було запропоновано низку вправ, зміст яких стимулював їх до самоаналізу, самооцінки, взамооцінки, само – і взаємоконтролю. Так, наприклад, вправа «Ерудит» передбачала активізацію набутих методичних рефлексійних умінь щодо аналізу педагогічних ситуацій методичної спрямованості. Зазначимо, що у ході виконання цієї вправи, майбутні вихователі отримали індивідуальні карточки з описом педагогічних ситуацій: проблемні та ситуації успіху. Опишемо їх.

Передовсім здобувачам освіти було запропоновано узагальнений алгоритм розв'язання педагогічної ситуації, а саме:

1. Первинний аналіз змісту педагогічної ситуації: а) виокремлення ситуаційної проблеми; б) формулювання первинного ситуаційного завдання; в) формулювання вторинного ситуаційного завдання.

2. Прийняття рішення – розв'язання ситуаційних завдань (формулювання стратегічного або масштабного, ситуаційного завдання – аналіз прийнятого рішення).

Проблемна ситуація. Петрика щоразу приводять у ЗДО неохайним, недбало одягненим. Дії виховательки: 1) зробити зауваження Петрику наодинці; 2) зробити зауваження у присутності його батьків; 3) зауважити батькам Петрика в присутності дитини; 4) взяти на себе догляд за Петриком; 5)

ваш варіант.

Проблемна ситуація. У груповій кімнаті з об'єктивних причин затримується сніданок. Запитання для обговорення: Що має робити вихователька?

Варіанти відповідей: 1) у відповідності з режимом дня провести гімнастику; 2) порушити режим і надати дітям можливість грати; 3) використати вивільнений час для організації цікавої для дітей діяльності; 4) ваш варіант. Як має вчинити вихователька, якщо дитина: 1) не хоче спати вдень; 2) відмовляється від їжі; 3) не встигає вмиватися з іншими дітьми?

Проблемна ситуація. На будь-яку пропозицію виховательки виконати певну роботу дитина відповідає: «Я не вмію!».

Запитання для обговорення. Назвіть причини такої поведінки дитини. Як змінити психологічну настанову дитини?

Проблемна ситуація. Прибираючи іграшки в ігровому куточку, п'ятирічна Оленка швидко виконала доручену для неї частину роботи, а Тетянка загралась і не встигла виконати завдання.

Запитання для обговорення. Що може вихователька порадити Оленці, яка не знає, як у цьому випадку виконати спільне завдання? Як пояснити дітям середнього дошкільного віку способи дій стосовно інших дітей, які не встигають або не хочуть виконувати доручену частину спільної роботи?

Ситуації успіху. Діти на занятті з образотворчої діяльності малювали петриківський розпис. По завершенні заняття вихователька запропонує відібрати малюнки дітей на виставку із дитячих робіт, мотивуючи їх якість. Проте очевидним було, що не всі роботи виконані успішно, тому вихователькою було запропоновано два варіанта виставки: а) для виставки у вестибюлі ЗДО; б) у роздягальні групової кімнати, мотивуючи їх вибір. Майбутнім вихователям було

запропоновано розробити алгоритм відбору (аналізу) виконаних робіт.

Запитання для обговорення. У який спосіб необхідно виховательці допомогти емоційно пережити не результат в цілому, а якоїсь окремої деталі дитині дошкільного віку?

Ситуація успіху. Під час спостереження за зимовими птахами на прогулянці вихователька пропонує дітям старшого дошкільного віку насипати у годівницю зерно для пташок. Дмитрик відмовляється виконати доручення. Запитання для обговорення. Як виховательці мотивувати дитину до виконання колективного доручення? (Найда, 2022)

Для реалізації рефлексійно-оцінного аспекту психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів на засіданнях наукових гуртків майбутніх вихователів залучали до аналізу науково-практичних статей із журналів «Дошкільне виховання», «Вихователь-методист дошкільної закладу», «Методичнаі скарбничка вихователяі» тощо.

Задля цього здобувачі освіти отримували завдання ознайомитися з інноваційним змістом статей, написати рецензію, виловити свою думку, обґрунтувати доцільність використання запропонованих авторами статей «методичних інсинуацій». Так, наприклад, на одному із засідань наукового гуртка «Методична майстерня майбутнього вихователя» у ВСП «Дубенський педагогічний фаховий коледж РДГУ» майбутні вихователі писали рецензію на статтю професора К. Крутій. «На зміну заняття - освітні ситуації? Збережемо найкраще і підемо далі» (*Дошкільне виховання*, 2016, №9 С. 6-10), у якій авторка пропонує замінити форму навчання дітей «заняття» на «освітні ситуації». Зазначимо, що засідання гуртка викликало надзвичайну активність майбутніх вихователів. Було висловлено як критичні зауваження, повну незгоду, так і серйозні пропозиції, яким чином можна об'єднати ці дві форми

занять.

Суттєву роль у методичній підготовці майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу відіграє психолого-педагогічний супровід практичної підготовки. Майбутні вихователі під час педагогічної практики виконують професійні трудові функції вихователя ЗДО (за змістом БКДО) у роботі з дітьми дошкільного віку та з дітьми з особливими освітніми потребами, дотримуючись алгоритму роботи із забезпечення якості освіти у ЗДО. У цьому зв'язку в процесі навчання у педагогічному коледжі передбачено навчальним планом такі види практик: навчальна (ознайомлювальна) і виробнича. До кожного виду практик розроблено завдання із фахових методик, які здобувачі освіти виконують у процесі їх проходження. Опишемо їх.

У процесі випробовуваної педагогічної практики у групах дітей раннього та передшкільного віку майбутні вихователі у ВСП «Дубенський педагогічний фаховий коледж РДГУ» виконують завдання з «Методики формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку», як-от: дібрати ігри, вправи, задачі, запитання, які мотивують дітей дошкільного віку до вивчення математики та провести їх із дітьми; виготовити наочні посібники для занять із формування у дітей понять «кількість», «величина», «час», порівняння різних груп предметів з арсеналу народної математики, описати методику їх використання у роботі з дітьми дошкільного віку; провести 3 гри для дітей третього і четвертого років життя, які можуть бути використані для формування в цих групах уявлень про множину (укажіть назву гри та мету); розробити систему вправ на засвоєння дітьми складу чисел з одиниць та провести кілька вправ з дітьми старшого дошкільного віку.

Практичні завдання для здобувачів освіти з «Методики ознайомлення дітей із природним довкіллям» передбачали опис

та виготовлення зразків моделей, з допомогою яких ознайомлюють дітей дошкільного віку з тією чи тією залежністю у природі. Майбутні вихователі обговорювали із викладачем фахової методики зразок створеної моделі, опісля використовували їх у професійно-методичній роботі з дітьми дошкільного віку у ЗДО у ході педагогічної практики. Зауважимо, що активне залучення здобувачів освіти до виконання завдання щодо добору та проведення рухливих ігор з природничим змістом; виготовлення дидактичного матеріалу, необхідного для проведення занять, дидактичних ігор з дітьми дошкільного віку; організації екологічної лабораторії, у якій спільно з дітьми проводити досліди на виявлення стану забруднення довколишнього середовища, безумовно здійснюється під педагогічним супроводом викладачів фахових методик.

Результати виконаних завдань здобувачі освіти занотовували у щоденники з педагогічної практики, а згодом обговорювали у ході практичних занять із фахових методик.

З «Методики розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей дошкільного віку» майбутні вихователі в процесі педагогічної практики виконували такі завдання: а) скласти перспективний тематичний план на квартал для однієї із вікових груп з теми «Дидактичні ігри з розвитку мовлення» за схемою:

Назва розділу	Назва дидактичної гри	Місяць

б) проаналізувати план роботи вихователя ЗДО із забезпечення наступності ЗДО та НУШ; в) розробити консультацію для батьків «Мовленнєва готовність до школи – що це означає?»; г) ознайомитись із куточком книги

(простором книги) в різних вікових групах закладу дошкільної освіти, зробити опис його обладнання.

У ході переддипломної практики майбутні вихователі готували матеріали наукової роботи (тези, стаття, текст доповіді до наукової конференції), результати виконання експериментально-дослідницького завдання (анкетування, опитування, спостереження, інтерв'ю тощо) відповідно до теми курсової роботи; писали педагогічні роздуми «Діти раннього та дошкільного віку моїми очима».

Отже, психолого-педагогічний супровід педагогічної практики активізує методичну підготовку майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу, закріплює теоретичні знання та вміння у процесі безпосередньої практичної діяльності та вдосконалює методичну компетентність здобувачів освіти.

Отже, визначені та схарактеризовані компоненти психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу сприяють набуттю ними спеціальних компетентностей, необхідних для передбачення та оцінювання результатів власної діяльності з урахуванням закономірностей освітнього процесу закладу дошкільної освіти, розвитку й удосконалення їхньої фахово-методичної діяльності.

Враховуючи вищезазначене, вважаємо, що забезпечення психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу повністю відповідає сутності й особливостям методичної підготовки в умовах педагогічного коледжу.

Література

1. Академічний тлумачний словник української мови.

(Електронний ресурс) : <http://sum.in.ua/s/kompetencija>.

2. Антонова О.Є. Психолого-педагогічний супровід обдарованої особистості учня. *«Школа становлення відповідального громадянина»*. Автор-упорядник Л. В. Коріння; за заг. ред. С. В. Кириленко, О.І. Кіян, І. Н. Євтушенко. Київ - Житомир Чернівці: «Букрек», 2020. С. 55-68.

3. Бабак К. В. Особливості психологічного супроводу професійного розвитку студентів в умовах навчання у педагогічному коледжі. *Психологія: реальність і перспективи*. Випуск 1, 2013. Збірник наукових праць РДГУ. С.32-35.

4. Бенера В.Є. Підготовка майбутніх вихователів до майбутньої професійної діяльності на засадах концентрованого підходу. *«Вісник науки та освіти (Серія «Педагогіка»)*. 2023. № 3 (9) 2023. С. 318-331.

5. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2004. №3.

6. Білик Р.М., Ніколаєв О. М., Реалізація диференційованого навчання у компетентнісній освіті С. 121-125. (Електронний ресурс) : <http://surl.li/iyrzm>

7. Богуш А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно-спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. Зб. наук. пр. Пед. науки. М-во освіти і науки України, Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2014. Вип. 65. С. 220-224.

8. Власенко Л. В. Соціально-психологічний супровід академічної групи як засіб розвитку культури спілкування студентів, автореф. дис. канд. психол. наук, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН. України, Київ, 2005.

9. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

10. Горіна О. М. Сутність та принципи диференційованого підходу в навчанні студентів. *Вища школа*.

2007. № 5. С. 55- 63.

11. Журавель А. П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00. 09; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2006. 20 с.

12. Зінченко В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу. *Дошкільна освіта*. 2004. № 1. С. 4-10

13. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України : колективна монографія / ПНЦ НАПН України; за заг. ред. акад. А. М. Богуш. Одеса : Лерадрук, 2012. 268 с.

14. Корміна Л.І. Методика викладання дисциплін за фахом у вищих навчальних закладах. Методичні рекомендації до курсу. Луцьк: Вежа-Друк, 2016. 52 с.

15. Коростіянець Т.П.і Теоретичні питання професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім.і К. Ді Ушинського*. 2011. № 3-4. С. 44-49.

16. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Наука і освіта*. 2014. Вип. 10. С. 123 –127.

17. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку / Алла Богуш, Наталія Маліновська. Підручник для учнів педагогічних коледжів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2022, 336с.

18. Методичні рекомендації щодо розроблення освітньо- професійної програми фахової передвищої освіти.

НМЦ, Київ, 2020. (Електронний ресурс) : <http://surl.li/ekrxv>

19. Мирончук Н.М. Педагогічний супровід майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Випуск 89. Частина 2. С. 127-131.

20. Навчальний план (проект): освітньо-професійний ступінь – фаховий молодший бакалавр, галузь знань 01Освіта/Педагогіка, спеціальність 012 Дошкільна освіта. / (кер.Найда Р., Занько О., Любарська І., Сардига О., Созонова Л., Селепій О., Слюсарук-Літвін С.), Київ, 2022. (Електронний ресурс) : <http://surl.li/ivyye>

21. Найда Р. Г. Теоретико-методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів в у мовах педагогічних коледжів: (монографія). Харків: «Діса плюс», 2022. 356 с

22. Найда Р. Г. Система роботи з методичної підготовки майбутніх вихователів у педагогічних фахових коледжах: матеріали Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної очній/дистанційної конференції «Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи» (10-11 листопада 2022 р., м. Житомир).

23. Найда Р.Г. Формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі педагогічної практики. *Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти: зб. наукових праць за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти», присвяченої 205-річчю Університету Ушинського / за наук. ред.. А. М Богуш. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2022. 134с. С. 67-71.*

24. Непомняща І. М. Психолого-педагогічний супровід

професійної підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (128). Одеса, 2019. С.165-171.

25. План відновлення. Освіта і наука, 2022 (Електронний ресурс) : <http://surl.li/gvrbr>

26. Положення про організацію освітнього процесу у Відокремленому структурному підрозділі «Дубенський педагогічний фаховий коледж Рівненського державного гуманітарного університету». 2021. (Електронний ресурс) : <http://surl.li/gjjjn>

27. Приймаков О.Г., Малявко О. І. Болонський процес: засади, методологія, впровадження. Навчальний посібник. Харків: ТОВ «Оберіг», 2009. 136 с.

28. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (затверджено наказом Міністерства економіки України №755 – 21 від 19 жовтня 2021) (Електронний ресурс) : <http://surl.li/bkzbyz>

29. Психологічний словник. Авт.-уклад. В. В.Синявський, О.П. Сергеєнкова / За ред.Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 27 с.

30. Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Зб. наук. пр. за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 205-річчю Університету Ушинського (6 червня 2022 року, м. Одеса).

31. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості : від обдарованості дитини до майстерності дорослого : посібник. Київ : Ін-т обдарованої дитини, 2014. 220 с.

32. Седова Т.Д. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнів в освітньому середовищі

гімназії. *Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл*: Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. Харків: 2009. 40 с.

33. Словник української мови: в 11 т. / (ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.). Київ: Наукова думка, 1970-1980. Т. 4: (ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко). Київ: Наукова думка, 1973. 840 с.

34. Стандарт фахової передвищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта для освітньо-професійного ступеня – фаховий молодший бакалавр (затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 13.07. 2021р. № 806. (Електронний ресурс) : <http://surl.li/gwzcs>

35. Теличко Т. В. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 73 том 2'2020. С. 88-91.

36. Типове положення про організацію освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти. МОН України. 2023. (Електронний ресурс). <http://surl.li/efrqm>

37. Трубник І. В.. Формування мотиваційного компонента професійної готовності майбутніх вихователів. 2011. (Електронний ресурс) : <http://surl.li/ivzig>

Алла Богуш
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНО-СПРЯМОВАНОЇ
МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ**

ВИХОВАТЕЛІВ-МЕТОДИСТІВ ЗДО

Понятійний апарат дослідження

Ознакою будь-якої держави є її національна мова, це один із головних атрибутів держави. Національною і державною мовою України є українська мова, вивчення якої започатковується вже з раннього віку в сім'ї, у закладах дошкільної освіти. Вдосконалення рівня володіння рідною і водночас державною українською мовою продовжується в наступних закладах освіти (початковій і середній загальноосвітній школі). Отже, рівень володіння випускниками дошкільних закладів рідною, національною і державною українською мовою багато в чому залежить від мовної особистості вихователя закладу дошкільної освіти. Зазвичай у заклади вищої освіти вступають абітурієнти з уже сформованим обсягом і рівнем мовних знань, умінь і навичок щодо володіння українською мовою, який на превеликий жаль, не завжди відповідає усталеним мовно-мовленнєвим нормам української мови. Виникає необхідність формування мовної особистості, її професійно-мовної спрямованості у майбутніх фахівців дошкільної освіти. Зазначимо, що під нашим керівництвом у 2006-2008 роках ПНЦ Академії педагогічних наук України було проведено експериментальне дослідження з теми: «Формування мовної особистості на різних вікових етапах: дітей дошкільного віку» (А.Богуш, О.Кисельова, О.Трифоновна) та майбутніх учителів-словесників (Ж.Горіна, М.Черкасов). А також під нашим керівництвом була захищена докторська дисертація О. Трифонові «Формування мовно-мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку» (2012р.).

Водночас практика роботи вихователів-випускників з дітьми дошкільного віку засвідчила досить посередній рівень володіння вихователями нормативним українським мовленням,

культурою та мовленнєвим етикетом українського професійного, методично спрямованого мовлення, що і зумовило обрати означений сегмент дослідження.

З'ясуємо насамперед основні поняття, що були задіяні в експерименті: «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність», «особистість», «мовно- мовленнєва особистість». Основним знаряддям професії педагога є мова, а професійний вид діяльності супроводжує мовленнєва діяльність. До структури мовленнєвої діяльності входять такі структурні компоненти: мова, мовлення, діяльність. Термін «мова» в Енциклопедії української мови визначається як характерний для людського суспільства специфічний вид знакової діяльності, який полягає у застосуванні історично усталених у певній етнічній спільноті артикуляційно-звукових актів для позначення явищ об'єктивної дійсності для обміну між членами спільноти (ЕУМ, 2000); мова — основний засіб спілкування і взаємного розуміння в людському суспільстві; сукупність відтворюваних мовними органами загальноприйнятих у межах певного суспільства звукових знаків для предметів, явищ дійсності та їх відображення у свідомості людини (Гончаренко, 2011).

Психологи визначають «мову» як систему знаків, що служить засобом спілкування людей, розумової діяльності, способом вираження самосвідомості особистості, передання і збереження інформації від покоління до покоління (Шапар, 2004). Мова є змістом мовлення.

Зазначимо, що вперше Ф. де Соссюр розмежовує поняття «мова» і «мовлення». Мова, як зазначає автор, не є діяльністю мовця, це готовий продукт пасивно засвоєний індивідом; мова ніколи не передбачає попередньої рефлексії. Мовлення ж є «індивідуальним актом волі розуму», в якому виокремлюють: 1) комбінації, у яких мовець застосовує мовний код, аби висловлює свою думку; 2) психофізичний механізм, який дозволяє йому унааявити ці комбінації (Ф. де Соссюр, 1998).

Мова є зовнішньою щодо індивіда, який сам по собі не може ані створити її, ані залишити, він її вивчає.

Феномен «мовлення» розглядають як процес говоріння, спілкування мовців між собою, це мова в дії, тобто мовленнєва діяльність. Мовленнєва діяльність — один із видів людської інтелектуальної розумової діяльності, яка вирізняється предметною мотивацією, є цілеспрямованою, що передбачає використання мовних знаків у процесі спілкування у конкретному соціальному, предметному середовищі. Крім того, мовленнєва діяльність передбачає наявності мінімуму двох мовців: мовець (активні мовленнєві дії) і слухач, той, хто приймає інформацію. Структуру мовленнєвої діяльності складають мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт і мовленнєва ситуація. Професійна діяльність вихователя ЗДО та інших фахівців дошкільної освіти передбачає безліч різноманітних професійно-мовленнєвих ситуацій. Отже, мовленнєві ситуації у ЗДО розглядаємо як відповідне мовно-мовленнєве середовище або природне, або штучно створене (заняття), яке стимулює мовленнєву діяльність педагогів і дітей. Мовленнєва діяльність у ЗДО реалізується у двох видах: говоріння (активне мовлення) і слухання (пасивне мовлення). Успіх мовленнєвої діяльності дітей залежить передовсім від мовленнєвих умінь виховательки, умінь передання різних форм інформації, тобто від сформованої мовної особистості виховательки чи іншого фахівця ЗДО.

Розглянемо одне із центральних понять дослідження «особистість». Звернімося до термінологічних джерел. Зазначимо, що феномен «особистість» розглядається з різних позицій: філософії, психології, педагогіки, соціології, лінгвістики та ін.

Філософи, зазвичай, пов'язують особистість із суб'єктом людського індивіда в системі суспільних відносин із його соціальними якостями, яких вона набуває в ході конкретно-

історичного розвитку в процесі різних видів діяльності, які, у свою чергу, виявляються в індивідуальних особливостях її свідомості; як результат суспільного розвитку конкретно людини, яка має свідомість і самосвідомість.

Психологи характеризують особистість як людину, яка є суб'єктом суспільних відносин і якій притаманна свідома діяльність; зазначимо, що у психології особистість здебільшого розглядається як певна цілісність, неповторна єдність, найвищим інтегрувальним органом, який здійснює керівництво своїми психічними процесами й регулює поведінку і діяльність, особистістю не народжується, особистістю стають. За В. Шапаром, особистість є феноменом суспільного розвитку, живою людиною, цілісним системним утворенням, сукупністю соціально-психічних властивостей, відносин і дій, які формуються у процесі її розвитку (Шапар, 2004).

За словами Г.Костюка, людський індивід стає особистістю, коли в нього формується свідомість і самосвідомість, розвиваються психічні властивості, які внутрішньо визначають його поведінку, що дозволяє йому виконувати суспільні функції і жити в суспільстві (Костюк, 1989). Учений визначає провідну функцію особистості як усталеність і незалежність від зовнішніх впливів середовища, є творцем і себе як особистості, і того світу, в якому вона живе.

Із педагогічного погляду, особистість є конкретною, цілісною людською індивідуальністю в єдності її природних і соціальних якостей; це певне поєднання всіх фізичних, психічних, соціальних властивостей; спрямованості особистості (потреби, мотиви, інтереси, переконання), рис характеру і темпераменту, здібностей, особливостей психічних процесів у єдності, цілісності і водночас індивідуальних відмінностях (Гончаренко, 2011).

Окремі вчені (Л.Засєкіна, В.Фурманова) пов'язують

особистість із національно-культурними особливостями соціуму, в якому перебуває особистість. Так, за словами В. Фурманової, особистість є носій певної культури, який належить до конкретної лінгвокультурної спільноти, об'єднаною спадкоємністю культури, спільністю її форм і співвідношенням культурної і мовної свідомості. Відповідно до такої позиції, авторка вводить у науковий обіг поняття «культурно-мовна особистість» (Трифонова, 2012). За Л. Засекіною, особистість є носієм певного національно-культурного простору, який найповніше відтворює культурну спадщину свого народу, що виявляється у вербальних і позалінгвальних елементах комунікацій, мовних стереотипах, правилах етикету та ін. (Засекіна, Фурманова, 2012 : 101).

У мовознавстві й лінгводидактиці послуговується поняттям «мовна особистість» і «мовленнєва особистість». Однією з найважливіших характеристик людини, як особистості, є її мова. Людина існує в мові, виявляє себе в мові, прокладає через мову, через спілкування місток до взаєморозуміння з іншими людьми. Всім нам відомий вислів «Із слова починається людина, яка народжується, розвивається і виховується в мовно- мовленнєвому середовищі (сім'ї, закладі дошкільної освіти, школі, спеціальних освітніх закладах)», тобто ми всі з вами живемо у світі слів, їх звучання різними звуковими барвами, є свідками збагачення мови новими словами. Людина як мовна особистість відкриває для себе магію вимовленого і почутого нового слова. Мова виконує й важливу соціальну історичну функцію, оскільки пов'язує видимими і невидимими нитками сучасні й минулі покоління в єдину мовно національну спільноту України, в якій ми всі відчуваємо себе громадянами своєї країни, незалежної України, ми мовна спільнота, яка мешкає на рідній українській землі, що годує нас у неповторному природно-мовному світі, де народжується самобутня українська пісня, захоплююча поезія

Тараса Шевченка, де віками плекалася солов'їна українська мова, на землі, де народививсь і возвеличив особистість Педагога, геній української педагогіки — Василь Сухомлинський (Богущ, 2008).

Зазначимо що мовна особистість формується у конкретному соціальному середовищі, із його національною мовленнєвою культурою, етикетом як прояв національної свідомості, в поведінці у процесі комунікативної мовленнєвої діяльності (Богущ, 2008).

Проблема формування мовної особистості розкрито в дослідженнях таких учених, як Г.Богін, Н.Дзюбишина-Мельник, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Ю. Караулов, М. Пентилюк та ін. Зауважимо, що в науковий обіг вперше увів поняття «мовна особистість» Ю. Караулов. За його словами, мовна особистість - це людина, наділена здібністю створювати і сприймати тексти, що різняться між собою: а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною і точністю відображення дійсності; в) певною цільовою спрямованістю (Караулов, 1995:44). С.Єрмоленко і Л. Мацько розуміють «мовну особистість» як носія мови, який не тільки володіє сумою лінгвістичних знань (знає поняття і відповідні правила) чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробилися навички активної роботи зі словом (Єрмоленко, Мацько, 1995 : 35). Цілком суголосні із Л. Мацько, що мовна особистість започатковується із пробудження індивідуальної мовотворчості, що забезпечує вільне самовираження особистості в різних сферах людського спілкування. Вчена зазначає, що мова шліфує, карбує думку, а оригінальна думка «завжди здобувається на визнання, коли вона втілена в досконалому, інформативно повноцінному слові» (Мацько, 1995).

Мовна особистість, за М.Пентилюк, це такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає як поняття, так і відповідні правила), репродукує мовну

діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку (Пентилюк, 2015).

Концепцію мовної особистості розробив Ю. Караулов, який розглядає мовну особистість як багатшаровий і багатокomпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовностей до здійснення мовних вчинків різної складності, вчинків, що класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), з іншого — за рівнями мови (фонетика, граматика, лексика) (Караулов, 1987).

На нашу думку, кожна доросла людина, яка володіє своєю рідною мовою, є мовною особистістю в системі суспільних відносин. Тобто мовцем, за словами М.Пентилюк, який забезпечує розширення функцій мови, творення українськомовного середовища в усіх сферах суспільного життя; природне бажання повернутися в повсякденне спілкування до рідної мови, до відродження культури, традиції народу, до вироблення зразків високого культурного інтелектуального спілкування літературною мовою (Пентилюк 2015: 159). За К.Крутій, мовна особистість це людина, яка показує високий рівень мовної і мовленнєвої компетентності; поважає, любить і береже рідну мову; є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями і високим рівнем комунікативних умінь та навичок, дбає про красу і розвиток свого мовлення (Крутій, 2014: 121).

Отже, будемо розуміти мовну особистість як високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами у полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення. Саме таку багатогранну

особистість хотів бачити Василь Сухомлинський у закладах освіти України — особистість учителя і вихователя (Богуш, 2008). Кожний педагог, яку б посаду він не обіймав (учитель, вихователь, директор, методист), на переконання Василя Сухомлинського «повинен бути сформованою мовно-мовленнєвою особистістю, вміти використовувати на матеріалі своєї фахової діяльності слово як інструмент навчання і виховання учнів, дітей». Учений, педагог не уявляв собі особистість педагога (вихователя, вчителя), який би не володів досконало рідною мовою як засобом впливу на дітей, тобто не був сформованою мовно-мовленнєвою особистістю. Василь Сухомлинський, звертаючись до педагогів, акцентував на великій силі Слова.

У руках вихователя (вчителя), зазначає Василь Сухомлинський, слово є такий саме могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора. Вчений був переконаний, що слово є тим містком, через який «наука вихователя» переходить у майстерність, мистецтво (Сухомлинський, 1977).

Слова є і в книжках, натомість для дитини це сухі академічні книжні слова. Живе слово вихователя повинно бути емоційно насиченим, душевним, наповненим теплотою, ширістю почуттів, які передаються дітям як найдорогоцінне духовне багатство (Богуш, 2008). Зазначимо, що в середині ХХ ст. у педагогіці було заборонено «словесне виховання учнів» як шкідливу методику, відповідно в закладах вищої освіти ігнорувалася мовно-мовленнєва підготовка майбутніх педагогів під гаслом «словами дитину не виховаєш», ігнорувалася мовна особистість майбутніх педагогів. Водночас учений застерігав, що майбутні педагоги повинні уникати словесного перевантаження.

Особливу значущість, на нашу думку, має вплив слова

вихователя як сформованої мовно-мовленнєвої особистості, на дітей дошкільного віку, саме вихователька закладає «мовний фундамент» майбутньої мовленнєвої особистості. Отже, з'ясуємо поняття «мовленнєва особистість», яким послуговуються здебільшого у психології і лінгводидактиці. Так, учені (Ю.Караулов, В. Красних та ін.) поділяють особистість на мовну, мовленнєву і комунікативну. За словами В. Красних, мовна особистість виявляє себе в мовленнєвій діяльності, володіє сукупністю мовних знань і уявлень: мовленнєва особистість реалізує себе в комунікації, обирає і здійснює певну стратегію і тактику та мовні засоби, комунікативна особистість та, яка бере участь у процесі спілкування, комунікації. На думку Ю.Караулова, мовленнєва особистість — це мовна особистість у процесі реального спілкування, мовленнєвій діяльності. З чим важко погодитись, оскільки є різнозмістові поняття «мова», «мовлення», так само наявні дефініції «мовна особистість» і «мовленнєва особистість» як за рівнями володіння мовою, так і за ієрархію віку людини (Богущ, 2008).

Зауважимо, що проблему розвитку мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку досліджували в Україні О. Трифонова і Л. Калмикова. За О. Трифоновою, мовленнєва особистість дитини старшого дошкільного віку — це інтегративна якість суб'єкта, в якого сформовані всі види компетенцій (мовленнєва, художньо-мовленнєва, комунікативна), який володіє мовними концептами, що віддзеркалюють його мовленнєву картину світу, здатний самовиражатись у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях (Трифопова, 2013). Л. Калмикова досліджувала розвиток мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку з позиції психолінгвістики і дитячої психології. За словами вченої, мовленнєва особистість дітей старшого дошкільного віку — це суб'єкт мовленнєвої комунікації і мовленнєвої поведінки (дії,

вчинки, правила) із соціальними за походженням і смислом мотивами до свідомого керівництва власної мовленнєвої поведінкою на тлі усвідомлених мовленнєвих мотивів — цілей; як суб'єкта із мовною свідомістю і мовною самосвідомістю, що починає формуватися саме в цьому віці. Мовленнєвій особистості дитини старшого дошкільного віку, зауважує вчена, притаманна надзвичайна мовленнєва активність (Калмикова, 2010).

На нашу думку, мовленнєва особистість дитини дошкільного віку — це активний, ініціативний мовець, відкритий для спілкування, який легко і невимушено вступає у спілкування з дітьми і дорослими; застосовує мовні і немовні засоби виразності; володіє формулами мовленнєвого етикету, має розвинені комунікативні здібності і достатній рівень розвитку рідної мови (Богуш, 2008). К.Крутії вважає мовленнєвою особистість людину, яка засвідчує готовність виконувати мовленнєві дії, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням (Крутії 2014: 121). Важко погодитись із таким поглядом на мовленнєвому особистість, тим більше дитини.

Як засвідчує науковий аналіз, проблема формування мовної і мовленнєвої особистості суб'єктів соціуму не є простою. Ми дотримуємося думки, щодо чіткого розмежування (чи відмежування), думки, що впродовж дошкільного віку формується у дітей мовленнєва особистість (мова в дії) під керівництвом мовної особистості виховательки (і батьків). У цьому зв'язку надзвичайно важливо сформувати багатогранно мовну особистість фахівців дошкільної освіти (вихователів, методистів, директорів) у процесі навчання їх на бакалаврському і магістерському рівнях. Саме тому було виокремлено саме такий сегмент психолого-педагогічного супроводу формування методичної спрямованості мовленнєвої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти. Враховуючи

специфіку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, яка здійснюється під керівництвом мовної особистості виховательки за умови контрольно-аналітичної діяльності виховательки-методиста ЗДО, дійшли висновку щодо необхідності формування в закладах вищої освіти мовно-мовленнєву особистість майбутніх фахівців ЗДО, яка поєднує в собі повноцінно сформовану мовну і мовленнєву особистість, яка спроможна не тільки до організації роботи з дітьми з розвитку мовлення, а й володіти методикою навчання і розвитку активного мовлення, повинна бути методично озброєна методиками, прийомами, технологіями розвитку мовлення дітей і формування у них мовленнєвих компетенцій як підґрунтя мовленнєвої особистості випускника закладу дошкільної освіти.

Психолого-педагогічний супровід як вектор організації дослідження

Зазначимо, що на початку ХХІ століття у наукових колах України активізувалась проблема різного виду супроводу розвитку, навчання і виховання дітей та молоді (психологічний, педагогічний, соціологічний, мовленнєвий, комунікативний та ін.). Є необхідність з'ясувати науковий термін «супровід». Зазвичай звернімося до словникових джерел, які трактують супровід як: те що супроводить яку-небудь дію чи явище, група людей, яка супроводжує когось (НТСУМ. Т4, 1999); дія за дієслово «супроводжувати, слідкувати» (Даль, 1982); супроводження неусвідомлюване, процеси, які супроводжують дії (Шапар, 2004). Як бачимо, словники не розглядають «супровід» як науковий термін, відокремлено від його виду чи специфіки.

Поняття «супровід» було вперше введено науковий обіг в першій половині 90-х років ХХ ст. . як необхідність додатково

підкреслити самостійність суб'єкта у прийнятті рішення. Феномен «супровід» характеризує як «забезпечення умов щодо прийняття суб'єктом самостійного рішення»; лексичного — це більш жорстка форма, що підкреслює пріоритет особистості «як того, хто забезпечує»; те саме — «допомога». За В. Зінченко, супровід передбачає відповідальність суб'єкта за вибір рішення, пріоритет інтересів залишається за тим, кого супроводжують, а той, хто супроводжує, має тільки дорадчі права. У цьому зв'язку не можна підміняти феномен «супровід» іншими поняттями, як-от: допомога, підтримка, взаємодія, співробітництво (Зінченко, 2004).

Звернення до наукових джерел учених засвідчує такі напрями досліджень, пов'язаних із феноменом «супровід», як-от: психологічний супровід (М. Батіянова, І. Бех, І. Валітова, Н. Глуханюк, В. Кузьменко, І. Мамайчук, Р. Овчарова, Т. Янічева та ін.); педагогічний (Ш. Амонашвілі, І. Богданова, Л. Варяниця, М. Головка, О. Міхеєва та ін.), мовленнєвий супровід (А. Богуш, Н. Гавриш, М. Пентилюк та ін.); комунікативно-мовленнєвий (Л. Березовська, А. Богуш, О. Кисельова, О. Ковтун, О. Трифонова та ін.).

Розглянемо результати досліджень. Зазначимо, що найбільш розлого схарактеризовано дефініцію «психологічний супровід». В. Зінченко визначає «супровід» як систему професійної діяльності психолога, що забезпечує створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку дитини в ситуаціях дошкільної взаємодії. Об'єктом супроводу психолога є дитина. (Зінченко, 2004). Авторка пов'язує супровід із психологічною службою і діяльністю насамперед психолога в закладі дошкільної освіти, хоча не виключає й інших учасників. За В. Зінченко, психологічний супровід здійснюється психологічними заходами «через педагога, який є співпрацівником психолога в розробленні стратегії супроводу». Батьків учена розглядає як

об'єктів супроводу, які беруть участь у супроводі на засадах співпрацівників, особистісної і родинної відповідальності. Отже, до психологічного супроводу вчена, по суті, додає ще педагогічний, оскільки до діяльності психолога долучаються педагоги (вихователі) і батьки (Зінченко, 2004).

Метою дослідження В.Зінченко було розроблення методики організації системи супроводу дитини в умовах дошкільного закладу. Для реалізації поставленої мети авторкою було розроблено різні моделі психолого-педагогічної служби (далі ППС). До складу першої моделі увійшли: психолог, 2 вихователі, 6 батьків. Означена модель передбачала планування, зміст і організацію роботи на рівні всього дошкільного закладу і кожної вікової групи під керівництвом психолога і членів ППС.

До складу другої моделі ППС дошкільного закладу увійшли: психолог методист, завідувачка, 4 виховательки та 4 батьків. У кожній віковій групі вихователі були розподілені на вихователя-психолога і вихователя-педагога. Отже, ППС групи складалась із 2 вихователів і 3 батьків. Авторкою було розроблено модель організації педагогічного моніторингу, яка обіймала проектувальну, гностичну та організаційну діяльність ППС.

В.Зінченко дійшла висновку, що професійність і ефективність супроводу дитини у світ свого «Я» перебуває в залежності від науково-обґрунтованої організації роботи дошкільного закладу, використання інноваційних технологій, створення чіткої організації роботи психолога педагогічної служби в дошкільному закладі, відпрацювання моделі супроводу дитини у співпраці психолога, вихователів і батьків (Зінченко 2004).

Дитина дошкільного віку постійно перебуває в оточенні інших людей, як-от: батьків, вихователів, педагогів, однолітків, під впливом яких у неї відбувається не тільки процес

соціалізації, а й розвиток усіх психічних процесів, у тому числі і розвиток мовлення. У цьому зв'язку виникає потреба вести мову й про мовленнєво-педагогічний супровід розвитку мовлення дітей, оскільки дитина перебуває у середовищах з різними мовленнєвим потенціалом і навантаженням (Богуш, 2012).

І.Бех пояснює психолого-педагогічний супровід відповідно до особистісно-зорієнтованої моделі освіти, яка передбачає занурення дітей до взаємодії з довкіллям і на цій основі «формування у дітей ціннісних ставлень до довкілля з позицій сучасної культури» (Бех, 2005). Зауважимо, що центральним ядром психологічного супроводу, за І.Бехом, є конструктивна і гуманістично спрямована взаємодія, а центральним механізмом взаємодії виступає «особистісне спілкування педагога із вихованцем», спрямована на «зближення ціннісного в смислових орієнтаціях учасників діалогу», формування «ми-переживання» дорослого і дітей (Бех, 2004).

Психологи (М.Батіянова, Н. Глуханюк, Р.Овчарова) визначають психологічний супровід як створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання та навчання дітей у ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, що організується у межах освітнього закладу (Батіянова, 1998)

І.Печенко, аналізуючи перевагу технології психологічного супроводу за п'ятьма позиціями з-поміж інших технологій, зазначає насамперед можливість організації дорослими такої взаємодії дитини із соціальним середовищем, яка дозволяє їй виявляти активність, ініціативність, самостійність, здійснювати власний вибір, самостійно приймати рішення і відповідати за кожен дію та вчинок (Печенко, 2008).

І. Печенко розглядає соціально-педагогічний супровід у

межах проблеми соціалізації дитини дошкільного віку. На її погляд, сутність соціально-педагогічного супроводу полягає у створенні в межах соціально-педагогічного середовища умов для засвоєння дитиною позиції об'єкта і суб'єкта соціалізації і виявлення себе суб'єктом власної життєтворчості. Отже, за І. Печенко, соціально-педагогічний супровід — це особлива форма функціонування єдиної системи суспільного та сімейного виховання, що надає можливості педагогічно виваженої соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. І. Печенко визначила принципи організації соціально-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку та умови, серед яких — спеціальна організація соціального простору дитинства — як світ дітей, де кожному надається право створювати власну картину світу на основі наявних у цьому світі можливостей. Чинник життєдіяльності дитини, в якому на основі моделювання світу забезпечується соціальний розвиток особистості, творче ставлення до життя, центр світовідчуттів та світобачення дитини як основа творення власної картини світу, що дозволяє їй задовольняти свої потреби в контактах із соціальним довкіллям (Печенко, 2008). Розроблено експериментальні технології реалізації соціально-педагогічного супроводу та створення комфортного психологічного клімату в дошкільних закладах (Богуш, 2012).

І. Трубавіна досліджувала соціальний супровід неблагополучної сім'ї. Авторкою визначено завдання, зміст і функції у роботі центрів соціальних служб. Обґрунтовано поняття «життєві сімейні вміння і навички», їх зміст, подано класифікацію, а також розкрито принципи, форми і методи навчання батьків життєвих сімейних умінь і навичок (Трубавіна, 2003).

Р.Овчарова досліджувала психологічний супровід батьківства. Авторкою розкрито теоретичні засади формування батьківства, структуру і компоненти батьківства, психологію

батьківства, батьківство в аспекті перинатальної психології, технології психологічного супроводу батьківства. (Овчарова, 2003).

Психологічний супровід дитини з дитячим аутизмом був предметом дослідження І.Валітової. Об'єктом дослідження стали діти, які страждали на аутизм. За словами авторки, психологічний супровід особливої дитини є цілісною системою діяльності психолога, яка передбачає психодіагностику, психопрофілактику, психокорекцію, психотерапію, психологічне консультування (Валітова, 2007). Об'єктом психологічного супроводу, на думку вченої, повинні виступати не тільки діти, а їхні батьки. Кінцевою ж метою психологічного супроводу є створення умов для успішного психологічного і особистісного розвитку дитини в конкретній соціальній ситуації розвитку.

У дослідженні І.Мамайчук психологічний супровід презентовано як діяльність психолога, спрямовану на створення комплексної системи клініко- психологічних, психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективну реабілітацію дитини з особливостями розвитку в соціумі. (Мамайчук, 2001); (Богуш, 20 12). Зазначимо також дослідження Т.Чередніченко, спрямоване на психолого-педагогічний супровід природного розвитку маленьких дітей (Чередніченко, 2022); О. Половіної «Психолого-педагогічний супровід мистецько-творчої діяльності дітей раннього віку: вектор підготовки майбутніх вихователів» (Половіна, 2022) ; Н.Кічук «Науково-педагогічний супровід підготовки майбутніх докторів філософії» (Кічук, 2022).

Вчені (М.Головко, О.Міхєєва) вводять поняття «супроводжувальний розвиток дитини дошкільного віку», сутність якого, на їхню думку, полягає в тому, щоб було бажання почути дитину, бути корисним для дитини, готовим прийняти почуття дитини, не намагатися самому все зробити

за дитину, сприймати її такою, якою вона є (Головко, Міхеєва, 2020). Автори зазначають, що система психолого-педагогічного супроводу повинна враховувати закономірності психологічного розвитку дитини, її саморозвитку та сензитивні періоди її розвитку.

У 2010-2012 роках під нашим керівництвом було проведено низку експериментальних досліджень у Південному науковому центрі НАПН України у таких напрямках: комунікативно-мовленнєвий супровід професійного становлення особистості майбутнього вихователя ДНЗ у південному регіоні України (А.Богуш); комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців-авіаторів (О.Ковтун); комунікативно-мовленнєвий супровід розвитку українського розмовного мовлення студентів південного регіону України (Ж. Горіна); комунікативно - мовленнєвий супровід професійно спрямованого українського мовлення майбутніх логопедів (О.Кисельова).

Тематика досліджень означеного напрямку зумовлювалась українізацією російськомовних ЗДО в південному багатонаціональному і полікультурному регіоні України. Суб'єктами КМС професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО виступили викладачі ЗВО, здобувачі освіти різних національностей, лаборанти, логопеди, вихователі ЗДО. За визначеними показниками (конативний, когнітивного-лінгвістичний, суб'єктивний рівні володіння українською мовою) було розроблено психолого-педагогічні характеристики комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів українською мовою та впроваджено експериментальні методики навчання вихователів української мови, формування у них мовленнєво-комунікативних умінь.

За результатами прикінцевого зрізу відбувались відчутні позитивні зміни за всіма показниками у респондентів експериментальних груп. Так, до високого рівня

сформованості української комунікативно-мовленнєвої компетенції піднялося 42 % студентів (у контрольній групі цей рівень не було зафіксовано взагалі), на нормативному — 46 % студентів (було 24 %) і на допустимому рівні залишилося 12 % (було 34 %), критичний рівень не засвідчено. У контрольній групі на нормативному рівні виявилось 26 % студентів (було 22 %) і на критичному рівні перебувало ще 34 % (було 46 %) майбутніх фахівців.

У процесі дослідження було з'ясовано, що формування українськомовної комунікативної компетенції студентів проходить певні стадії, а саме: збагачення і уточнення системи знань і лексики української мови, психології та психолінгвістики у процесі вивчення відповідних тем у фахових дисциплінах лінгвістичної, народознавчої, лінгводидактики спрямованості, активізація набутих знань, формування мовленнєвих умінь і навичок щодо роботи з дітьми у процесі практичних і лабораторних занять із фахових дисциплін; практичне втілення набутих знань і вмінь, сформованих навичок мовленнєвої роботи в активній українськомовній професійно-мовленнєвій діяльності, під час педагогічної практики; усвідомлення майбутніми вихователями місця і значення українськомовної комунікативно-мовленнєвої діяльності в освітній системі дошкільного закладу (Богуш, 2012; Богуш, 2014).

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу, Р.Найда розглядає психолого-педагогічний супровід як систему методологічного і психолого-педагогічного інструментарію (закон, закономірності, підходи, засоби, форми, методи, прийоми, методичні технології), спрямовану на ефективне формування у майбутніх вихователів обізнаності зі змістом методичної роботи вихователя ЗДО, теоретичної і методичної грамотності (Найда, 2023: 19).

У дослідженні будемо розуміти психолого-педагогічний супровід формування методичної спрямованості мовленнєвої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах магістратури як інтегровану цілеспрямовану систему методологічної обізнаності майбутніх вихователів-методистів ЗДО із законами, закономірностями, принципами, правилами, підходами), психологічними засадами професійно методичної діяльності та загально-педагогічним інструментарієм організації мовленнєвої діяльності вихователів з дітьми.

Психолого-педагогічний супровід формування методичної спрямованості мовленнєвої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачає забезпечення освітнього процесу вищої школи відповідним дидактичним інструментарієм: науково-педагогічний фонд (навчальні посібники, підручники, журнали, наочність, альбоми, серії дидактичних картин тощо); інформаційно-комунікаційними технологіями; створення розвивального професійного методичного мовленнєвого середовища, суб'єкт-суб'єктної взаємодією викладачів і студентів, спрямованою на ефективну фахову мовленнєву підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Організація дослідження

Мета дослідження: науково обґрунтувати концепцію, педагогічні умови, розробити та апробувати експериментальну методику психолого-педагогічного супроводу формування методично спрямованої мовленнєвої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти (вихователів-методистів ЗДО).

Гіпотеза дослідження: ефективність формування методично спрямованої мовленнєвої особистості майбутніх вихователів-методистів ЗДО зумовлюється низкою педагогічних умов: інтеграція освітніх компонентів фахових дисциплін, спрямованих на методичну підготовку майбутніх вихователів-методистів ЗДО; занурення здобувачів освіти магістратури в активну практико-зорієнтовану педагогічну

діяльність засобами дуальної освіти; стимулювання у майбутніх вихователів-методистів активного професійно спрямованого мовлення, культури мовлення та мовленнєвого етикету.

Завдання дослідження.

1. З'ясувати сутність понять «методична робота», «компетентність», «методична компетентність», «методична спрямованість мовленнєвої особистості майбутніх вихователів-методистів ЗДО», «вихователь-методист».

2. Визначити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості методичної спрямованості мовленнєвої особистості майбутніх вихователів-методистів.

3. Визначити педагогічні умови психолого-педагогічного супроводу формування методичної спрямованості мовленнєвої особистості вихователів-методистів ЗДО.

4. Розробити й апробувати експериментальну методику психолого-педагогічного супроводу формування методичної спрямованості мовленнєвої особистості майбутніх вихователів-методистів ЗДО.

Наукова новизна дослідження: вперше науково обґрунтовано необхідність психолого-педагогічного супроводу формування методично спрямованої мовленнєвої особистості майбутнього вихователя-методиста ЗДО; розкрито сутність і схарактеризовано основні наукові поняття задіяні в дослідженні; сутність і структуру феномена «психолого-педагогічний супровід формування методично спрямованої мовленнєвої особистості майбутніх вихователів-методистів ЗДО»; розроблено методику формування методично спрямованої особистості майбутніх вихователів-методистів ЗДО; схарактеризовано рівні сформованості методичної спрямованості мовленнєвої особистості майбутнього вихователя-методиста; визначено поняття «вихователь ЗДО», «методична робота», «вихователь-методист ЗДО»,

«компетентність», «мовленнєва особистість». Набула подальшого розвитку методика професійно мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів-методистів.

Відповідно до завдань дослідження з'ясуємо насамперед сутність понятійної бази дослідження, тезаурусу, яким будемо послуговуватися у ході дослідження. Оскільки в дослідженні йдеться про методичну спрямованість мовленнєвої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти, виникає необхідність розглянути вихідне поняття «методика», яке позиціонували вчені з різних галузей педагогічної науки (О.Бігіч, А.Богуш, С.Гончаренко, Р.Найда, О.Резван та ін.). Так, С. Гончаренко застерігає науковців, що феномен «методика» є неоднозначним за змістом, оскільки «методика» розглядається як одна із фахових навчальних дисциплін (освітніх) за педагогічними галузями і як сукупність відповідних форм, методів, прийомів організації освітнього процесу. Вчений рекомендує розмежувати поняття «методика викладання освітнього компонента» і «методика навчання тих, хто навчається», а також «конкретна методика», її специфіка залежно від предмета викладання (мови, педагогіки, психології, математики тощо) (Гончаренко, 2000).

Так, С. Гончаренко визначає методику навчання як галузь педагогічної науки, що досліджує зміст і характер освітнього процесу, який сприяє засвоєнню знань, умінь і навичок, розвитку мислення дітей, світогляду та виховання у них якостей громадянина своєї країни (Гончаренко, 2000: 10). О. Резван розглядає «методику» як застосування сукупності педагогічних методів для досягнення навчальної мети, що визначається в певній формі в певному навчальному предметі (Резван, 2013). За О.Савченко, методика навчального предмета — це часткова дидактика, теорія навчання певного освітнього компонента (предмета), що розглядає різні форми взаємодії викладання й учіння щодо володіння змістом конкретного

предмета (Ярмаченко, 2001).

Наше розуміння феномена «методика» таке: це прикладна підсистема педагогіки, що дає відповідь на запитання: «як учити», «кого вчити», «для чого вчити?», тобто як досягти певного результату в практичній діяльності, орієнтуючись на наявну систему цінностей; це система взаємопов'язаних засобів, форм, методів, прийомів, технологій доцільного виконання певної роботи і водночас вчення про цю систему (Богущ, 2007).

У системі дошкільної освіти функціонують терміни «методична робота» та «методично-мовленнєва робота» як вихователів, так і вихователів-методистів ЗДО. Якість і результативність дошкільної освіти залежить насамперед від методично грамотних професіоналів, керівників ЗДО, як от: вихователя-методиста і директора ЗДО, які забезпечують матеріально та інноваційно спрямований освітньо-виховний процес ЗДО. Якість освітньо-виховного процесу ЗДО залежить передовсім від педагогічної організації методичної роботи колективу вихователів вихователем-методистом, який здобуває професійну підготовку в магістратурі ЗВО на факультетах дошкільної педагогіки і психології (Богущ, 2022).

Проблема методичної роботи в закладах дошкільної освіти була предметом дослідження таких учених, як А.Богущ, Г.Григоренко, Л.Калуська, К.Кіндрат, О.Корнеєва, О.Лінник, Н.Омельченко (організація методичної роботи із вихователями); О.Аматьєва, К.Біла, К.Крутій, А.Морозова, Л.Позняк (зміст і форми інновації в організації методичної роботи у ЗВО). І.Княжева (розвиток методичної культури майбутніх магістрів ДО); Н.Денисенко, Т.Пономаренко (формування управлінської культури керівників ЗДО).

Так, предметом дослідження Т.Пономаренко було обрано формування управлінської культури керівників дошкільної освіти в умовах неперервної педагогічної освіти (Пономаренко,

2013). Одним із завдань дослідження передбачалося розробити науково-методичний супровід формування управлінської культури керівників ДО в контексті неперервної професійної підготовки, науково-методичні рекомендації для директора (методиста) ЗДО, навчально-методичні посібники, програми спецкурсів, навчально-методичний комплекс для післядипломної освіти управлінського сегменту ЗДО.

За Т. Пономаренко, управління дошкільною освітою — це цілеспрямована діяльність усіх ієрархічних ланок, що забезпечують становлення, стабілізацію, функціонування та розвиток дошкільної освіти в різноманітних формах задоволення нею потреб суспільства щодо виховання і розвитку дітей дошкільного віку (Пономаренко, 2013: 33).

І.Княжева досліджувала розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах підготовки за магістерською програмою «Дошкільна освіта» (Княжева, 2014). За І.Княжевою, методична культура майбутніх викладачів спеціальності «Дошкільна освіта» — це складне особистісне утворення, що виявляється у привласненні та відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у ЗВО у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних дисциплін як складника гуманітарного знання (Княжева, 2014: 30). За словами І.Княжевої, методична культура здатна проявляти себе в таких вимірах: соціальному (як рівень розвитку наявних у суспільстві методико-педагогічних традицій, цінностей, теорій) і особистісному (як системне динамічне особистісне утворення, яке обіймає низку компонентів, які формують його структуру та забезпечують функціонування методичної культури як цілого, що більше, ніж сукупність окремих його складників). При цьому, за словами вченої, розвиток означеного конструкту відбувається як рух від базового (низького) рівня до

професійно-аксіологічного (найвищого) і характеризується якісними змінами в системі його методичних знань, умінь, особистісних якостей та ціннісних орієнтації (Княжева, 2014). Отже, І.Княжева стверджує, що методична культура здатна розвиватись у процесі навчання у магістратурі.

З'ясуємо сутність поняття «методична робота», яка, за словниковими джерелами, визначається як цілісна, заснована на досягненнях науки, освітніх інноваціях, конкретному аналізі стану освітньо-виховного процесу, система діагностувальної, пошукової, аналітичної діяльності та заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного педагога, розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому та вдосконалення якості освітньо-виховної роботи (Гончаренко, 2007); як така, що має на меті науково-методичне забезпечення системи освіти, координація діяльності інститутів післядипломної освіти, методичних кабінетів та методичних об'єднань педагогічних працівників; розроблення освітніх програм, навчально-методичних посібників; організація підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, підвищення їхньої кваліфікації та ін. (Ярмаченко, 2001). Як бачимо, словникові джерела вбачають методичну роботу в загально-педагогічному масштабі, здебільшого спеціалізованих методично-педагогічних закладів. В інших словниках методична робота розглядається як складник неперервної освіти викладачів, учителів, вихователів як використання найбільш раціональних методів навчання і виховання дітей засобами підвищення рівня загально-дидактичної, методичної підготовленості педагога до організації і ведення освітньо-виховної роботи; обмін досвідом між членами педагогічного колективу, виявлення і пропаганда передового педагогічного досвіду. У позиціонованій трактовці акцентовано на методичній підготовленості майбутніх фахівців закладів освіти (Богуш, 2022).

Проаналізуємо погляди вчених щодо сутності методичної роботи педагогів. Більшість учених (А. Єрмола, Н. Комаренко, В. Пікельна, О. Сидоренко та ін.) суголосні з попереднім визначенням щодо основної функції — підвищення професійного рівня педагогів у тих освітніх закладах у яких вони працюють.

Методичну роботу в широкому розумінні розглядаємо як удосконалення науково-теоретичної, методичної, психологічної підготовки педагогічних кадрів; організацію підвищення професійної майстерності та активізацію творчого потенціалу педагога як особистості; розширення загального культурного рівня педагогічних працівників, формування їхньої здатності швидко адаптуватися до освітніх умов, що постійно змінюється; у досягненні позитивних результатів освітньо-виховного процесу (Богущ, 2022).

Н.Комаренко розуміє методичну роботу як форму організації процесу підвищення кваліфікації та професійної майстерності вчителів, спрямовану на аналіз та впровадження сучасних досліджень психолого-педагогічної науки, авторських ідей і технологій передового педагогічного досвіду в їхню особисту практику (Корнеєва, 2011). Вчена зводить методичну роботу до підвищення кваліфікації та підвищення творчої майстерності. Такої думки дотримуються й інші вчені (О. Чернишов, І. Зязюн, І. Жерносек та ін.). Так, О.Чернишов розглядає методичну роботу як компонент регіональної системи підвищення кваліфікації працівників освіти, яка, з одного боку, відбиває на практиці сучасні тенденції розвитку системи педагогічної освіти та внутрішні запити освітніх закладів, а з другого — слугує об'єднуючою підсистемою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в умовах безперервної освіти (Корнеєва, 2012). Суголосні з думкою І. Жерносек, що методична робота в закладі освіти — це цілісна система взаємопов'язаних дій, яка спрямована на всебічне

підвищення кваліфікації педагога. Учений зазначає, що багатопланові завдання підвищення кваліфікації розв'язуються через реалізацію методичної роботи в закладі освіти в міжкурсний та докурсний періоди. Координує таку роботу в кожному регіоні обласний інститут (академія) післядипломної педагогічної освіти, якому підпорядковані районні науково-методичні центри. Як бачимо, автор характеризує їхню функцію у системі підвищення професійної майстерності педагога (Корнеєва, 2012). Вважаємо, що не можна ототожнювати методичну роботу закладів освіти з інститутами (академіями) післядипломної освіти. Нам імпонує думка Н. Корогод, який розглядає методичну роботу — як відкриту, цілісну, динамічну соціально педагогічну систему, мета якої полягає у сприянні безперервному розвитку творчої особистості педагога і підвищенню творчого потенціалу всього педагогічного колективу, оволодіння сучасними технологіями навчання і виховання; як свідому участь викладачів в інтенсивній інноваційній діяльності.

Отже, під методичною роботою будемо розуміти цілісну систему взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на підвищення професійної майстерності педагогів, яка базується на досягненнях педагогічної науки і передового педагогічного досвіду та забезпечує зростання рівня кваліфікації, майстерності педагогів, сприяє поліпшенню якості освітніх послуг закладу освіти (Богущ, 2022). Методичну роботу закладу дошкільної освіти розуміємо як комплексну педагогічну систему взаємодії усіх учасників освітньо-виховного процесу, педагогічного колективу закладу, спрямовану на підвищення якості освітнього процесу, підвищення професійно-компетентнісного рівня психолого-педагогічної і методичної підготовленості до організації і змісту освітньо-виховного процесу ЗДО, педагогічної майстерності вихователів в умовах ЗДО, в якому вони

працюють. Отже, методичну роботу здійснюють і вихователі всіх вікових груп, і вихователь-методист.

Повернімося безпосередньо до закладу дошкільної освіти, в якому методична робота є дієвою у двох варіантах: методична робота вихователя ЗДО і методична робота вихователя-методиста. Вихователь закладу дошкільної освіти — це педагогічний працівник, який здійснює освітньо-виховну роботу безпосередньо з дітьми дошкільного віку у відповідній віковій групі, керуючись фахово-методичними знаннями, здобутими у процесі навчання у ЗВО. Складниками методичної грамотності вихователя ЗДО, на нашу думку, є: обізнаність із державним стандартом БКДО та програмно-методичним забезпеченням освітнього процесу ЗДО; глибоке знання фізіологічного та психологічного розвитку дитини; знання, вміння і навички з усіх фахових методик; творча спрямованість методичної роботи вихователів; обізнаність і використання інноваційних, інтерактивних методів у своїй професійно-методичній роботі; самоорганізація, самовдосконалення методичної роботи, самоаналіз, самоставлення; педагогічно-методичну майстерність вихователя; наявність «методичної абетки вихователя» (За В. Сухомлинським).

Зазначимо, що методична робота вихователя ЗДО є складником методичної роботи ЗДО, яку він здійснює у суб'єктному форматі відносно всіх інших учасників методичної роботи і власної професійно-педагогічної діяльності, яка відповідає професійному статусу вихователя і передбачає удосконалення його науково-теоретичної, технологічної, методологічної підготовки та готовності до самореалізації; це систематична колективна та індивідуальна діяльність педагогічних працівників, спрямована на вдосконалення їхньої кваліфікації та професійної майстерності; це копітка безперервна робота з підвищення своєї педагогічно-

методичної майстерності (Богуш, 2022). В. Сухомлинський радив педагогу-вихователю: читання, читання і ще раз читання — від цього залежить і педагогічна, і методична культура вихователя — це найперша духовна потреба, як їжа для голодуючого (Богуш, 2022).

Вихователь-методист, за нашим визначенням, є висококваліфікованою, професійно-освіченою, методологічно та методично грамотною особистістю, яка виконує роль фасилітатора (помічника) організації освітньо-виховного процесу (Богуш, 2021). Посадовими обов'язками вихователя-методиста є: розроблення пропозицій щодо організації ефективного та результативного освітньо-виховного процесу; розроблення інструктивно-методичних матеріалів за БКДО на допомогу вихователям; перспективне планування освітньо-виховної роботи ЗДО (річний план роботи ЗДО, план роботи вихователя-методиста, поквартальні плани тощо); підвищення кваліфікації вихователя відповідно до плану; вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду.

Вихователь-методист здійснює методичну роботу в таких напрямках: методологічний, науково-теоретичний, напрям методичної спрямованості; організаційно-конструктивний; матеріально-освітнє забезпечення роботи методичного кабінету; контрольно-аналітичний; напрям, спрямований на організацію підвищення кваліфікації вихователів у різних інноваційних формах методичної роботи; вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду; інформаційно-репрезентаційний; організація взаємодії вихователів із батьками в умовах дистанційної та інклюзивної освіти; забезпечення наступності в роботі дошкільної і початкової ланок освіти; партнерська взаємодія з громадськими організаціями; інтеграція освітньо-виховної роботи ЗДО у світовий інформаційний простір дошкільної освіти; самоосвіта, саморозвиток, підвищення рівня професійно-методичної

роботи, компетентності вихователя-методиста; методична робота з молодими вихователями-початківцями.

Організацію методичної роботи вихователем-методистом у ЗДО вперше дослідила О. Корнеєва, яка характеризує її як цілеспрямовану роботу вихователя-методиста із колективом вихователів ЗДО для підвищення їхньої педагогічної майстерності та оцінно-рефлексійної діяльності методичної спрямованості, засновану на досягненнях сучасної науки і практики, спрямовану передовсім на розвиток творчого потенціалу вихователів, їхньої особистості, підвищення якості й ефективності освітньо-виховного процесу ЗДО і кожного вихованця. Авторка зазначає, що методична робота вихователя-методиста у ЗДО — це спосіб і форма організації підвищення кваліфікації, професійної майстерності педагогів: усвідомлення ними досягнень науки, передового педагогічного досвіду та засобів їх упровадження в педагогічну практику; передумова розвитку педагогічної творчості педагогів; шлях до наукової організації освітнього процесу (Корнеєва, 2012).

Зазначимо, що впродовж довгого періоду в системі дошкільної освіти не було офіційної посади методиста ЗДО, не відбувалося підготовки фахівців такого напрямку в закладах вищої освіти, зокрема на факультетах дошкільної освіти. Інновацією для системи української освіти стала її стандартизація за компетентнісним підходом та рівнева кваліфікація (молодший спеціаліст, бакалавр, магістр, доктор філософії). У закладах вищої освіти на факультетах дошкільної педагогіки та психології в магістратурі розпочали підготовку фахівців нової генерації — управлінсько-керівних кадрів за новими професійними посадами (крім вихователя ЗДО) — директор ЗДО та вихователь-методист ЗДО, а посада вихователь-методист ЗДО набула статусу професії, для реалізації якої робочою групою МОН України розроблено професійний державний стандарт вихователь-методист ЗДО із

визначеними трудовими функціями, результатами програмно-навчального розвитку та видами професійних компетентностей. З поміж них такі: соціально-громадянська, міжкультурна (здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатоманітність, мультикультурність у суспільстві, здатність до вираження національно-культурної ідентичності); лідерська підприємницька (здатність до творчого пошуку реалізації нових ідей), культурно-соціальних проєктів, етична компетентність (діяти відповідно до етичних норм), увага до мультикультурності. Це все загальні професійні компетентності вихователя-методиста. Визначено також низку професійних компетентностей, як-от: прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, предметно-методична, морально-етична, інформаційно-просвітницька, здоров'язбережувальна, проєктувальна, психоемоційно-регулятивна, педагогічне партнерство (Державний професійний стандарт: вихователь-методист, 2012); (Богуш, 2022).

Отже, методична робота вихователя-методиста відтепер розглядається як основна професійна діяльність, зорієнтована на систематичну повсякденну допомогу вихователям щодо вдосконалення їхньої педагогічної діяльності з розвитку навчання і виховання дітей дошкільного віку, в апробуванні нових форм, методів і прийомів щодо оптимізації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку в певній віковій групі, корекції і координації освітньо-виховної роботи закладу дошкільної освіти (Корнеєва, 2013: 7).

Розпочалася підготовка майбутніх вихователів-методистів ЗДО освітнього рівня «магістр дошкільної освіти», яка, у свою чергу, вимагала експериментального дослідження у двох напрямках: насамперед формування методичної компетентності майбутніх вихователів-методистів як цього вимагає державний стандарт ЗДО, другий напрям, пов'язаний зі специфікою викладання фахових предметів, зокрема фахових методик.

У нашому випадку експериментальне дослідження другого напрямку передбачало психолого-педагогічний супровід формування методично спрямованої мовленнєвої особистості майбутніх вихователів-методистів ЗДО. Задля реалізації державного стандарту щодо компетентнісного підходу підготовки майбутніх вихователів-методистів було введено до складу ОПП 012 Дошкільна освіта (магістерський рівень) обов'язкову навчальну дисципліну «Методична робота в закладах дошкільної освіти», яка вимагала пілотажного дослідження щодо визначення фундаментальних понять компетентнісного підходу, за результатами якого було розроблено навчальний посібник для здобувачів освіти магістратури «Методична робота у ЗДО» (Богуш, 2022) та силабус для самостійної роботи студентів. Вихідним положенням для визначення методичної компетентності вихователя-методиста ЗДО виступило наше розуміння стрижневого поняття «компетентність», яку розглядаємо як сформована інтегрована особистісна якість людини, яка набувається у процесі навчання і охоплює не тільки предметні знання, вміння і навички, а й набутий життєвий досвід, сформовані особистісні ціннісні орієнтації, самоставлення до явищ довкілля, які комплексно реалізуються в конкретному виді діяльності. Компетентність є результатом попередньо набутих особистістю різних видів предметних компетентностей (Богуш, Маліновська, 2022: 24); (Богуш, 2022:17).

Методичну компетентність вихователя закладу дошкільної освіти (за освітнім рівнем бакалавр) розуміємо як інтегровану якість особистості професіонала, який об'єднує сукупність психолого-педагогічних знань щодо розвитку дитини дошкільного віку, фахових методик навчання дітей, інноваційних та інтерактивних методів, інноваційно-комунікаційних технологій; набуття методичної грамотності, методичної та мовленнєвої етичної культури у процесі

спілкування з дітьми та їхніми батьками. Методична компетентність вихователя ЗДО є сукупністю набуття ним фахових компетенцій за освітніми лініями БКДО. Переконані, що компетентному вихователю-методисту повинні бути притаманні відповідні особистісні властивості та якості, як-от: знання, вміння, навички, автономність і відповідальність, комунікабельність, взаємодія, самооцінка, самоставлення, ціннісні професійні орієнтації, професійний досвід методиста, інноваційна спрямованість методичної діяльності, наявність сформованих компетенцій з усіх методик, розділів програми, освітніх напрямів БКДО, методична грамотність, методична майстерність, мобільність, гнучкість, професіоналізм.

Методичну компетентність вихователя-методиста визначаємо як інтегроване особистісне утворення фахівця, яке передбачає наявність професійно-методичних знань, умінь і навичок, інноваційних форм, методів і технологій роботи з дітьми дошкільного віку: високий професіоналізм, ерудованість, методичну зрілість, методичну культуру, вміння організовувати освітньо-виховний процес вихователів, спрямований на успішний гармонійний розвиток дітей та досягнення якості освітнього-виховного процесу. Набуття вихователем-методистом професійно-методичної компетентності визначається за трьома критеріями: професіоналізм (оволодіння педагогічною діяльністю, обізнаність з державними документами в галузі дошкільної освіти; обізнаність з програмно-методичним забезпеченням ЗДО; педагогічні вміння вихователів; творче ставлення до роботи); методична грамотність та методична зрілість (мотиваційна спрямованість щодо методичної роботи, обізнаність з роботою методиста; участь у методичній роботі; інноваційна діяльність); рефлексійність (самоосвіта; взаємооцінка методичної роботи; самооцінка методичної роботи) (Богуш, 2022).

Вважаємо, що професійні якості вихователя-методиста передбачають наявність загальної ерудованості, професіоналізму, інтелігентності, інноваційного стилю діяльності, культуру мовлення і мовленнєвий етикет.

Методичну культуру майбутніх вихователів-методистів визначаємо як індивідуальну, неповторно особистісну характеристику фахівця дошкільної освіти, який є носієм національно-культурних традицій українського народу, що виявляється у його професійно-методичній обізнаності, високих морально-духовних, мовленнєво-етичних, емпатійних проявах у процесі педагогічної професійної взаємодії у системах: вихователь-методист — вихователі, колеги, діти, батьки. Сформована методична культура є ознакою фахового портрета та іміджу вихователя-методиста (Богущ, 2022).

Методична робота майбутніх вихователів-методистів є важливим сегментом їхньої професійної діяльності. Будь-яка діяльність закономірно супроводжується мовленням. Професійно-педагогічна діяльність вихователя-методиста вимагає дотримуватися нормативних вимог української мови, правил мовленнєвого етикету, культури мовленнєвого професійного спілкування як із вихователями, так із батьками та колегами. З іншого боку, до змісту всіх комплексних варіативних програм для ЗДО входить розділ («Мовлення дитини», «Мовленнєве спілкування», «Розвиток мовлення дітей»). У Базовому компоненті дошкільної освіти у змістовому напрямі «Мовлення дитини» визначено різні види мовленнєвих компетенцій (лексична, фонетична, граматична, діалогічно-монологічна), навчання української мови як державної, комунікативної компетенції.

Реалізація змісту мовної-мовленнєвої освіти дітей дошкільного віку вимагає від вихователя використання як традиційних (класичних) так й інноваційних методик, які постійно змінюються. Допомогти вихователям зорієнтуватись у

методичному розмаїтті безпосереднє завдання вихователя-методиста.

Отже, виникла необхідність у спеціальній підготовці у ЗВО щодо методичної спрямованості мовленнєвої особистості майбутніх вихователів-методистів ЗДО. Безпосередній експериментальній роботі зі здобувачами освіти магістратури передувало введення до ОПП нового освітнього компонента, як-от «Українська дошкільна лінгводидактика»: теоретичне підґрунтя мовленнєвої особистості, фундаментом якої є теорія мови, теорія мовленнєвої діяльності, лінгвістика, мовознавство, комунікативна. Зазначимо, що методично-мовленнєву підготовку майбутні вихователі здобули на бакалавраті з обов'язкової дисципліни «Теорія й методика розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови» («Дошкільна лінгводидактика»).

Оскільки об'єктом дослідження виступила методична спрямованість мовленнєвої особистості майбутніх вихователів-методистів, розглянемо сутність поняття «спрямованість особистості», яке тлумачиться у термінологічних джерелах як: сукупність усталених мотивів, які орієнтують діяльність особистості, належить до наявних систем; це інтереси, нахили, переконання, ідеали, в яких виражається світогляд людини, інтегральна і нереалізована властивість особистості. (Психологічний словник, 1998: 217); виражається в гармонійності та несуперечності знань, відносин, панівних мотивів поведінки і дій особистості (Пентилюк, 2003: 313). За Я. Левченко, професійно спрямована особистість майбутнього педагога — це стрижневий професійно-значущий складник динамічної інтегративної системотворювальної якості у структурі особистості, що охоплює сукупність професійних потреб, усталених домінуючих мотивів надання переваги професії учителя, характеризується його позитивним емоційно-ціннісним ставленням до педагогічної професії, професійних

інтересів, цілей, потягів, ідеалів, настанов, світогляду, знань пов'язаних із діяльністю педагога, який організує взаємодію з іншими суб'єктами освітньо-виховного процесу, орієнтує його діяльність і поведінку, спонукає до аналізу та оцінки професійно-педагогічної діяльності. (Левченко, 2012: 213).

Мовленнєво-методичну спрямованість підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти розуміємо як умотивовану, позитивну настанову майбутніх магістрів на досконале володіння нормативним українським мовленням, оволодіння змістом і методикою викладання теорії і методики розвитку мовлення і навчання дітей рідною мовою на етапі бакалаврату, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до здійснення оціночно-контрольної, освітньо-мовленнєвої діяльності дітей і вихователів у процесі керівної мовленнєво-спрямованої методичної роботи у закладах дошкільної освіти, що, з одного боку — забезпечує педагогічну, методичну підтримку вихователя, з іншого — ефективність мовленнєвого розвитку дітей. Мовленнєво-методична спрямованість підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти це — і процес, і результат їхнього професійного зростання, прагнення до мовленнєво-методичної досконалості професійної методичної роботи управлінського сегменту ЗДО. (Богуш, 2019).

На пошукову-розвідувальному етапі було проведено анкетування вихователів-методистів ЗДО та здобувачів освіти магістратури.

В анкетуванні взяли участь 220 здобувачів освіти магістратури (м. Одеса, Ізмаїл, Миколаїв, Рівне), 30 викладачів фахових методик ЗВО (м. Одеса, Ізмаїл, Рівне, Миколаїв, Івано-Франківськ). Насамперед було здійснено анкетування здобувачів освіти першого року навчання в магістратурі щодо їхньої обізнаності з методичною роботою у ЗДО.

На запитання «Що ви знаєте про методичну роботу у

ЗДО? » відповіді виявилися такими: «всі вихователі повинні бути методично грамотними» (34 %); «у ЗДО проводяться методичні семінари, педагогічні ради» (26 %); «вихователі обов'язково повинні пройти курси підвищення кваліфікації у післядипломній освіті» (27%); «повинні випусувати журнал «Дошкільне виховання» (13 %).

Щодо запитання «Хто здійснює методичну роботу у ЗДО?» респонденти відповіли: «завідувачка, директор ЗДО» (67 %); «методичний кабінет» (13 %); «всі вихователі» (8 %); «методист» (12 %) відповідей.

На запитання «Які посадові обов'язки вихователя-методиста ЗДО? » було отримано такі відповіді: «перевіряє плани освітньо-виховної роботи вихователів» (100 %); «відвідує заняття» (87 %); «проводить п'ятихвилинки» (77 %); «контролює режим дня у ЗДО» (13 %).

Наступне запитання передбачало з'ясувати, які фахові журнали на допомогу вихователю-методисту функціонують в Україні. З'ясувалося, що всі 100 % респондентів назвали тільки журнал «Дошкільне виховання» і 24 % — журнал «Директор ЗДО».

Отже, опитування здобувачів освіти магістратури на початку другого семестру першого курсу засвідчило досить поверхневу їхню обізнаність із посадовими обов'язками вихователя-методиста.

Нас цікавило також, хто із здобувачів освіти хотів би обіймати посаду методиста і чому? Відповіді студентів були неочікуваними, як-от: 54 % погодилися обіймати посаду вихователя-методиста, бо вона (посада) є відносно легкою (не працювати з дітьми, престижною). Із тих, хто не погодився (46 %), мотивування було таким: «треба багато знати, багато працювати над саморозвитком, постійно організовувати якісь інноваційні заходи, вчити і контролювати вихователів, треба бути професійно і методично грамотно, мати високий імідж».

На запитання «Яку б посаду ви хотіли обіймати після завершення навчання в магістратурі?» (необхідне підкреслити): вихователь, вихователь-методист, психолог, логопед, відповіді були такими: вихователь — 12 %; вихователь-методист — 30 %; психолог — 30 %; логопед — 20 %; 8 % — не визначились.

На друге запитання «Чи є у вас бажання обіймати посаду вихователя-методиста? Чому?» здобувачі освіти відповіли позитивно «так», мотивуючи це бажанням допомогти вихователям у методичній роботі з дітьми — 28 %; «я люблю працювати з дорослими, із вихователями, з методичною літературою, журналами, знаходити цікавинки щодо проведення заняття» — 32 %; «мені подобається організаційна робота, зокрема, проводити інноваційні форми підвищення кваліфікації вихователів» — 20 %. Зазначимо, що 20 % респондентів не бажають працювати на посаді вихователя-методиста, оскільки на їхню думку, «ця посада занадто відповідальна для мене, треба дуже багато знати, постійно слідкувати за новинками» — 16 % із них. Відповіді 4 % здобувачів освіти були такими: «я боюсь аналізувати роботу вихователів: заняття, плани, організувати нові форми роботи».

Наступне запитання вимагало пояснити «Чим саме вирізняються посади «вихователь ЗДО» і «вихователь-методист». Більшість відповідей були такими: «вихователь працює з дітьми в групі та з батьками дітей, а вихователька-методист із вихователями» — 74 %; 16 % респондентів відповіли, що «вихователь-методист», окрім допомоги вихователям, ще й організує освітньо-виховний процес ЗДО»; 10 % уважають, що «вихователь-методист, по суті, об'єднує обов'язки як вихователя-методиста, так і директора ЗДО».

Як бачимо, відповіді здобувачів освіти магістратури виявилися неоднозначними, тільки 30 % із них виявили

бажання працювати на посаді вихователя-методиста. На констатувальному етапі дослідження було здійснено й анкетування вихователів-методистів практиків (50 осіб).

На перше запитання «Чи подобається вам посада, яку ви обіймаєте?» - всі 100% відповідей були позитивними.

Щодо запитання «Чи задоволені ви підготовкою в магістратурі ЗВО до професії «вихователь-методист»? З'ясувалось, що 82 % відповідей були негативними, як-от: «нас не готували до посади «вихователь-методист», не було жодного предмета, в якому б йшлося про професію «вихователь-методист». Зазначимо, що після затвердження МОН України Державних стандартів зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта», було розроблено ОПП вихователь-методист.

Одним із завдань дослідженням було сформуванню професійно-методичну компетентність у майбутніх вихователів-методистів в умовах магістратури. Зазначимо, що у змісті освітнього-професійної програми (далі ОПП) здобувачів дошкільної освіти в магістратурі було передбачено обов'язкові дисципліни з управління і керівництва ЗДО, у змісті яких поверхнево згадувалося про методичну роботу в закладі дошкільної освіти. У зв'язку із цим було введено до змісту ОПП здобувачів дошкільної освіти в магістратурі обов'язкову навчальну дисципліну «Методична робота в закладі дошкільної освіти» із відповідною освітньою робочою програмою та силабусом.

Метою програми є теоретична і практична підготовка здобувачів освіти магістратури до роботи на посаді вихователя-методиста в сучасному закладі дошкільної освіти. З-поміж завдань навчальної дисципліни передбачалось розкрити насамперед методологічні та наукові засади організації методичної роботи майбутніми фахівцями, озброїти їх практичними вміннями і навичками планувати, впроваджувати

інноваційні та інтерактивні форми методичної роботи з педагогічними кадрами ЗДО, вміннями і навичками контрольної-аналітичної діяльності щодо якості та результативності освітньо-виховного процесу у ЗДО й підвищення кваліфікаційного рівня вихователів. В освітній робочій програмі передбачено відповідні ПРН (програмні результати навчання). З-поміж них такі: володіння уміннями і навичками аналізу, прогнозування, планування, організація освітнього процесу у ЗДО з урахуванням принципів дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального навчання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, компетентнісного підходу, вміння планувати, організовувати і здійснювати експериментальні дослідження у сфері дошкільної освіти (у ЗДО), обробляти результати досліджень із використанням статистичних методів, аргументувати висновки і презентувати результати досліджень.

У розробленому силабусі навчальної дисципліни передбачено, крім завдань для практичних занять і самостійної роботи, семінари-практикуми та круглі столи безпосередньо у ЗДО з участю магістрантів-практикантів, викладача, вихователя-методиста, директорки ЗДО. Майбутні вихователі-методисти залучались до науково дослідної роботи в наукових гуртках і лабораторіях.

Професійно-методичну компетентність вихователя-методиста ЗДО розуміємо як інтегровану особистісну якість фахівця, його усталене вмотивоване ставлення до набуття професійних знань, умінь і навичок, необхідних у роботі вихователя-методиста ЗДО; відповідальності за результат і якість освітньо-виховного процесу, його об'єктивний аналіз і контроль, спрямований насамперед на допомогу вихователям, організацію інноваційних форм підвищення їхньої кваліфікації; його ерудованість, мобільність, гнучкість, критичність, самокритичність, методичну зрілість та методичну культуру;

вміння організувати освітньо-виховний процес вихователів із дітьми, спрямований на успішний гармонійний розвиток дітей та досягнення високої якості розвиненості і вихованості дітей та освітньо-виховного процесу ЗДО (Богущ, 2022).

Критеріями сформованості професійно-методичної компетентності майбутніх вихователів-методистів ЗДО було обрано такі.

Інформаційно-знаннєвий із показниками: обізнаність із нормативно-правовими документами ЗДО; обізнаність із БКДО (державний стандарт ЗДО та державним професійним стандартом «Вихователь ЗДО»); обізнаність із методологічними, науково-теоретичними засадами організації методичної роботи, її інноваційними формами.

Креативно-діяльнісний критерій із показниками: вміння планувати, прогнозувати, проектувати освітні програми та освітньо-виховний процес ЗДО, розробляти методичні рекомендації для вихователів ЗДО; вміння об'єктивно аналізувати, контролювати, оцінювати результати і якість освітньо-виховного процесу ЗДО; вміння організовувати, впроваджувати інноваційні технології та інтерактивні методи роботи вихователів з дітьми та новітні форми підвищення кваліфікації вихователів ЗДО.

Рефлексійно-оцінний критерій із показниками: вміння здійснювати самоаналіз, самоконтроль власної професійно-методичної роботи у ЗДО; вміння щодо професійного саморозвитку, самоорганізації з підвищення компетентнісного рівня відповідно до Державного стандарту вихователя-методиста ЗДО.

До кожного критерію за показниками було розроблено питальники, експериментальні завдання, педагогічні ситуації методичної спрямованості, які передбачали з'ясувати розуміння здобувачами освіти ключових понять, пов'язаних із методичною роботою; сформованість у них відповідних умінь і

навичок методичної роботи як до початку навчання за новою навчальною дисципліною, так і після занурення студентів в активну освітньо-наукову роботу методичної спрямованості.

Експериментальну групу склали здобувачі освіти Університету Ушинського (м. Одеса — 100 респондентів; контрольну групу — здобувачі освіти Ізмаїльського університету (100 осіб).

Опишемо зміст роботи зі студентами експериментальної групи, в якій було впроваджено обов'язкову навчальну дисципліну (освітній компонент) «Методична робота у ЗДО» (12 годин лекцій, 18 годин — практичних, самостійна робота — 60 годин, індивідуально-дослідницькі завдання — 10 годин). У процесі лекційного курсу застосовувались інтерактивні форми і методи, а саме: діалог, полілог, бінарні лекції із залученням вихователів ЗДО, студентів, викладачів інших дисциплін (із попередньою підготовкою), дискусії.

Одним із напрямів інноваційної роботи було залучення магістрів до активної наукової роботи за темою кафедри: гурткова робота, проблемні групи, конференції, написання тез, статей, есе, фахового портрета вихователя і вихователя-методиста.

Майбутні вихователі-методисти експериментальної групи отримували завдання перед наступною лекцією ознайомитися зі статтями практиків ДО у фахових журналах («Вихователь-методист», «Методична скарбничка вихователя-методиста»), зі змістом яких здобувачі освіти виписували різні авторські практики, проєкти, які не збігалися зі змістом лекцій, яку пропонували студентам, що і спонукало їх до дискусії, обговорення різних методичних підходів і поглядів.

Однією із інтерактивних форм на практичних заняттях було розроблення і презентація проєктів з актуальних проблем методичної роботи (наприклад, «Специфіка інклюзивної роботи у групах передшкільного віку»), складали робочі плани

методиста, методичні рекомендації, анотації до картин, настільно-друкованих ігор.

По завершенні навчання за освітньою робочою програмою «Методична робота у ЗДО» було проведено контрольні порівняльні зрізи щодо рівнів сформованості професійно-методичної компетентності випускників магістратури за аналогічною методикою констатувального етапу дослідження.

Порівняльні результати сформованості рівнів професійно-методичної компетентності у майбутніх вихователів-методистів на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Порівняльні результати сформованості рівнів професійно-методичної компетентності у майбутніх вихователів-методистів на констатувальному та прикінцевому етапах

Група	Рівні %							
	високий		достатній		задовільний		низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	-	12	8	48	30	24	62	16
КГ	-	-	6	10	24	38	70	52

Примітка:

КЕ – констатувальний етап, ПЕ – прикінцевий етап

ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група

Як засвічує таблиця, занурення студентів магістратури на першому курсі до активної освітньої діяльності позитивно вплинуло на формування у них професійно-методичної компетентності. Так, на завершальному етапі дослідження 12 % респондентів було виявлено на високому рівні сформованості професійно-методичної компетентності (на констатувальному етапі високий рівень відсутній). Достатній рівень наявний у 48

% здобувачів освіти (було 8 %), на задовільному рівні залишилося ще 24 % студентів (було 30 %). Зауважимо, що значно зменшилась кількість майбутніх вихователів-методистів на низькому рівні — з 62 % до 16 %.

Друга група запитань передбачала з'ясувати ставлення магістрів до мовлення (мовленнєвої поведінки) вихователя-методиста. Проаналізуємо відповіді магістрів. Так, на запитання «Яку роль відіграє мовлення у професійній діяльності вихователя-методиста?» здобувачі освіти магістратури відповіли: «вже з першої розмови із вихователем-методистом, його вміння вести розмову, складається враження про її особистість» — 12 %; «мовлення — це її професійне обличчя» — 8 %; «вся робота вихователя-методиста пов'язана з мовленням, це його вміння пояснити, проаналізувати, доповідати, щоб було зрозуміло тому, з ким вона спілкується» — 38 %; «мовленнєвий етикет — найважливіша професійна якість вихователя-методиста» — 22 %; «літературно-правильне українське мовлення, без суржика, діалектизмів» — 20 %.

Друге запитання анкети вимагало назвати основні якості професійно-спрямованого мовлення вихователя-методиста. Магістри назвали такі якості, як чистота — 10 %; виразність — 12%; емоційність — 7 %; емпатійність — 3 %; мелодійність — 5 %; милозвучність — 3 %; відповідність українській літературній вимові — 40 %; зв'язність мовлення — 5 %; діалогічність — 3 %; етикетність мовлення — 12 %.

У відповідях на наступне запитання «Чим вирізняються поняття «мовна особистість» і «мовленнєва особистість»?», більшість респондентів вважають, що «мовна особистість — це доросла людина, яка володіє однією чи кількома мовами, в тому числі і вихователем-методистом», а «мовленнєва особистість — це діти» — 80 %; були й такі відповіді: «кожна доросла людина — це і мовна і мовленнєва особистість» — 7 %; вихователем-методистом — це передовсім «мовна особистість»,

оскільки повинна бездоганно знати українську літературну мову, а також «мовленнєва особистість» — це її вміння користуватися мовою в процесі спілкування — 13 % відповідей.

Щодо пропозиції визначити феномен «мовленнєвий етикет вихователя-методиста», то майбутні фахівці вважають таке: це правила ввічливого спілкування з іншими залежно від ситуації — 24 %; усталені формули мовленнєвого ввічливого спілкування на кшталт «добридень», «вітаю», «дякую» тощо залежно від теми і співрозмовника — 36 %; володіння спеціальними формулами мовленнєвого етикету залежно від ситуації: вітання, подяка, комплімент тощо — 27 %.

Наступне анкетне опитування стосувалося викладачів кафедри «Теорія і методика дошкільної освіти» перед затвердженням теми дослідження «Психолого-педагогічний супровід формування методично спрямованої особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти». Насамперед було з'ясовано, як викладачі розуміють поняття «Психолого-педагогічний супровід методичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти?». З'ясувалось, що не всі викладачі фахових методик розуміють означене поняття. Відповіді виявилися такими: «майбутні вихователі і вихователі-методисти повинні бути добре обізнані із загальною і дошкільною педагогікою та психологією загальною і дитячою» — 56 %; «користуватися педагогічними принципами, традиційними та інноваційними формами і методами в розробленні методичних матеріалів (конспектів занять, сценаріїв, проєктів та ін.) — 14 %; «знати психологічні особливості розвитку особистості дітей кожного вікового періоду і відповідно цього добирати методи і прийоми роботи з дітьми» — 40 %. На запитання «Що б ви змінили у викладанні фахових методик у ЗВО майбутнім фахівцям ДО?» було висловлено низку слушних пропозицій: збільшити кількість годин теоретичних для розкриття методологічних

позицій та психолого-педагогічних засад щодо специфіки кожної фахової методики — 16 %; увести обов'язкові лабораторні заняття у ЗДО як форму дуальної освіти — 42 %; залучати до викладання методик стейкхолдерів (вихователів-методистів) — 18 %; обладнати методичний кабінет на факультеті, в якому проводити практичні заняття та індивідуально-самостійну методичну роботу зі здобувачами освіти — 20 %; практикувати змішані форми викладання методик: офлайн, онлайн, дуальну форму — 2 %.

На останнє запитання «Які навчальні дисципліни методично-мовленнєвої спрямованості доцільно ввести до ОПП магістрам — майбутнім вихователям-методистам було висловлено такі конкретні пропозиції: «Культура професійного мовлення» — 29 %; «Українська дошкільна лінгводидактика: теорія формування мовної особистості» — 31 %; «Методична робота у ЗДО» — 30 %; «Мовленнєвий портрет імідж вихователя-методиста» — 10 %.

Отже, опитування викладачів фахових методик та здобувачів освіти магістратури — майбутніх вихователів-методистів дало підстави для розроблення програмно-методичного забезпечення експериментального впровадження обраної теми дослідження. Крім того, було враховано зміст державного професійного стандарту щодо посади (професії) вихователя-методиста, до складу робочої групи якого входила авторка-керівник кафедральної теми (А. М. Богуш).

Державним стандартом передбачено такі трудові функції вихователя-методиста: прогностична, організаційна (здатність планувати, прогнозувати та аналізувати, контролювати, дотримуючись вимог законодавчих та нормативно-правових актів організації освітнього процесу ЗДО); оцінювально-аналітична (здійснення моніторингу якості освітнього процесу ЗДО); предметно-методична (здатність до опрацювання інноваційної науково-методичної літератури та її імплементації

в освітній процес ЗДО, формування у вихователів методичної грамотності, розроблення методичних пропозицій педагогічному колективу ЗДО); здоров'язбережувальна, комунікаційна, проєктування, інформаційно-комунікаційна; педагогічного партнерства, психо-емоційна (здатність до самоконтролю, саморегуляції та толерантної взаємодії); морально-етична (здатність ураховувати культурні, релігійні, соціальні та мовні особливості родини дітей в освітньому процесі ЗДО).

Державним стандартом передбачено сформованість у майбутніх вихователів-методистів таких професійних загальних компетентностей, як соціально-громадянська, міжкультурна (здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатоманітність, мультикультурність у суспільстві, здатність до вираження національно-культурної ідентичності, творчого самовираження); лідерська, підприємницька (здатність до творчого пошуку реалізації нових ідей, культурно-соціальних проєктів тощо), етична компетентність (діяти за етичними нормами, повага до різноманітності та мультикультурності) (ДСВМ, 2023).

Набуття фахівцем професійно-методичної компетентності визначається за такими критеріями: професіоналізм, методична грамотність, методична зрілість і рефлексійність. Цілком закономірно, що державні стандарти професійної освіти майбутніх вихователів-методистів вимагають цілеспрямованої, ґрунтовної підготовки здобувачів освіти в умовах магістратури ЗВО.

Реалізація індивідуальної теми «Психолого-педагогічний супровід формування мовленнєво-методичної спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти» відбувалася за компетентністним підходом. Відповідно до державного стандарту «Вихователь-методист ЗДО» було розроблено

робочу (освітню) програму та силабус, у змісті яких передбачено формування професійно-методичної та мовленнєво-методичної компетентностей у майбутніх вихователів-методистів ЗДО. Крім того, на допомогу здобувачам освіти магістратури було розроблено навчальні посібники: «Методична робота в закладах дошкільної освіти» (Богуш, 2022), «Українська дошкільна лінгводидактика: теорія навчання мови» (для експериментальних груп) (Богуш, 2011); «Становлення і розвиток української дошкільної лінгводидактики» (дисципліна за вибором) (Богуш, 2019).

Професійно-методичну компетентність вихователя-методиста ЗДО розуміємо як інтегроване особистісне утворення фахівця, що передбачає наявність професійно-методичних знань, умінь і навичок, інноваційних форм, методів, технологій роботи з дітьми дошкільного віку; високий професіоналізм, методичну культуру; вміння організувати освітньо-виховний процес вихователів із дітьми, спрямований на успішний гармонійний розвиток дітей та досягнення високої якості розвиненості та вихованості дітей та освітньо-виховного процесу ЗДО.

Психолого-педагогічний супровід формування методичної спрямованості мовленнєвої особистості майбутнього вихователя-методиста передбачає реалізацію такого змістового контенту:

психологічний: освітні компоненти «Психології особистості», «Соціальна психологія», «Психологія мовлення», «Психологія управління»;

педагогічний: «Педагогіка вищої школи», «Інновації у педагогіці», «Інформаційно-комунікативні технології у дошкільній освіті», «Дуальна освіта»;

лінгводидактичний: «Дошкільна українська лінгводидактика», «Становлення і розвиток української дошкільної лінгводидактики», «Культура української мови».

Мовленнєво-методичну компетентність вихователя-методиста ЗДО розуміємо як інтегровано методично спрямовану мовно-мовленнєву особистість фахівця, усвідомлення нею мовних норм літературної української мови та форму мовленнєвого спілкування в мовленнєво-професійній діяльності в сукупності засвоєних мовленнєвих (лексичної, граматичної, діалогічної, монологічної, пояснювальної, комунікативної) компетенцій.

На другому році навчання в магістратурі майбутнім вихователям-методистам було прочитано освітній компонент за вибором «Українська дошкільна лінгводидактика: теорія навчання мови» (12 год. лекцій, 18 год. практичних, 50 год. самостійна робота, 12 годин — індивідуально-дослідницькі завдання).

Майбутніх вихователів ознайомили з лінгвістичними та психо-лінгвістичними засадами розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей дошкільного віку; сутністю мовленнєвої та мовленнєво-комунікативної діяльності, її специфікою в роботі з дітьми дошкільного віку.

Схарактеризовано мовленнєві вміння і навички, мовленнєве середовище, мовленнєві жанри, дискурс, дискурсивна діяльність та їх специфіка у роботі з дітьми та вихователями закладу дошкільної освіти. Лекції супроводжувались відеозаписами щодо ілюстрації мовно-мовленнєвої поведінки дітей і дорослих (вихователів, батьків). На практичних заняттях здобувачі освіти готували професійно-спрямовані монологи, діалоги, полілоги на запропоновані викладачем теми, Працювали над помилками; вели мовні словнички професійної лексики, аналізували відеосюжети професійної тематики із освітньо-виховної та організаційно-методичної роботи закладів дошкільної освіти. Виконуючи індивідуально-дослідницькі завдання в самостійній мовленнєво-дослідницькій діяльності, здобувачі освіти виготовляли

проекти «Мова моя рідна, мова солов'їна», «Мовно-мовленнєвий портрет вихователя-методиста», «Мовленнєвий етикет у професійній діяльності вихователя-методиста», «Мовні перлини української мови» та ін. А також готувалися до доповіді (письмово), які проголошували в аудиторії.

По завершенні освітньої роботи із формування мовленнєво-методичної професійно спрямованої компетентності особистості вихователів-методистів було з'ясовано рівні сформованості мовленнєво-методичної професійно спрямованої компетентності майбутніх вихователів-методистів за такими критеріями і показниками:

Гносеологічно-мовний критерій із показниками: обізнаність із орфоепічною правильністю української літературної мови; обізнаність зі словниками з української мови, оновленими сучасними нормативними вимогами щодо вимови і правопису слів української мови.

Мовленнєво-творчий критерій із показниками: вміння чітко і правильно вимовляти слова і словосполучення української мови відповідно до нормативних вимог; уміння доречно застосовувати формули мовленнєвого етикету української мови у процесі професійно-мовленнєвого спілкування; вміння виявляти мовленнєву творчість, зокрема, креативне мовлення як взірець для вихователів-практиків.

Рефлексійно-оцінний критерій із показниками: наявність уміння адекватної самооцінки і самоаналізу свого мовлення та мовлення інших мовців; наявність умінь самоконтролю власного мовлення та взаємоконтролю мовлення інших.

Порівняльні результати рівнів сформованості мовленнєво-методичної професійно спрямованої компетентності особистості майбутніх вихователів-методистів ЗДО на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 2.

Таблиця 2.

Порівняльні результати рівнів сформованості мовленнєво-методичної професійно спрямованої особистості майбутніх вихователів-методистів ЗДО

Група	Рівні %							
	високий		достатній		задовільний		низький	
Етапи	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	-	6	36	59	44	30	20	5
КГ	-	-	26	29	50	55	24	16

Як бачимо з таблиці, високий рівень сформованості мовленнєво-методичної професійно спрямованої особистості майбутніх вихователів-методистів був відсутній як в ЕГ, так і КГ. На прикінцевому етапі високого рівня спромоглися досягти тільки 6 % майбутніх фахівців в ЕГ. Вочевидь, це пояснюється специфікою багатомовного середовища Півдня України. На достатньому рівні (констатувальний етап) було 36 % респондентів у ЕГ; 26 % — контрольної групи. Щодо прикінцевого етапу, то тут виявилися суттєві розбіжності між респондентами обох груп. Так, достатнього рівня сформованості мовленнєво-методичної професійно спрямованої мовленнєвої особистості майбутніх вихователів-методистів досягли 59 % здобувачів освіти ЕГ і 29 % — контрольної. Задовільний рівень було виявлено у 44 % респондентів ЕГ і 50 % — контрольної групи на початку експериментальної роботи. На прикінцевому етапі виявилось 30 % студентів задовільного рівня в ЕГ і 55 % — у контрольній групі. На низькому рівні залишилося ще 5 % майбутніх вихователів-методистів в ЕГ і 16 % респондентів КГ.

Здобуті результати рівнів сформованості мовленнєво-методичної спрямованості мовленнєвої особистості майбутніх вихователів-методистів здобувачів освіти в південному регіоні (м. Одеса, м. Ізмаїл), специфічному щодо мови і мовленнєвого

середовища, дозволи дійти таких висновків щодо мовної освіти і мовленнєвої практики магістрів: а) необхідність переглянути і вдосконалити ОПП щодо наявності освітніх компонентів мовно-мовленнєвої спрямованості; б) ввести обов'язкові ОК: «Професійне мовлення майбутніх фахівців ЗДО»; практикум «Мовленнєвий етикет професійної діяльності вихователя-методиста».

Література

1. Алексеєнко-Лемовська Л. Методична компетентність вихователів закладів дошкільної освіти як складова професійної компетентності. *Людинознавчі студії. Серія : Педагогіка*. 2018. Вип. 7. С. 13-26.

2. Алексєєва-Вовк М.І. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення (Текст) : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2008. 22 с.

3. Антонюк Р.І. Двомовне навчання як реалізація принципу полікультурності в Україні, Румунії та Молдові: монографія. Київ: Лист, 1999. 288 с

4. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ: Академія, 2004. 342 с. (Альма-матер).

5. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки (Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя). Сер. : Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 114-119.

6. Богуш А.М. Педагогічний меседж інноваційної діяльності майбутніх фахівців. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*: наук. журнал. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2020. № 2 (131). С. 31-37.

7. Богуш А.М. Вихователь-методист закладу дошкільної освіти: компетентісно-професійна парадигма сучасного фахівця. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського*, 2022, №2. С.8-15.

8. Богуш А.М. Комунікативно-мовленнєвий супровід формування професійної компетентності майбутніх вихователів. *Місія вчителя в сучасному світі* : матеріали II міжнар. симпозиуму (Одеса; 2012) / ПНПУ ім. К. Д. Ушинського; (редкол. : О. Я. Чебикін (голов. ред.) та ін.). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2012. С. 62-66.

9. Богуш А.М. Мовленнєво-методична спрямованість підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти. *Науковий вісник ПНПУ імені К.Д.Ушинського*, 2019, №3. С.9-14.

10. Богуш А.М. Проектно-мовленнєва діяльність вихователя-методиста ЗДО: категоріальний апарат дослідження. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського*. 2021. №1. С.7-15.

11. Богуш А.М., Маліновська Н.В. Методика розвитку мовлення і навчання дітей раннього і дошкільного віку рідної мови. Підручник. Київ: Слово, 2022. 334 с.

12. Богуш А., Рогачко-Островська М. Методологічна парадигма професійної підготовки майбутніх вихователів-методистів в умовах магістратури. *Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти*: зб. наукових праць за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти», присвяченої 205-річчю Університету Ушинського / за наук. ред. А.М.Богуш. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2022. 134с.

13. Богуш А.М. Методична робота в закладі дошкільної освіти. Навч.посіб. : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2022.200с.

14. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підруч. для студ. вищ. навч. закладів / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. Київ : Вища школа, 2007.

542 с.

15. Богуш А.М. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу. *Наукові праці. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія / ДВНЗ "Донецький нац. тех. ун-т"*; (редкол. : Башов Є. О. та ін.). Донецьк : ДВНЗ "ДонНТУ", 2009. Вип. 5. Ч. I. – С. 194-200.

16. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти : навч.-метод. посібник. Одеса : Ярослав, 2004. 176 с.

17. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. 2-е вид. Київ : Слово, 2010. 374 с.

18. Богуш А.М. Мовна особистість у полікультурному середовищі : теоретичний аспект. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць / (редкол. : В. В. Кузьменко(голова) та ін.). Херсон : РПО, 2011. Вип. 10. С. 10-15.

19. Богуш А.М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : монографія / А. М. Богуш. Київ : Слово, 2008. 272 с.

20. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку : навч. посібник. Київ : Слово, 2003. 344 с.

21. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підруч. для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Слово, 2010. 408 с.

22. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. 2-е вид., доп. Київ : Слово, 2013. 704 с.

23. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч. - метод. посібник. Київ : Слово, 2012. 304 с.

24. Богуш А.М., Н. В. Лисенко Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. Посібник. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ : Вища школа, 2002. 407 с.

25. Богуш, А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. Комунікативно-мовленнєвий супровід становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України : навч. посібник для студ. ф-тів дошк. Одеса : Лерадрук, 2013. 241 с.
26. Богуш А.М. Формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку. *Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія* / А. М. Богуш (та ін.). Одеса : (ПНЦ АПН України), 2008. 272 с. С. 3-45.
27. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) \ Уклад. І голов. ред. В.Т.Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
28. Волкова В. Організація методичної роботи. Шк. Світ, 2010.
29. Гончаренко С.У. Методика як наука. Київ, ХМ.,: АПН України, 2000.
30. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012.
31. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження / Упоряд.: О.Г.Косенчук, І.М. Новик, О.А. Венгловська, Л.В. Куземко. Харків: Вид-во «Ранок», 2021. 240с.
32. Дошкільна лінгводидактика : словник-довідник : понад 600 термінів, понять та назв / упоряд. : А.М. Богуш, К. Л. Крутий. Запоріжжя : ЛППС, 2014. 200 с.
33. Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія : навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / упоряд. А.М. Богуш. Київ : Слово, 2005. 720 с.
34. Дрозд В.П. Українська мова в діалозі культур. Навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2010. 130 с.
35. Єрмолова А.М. Технологія організації наук. – метод. роботи з педагогічними кадрами. Харків: 1999.
36. Закон України «Про дошкільну освіту»; Київ, 2001.
37. Калуська Л., Отрощенко М., Вірстюк І. Науково-

методична робота в дошкільному навчальному закладі (Практико-орієнтований посібник) Київ: Шкільний Світ, 2011. 192с.

38. Керівництво дошкільним навчальним закладом: Інформ.-метод. матеріали на допомогу керівникові ДНЗ. Упор. Н.Майор, Ю.Манилюк та ін. Тернопіль : Мандрівець, 2006. 168с.

39. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : (монографія). Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2014. 328 с

40. Коваленко О. Моніторинг якості дошкільної освіти як проблема. Моніторинг якості освіти: теорія і практика : матеріали Всеукр. наук.- практ. конфер. (Ред.кол.: В.О.Огнев'юк, Л.Л.Хоружа та ін.). Київ: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2009. С.92-96.

41. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України : колективна монографія / ПНЦ НАПН України; за заг. ред. акад. А. М. Богуш. Одеса : Лерадрук, 2012. 268 с.

42. Контроль у ДНЗ – важлива функція управління. Слово методиста. 2010. №9. С. 3–5. 2. 160 с.

43. Корнєєва О. Л. Організація методичної роботи з вихователями ДНЗ. Автореф. дис. канд. пед. наук. Одеса, 2012, 24 с.

44. Крутій К.Л. Педагогічний аналіз як функція управління ДНЗ. Монографія. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2007, 236 с.

45. Кугуєнко Н.Ф., Кравченко Г. Ю., Руднева С. М. Управління ДНЗ: Контрольно-аналітичний аспект. Навчально-методичний посібник. 2014, 200 с.

46. Левченко Я.Е. Формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя (теоретичний та методичний

47. аспекти) : монографія / Я. Е. Левченко. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. – 416 с

48. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування : (колективна монографія / А.М. Богуш, Ж.Д. Горіна, О.І. Кисельова та ін.); за заг. ред. А. М. Богуш. Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. 307 с.

49. Меналюк Ю.С. Щоденник контролю у дошкільному навчальному закладі. Тернопіль: Мандрівник, 2006.

50. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. ф-тів дошк. освіти / А.М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик. Київ : Слово, 2006. 304 с.

51. Методичний кабінет у дитячому садку. Київ: Шкільний Світ, 2008, 128 с.

52. Найда Р.Г. Теоретико-методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічних коледжів: (монографія). Харків: «Діса плюс», 2022. 356 с

53. Настільна книга вихователя-методиста ДНЗ. укл. О.А.Рудік. Харків: Вид.група. «Основа», 2010. 331 с.

54. Низьковська О. Типове положення про методичний кабінет ДНЗ – очікуваний документ для методичної служби ДНЗ. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011, №1. С.4-13.

55. Новий тлумачний словник української мови / Укл. В.В.Яременко, О.М.Сліпушко. Київ: Аконті, 1998. Т.1. 910 с.; Т.2 С.382; Т.3. С.208.

56. Омеляненко Н. Вихователь-методист: вимоги до посади. *Вихователь- методист дошкільного закладу*. 2009. №1. С.20-25.

57. Павлютенков Є.М., Крижко В. В. Організація методичної роботи. Харків: Основа, 2005. 80 с.

58. Педагогічний словник / за ред.. М.Д. Ярмаченка. Київ: «Педагогічна думка», 2001. 516 с.

59. Пономаренко Т. О. Теорія і методика формування управлінської культури керівників дошкільної освіти: монографія / Тетяна Олександрівна Пономаренко. Суми : Вінниченко М. Д.,

2017. С. 42-61.

60. Програма Всеукраїнської науково-практичної конференції "В. О. Сухомлинський і сучасність: до 90-річчя з дня народження В. О. Сухомлинського" : 14-16 верес. 2008 р. / О. Я. Чебикін, І. Г. Захарченко, А. М. Богуш (та ін.). Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008. 20 с.

61. Про застосування державної мови в освітньому процесі. Лист МОН України від 17.09.19 № 1/9-581 *Дошкільне виховання*. 2019. № 10. С. 1-2

62. Резван О.О. Методика викладання у вищій школі. Харків: 2013. 172 с .

63. Романюк І.А. Аналіз, планування, контроль як функції управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 280 с.

64. Семчук С. Формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх вихователів дошкільної освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(2). С. 193-200.

65. Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: Збірник наукових праць*. – Рівне: НУВГП, 2011. – 165 с. – С. 3-11.

66. Система контролю у ДНЗ / Упор. Т. Т. Чала. Харків: «Основа», 2008.

67. Скрипник Н.І. Методична робота у ЗДО. Навч.-мет. посібник. Умань, 2019, 108 с.

68. Словник-довідник з української лінгводидактики / За заг. ред. проф. М.Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2003. 149с.

69. Терещенко І. Методист – друг і порадинок. *Дитячий садок*. 2005. №31(319).

70. Терещенко І. Системний підхід до організації методичної роботи в ДНЗ. *Дитячий садок*. 2005.-№8(296).

71. Трифонова О. С. Компетентнісний підхід до

формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : (монографія) / Олена Сергіївна Трифонова. ТОВ Лерадрук, 2012. 203 с.

72. Українське народознавство в дошкільному закладі : прогр. та довід. Матеріал вихователям дошк. закладів / (упоряд. : А. М. Богуш та ін.). Запоріжжя : ЛППС, 2001. 84 с.

73. Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі: історія, досвід, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Одеса, 14-15 листоп. 2006 р.) / (редкол. : О.Я. Чебикін, І.Г.Захарченко, А.М. Богуш та ін.). Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. 117 с. 2008.

74. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А.М. Богуш (та ін.). Одеса : (ПНЦ АПН України), 2008. 272 с.

75. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (Текст) : дис... д-ра пед.наук: 13.00.04 / Хоружа Людмила Леонідівна ; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 412 с.

76. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: Навчальний посібник. Київ: Знання, 2006. 365с.

77. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2005. 640 с.

78. Швайка Л.А. Методична робота в ДНЗ. Харків : Вид. група «Основа», 2017. 304 с.

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**Богущ Алла Михайлівна,
Березовська Людмила Іванівна,
Діхтяренко Станіслава Вадимівна,
Маліновська Натаоія Василівна,
Найда Руслана Григорівна**

Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ
СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Колективна монографія

*(за результатами планової наукової теми
кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Університету Ушинського, м. Одеса)*

За загальною і науковою редакцією дійсного члена НАПН
України доктора педагогічних наук, професора **А.М. Богуш**

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний
Друк цифровий
Гарнітура Times New Roman
Умовн. Друк. арк. 20,37
Наклад 300 прим.
Зам. № 004/01/22

Видавництво «НАІР»

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,
тел. (034) 250-57-82, (050) 433-67-93
email: fedorynir@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції №4191 від 12.11.2011р.