Міністерство освіти і науки України

Наукова школа академіка Лілії Гогуші

2 Частина

Івано-Франківськ
«НАІР»
2024

УДК 373.2:001.8](477) (092)
ББК 74.10(4Укр)д
Н 34

Рекомендовано до друку Вченою радою
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(протокол №2 від 26 вересня 2024 р.)

Н 34 Наукова школа академіка Алли Богуш. Колективна монографія / Упорядник і загальна ред. А. М. Богуш. Івано-Франківськ: НАІР, 2024. 380 с.

ISBN 978-617-8011-88-8

У колективній монографії представлено результати наукових досліджень наукової школи дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора А. М. Богуш

Матеріали адресовано магістрам, аспірантам, докторантам, науковим співробітникам.

Рецензенти:

Ляшенко О. І. – дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення загальної середньої освіти НАПН України

Топузов О. М. – директор інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, віце-президент, Заслужений діяч науки і техніки України, академік Національної академії педагогічних наук України

Кічук Н. В. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Академії вищої освіти України та Міжнародної академії педагогічних і соціальних наук, декан педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету

ПЕРЕДМОВА

Педагогічна парадигма Богуш Алли Михайлівни – це основоположні ідеї, теоретичні принципи, методологічні підходи, які теоретично аргументовані та експериментально підтверджені вченими та практиками. Наукові інтереси відомої дослідниці концептуальних засад і потреб сучасної освіти досить різноманітні: українська лінгводидактика, історія педагогіки, психологія дітей раннього та дошкільного віку, психолінгвістика, морально-етичне виховання та духовний розвиток дітей, методологія педагогічних досліджень та ін. Відома основоположниця наукового напряму – українська дошкільна лінгводидактика Алла Богуш є доктором педагогічних наук, професором, дійсним членом НАПН України (1994 р.), лауреатом Державної премії України в галузі дошкільної освіти (2013 р.), головою спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських і докторських дисертацій Університету Ушинського (1992 р.), головним редактором фахового журналу «Науковий вісник» Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (з 1997 р.).

Академік НАПН України Алла Богуш опублікувала понад 800 наукових праць, з-поміж них: монографії, підручники, навчальні посібники, програми, статті та ін. Педагогічно-світоглядна основа наукового мислення Алли Михайлівни сприяла формуванню плеяди новаторів у дослідженні компетентнісного підходу до розвитку мовлення дітей раннього й дошкільного віку. 2009 року світ побачила перша частина монографії «Наукова школа академіка Алли Богуш». За останні 15 років наукова школа академіка Алли Богуш збагатилася 19 докторськими та 8 кандидатськими дисертаціями, це спонукало до видання 2-ої частини монографії з однойменною назвою. Наукова школа відомого педагога нараховує 25 докторських та 66 кандидатських дисертацій і працює на науковій ниві вже понад 40 років за різними напрямами становлення й розвитку української дошкільної лінгводидактики, методики розвиту

мовлення і навчання дітей рідної мови, професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах освіти.

З приємністю констатуємо, академік Алла Михайлівна Богуш і сьогодні продовжує керувати науковими розвідками – кандидатська дисертація «Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх вихователів до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку» (Діхтяренко С.) та докторськими дисертаціями – «Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації» (Вороненко О.), «Теоретико-методичні засади інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти» (Мулик К.), «Теоретико-методологічні засади забезпечення якості дошкільної освіти в контексті загальноцивілізаційних змін» (Сараєва І.). Наукова й практична діяльність академіка Алли Богуш присвячена актуальним проблемам розбудови національної дошкільної освіти і науки, підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів нової генерації.

До другої частини монографії «Наукова школа академіка Алли Богуш» увійшли праці учених, за матеріалами яких захищено кандидатські та докторські дисертації й опубліковано наукові праці у таких напрямах:

- розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку (Михайлова Л.);

- підготовка майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності (Долинський Б.);

- трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець XIX – XX ст.) (Степанова Т.);

- формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів (Копусь О.);

- формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку (Трифонова О.);

- формування професійного мовлення майбутніх фахівців-авіаторів (Ковтун О.);

- підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку (Луценко І.);

- вплив освітньо-культурного та просвітницького процесу в Україні кінця XIX – початку XX ст. на формування особистості та еволюцію педагогічної діяльності Я. Ф. Чепіги (Богданець-Білоскаменко Н.);

- розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (Руденко Ю.);

- формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (Оліяр М.);

- організація передшкільної освіти дітей п’яти років (Ковшар О.);

- професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти (Попова О.);

- професійна підготовка майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку (Лесіна Т.);

- англомовна професійна підготовка майбутніх лікарів (Русалкіна Л.);

- формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки (Березовська Л.);

- підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи (Балакірєва В.);

- методична підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти України в умовах педагогічного коледжу (Найда Р.);

- розвиток зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчої діяльності (Баранова В.);

- готовність майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою в дошкільному закладі (Савінська Т.);

- підготовка майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (Топчій Л.);

- педагогічні умови виховання культури здоров’я дітей дошкільного віку в різновікових групах (Бедрань Р.);

- формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (Кононенко Н.);

- українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей (Московчук Н.);

- підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку (Рогачко-Островська М.);

- формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності (Сараєва І.).

Відома дослідниця стояла біля витоків реформування системи сучасної освіти. Педагогічна концепція наукової школи сформувалася й активно розвивається як відповідь на запити швидко змінного та все більш інформаційно-технологічного середовища існування людини. Одним із найбільших викликів, які стоять перед освітою сьогодення – професійна підготовка фахівців, здатних критично мислити, вибудовувати стратегії взаємодії, виконувати складні професійні завдання. Відтак, маємо добрі настанови на збереження традицій наукової школи академіка Алли Богуш: тісні інформаційні взаємозв'язки, дослідницька діяльність учених різних поколінь, що відкривають нові наукові напрями та продовжують сподвижницькі ідеї Алли Богуш.

Видання підготовлене до 85-річчя академіка Алли Михайлівни Богуш за підтримки учнів і послідовників науковиці.

Людмила БЕРЕЗОВСЬКА
доктор педагогічних наук, професор

СЛОВО ВІД УЧНІВ

Є ЛЮДИ, СХОЖІ НА ЗІРКИ…

Є люди, схожі на зірки… випромінюють світло і тепло, що зігріває душу…

Перший академік у галузі дошкільної освіти, психологиня, організаторка науки, інтелектуалка, генераторка ідей, стратег, творець – це далеко не повний перелік професійних та особистісних характеристик віцепрезидента Міжнародної академії духовних наук, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена Національної академії педагогічних наук України, відмінника освіти України, Заслуженого діяча науки і техніки України, лауреата Державної премії України в галузі освіти в номінації «Дошкільна освіта» – Алли Михайлівни Богуш, що визначають сучасники, колеги та її учні. Алла Михайлівна належить до унікального типу вчених, яка консолідує риси ученої-новаторки, професорки-лекторки та наукової наставниці в академічній сфері для багатьох українських учених.

Неповторна і незабутня Алла Михайлівна Богуш, людина рідкісної духовної краси – одна з найяскравіших українських педагогів XX-XXI століть в галузі дошкільної освіти. Саме Алла Михайлівна започаткувала термін «українська дошкільна лінгводидактика», який був уведений до наукового обігу та вперше в Україні теоретично обґрунтувала компетентнісний підхід до розвитку мовлення дітей раннього й дошкільного віку. *В науковій* скарбниці Алли Михайлівни понад 1000 наукових і науковометодичних праць, 43 монографії, 40 навчальних посібників та 22 підручники, 33 програми для ЗДО і ЗВО та понад 650 науково-методичних статей.

Дослідження Алли Богуш слугують взірцем відданості країні Дитинства.

Руслана НАЙДА,
доктор педагогічних наук

НА ПОШАНУ ВЕЛИКОЇ СПОДВИЖНИЦІ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Вельмишановна Алло Михайлівно!

Ваш Ювілей – це мудрості пора,
Хай буде вдосталь і в житті, і в домі
Здоров'я, щастя, злагоди, добра,
Добробуту та щирої любові!

Мабуть, цінність кожного окремо взятого життя вимірюється багатьма чинниками: професійні здобутки, родинні цінності, світоглядні орієнтири. Однак, Ви володієте унікальною здатністю змінювати людські долі, дарувати крила для лету, я би навіть сказала – зцілювати наукою.

В Україні, як і в багатьох культурах світу, такий ювілей вважається надзвичайно важливим, адже це не просто лік часу, за Вами – епоха, зміна поколінь, історичних подій та велика праця в ім'я української педагогіки. Безмежно вдячна долі, що 25 років тому, наші шляхи перетнулися. Натхненна спогадами й місцем зустрічі – мальовничі Карпати, де Ви змогли відкрити для мене неймовірний світ наукового слова, педагогічної думки, глибини мислення. Надихнувшись спілкуванням, я чітко усвідомила напрям своєї професійної діяльності. Дякую, що пройшли такий довгий тернистий шлях і не зневірилися, не розчарувалися, зберегли в собі доброту та радість від кожного прожитого дня.

Алло Михайлівно, Ваша мудрість і величезний життєвий досвід завжди надихали учнів і послідовників на досягнення нових висот. Ви – справжній приклад сили, терпіння і безмежної любові до родини, наукової спільноти, студентів та викладачів. Неймовірний вплив справила ваша відкритість, щирість, вміння позиціонувати себе на всіх рівнях. Логіка викладу та вміння переконувати вселили надію та віру, що я зможу і не підведу свого Вчителя. З приємністю згадую навчання в аспірантурі, яке сприяло тісному спілкуванню з Аллою Михайлівною. Мене захоплювало все – масштаб наукової діяльності, рівень публікацій, кількість учнів, всеохопність наукового мислення. І, звичайно, я закохалася в Одесу з її полікультурністю, архітектурним ансамблем, морськими пейзажами. Захистивши під Вашим керівництвом кандидатську та докторську

дисертації, підтримувала зв'язок зі своєю Наставницею, Педагогом, Порадницею, навіть у скрутні хвилини мого життя. Однак, я подумати не могла, що доля готує ще один дарунок – науковий спадок – кафедра «Теорії та методики дошкільної освіти» Університету Ушинського, якою довгі роки керувала академік Алла Богуш.

Дорога Алло Михайлівно, з глибоким пошанівком і щирою приязню хочу подякувати за те, що вмієте слухати і чути, допомагати і підтримувати, радити і втішати. Наша співпраця припала на важкі часи пандемії та війни. Прошу в Бога одного, Здоров'я для Вас і родини, Миру та Перемоги. Нехай цьогорічний Ювілей буде лише початком нової віхи у Вашому житті – це унікальна можливість вшанувати минуле, насолоджуватися сьогоденням і думати про майбутнє.

Людмила БЕРЕЗОВСЬКА,
доктор педагогічних наук, професор

***

Алла Михайлівна Богуш – жінка, яка випромінює сонечно світло, віддає теплоту своєї душі, передає свій науковий досвід і надає поради сповнені життєвого сенсу. Вишукана, щира, мудра, лагідна, відповідальна… Цей список може бути нескінченним.

Та особисто для мене, Алла Михайлівна стала не лише наставником, а «матір'ю» в науковій галузі, тому що я отримала неоціненний досвід роботи як науковця, який кожну зустріч супроводжувався лагідним поглядом, доброю посмішкою і шаленою підтримкою та вірою в мене.

Поруч з Аллою Михайлівною не можливо залишатись осторонь науки, ця жінка випромінює і запалює все довкола своєю безмежною жагою до створення чогось нового, сповненого практичним змістом. Продукту, який стає сенсом твого життя і закарбовується в освітній галузі. Бо, все, що започатковано Аллою Михайлівною і конструюється її професійним поглядом – це міцний науково-методичний і практичний

фундамент українського дошкілля, який є і завжди буде вектором для зростання нового покоління вихователів закладів дошкільної освіти.

Пишаюся тим, що я входжу до складу Вашої наукової школи!

І в цей особливий день, щиросердечно вітаю Вас із ювілеєм! Нехай невичерпна енергія й оптимізм і надалі будуть Вашими постійними супутниками в житті, а доля подарує багато світлих літ у мирі та добробуті!

Ірина САРАЄВА,
кандидат педагогічних наук

УЛЮБЛЕНОМУ ВЧИТЕЛЕВІ

Нашу зустріч і знайомство з академіком Аллою Михайлівною Богуш я можу назвати Божою волею і Його проведінням. Під керівництвом Алли Михайлівни виконувалося моє дисертаційне дослідження, а також моя робота як лаборанта кафедри, якою керувала Алла Михайлівна. Продовжуючи спілкування поза роботою, я пізнала Аллу Михайлівну не тільки як великого професіонала, відомого академіка, а й людину високодуховну з прекрасною душею. Мене завжди дивувала її титанічна праця і захоплювала її готовність допомогти кожній людині, яку вона зустрічала на своєму життєвому і творчому шляху. Допомагати стільком людям словом, справою, порадою, підтримкою – це дар Божий, який Алла Михайлівна не лише зберегла, а й примножила у сто крат. Вона – приклад для наслідування не тільки багатьом ученим, але й людям, які не мають відношення до науки. Для мене Алла Михайлівна – наставник, авторитет, учений і людина з великої літери.

Її учнів можна знайти в будь-якому куточку земної кулі. Ось і я зараз пишу цей вітальний лист з узбережжя Ірландії. Але, незважаючи на відстань між нами, мій улюблений учитель завжди буде в моєму серці, моїх спогадах і молитвах.

Вітаючи дорогу Аллу Михайлівну з ювілеєм, я хочу побажати їй творчого натхнення, міцного здоров'я, радості та Божої благодаті на многая благая літа!

Тетяна САВІНСЬКА,
кандидат педагогічних наук

ВІТАЮ

Ви – вир натхнення і нестримна сила,
Яка і нас не раз вже окрилила.
Ви – донька, мати, жінка і мислитель,
Ви – керівник, і ерудит і Вчитель.

Ви – чарівниця, кулінар і жартівниця
Людина гарна, добра і привітна,
Квітуча, загадкова і тендітна.

А ще взірець і педагог, і вчений –
І список довгий, майже нескінчений.
Слова ці – від душі вітання:
Нехай в цей рік всі збудуться бажання,
Натхнення, вірних друзів і любові,
Щоб були Ви завжди веселі і здорові!

ВЧИТЕЛЮ

Багряна осінь в листі під ногами
І скрізь: кружля з дерев, горить в руках.
Казкова осінь ходить поміж нами,
Палко кохає і з’являється у снах.

Вона, як Ви, така ж п’янка і ніжна,
Чарівна, щедра, з серцем золотим.
За вітром десь летить печаль торішня,
Та хай не вернеться додому разом з ним.

Жовтогаряче листя у волоссі,
Нехай не скоро ще прийде й зима.
В житті ще стільки всього не збулося,
В душі – завжди заквітчана весна.

Тетяна Савінська

***

З-поміж яскравих постатей, зірок,
Що сяють нам із просторів науки,
Є Жінка, у якої кожен крок,
Душі стремління й серця кожен стукіт -

Все віддано дитинству, малюкам,
Садочкам, вихователям, батьківству.
Будуємо ми по її книжками
Щасливого дитинства королівство.

Усе її життя – це гідний шлях.
Легенда, чарівна педагогиня.
Вражає її розум, крил розмах.
Дошкілля України берегиня!

Професор, академік і діяч
Заслужений, поважний, унікальний.
Безцінний науковець, викладач,
Який вкладає в душі сенс сакральний.

Взірець у справах, поглядах, думках.
Фундамент українського дошкілля.
Підручники завжди в її руках,
Щоб проростало цінних знань насіння.

Вона знаходить все нові шляхи
Для розвитку і мовлення дитини.
І книги її, наче ті птахи,
Летять в садочки, виші і родини.

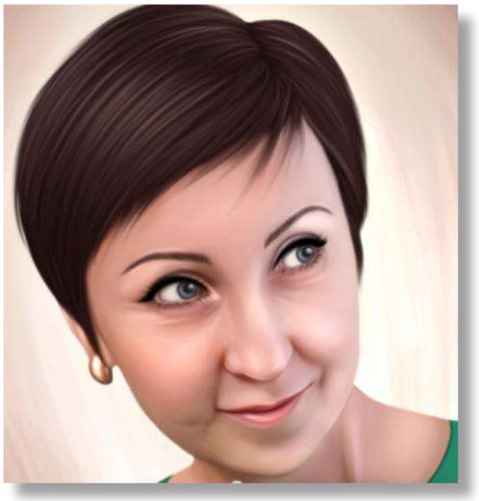
Для нас вона – і загадка, і скарб.
Відома всюди наша Богуш Алла.
Її харазма і жіночий шарм
Завжди на відкриття нас надихали.

І досі надихають, бо вона
Знання, порядність, щирість світом множить.
Чудова, особлива, чарівна.
І дякуємо їй ми всі і кожен.

Нехай же сил – на многії літа
У мирній і квітучій Україні!
Років щасливих – мінімум до ста!
Хай пісня наукова її лине!

Тетяна Лесіна

РОЗДІЛ І.
Докторські дисертації учнів А. Богуш



Трифонова
Олена Сергіївна,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової та дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Тема дисертації «Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку» (2013 р.)

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Становлення України як демократичної держави, входження її до єдиного європейського простору зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. За умов глобалізаційних змін на часі модернізація змісту дошкільної освіти, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства. У Базовому компоненті дошкільної освіти виокремлено освітню лінію «Мовлення дитини», яка передбачає формування в дітей різних видів мовленнєвої і комунікативної компетенцій, які в сукупності спрямовані на формування мовленнєвої особистості дитини – випускника закладу дошкільної освіти.

Одним із завдань вітчизняної мовної освіти на сучасному етапі є впровадження в усіх сферах державної – української мови, що вимагає не тільки сформованості мовленнєвих умінь і навичок користування мовою в різних життєвих ситуаціях, ґрунтовного знання української літературної мови, а й виховання національно-мовної особистості, яка вільно володіє засобами мови в будь-якій комунікативно-мовленнєвій ситуації, дотримується правил мовленнєвої поведінки й мовленнєвого етикету, акумулює в собі національно-мовні традиції.

Проблема формування мовної особистості була предметом дослідження вчених різних галузей науки (лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики, філософії, соціології і т.ін.), що об'єднались у межах нового міждисциплінарного напряму «лінгвоперсонології» (від лат. lingua – мова, persona – особистість). Це зумовлене тим, що науковці розглядали існування і функціонування мови передусім у зв'язку з її носієм – людиною (В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр та ін.), у її гармонійному поєднанні із соціальним і духовним світом (В. Вундт, М. Хомський та ін.).

Вивчення теоретичних засад і практики формування мовленнєвої особистості старших дошкільників у закладах дошкільної освіти засвідчило наявність суперечностей між:

– необхідністю формування всебічно розвиненої мовленнєвої особистості, яка віддзеркалює ментальність українського народу, та реальним рівнем сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку;

– нагальною потребою вдосконалення змісту, форм і методів формування мовленнєвої особистості в умовах традиційного освітнього процесу закладів дошкільної освіти й відсутністю цілісного дослідження, присвяченого формуванню мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку;

– рівнем сучасних вимог до мовленнєвої компетенції особистості дітей старшого дошкільного віку й усталеністю традиційних методик розвитку їхнього мовлення;

– необхідністю розробки інноваційних технологій навчання мови дошкільників, які б відповідали меті виховання духовності, національної самосвідомості, мовленнєвої поведінки та культури спілкування дітей і у своїх формах впливу на дитину керувалися б принципами гуманізму, та наявною усталеною моделлю організації роботи з формування

мовленнєвої особистості дітей у закладах дошкільної освіти. Потреба в розв'язанні визначених суперечностей зумовила вибір теми дисертаційного дослідження.

Досягнення результативності у формуванні мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві видається можливим, якщо освітній процес ґрунтується на цілісному уявленні про дитину як суб'єкт і об'єкт мовленнєвої діяльності; особистісній зорієнтованості змісту, форм, методів і прийомів мовленнєвого розвитку дітей із проєкцією на оволодіння ними різними видами мовленнєвих компетенцій.

Концептуальні підходи до організації дослідження зумовлені змінами в освітній парадигмі, пов'язаними з модернізацією системи дошкільної освіти, запровадженням компетентнісного підходу до організації життєдіяльності дітей, який ураховує перспективні напрями подальшого розвитку дошкільної освіти в Україні відповідно до вітчизняних та світових стандартів, інтеграції її в європейський і світовий освітній простори.

Засновничі ідеї концепції базуються на діяльнісній, компетентнісно-комунікативній основі, що передбачає насамперед формування мовленнєвих компетенцій у дітей старшого дошкільного віку (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна та ін.), які б дозволяли їм комунікативно виправдано користуватися рідною мовою в різних життєвих ситуаціях: у сприйманні і продукуванні мовних текстів, створенні висловлювань (описів, розповідей і т. ін.) різних форм, типів і жанрів мовлення. Розробляючи провідну концептуальну ідею дослідження, виходили з того, що процес формування мовленнєвої особистості випускника закладу дошкільної освіти залежить від ступеня розвитку в нього усного мовлення в усіх аспектах; розвиненого механізму побудови різних типів дискурсу, синтаксичних конструкцій, доречного використання етикетних норм мовлення і зумовлюється соціокультурними й мовно-мовленнєвими чинниками:

- *мовна свідомість і самосвідомість*, що реалізується в мовленнєвій поведінці мовця, під якою розуміємо мовленнєві дії дитини в різних комунікативних ситуаціях, використання нею лінгвістичних і паралінгвістичних засобів мовлення, що відображують її мовну свідомість і самосвідомість;

- *дитяча мовленнєва картина світу* – визначаємо як знання, які віддзеркалюють інформацію про довкілля, що виражені різними мовними засобами в лексиці, фразеології, граматиці, творах усної народної творчості; у створенні «індивідуальної мови» дітей. У мовній картині світу важливим є аналіз лексики, в якій відображується конкретно-історична картина світу певного народу, тому в дитини, яка засвоює мову, формується і відповідний тип світобачення;

- *розвивальне мовленнєве середовище* – це потенційні можливості позитивного впливу різних видів діяльності (мовленнєва, навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, театралізована, мовленнєво-ігрова, комунікативна та ін.) у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дітей, формування в них різних видів мовленнєвої і комунікативної компетенцій, що в сукупності є результатом сформованості мовленнєвої особистості випускника закладу дошкільної освіти;

- *мовленнєва активність особистості*, оскільки мовлення обслуговує всі види пізнавальної діяльності, то можна сформулювати відповідну закономірність: чим активнішим є мовлення дитини (запитання, звернення, пояснення, міркування, розмірковування і т. ін.), тим ефективнішою буде пізнавальна й мовленнєва діяльність, очевидною її результативність. Вважаємо, що формування мовленнєвої активності можливе за наявності потреби в педагогічному стимулюванні пріоритетів дитини щодо спілкування в ситуаціях «дорослий – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – діти»; встановленні позитивного емоційного контакту.

Концепція дослідження містить три взаємопов’язані методологічні концепти:

Методологічний концепт передбачає категоріально-аспектний аналіз розвитку мовлення та мовленнєвої діяльності, акумулює філософське підґрунтя, репрезентуючи взаємозв’язок і взаємодію наукових підходів до формування мовленнєвої особистості дитини з таких позицій:

– філософії, що дозволяє дослідити сутнісний бік феноменів «мовленнєва діяльність», «мовленнєва особистість», «мовна картина світу»; вивчити атрибутні параметри на основі їх зіставлення з однопорядковими категоріями (діяльність, розвиток, мовна особистість, мова, мовлення, текст, дискурс);

- *діяльнісного підходу*, що ґрунтується на діяльнісній природі розвитку мовлення та включення дитини в різні види діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча, комунікативно-мовленнєва), які стимулюють її мовленнєву активність, творчі мовленнєві прояви дитини, що, у свою чергу, дозволяє їй регулювати і коригувати своє мовлення та результати мовленнєвої діяльності; виховати позитивну мотивацію до оволодіння рідною мовою і сформувати в майбутньому національно свідому мовну особистість громадянина України.

– *особистісно-діяльнісного*, що враховує спрямованість навчально-виховної роботи в різних видах діяльності на пріоритетність особистісно-смислової сфери дитини, її індивідуальності, неповторності, психічних якостей і властивостей; дозволяє мовленнєво самовиражатись і самореалізовуватися безпосередньо в мовленнєвій діяльності, що в кінцевому результаті сприяє формуванню мовленнєвої особистості випускника закладу дошкільної освіти.

– *особистісно зорієнтованого*, що передбачає формування в дитини «образу Я», його місця в процесі комунікативно-мовленнєвого спілкування з іншими, уявлення про себе як мовця, що формується у процесі спільної діяльності та спілкування з іншими під керівництвом вихователя і виявляється в її самооцінках, самоставленні, усвідомленні дитиною себе особистістю, неповторною індивідуальністю; виявленні й розкритті її потенційних мовленнєвих можливостей і здібностей; становленні її мовної самосвідомості, співвіднесенні «образу Я» з реальними обставинами та іншими дітьми, що дозволяє особистості змінювати свою мовленнєву поведінку. Відповідно до особистісно зорієнтованої парадигми формування мовленнєвої особистості дошкільника враховували визначені І. Бехом закономірності функціонування і розвитку особистості, які насамперед стосуються мовленнєвого розвитку дитини: ефект «зігріваючого сяяння успіху»; мова не лише засіб розуміння інших, а й засіб розуміння себе; забезпечення піднесено емоційного стану дитини, що сприяє інтелектуально-мисленнєвій активності, розвитку комунікативних якостей особистості, яка постійно стверджує себе в мовленнєвих проявах своїх почуттів, намірів; через індивідуальне сприйняття, розуміння та вербальне відтворення довкілля.

– *культурологічного*, оскільки культура існує тільки у взаємодії з людиною, а освіта є соціальним інститутом, провідна функція якого полягає у відтворенні культури в людині заради її подальшого власного відтворення в культурі. Таким чином, взаємозв'язок понять у системі «людина – культура – особистість – мовна особистість – мовленнєва особистість» дає підстави визначити культурологічний підхід до організації дослідження формування мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку як один із провідних методологічних концептів, який дає можливість через систему культурних, духовних цінностей розкрити риси національного характеру, специфіку мовної і мовленнєвої особистості людини. Культурологічний підхід є підґрунтям формування мовленнєвої особистості дошкільника засобами рідної української мови і передбачає залучення особистості дитини до національної культури, усвідомлення нею національно-культурного компонента мовних одиниць різних рівнів. Спираючись на наявний науковий фонд із досліджуваної проблеми (Г. Балл, І. Бех, В. Гриньова, О. Савченко та ін.), концептуально важливими для дослідження стали такі положення культурологічного підходу:

– введення в дитячу субкультуру мовленнєвих режисерських та рольових ігор, які сприяють формуванню «образу Я» як мовленнєвої особистості дитини і виявляється в діалогічній взаємодії і персоніфікації дорослого й дитини;

– забезпечення переходу дитини зі світу дитинства в дорослий світ; із мовленнєвої особистості в мовну особистість;

– розвиток творчої мовленнєвої особистості дитини, її здатності до мовленнєвого самовираження, самореалізації, самоставлення, самопізнання;

– забезпечення культурно-мовленнєвого середовища формування мовленнєвої особистості дитини і знаходження нею свого місця в культурі; залучення її до національних культурних цінностей українського народу.

– *компетентнісного*, зорієнтованого на формування інтелектуально розвиненої, національно свідомої, духовно багатої мовленнєвої особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної української літературної мови, свідомо й доречно використовує їх у мовленнєвій діяльності. Компетентнісний підхід забезпечує реалізацію

таких завдань: посилення зорієнтованості мовної освіти на підвищення якості засвоєння особистісно мовленнєвих знань, умінь і навичок; з'ясування логіки розвитку мовленнєвих знань, умінь і навичок та чітке окреслення орієнтирів у конструюванні змісту мовної освіти особистості залежно від її вікового етапу розвитку; аналіз передумов та умов створення системи вимірювання рівня розвитку мовленнєвої особистості дитини на етапі дошкільного дитинства (А. Богуш, Л. Калмикова, О. Савченко та ін.). За цим підходом змінюються цілі розвитку особистості дитини від мети формування окремих мовленнєвих знань, умінь і навичок до формування мовленнєвої особистості, в навчанні дітей мови. Засвоєння рідної мови, її нормативів (звукова, граматична, семантична правильність, словникове багатство, зв'язне, виразне, образне мовлення) дозволяє розглядати дитину вже в дошкільному віці як мовленнєву особистість, яка надалі під впливом шкільного навчання й самонавчання досягає рівня усвідомленої мовної особистості.

Теоретичний концепт дослідження становить: психолінгвістичний та педагогічний аналіз сутності теорії мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, комунікативної діяльності та різних видів мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна) і комунікативної компетенцій, визначення провідних чинників, які впливають на ефективність формування мовленнєвої особистості на етапі дошкільного дитинства.

Технологічний концепт передбачає розробку лінгводидактичної моделі й експериментальної методики формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, спрямованих на забезпечення позитивної динаміки означеного процесу, що ґрунтується на діагностувальній основі; обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Дослідження засновувалось на засадах інтеракції дитячих діяльностей (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча), побудованих на основі діяльнісного, особистісно зорієнтованого, культурологічного та компетентнісного підходів і спрямованих на формування україномовної мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку. Загальновідомо, що особистість формується і розвивається в різних видах діяльності, що тісно взаємодіють між собою

(О. Запорожець, В. Котирло, Г. Костюк та ін.). Розвиток дитини-дошкільника, у свою чергу, залежить від того, наскільки раціонально поєднуються в її житті різні види діяльності, наскільки дитина є активною у процесі виконання цих видів діяльності. Дитина є суб'єктом пізнавальних (мовленнєва, спілкування, здоров'язбережувальна, природничоохоронна, музична, навчальна) та продуктивних (образотворча, трудова, конструктивна, художня) видів діяльності. У процесі означених діяльностей відбувається становлення особистості дитини в усіх її проявах, у тому числі і формування мовленнєвої особистості.

Учені виокремлюють три провідних види діяльності: спілкування (А. Богуш, Т. Піроженко та ін.), предметна діяльність (О. Запорожець та ін.), ігрова (Л. Виготський та ін.). Водночас неможна абсолютизувати провідну діяльність, оскільки розвиток дитини залежить і від інших «специфічно дитячих» (термінологія О. Запорожця) видів діяльності, як-от: образотворчої, конструктивної, художньо-мовленнєвої тощо. Доведено, що оволодіння діяльністю охоплює такі три взаємопов'язаних між собою ознаки: ініціативу, незалежність, відповідальність. Людина усвідомлює себе як індивідуальність тоді, коли може здійснити діяльність за своєю ініціативою й уявити собі її наслідки. Діяльність у дошкільному віці реалізується тільки у спільному житті дитини з дорослими, у спілкуванні з ними і під їхнім керівництвом. Зміна змісту та форми цих взаємовідносин та місця дитини всередині них виступає об'єктивним джерелом зміни провідної діяльності і переходом до нового періоду соціального розвитку. Усі види діяльності дитини супроводжує мовлення. З огляду на це, підтверджено інтеракцію мовленнєвої діяльності дитини з усіма іншими її видами, що стало теоретичною платформою започаткованого дослідження.

Зауважимо, що поняття «особистість» входить до концептуального апарату різних наук – філософії, психології, соціології, педагогіки тощо й має різні інтерпретації в сучасних дослідженнях. У межах парадигми означених галузей феномен «особистість» трактується як відносно стабільна організація мотиваційних нахилів, що виникають у процесі діяльності із взаємодії між біологічними мотивами із соціальними й фізичними умовами. Провідна функція особистості, на переконання вчених (Г. Костюк та ін.), полягає у сприянні виникнення в людини

стійкості й незалежності від безпосереднього впливу середовища, а це робить її певною мірою творцем і самої себе, і того світу, в якому вона живе.

Категорія «особистість» виступає провідною в модернізації дошкільної освіти, розкриває сенс особистісно зорієнтованої її моделі, привертає увагу педагога до дитини як цінності, заради якої здійснюється розвиток суспільства, трансформуються та реформуються всі освітні ланки. По суті, особистістю позначають здатність дитини до самовизначення (в дошкільному віці вона лише зароджується, проте знаходить своє відображення в різних життєвиявах дитини), активного прояву ціннісного ставлення до світу та самої себе (О. Кононко).

Центральною категорією нової концепції навчання мов є феномен «мовна особистість», який базується на понятті «особистість» як суб'єкта відносин і свідомої діяльності. Особистість одночасно є продуктом, суб'єктом історії, її творцем і творінням. Творцем культури людина стає завдяки здібності бути суб'єктом діяльності. Діяльність людини здійснюється, виходячи із її потреб, здібностей задовольняти й розвивати потреби, і вміння перетворювати здібності в реальні вчинки. Потреби людини задовольняються за допомогою мови як засобу спілкування, пізнання і мислення. Тому особистість повинна розкриватись як виражена в мові, тобто як мовна особистість.

Аналіз наукового фонду з досліджуваної проблеми дозволив констатувати, що найбільш повно репрезентовано феномен «мовна особистість» у мовознавстві. Так, лінгвісти розглядають мовну особистість крізь різностильові й різножанрові тексти, що продукує особистість в усній і письмовій формах (В. фон Гумбольдт, Л. Мацько, І. Огієнко, О. Потебня, Ф. де Соссюр та ін.). Психологи і психолінгвісти досліджують мотиви мовної особистості (О. Запорожець, Л. Калмикова та ін.). Соціолінгвістами мовна особистість розуміється як носій мови певної соціальної групи (колективу), який формується під впливом соціальних, психологічних та інших процесів (І. Білодід та ін.); лінгвокультурологічний напрям характеризує мовну особистість як зберігача, творця і провідника культури, що виражена в мові (текстах) і крізь мову (М. Грушевський, В. Кононенко, О. Потебня та ін.). Лінгводидакти досліджують мовну особистість у процесі комунікації

(А. Богуш, М. Вашуленко, Ж. Горіна, О. Горошкіна, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Струганець та ін.).

Структуру поняття «мовна особистість» учені визначають через такі складники: *компоненти* – когнітивний, емоційний та мотиваційний (Л. Засєкіна); *чинники*: а) функціонально-стилістичний, пов'язаний із мовною ситуацією; б) соціально-психологічний, виражає співвідношення соціальної ролі мовця і його співрозмовника незалежно від ситуації; в) афективний, що забезпечує варіант вислову залежно від різного експресивного навантаження; г) індивідуальні відмінності в мовному досвіді; д) мовний контекст, де мовець саме може дібрати необхідні слова; е) мовна ситуація (Л. Паламар); *аспекти*: специфіка спілкування в різних лінгвоколективах із упровадженням нового поняття «колективна мовна особистість»; особливості мовлення (лексичного репертуару, інтонування) окремих носіїв мови; зв'язок поведінки та мовної свідомості (Т. Радзієвська); *компетенції*: мовна, мовленнєва, предметна, прагматична, етнокультурологічна, комунікативна (О. Горошкіна).

Учені (М. Грушевський, І. Огієнко, О. Потебня, В. Сухомлинський, Л. Скуратівський, М. Стельмахович та ін.) наголошували на тому, що мова є одним із атрибутів національного самовиявлення, вона взаємопов’язана з національним мисленням, психологією, свідомістю; національна мовна особистість виростає на ідеях української філософії, здобутках народу, його національно-патріотичних цінностях.

На сучасному етапі проблему мовної особистості досліджують вітчизняні вчені в таких напрямах: елітарна мовна особистість (Ж. Горіна, Є. Санченко), українська культуромовна (Л. Струганець), україномовна особистість (А. Богуш, М. Вашуленко, О. Горошкіна, В. Кононенко, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семеног та ін.), духовномовна особистість (Л. Скуратівський), національно свідома україномовна (О. Біляєв, С. Єрмоленко, Л. Мацько), мовна особистість ученого-гуманітарія XIX століття (І. Синиця), мовленнєва особистість (М. Вашуленко, М. Черкасов та ін.), мовленнєва особистість дошкільника (А. Богуш, Л. Калмикова, О. Трифонова). Отже, мовна особистість – це сукупність характерних рис особистості, виявлених у її комунікативній поведінці, що одночасно забезпечують особистість комунікативною індивідуальністю.

Оскільки об’єктом дослідження виступають діти дошкільного віку, які тільки оволодівають рідною мовою, то ми, слідом за А. Богуш,

дотримуємося думки, що на етапі дошкільного дитинства мова може йти лише про формування мовленнєвої особистості дитини. Мовленнєву особистість дитини старшого дошкільного віку розуміємо як інтегративну якість суб'єкта, в якого сформовані всі види мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна), художньо-мовленнєвої (театрально-ігрова, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, оцінно-емоційна, літературна) та комунікативної (мовленнєва-комунікативна, комунікативна) компетенцій, який володіє мовними концептами, що віддзеркалюють його мовленнєву картину світу, і вміє вільно самовиражатись у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях. Зауважимо, що всі дослідники одностайні в тому, що розвиток мовленнєвої особистості дитини залежить від індивідуальних психофізіологічних особливостей засвоєння мови дитини вже в ранньому і в дошкільному віці.

Аналіз наукового фонду засвідчив, що формування мовної та мовленнєвої особистості так чи так торкається таких понять, як текст і дискурс (Ф. Бацевич, М. Вашуленко, В. Мельничайко, М. Пентилюк, О. Селіванова та ін.). Текст – це завершений твір, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного й діалогічного мовлення, виражений в усній чи письмовій формах. Текст – результат спілкування (інтеракції та трансакції), його структурно-мовна складова і водночас його кінцева реалізація (Ф. Бацевич). Дискурс одночасно є живим процесом спілкування і найзагальнішою категорією міжособистісної інтеграції. У дискурсі мовлення може супроводжуватися мімікою, жестами, емоційно-експресивним впливом на мовця. Дискурс – це носій різних типів інформації в комунікації, комунікативний процес, сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням та презентацією мовцем інформації для слухача. Письмовий текст дуже недосконалий, і багато що в тексті може промовлятися й водночас розумітися по-різному. Тому необхідно мати великий досвід, літературну начитаність та глибоке знання мови, щоб правильно промовляти текст або відгадувати задуми автора. Дискурс постає текстом, «запліднениим» діяльністю адресата з одного боку, з іншого – спочатку породжується дискурс, який з плином часу «осаджується» у вигляді тексту, котрий адресат може знову перетворити на дискурс (Ф. Бацевич).

Зауважимо, що сучасна лінгводидактика послуговується термінами «діалогічний дискурс», «монологічний дискурс». Діалогічний дискурс дитини старшого дошкільного віку – це особливий вид дискурсивної діяльності, спрямований на безпосередній процес спілкування, що передбачає, зокрема обмін репліками двох або більше дітей. Монологічний дискурс старшого дошкільника розуміємо як зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістично-прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками, що опосередковується внутрішніми мотивами, попереднім обдумуванням і усвідомленням висловлювань різних мовленнєвих жанрів (розповідь, опис, пояснення і т. ін.). Отже, у дослідженні вивчали мовленнєву особистість дітей старшого дошкільного віку через різні жанри дискурсу.

Започатковуючи експериментальне дослідження, було визначено критерії і показники сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, якими виступили такі види компетенції: дискурсивно-мовленнєва, когнітивно-мовленнєва, креативно-мовленнєва.

Так, під когнітивно-мовленнєвою компетенцією розуміємо наявність у словнику дитини достатнього лексичного запасу (відповідно до програми); обізнаність із формулами мовленнєвого етикету, прислів'ями, приказками, казками та іншими жанрами української народної творчості; творами українських і зарубіжних письменників.

Дискурсивно-мовленнєву компетенцію визначаємо як інтегративну властивість особистості дитини, її здатність ініціювати, створювати, розуміти й підтримувати різні типи дискурсів (діалогів, полілогів, монологів) у різних комунікативних ситуаціях; наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності.

Креативно-мовленнєву компетенцію розглядаємо як володіння дитиною креативним мисленням, що обслуговує процеси породження і сприйняття різних типів дискурсу; сукупність особистісних якостей, які визначають здатність до створення нею нових синтаксично та логічно завершених оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань (зв'язних текстів); наявність адекватних взаємооцінки і взаємоконтролю та самооцінки і самоконтролю мовлення.

У дослідженні визначено критерії і показники оцінки сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, з поміж них:

1) когнітивно-мовленнєва компетенція з показниками: багатство лексичного запасу; обізнаність із формулами мовленнєвого етикету; обізнаність із прислів'ями, приказками, казками та іншими малими формами фольклору, із творами українських і зарубіжних письменників; розуміння дітьми змісту художніх текстів;

2) дискурсивно-мовленнєва компетенція з показниками: вміння ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення); вміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв'язне монологічне мовлення); наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності;

3) креативно-мовленнєва компетенція з показниками: наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків та ін.); здатність до творчого мовленнєвого самовираження; наявність адекватних взаємооцінки і взаємоконтролю та самооцінки і самоконтролю мовлення.

На основі визначених критеріїв і показників було визначено й схарактеризовано рівні сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку: інтуїтивний, нормативний, репродуктивний, початковий.

Інтуїтивний рівень характерний для дітей старшого дошкільного віку, які вільно експериментують із мовним матеріалом, створюють оригінальні синтаксично та логічно завершені типи дискурсів (діалоги, монологи); швидко включаються в діалог, уміють самостійно створювати його (кількість діалогічних єдностей – 7-8); щодо монологічного дискурсу, то тексти вирізняються чітким формуванням думки, відповідністю темі та жанру, композиційною цілісністю; правильною синтаксичною побудовою речень (кількість речень у висловлюваннях описового типу дорівнює 7-8 (слів – 20-25), сюжетній – 9-10 (слів – 25-30), міркування – 3-4 (слів – 15-20), із власного досвіду – 8-10 (слів – 25-30)); використовують у розповідях різні за структурою речення (прості, складні, складнопідрядні та складносурядні безсполучникові та зі сполучниками речення); у мовленні дітей віддзеркалюється власний життєво-мовний досвід (відчуття, враження). Мовлення дітей характеризується лексико-граматичним багатством і правильністю; діти виявляють ініціативність під час слововживання, прагнуть до словотворення та словозміни, розуміють пряме і переносне значення слів

і вміють їх пояснити, наводять приклади з власного досвіду; у мовленні дітей наявні образні вирази, приказки, прислів'я, порівняння (5 і більше). У старших дошкільників цього рівня сформовані комунікативні мотиви (потреба висловитися, вплинути на співрозмовника, отримати додаткову інформацію). Діти виявляють свою індивідуальність, творчо й оригінально мислять, володіють лінгвістичними й екстралінгвістичними мовними засобами, яскраво виявляють свої емоції; знають і вживають формули мовленнєвого етикету (7-8); для них характерне яскраве творче мовленнєве самовираження, адекватні взаємооцінка і взаємоконтроль та самооцінка і самоконтроль мовлення.

Нормативний рівень властивий старшим дошкільникам, які експериментують із мовним матеріалом, у них наявна здатність до фантазування, водночас продуктивність різних типів дискурсу залежить від їхнього емоційного настрою. Діти створюють синтаксично та логічно завершені типи дискурсів; швидко включаються в діалог, уміють самостійно створювати власні діалоги, між репліками відсутні довгі паузи (кількість діалогічних єдностей – 5-6); щодо монологічного дискурсу, то тексти оформлені відповідно до теми й композиційних вимог, водночас наявні помилки (подекуди незавершеність думок, порушення логічності їх викладу, лексико-граматичні інтерферентні огріхи). Кількість речень у висловлюванні описового типу дорівнює 5-6 (слів – 15-19), сюжетній – 7-8 (слів – 19-24), міркування – 1-2 (слів – до 14), із власного досвіду – 6-7 (слів – 19-24); дотримуються логіко-синтаксичного зв'язку висловлювання, подекуди зустрічаються паузи, використовують у реченнях переважно прості поширені або складносурядні безсполучникові чи зі сполучниками речення. Під час складання розповідей використовують власний життєво-мовний досвід. Діти цього рівня виявляють ініціативність у слововживанні; в їхньому мовленні спостерігалося прагнення до словотворення та словозміни; вони розуміють пряме і переносне значення слів, уміють їх пояснити; у мовленні присутні образні вирази, приказки, прислів'я (3–4). Діти виявляють свою індивідуальність, творчо мислять, створюють мовленнєво-ігрові сюжети; використовують засоби художньої виразності, вміють творчо самовиразитись, виявляють свої емоції залежно від настрою; знають і вживають формули мовленнєвого етикету

(5-6); їм здебільшого властиві адекватні взаємооцінка і взаємоконтроль та самооцінка і самоконтроль мовлення.

Репродуктивний рівень притаманний дітям старшого дошкільного віку, які не вміють самостійно виявити свою індивідуальність, хоча подекуди є бажання творчо самовиражатися, роблять це лише за допомогою вихователя; не завжди вміють відповісти на відповідну репліку діалогу, діалогічні єдності одноманітні (кількість 3-4); щодо монологу, то наявна велика кількість помилок, тексти не відповідають змісту, в них наявні значні композиційні порушення; кількість речень у висловлюваннях описового типу дорівнює 3-4 (слів – 9-14), сюжетній – 4-6 (слів – 10-18), із власного досвіду – 3-5 (слів – 10-18); зв'язок між реченнями формально-сурядний, обмежено вживають поширені речення і складні конструкції, використовують однотипні способи міжфразового зв'язку; мовлення насичене довгими паузами, збіднене засобами художньої виразності. Діти цього рівня не розуміють стилістично-образної ролі, значеннєвих відтінків фразеологізмів; пояснення переносного значення викликає в них певні труднощі (в мовленні наявні образні порівняння (1-2); вони не виявляють бажання утворювати нові слова. Мовлення дітей емоційно збіднене, подекуди використовують лише окремі засоби виразності (як мовні, так і позамовні); знають і вживають формули мовленнєвого етикету (3-4); діти здебільшого не можуть адекватно оцінити й контролювати своє і чуже мовлення.

Початковий рівень характерний для дітей старшого дошкільного віку, яким важко самостійно (без допомоги вихователя) створювати діалогічні й монологічні висловлювання; вони підтримують діалог одноманітними репліками (кількість діалогічних єдностей – 1-2); у складених ними текстах відсутні сюжетні лінії, композиційна структура, логічний зв′язок, завершеність; кількість речень в описових розповідях дорівнює 1-2 (слів – до 8), сюжетній – 1-3 (слів – до 9), із власного досвіду – 1-2 (слів – до 9), розповіді-міркування – відсутні; використовують здебільшого прості поширені речення, які містять довготривалі паузи, подекуди послуговуються складними реченнями. Діти цього рівня не виявляють ініціативність у слововживанні, не прагнуть до словотворення та словозміни; вони не розуміють пряме і переносне значення слів, не вміють їх пояснити; не сприймають образні вирази й тому не вживають їх у власному мовленні. Діти не виявляють бажання творчо

самовиражатись; знають і вживають формули мовленнєвого етикету (1-2); неадекватно оцінюють і контролюють власне мовлення і мовлення інших.

Констатувальний етап дослідження був спрямований на з'ясування вихідного рівня сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Відповідно до кожного показника було розроблено експериментальні завдання. Зауважимо, що, розпочинаючи обстеження мовленнєвого розвитку старших дошкільників на констатувальному етапі, дітей насамперед познайомили з постійно дієвим героєм із дідусем Громовичком, який надалі пропонував дітям діагностувальні завдання.

Аналіз різних дискурсивних жанрів мовленнєвих особистостей дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі дозволив визначити такі мовленнєві вади:

– наявність чималої кількості інтерферентних помилок (лексичних, граматичних, фонетичних), що зумовлені впливом російської мови;

– перевантаження речень у монологічному жанрі дискурсу невиправданими паузами, надмірною кількістю займенників;

– бідність словника: не знання дітьми виразників образності (порівняння, епітети, прислів'я, приказки, фразеологізми), як наслідок, не вживання їх у власних висловлюваннях.

Теоретичними позиціями експериментального дослідження виступили провідні принципи навчання дітей рідної мови та педагогічні умови формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

У дослідженні використовувалися такі загальнодидактичні принципи: мотиваційного забезпечення навчального процесу, співробітництва (О. Савченко). Принцип співробітництва в дидактиці розглядається як такий, що передбачає особистісно зорієнтоване спілкування (в центрі уваги педагога – визнання унікальності особистості дитини, її інтелектуальної і моральної свободи, її потреб, мотивів, прагнень, здібностей, індивідуальної неповторності). Це принцип означав, що у процесі формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку кожна дитина визнається суб'єктом спілкування, рівноправним партнером і передбачав творчий потенціал особистості дитини. З цією метою в дослідженні було дібрано прийоми, методи і зміст різних засобів роботи, що віддзеркалювали особистість

дитини, її індивідуально-психологічні особливості, оскільки необхідною є багатоваріантність форм організації навчання (О. Савченко). У дослідженні ретельно добиралася тематика та розроблялися ситуації спілкування з урахуванням особистісних потреб старших дошкільників.

Принцип мотиваційного забезпечення навчально-мовленнєвого процесу (А. Богуш, О. Савченко, В. Сухомлинський та ін.) розглядаємо в ракурсі проблеми формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку як один із найбільш впливових чинників оптимізації цього процесу. Для шестирічних дітей інтерес до самої діяльності є необхідним компонентом досягнення успіху в цій діяльності, оскільки їхні вікові особливості (увага, сприймання, пам'ять) дозволяють засвоювати та запам'ятовувати лише те, що є цікавим. У зв'язку з цим, принцип мотиваційного забезпечення вимагав використання в дослідженні таких збуджувальних емоційних чинників (різноманітні ігри (в тому числі рольові) та ігрові прийоми; змагання; заохочення дітей до мовленнєвих висловлювань; виконання завдань, що підвищують самооцінку дитини і т. ін.).

Принципи методики навчання мови – це такі теоретичні положення, що, за умови реалізації у практиці навчання, допомагають передбачити результати навчання; правила організації штучного мовленнєвого середовища, яке дає можливість передбачати розвивальний потенціал (розвивальні можливості) певного мовленнєвого середовища (Л. Федоренко).

У дослідженні дотримувалися таких лінгводидактичних принципів: комунікативності (А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Калмикова, М. Пентилюк, Т. Піроженко та ін.), мовленнєвої активності (Б. Баєв, А. Богуш, М. Вашуленко, О. Хорошковська та ін.), когнітивний, креативний, лінгвосоціокультурологічний принцип (Л. Калмикова), народності (І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, М. Стельмахович, К. Ушинський та ін.), розвитку мовлення як творчого самовираження (А. Богуш, Л. Березовська, Н. Гавриш, Л. Калмикова, С. Ласунова), культуровідповідності (В. Гриньова, Ф. Дістерверг та ін.), оцінка виразності мовлення, розвиток чуття мовлення (А. Богуш, Л. Калмикова та ін.). Зокрема, когнітивний принцип передбачав зв'язок формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника з пізнанням нею культури рідного народу, практичним опануванням мови. Креативний

принцип припускав, що креативність як рівень мовленнєво-творчої обдарованості, здатності до творчості в мовленні є відносно стійкою характеристикою особистості дитини, що евристичність закладена в самому характері мовленнєвих процесів. Згідно із принципом оцінки виразності мовлення, збагачували мовлення старших дошкільників образними виразами, епітетами, фразеологізмами: «слово одухотворяє» (за В.О.Сухомлинським), тобто розвивали в дитини образність і виразність мовлення.

Відповідно до принципу «чуття мови» в дослідженні максимально використовувались різні жанри літературного дискурсу, у процесі слухання яких діти запам'ятовували зразки правильного літературного мовлення. Крім того враховували думку Л. Федоренко, що довкілля – це світ текстів, які чуємо, слухаємо, вимовляємо; саме вони створюють атмосферу, в якій живе, дихає і розвивається дитина: мовлення засвоюється лише тоді, коли набувається здібність запам'ятовувати традицію поєднання мовних одиниць у потоці мовлення, в дискурсі, тексті. Це й означає – засвоювати норму правильного мовлення, розвивати «мовне чуття».

Принцип комунікативності забезпечував реалізацію кінцевої мети навчання рідної мови в дошкільному закладі – формування комунікативної компетенції й розвиток мовленнєвої особистості старшого дошкільника. Принцип ситуативності дозволив використати в дослідженні різні ситуації (комунікативні, мовленнєві, ситуації оцінки, ситуації контролю та ін.), що допомагали сформувати дитину як комунікативно-мовленнєву особистість. Принцип максимальної активізації передбачав навчання рідної мови як мовленнєвої діяльності, тобто занурення дітей в різноманітні види мовленнєвої діяльності (заняття, ігри, вправи, театрально-ігрова, художньо-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, мовленнєво-ігрова діяльність і т. ін.).

Принцип розвитку мовлення як засобу самовираження пов'язаний із тим, що людина живе та формується як особистість у спілкуванні з іншими людьми. Оволодіваючи предметним світом, вступаючи в партнерські відносини з довколишніми, дитина у спілкуванні і спільній діяльності пізнає світ. Творче самовираження дитини дошкільного віку А. Богуш розуміє як уміння розкрити своє власне «Я», виявити у творчій розповіді свою індивідуальність і неповторність стосовно інших дітей; це

вміння передати через засоби художньої виразності (мовні і немовні) свої емоції і почуття, свій натрій і переживання, свої власні думки і фантазії; вміння дитини шляхом творчого пошуку знаходити нове вирішення даної проблеми, вміння творчо та оригінально мислити, передавати свої думки словами і діями, створювати нестандартні мовленнєво-ігрові ситуації. Оскільки саме дошкільний вік є періодом становлення особистості, закладання бази її культури, особистісне самовираження є процесом розгортання дошкільником своєї активної життєдіяльності, індивідуальної форми свого соціального буття в системі «дитина-дорослий», що сприяє становлення його в якості мовленнєвої особистості.

Культурологічний принцип – означає навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінності культури, на засвоєння її досягнень і її відтворення, на прийняття соціокультурних норм і включення людини в її подальший розвиток (Ф. А. В. Дістервег). Означений принцип характеризує ставлення до дитинства як культурного феномена, до вихователя – як посередника між дитиною та культурою, закладу дошкільної освіти – як національно-культурного й мовленнєвого середовища. Цей принцип передбачав формування здібностей дітей старшого дошкільного віку сприймати, відчувати фольклорні й літературні тексти, виховання в них інтересу до різних жанрів, зацікавленості творчими завданнями, що сприяло самовизначенню у світі культури і творчій мовленнєвій самореалізації. Задля цього було дібрано літературні й фольклорні тексти, за допомогою яких залучали старших дошкільників до культури свого народу і водночас розвивали рідне мовлення.

Під педагогічними умовами формування мовленнєвої особистості дитини розуміємо обставини, за яких протікає мовленнєва діяльність у закладі дошкільної освіти, систему принципів, форм, методів і прийомів, що ефективно впливають на формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Педагогічними умовами формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку виступили:

1) інтеракція стратегічних напрямів мовленнєвого розвитку дитини (діалогічне й монологічне мовлення, фонетико-граматична правильність мовлення, словник, спілкування) в різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-

мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча);

2) стимулювання дітей до використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв'язних діалогічних і монологічних висловлювань;

3) занурення дітей в активне комунікативно-мовленнєве середовище оцінно-контрольної спрямованості.

Щодо першої педагогічної умови, зазначимо, що вчені (О. Запорожець, Г. Костюк та ін.) наголошують на тому, що процеси навчання і виховання розвивають дитину лише тоді, коли вони мають діяльнісні форми з відповідним змістом, що сприяє формуванню тих чи тих видів діяльності. Ампліфікація дитячого розвитку передбачає розвиток усіх видів діяльності. У процесі розвитку дитина, з одного боку, оволодіває «мовою» кожної діяльності, з іншого, через досягнення логіки діяльності за допомогою дорослого дитина відкриває, «створює» для себе світ. Як свідчить практика, старші дошкільники краще засвоюють знання, вміння і навички, якщо навчання здійснюється в різних видах діяльності. Так, у дослідженні інтеграція мовлення з усіма видами мовленнєвої діяльності сприяла розвитку сприймання, що характеризується індивідуальними відмінностями дітей. Образи сприймання, накопичуючись, формували сенсорний досвід, що є основою розвитку різноманітних мовних, художніх, інтелектуальних здібностей. На базі образів формуються уявлення, розвивається наочно-образне мислення. Одним із аспектів інтеракційного підходу до діяльності дошкільника є те, що мовлення завжди входить у будь-яку інтелектуальну чи практичну діяльність. Водночас дотично дітей дошкільного віку серед пріоритетних, стрижневих і взаємопов'язуючих, без сумніву, є ігрова діяльність. Відтак, розвиток мовлення дітей дошкільного віку повинно відбуватись насамперед у контексті гри, в ігровій діяльності. Окрім того формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку відбувалося ще в таких видах діяльності (комунікативно-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, художньо-мовленнєва, мовленнєвотворча). Інтеракційна діяльність обов'язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з головних характеристик особистості, її компетенції.

Дослідження базувалось на таких стратегічних напрямках мовленнєвого розвитку дитини, як діалогічне й монологічне мовлення,

словник, спілкування. За результатами досліджень учених (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій та ін.), до 5 років дитина оволодіває основними засобами мови, що створює можливість для активного спілкування. На шостому році життя відбувається інтенсивний розвиток зв'язного мовлення. У дітей старшого дошкільного віку спілкування сприяє не лише налагоджуванню ділового співробітництва, але й установленню особистісних контактів і підтримці позитивних відносин з партнерами по грі. У спілкуванні важливе місце посідають запитання до однолітка щодо його бажань, інтересів. Саме тому старші дошкільники повинні брати участь у конкретних ситуаціях спілкування, у процесі яких вони вчаться розуміти, за допомогою яких мовних засобів, особливостей усного мовлення можна вплинути на іншу дитину. Таким чином старші дошкільники осмислюють значення мовлення в житті людини і оволодівають певними мовленнєвими вміннями, що допомагають їм користуватися мовленням. Наукові дослідження (А. Богуш та ін.) дозволяють стверджувати, що діти дошкільного віку спроможні оволодіти усним зв'язним мовленням, воно розвивається у процесі спілкування, нерозривно пов'язане з різними видами діяльності і виявляється в ній.

Проблема монологічного мовлення дітей досліджувалась лінгводидактами (А. Богуш, С. Ласунова, Т. Постоян, Л. Фесенко та ін.). Монологічне мовлення у психологічному та лінгвістичному відношенні є складною формою усного мовлення, оскільки це мовлення однієї особи, звернене до слухачів, воно більш розгорнуте, вимагає зосередженості пам'яті і уваги до змісту і форми мовлення. Монологічне мовлення спирається на мислення, яке логічно більш послідовне, ніж у процесі діалогу. Монолог не підтримується ситуацією або запитаннями на відміну від діалогу, він здебільшого адресований не одній людині, а багатьом. Монологічне мовлення, як мовлення однієї особи, потребує розгорнутості, повноти, чіткості і взаємозв'язку окремих частин розповіді, вміння мовця зосередити свою думку на головному, не захоплюватися деталями, водночас говорити емоційно, жваво, образно. У монологічному мовленні наочно виступає усвідомлення дитиною мовленнєвої дії.

Діалог – це форма мовлення між двома та більше особами, які обмінюються репліками. У процесі діалогу дитина проявляє свої індивідуальні мовленнєві здібності. Саме тому в процесі навчання дітей

рідного мовлення особливу увагу звертали на розвиток уміння дітей складати різні типи діалогу: діалог-домовленість, діалог-примирення, діалог-сперечання, полілог.

Слово виступає основним засобом і формою самовираження особистості дитини, є засобом спілкування та регуляції дитячої поведінки. За допомогою слова людина оформлює свої уявлення та поняття про довкілля. Процес якісного, свідомого розвитку словника відбувається шляхом «обростання» лексичними зв'язками з іншими словами. Саме тому в дослідженні орієнтувалися не на ізольоване презентування значення слова, а на включення його до словосполучення, висловлювання різних типів монологічного дискурсу. Аналіз досліджень (О. Аматьєва, А. Богуш, Н. Гавриш, С. Ласунова, Т. Постоян та ін.) свідчить, що в дітей дошкільного віку переважно спостерігається невідповідність об'єму активного й пасивного словника; вони розуміють значення багатьох слів, водночас їх вживання в мовленні викликає значні труднощі. У словнику дитини мало узагальнювальних слів, антонімів, синонімів. Задля збагачення словника старших дошкільників на заняттях із різних розділів програми і в різних видах діяльності активно використовували різноманітні дидактичні ігри і вправи на збагачення словникового запасу дітей, формування образності й виразності мовлення.

Щодо другої педагогічної умови зазначимо: від мотивації залежить успіх будь-якої діяльності. З огляду на це було створено умови для забезпечення зовнішньої (наочність, використання музики, репродукцій картин, дитячих малюнків, різних предметів, іграшок, художніх текстів, українських народних ігор тощо) і виникнення внутрішньої мотивації (стійкий інтерес до розвитку рідного мовлення). В організації експериментального навчання враховувалась також ситуація успіху. Відомо, що будь-який успіх особистості пов'язаний насамперед із позитивними емоціями, почуттями радості, задоволення від успішного виконання будь-якої діяльності. Особливо важливим є такі ситуації успіху для дитини старшого дошкільного віку, яка за своїм психологічним складом є надзвичайно емоційною істотою. На переконання вчених (І. Бех, О. Кононко та ін.), цей вік відрізняє особливе сприймання, емоційна чутливість, підвищена пізнавальна активність, можливість образно мислити. У старшому дошкільному віці різко збільшуються «психофізичні ресурси» дитячого організму. Найбільш виражені зміни відбуваються в нервовій системі й

передусім у головному мозку, його морфології та фізіології, що надає дитині можливості опанування складних розумових дій (Ю. Змановський). Пам'ятаючи про позитивні емоції від попередньої діяльності, дитина охоче буде виконувати і наступну діяльність, стимульовану мовленнєвими ситуаціями успіху. У зв'язку з цим ми намагались перетворити результат попередньої діяльності дітей, пов'язану з її самовираженням, у позитивні емоційні стимули для використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв'язних діалогічних і монологічних висловлювань.

Третя педагогічна умова передбачала занурення дітей в активне комунікативно-мовленнєве середовище оцінно-контрольної спрямованості. Комунікативно-мовленнєве середовище – це насамперед середовище, спрямоване на роботу з текстом. Особливе місце у формуванні мовленнєвої особистості дітей посідають оцінно-контрольні дії в їхній мовленнєвій діяльності, які включають: уміння оцінювати й контролювати навчально-мовленнєву діяльність однолітків, тобто взаємооцінку і взаємоконтроль; вміння оцінювати й контролювати власну мовленнєву діяльність, тобто самооцінку і самоконтроль (А. Богуш). Оцінно-контрольні дії є ефективним засобом оволодіння дошкільниками усним розмовним мовленням; діти старшого дошкільного віку мають глибокі потенційні можливості для оволодіння основними компонентами навчальної діяльності – діями оцінки і контролю, їх успішному засвоєнню сприяла методика поетапного формування дій.

За рекомендаціями А. Богуш, формування оцінно-контрольних дій відбувалося шляхом: включення дітей в активну оцінно-контрольну діяльність; прийняття дитиною завдання здійснення оцінки і контролю; створення спеціальних навчально-мовленнєвих та ігрових ситуацій на основі поетапного формування дій; засвоєння дітьми оцінних еталонів і критеріїв оцінки та контролю; засвоєння дій порівняльного аналізу мовленнєвого висловлювання у процесі аудіювання і говоріння із заданими вимогами (зразком, планом). У дослідженні вчили дітей старшого дошкільного віку оцінювати себе шляхом порівняння з іншими дітьми, оцінювати результати власної діяльності, порівнювати результати своєї мовленнєвої діяльності зі змістом літературних творів, розповідями,

складеними іншими дітьми за допомогою різних мовленнєвих ситуацій: ситуації оцінки, ситуації контролю, ситуації змагання.

У дослідженні розроблено лінгводидактичну модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, в якій відображено мету, зміст, форми, методи, прийоми розвитку мовлення дітей та навчання їх рідної мови, педагогічні умови та етапи (номінативно-збагачувальний, дискурсивно-репродуктивний, креативно-комунікативний, рефлексивно-оцінний) формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Усвідомлюючи, що успіх навчання залежить від підготовки педагогічних кадрів, було проведено пропедевтичну роботу з вихователями старших груп (консультації, круглий стіл, практичні заняття), у процесі якої вони одержали знання з досліджуваної проблеми (комунікативно-мовленнєве середовище як умова ефективного формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника; етапи формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника; діагностика рівнів сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку тощо), відпрацьовували вміння, необхідні для успішної реалізації експериментальної методики формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Було складено тлумачний словничок фразеологізмів; дібрано малі жанри фольклору, художні тексти, зачини й кінцівки до казок; розроблено конспекти занять з улюбленими для дітей героями (дідусь Громовичок, чаклун Добрунчик, Мрійник, Красномовник, сестрички Чомучка і Томучка), складено тексти вправ, ігор, сценарії театральних вистав тощо.

Започатковували експериментальну роботу на першому – номінативно-збагачувальному етапі заняття з художньої літератури та розвитку мовлення, на яких знайомили дітей з текстами народних казок, оповідань, віршів як українських, так і зарубіжних письменників, вчили дітей усвідомлювати ідею та зміст твору, характеризувати дії головних героїв; збагачували словник дітей образними виразами, фразеологізмами, епітетами, синонімами, антонімами, текстами зачинів і кінцівок, мовними і немовними засобами виразності, формулами мовленнєвого етикету. У дослідженні дотримувалися порад Л. Мацько відносно того, що після вивчення кожного літературного твору в активному мисленні дітей повинен залишатися слід – слова, образні вирази, афоризми, уривки з

цього твору; основою всього навчально-виховного процесу, на переконання вченої, має бути українознавчий матеріал, щоб діти відчували національну специфіку мови, мовну картину світу, витворену ментальністю українського народу. На першому етапі було проведено серію занять про Мову як дієву особу («Мої друзі з країни Мови», «Як Мова товаришує з Мовленням», «Мої чарівні слова», «Слово до слова – ось моя мова!», «Пригоди мильної бульбашки», «Ознайомлення із фразеологізмами», «Влучні вирази» та ін.), що дозволяло всім дітям вільно спілкуватися між собою. Завершувалися тематично означені заняття читанням «Молитви про мову» М. Мотрич.

Зауважимо, що успішність оволодіння мовленнєвими етикетними формулами залежала не лише від формування в дітей умінь вживати різноманітні формули мовленнєвого етикету, а ще й від того, наскільки дитина вміє «розгортати» їх за допомогою звертань і мотивувань і супроводжувати паралінгвістичними засобами виразності мовлення. Тому впродовж перебування дітей в закладі дошкільної освіти постійно рекомендували їм етикетні формули відповідно до ситуації, зокрема: схвалення особистісних якостей («Ти справжня подруга (друг)», «У тебе добре серце», «Ти молодець», «Ти чудово малюєш», «Я радий, що ми з тобою товаришуємо, бо з тобою цікаво!» та ін..), схвалення зовнішності («Ти красива (-ий)», «Ти маєш чудовий вигляд», «У тебе гарна сукня», «У тебе гарна посмішка» тощо). Підкріплювали прислів'ями і приказками: «Ласкаве слово – що весняний день. «Будь ласка» не кланяється, а «спасибі» спини не гне. Ввічливе слово – цілюще повітря. Поводься з людьми так, як би ти хотів, щоб поводилися з тобою. Від теплого слова й лід розмерзає. Шабля ранить голову, а слово – душу. Удар забувається, слово пам'ятається. Дурний язик голові не приятель. Мудрий не все каже, що знає, а дурень не все знає, що каже. Ніщо не дається так дешево і ніщо не цінується так дорого, як ввічливість.

У другій половині дня з метою закріплення формул мовленнєвого етикету застосовувалися такі види роботи, як мовленнєві етюди («Лагідний промінчик»), дидактичні вправи («Чудове перетворення», «Скажи по-іншому») *та ігри (*«Скажи навпаки», «Діалог із дідусем Громовичком», «Змагання із лісовими героями», «Зачарована вода», «Бук і дуб», «Твій настрій», «Скажи пестливо»). Провідною формою роботи на першому етапі були заняття з розвитку мовлення та художньої

літератури; провідними видами діяльності – мовленнєво-ігрова й художньо-мовленнєва.

Другий – дискурсивно-репродуктивний етап був спрямований на формування вмінь будувати діалог, полілог, складати різні типи монологічних дискурсів. У процесі занять використовувались оповідання, вірші, казки, тексти яких побудовано у формі діалогів: О. Буцень «Маленькі помічниці», В. Сухомлинський «Я вирощу внучку, дідусю», К. Чуковський «Телефон», Грицько Бойко «Провалився по коліна», «Де порвав штани», «Знайду», П. Воронько «Оленка маленька», М. Людкевич «Біля годівниці», Є. Гуцало «Без дороги ходить дощ», К. Перелісна «Брехлива киця» та ін. Активно застосовувалися в дослідженні розвивальні діалогові технології: ситуативний діалог (дитині пропонувалося створити діалог у ситуації «Зустріч із другом», «Допомога в лікуванні подруги», у процесі яких діти набували практичних навичок щодо самостійного прийняття рішень, використання різноманітних способів прояву співчуття до іншого, його емоційного стану), діалог-дискусія (вчили дітей толерантно вислуховувати думку іншої дитини, відстоювати свій погляд на проблему), діалог-сценарій (дитині пропонувалось обрати з художнього тексту певного героя й замінити його висловлювання іншими фразами). Такі ігри стимулювали дітей до володіння різними мовленнєвими й паралінгвістичними засобами комунікації.

В основу експериментальної роботи другого етапу з метою формування вмінь у дітей створювати різні типи дискурсів була покладена система вправ за такими групами: відтворювальні (питальні, що вимагали миттєвої відповіді дітей, вправи на використання реактивних та ініціативних реплік, вправи-трансформації, що застосовувалися безпосередньо після сприйняття тексту: - повторіть репліку з прослуханого тексту; - прослухайте діалог і відтворіть його; - дайте відповідь на запитання за змістом тексту); конструктивні (були спрямовані на формування в дітей мовленнєвих умінь: розігрування самостійно створених діалогів відповідно до ситуації спілкування; складання діалогів за змістом прочитаного тексту; розігрування діалогу з використанням формул мовленнєвого етикету).

Робота над розвитком монологічного дискурсу передбачала використання в дослідженні аудіовізуального методу, що дозволив дітям

оволодівати мовленнєвими вміннями й навичками через зорово-слухове пізнання дійсності. Дидактичними засобами аудіовізуальності було обрано відеофрагменти, ілюстрації, малюнки, репродукції картин, яскраві образи яких збуджували дитячу фантазію, творчу уяву, розвивали спостережливість. На цьому етапі також активно використовувалися дидактичні ігри («Відгадай, хто я?», «Загублені слова», «Найкращий спостерігач», «Розмова по мобільному телефону», «Порівняймо овочі», «Закінчи прислів'я!», «Зачарована фея»), мовленнєві («Зайчика злякались» та ін.) й зображувальні («Сердитий Громовик», «Я – справжній захисник!», «Який я гарний!», «Зустріч ведмедів») етюди. На прогулянках, у ранкові години, другу половину дня пропонувались українські народні ігри (Гра у ворона, «Зайчику, зайчику» (за С. Русовою), «Петре, Петре…», «Бабуся», «Ластівка», «Дід» та ін.) з метою закріплення вмінь будувати колективний діалог (полілог), уміння адекватно до ситуації вживати немовні засоби, розвитку образного й виразного мовлення дітей. Провідною формою роботи на другому етапі були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідними видами діяльності – навчально-мовленнєва й мовленнєво-ігрова.

Третій, креативно-комунікативний етап дослідження передбачав формування в дітей вміння складати творчі розповіді, творчо самовиражатись у мовленнєво-ігрових ситуаціях. Мовленнєві творчі прояви, як засвідчують щоденникові записи мовлення дітей (Н. Гавриш, К. Чуковський та ін.) виявляються досить рано і посідають значне місце в житті дитини, оскільки є природними для неї, виступають засобом самовираження, самореалізації, який виявляється в різних видах дитячої діяльності: в сюжетно-рольовій грі (за допомогою складання сюжетів казок, ігрових діалогів); пізнавальній діяльності (через вислови-міркування, вислови-пояснення); образотворчій, музичній, конструктивній, театральній діяльності (завдяки акомпанементу дій, їх коментарю, словесному малюванню); спілкуванні з однолітками й дорослими (через самопрезентацію і фантазування) тощо.

На третьому етапі застосовувалися комунікативно-ігрові вправи, як такі, що впливають на розвиток умінь і навичок осмисленого повноцінного мовлення, яке виникає та існує в умовах природного спілкування. У другій половині дня впродовж року постійно організовувались ігри-драматизації, інсценування за змістом вивчених на

заняттях із художньої літератури творів, які стимулювали максимальну мовленнєву активність дітей. Особливу увагу звертали на те, щоб діти використовували у висловлюваннях образні вирази, зачини, кінцівки тощо, за допомогою немовних засобів виразності мовлення зображували в ігрових діях героїв художніх творів. У процесі підготовки дітей до різних видів ігор (театралізації, драматизації, інсценізації) звертали увагу на вправляння дітей у правильній вимові українських звуків, виразності реплік персонажів, на збагачення активного та пасивного словника. Оскільки результати констатувального етапу засвідчили наявність у дітей інтерферентних фонетичних помилок, подекуди застосування «суржикових» слів, то у другій половині дня мовленнєвий досвід збагачувався на фонетичному рівні за допомогою складання дітьми чистомовок.

На третьому етапі дітей залучали до самопрезентації, тобто діти у запропонованих мовленнєвих ситуаціях, етюдах, іграх училися «подавати себе» в певній ролі, пізнати себе через відтворення різних образів, презентували свої думки, висловлювали свій емоційний стан щодо почутого, висловленого тощо. Особливо в цьому руслі ефективними були малювання у другій половині дня, де діти на малюнку могли висловити свої почуття, емоції. По завершенні малювання створювалась ігрова обстановка: до дітей приходив «фотокореспондент» і пропонував разом розглянути малюнки, розповісти про них, відчути їх настрій, що дозволило сформувати стійку настанову на співрозмовника, потребу донести інформацію до інших й емоційно виявити своє ставлення до зображеного, при цьому вчили дітей ставити запитання щодо емоційного стану інших, наприклад: «Що ти зараз відчуваєш?», «Як ти почуваєшся?», «Чим ти пригнічений?», «Що тебе турбує?», «Чому ти такий щасливий?».

Окрім того, максимально використовувалися комунікативно-мовленнєві ситуації «Я йду до школи», «У магазині», «У лікарні», «Розмова з другом», «Пограй зі мною», «Порада лікаря», «Телефонна розмова», «У крамниці», «Новорічне свято», «У кафе» та інші, які стимулювали мовленнєву активність дітей. Провідною формою роботи на цьому етапі були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідними видами діяльності – мовленнєво-ігрова й мовленнєвотворча.

Метою четвертого – рефлексивно-оцінного етапу було формування вміння дитини оцінювати й контролювати власне мовлення та мовлення

інших однолітків. У зв'язку з цим було розроблено серію дидактичних ігор, під час виконання яких у старших дошкільників вироблялись «актуально усвідомлені» дії, формувалися дії свідомого контролю у процесі мовленнєвого висловлювання. У змісті дидактичних ігор було передбачено навмисне припущення помилок у мовленні дієвого героя – Томучки, яка неправильно вимовляла слова, їх граматичні конструкції, або неправильно вживала мовленнєві формули етикету тощо. Правильність чи неправильність висловлювання визначалася прапорцями – червоним і синім: якщо Томучка сказала правильно, дітям пропонувалося підняти червоний прапорець, якщо ні – синій. У дослідженні використовувалися такі дидактичні ігри, як «Чи правильно розмовляє Томучка?», «Допоможи Дерев'янкові», «Послухай і скажи», «Виправ Томучку», «Томучка йде до школи», «Чи справжній я мовець?», «На гостинах у Чомучки», «Позмагайсь із Красномовником», «Невже я Мрійник?», «Знайди помилку», «Дивна розмова» та ін.. Зауважимо, що ефективними у стимулюванні дітей до оцінно-контрольних дій виявилися такі прийоми, як: запитання («Хто помітив помилку у висловлюванні Томучки?», «Чим сподобалась тобі розповідь Сергійка?», «Скажи, як правильно слід сказати це слово?» тощо), настанова («Будь уважним!», «Слідкуй за мовленням», «Намагайся слухати уважно, бо будеш оцінювати мовлення» та ін.), зіставлення зразка розповіді вихователя з розповіддю дитини («Скажи, з чого я почала свою розповідь, а Тетянка?», «А що було в кінці, якими словами ми завершили розповідь?», «Чия розповідь найкраща?»). Окрім цього активно використовувалися мовленнєві ситуації («Лист-запрошення на новорічну ялинку», «Приз від дідуся Громовичка» та ін.), які стимулювали дитину до пошуку і виправлення помилок. У змісті таких ситуацій було передбачено фонетичний і лексико-граматичний аспекти мовлення.

На четвертому етапі також застосовувались активні методи навчання, з-поміж яких особливе місце належало рольовій грі – навчання в дії, що сприяло активізації мовлення дітей старшого дошкільного віку, самостійному висловлюванню своїх думок, залучало до активної мовленнєвої діяльності всіх дітей у групі. Зокрема, пропонувалися такі рольові ігри: «Зустріч із колишнім сусідом», «Поїздка до Діснейленду», «На День народженні у друга», «Я готуюсь до школи», «Моє перше інтерв'ю», «Зустріч у телестудії», «Обговорення реклами,

(мультфільму)» та ін., тобто такі ситуації, які б могли виникнути в реальному житті дитини. Провідною формою роботи були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідним видом діяльності – комунікативно-мовленнєва.

За результатами дослідження було виявлено низку закономірностей формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

– Оволодіння мовою як засобом мисленнєво-мовленнєвої діяльності майбутньої мовленнєвої особистості дитини зумовлюється одночасним засвоєнням нею мови як цілісної системи знаків, усіх її компонентів: семантичного, лексичного, фонетичного, фонематичного, морфологічного, синтаксичного.

– Ефективність формування мовленнєвої особистості на етапі дошкільного дитинства залежить: від своєчасного занурення дитини в активну інтеракційну мовленнєву діяльність (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча); сформованості у випускників дошкільних навчальних закладів ключових мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна), художньо-мовленнєвої (когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, театрально-ігрова, оцінно-емоційна, літературна) та комунікативної компетенцій.

– Темпи збагачення лексичного запасу дитини детермінуються дозріванням внутрішніх (потяги, потреби), зовнішніх соціальних умов (інтереси, емоції, спонукання, бажання) та близьких і зрозумілих їм мотивів.

– Становлення мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку зумовлено виявами її максимальної мовленнєвої активності щодо «чуття рідної мови» в період проживання «дитячої мовленнєвої картини світу» (компонент дитячої субкультури), «творчої мовленнєвої лабораторії», що супроводжується різними видами словотворень, дитячих мовленнєвих інновацій, які в подальшому виступають підґрунтям усвідомлення дитиною семантики рідної мови (пряме й переносне значення слів, смислові відтінки і т. ін.).

– Питома вага мовленнєвої активності дитини залежить від рівнів розвитку в неї мовленнєвих умінь, навичок і операцій будувати різні типи висловлювань (як діалогічних, так і монологічних), усвідомлення

звукового і словникового складу мови та засвоєння прийомів звуко-складового аналізу мовлення.

– Ініціативність мовленнєвих проявів дитини (креативність, самовираження, запитання, розпитування, пояснення, само і взаємооцінка та корекція мовлення) зумовлюється наявністю розвивального потенціалу мовленнєвого середовища (як стимульованого, так і нестимульованого) та розвитку комунікативних якостей мовлення (логічність, доречність, послідовність, виразність, образність, змістовність та ін.); обізнаністю дитини з національно-культурними цінностями українського народу (національний мовленнєвий етикет, звичаї, традиції, обряди, усна народна творчість тощо).

– Результативність формування мовленнєвої особистості дошкільника детермінується своєчасним переходом дитини від спонтанного мовлення до його довільності, навмисності, усвідомленості, внутрішнього програмування, планування та цілеспрямованої рефлексії, що сприяє появі осмислених процесів самопізнання, самоаналізу, самооцінки, самокорекції мовлення.

Матеріали взято з дисертації О. С. Трифонової на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук з теми «Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку» за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Трифонова О. С. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку: дис… д-ра пед. наук. 13.00.02. / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2013. 555 с.

Ковтун Олена Віталіївна,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов і перекладу Національного авіаційного університету

Тема дисертації «Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі» (2013 р.)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

Одним із провідних напрямів професійної діяльності авіаційних фахівців є професійна комунікація, яка розглядається як компонент їхньої професійної надійності. У документі Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) «Керівництво із запровадження вимог ІКАО щодо мовної відповідності» зазначено одну з головних причин авіаційних подій – людський чинник, що вимагає посилення уваги до комунікації як одного з його елементів. Згідно зі статистичними даними, майже 80 % авіаційних інцидентів на міжнародних повітряних трасах так чи так пов’язані з недосконалою комунікативно-мовленнєвою взаємодією авіадиспетчерів і пілотів.

Сучасне бачення проблеми професійно-мовленнєвої підготовки пілотів та авіадиспетчерів полягає в тому, що вона не може зводитися до опанування фразеології радіотелефонії, її основою повинні бути професійно-мовленнєві вміння універсального загальномовленнєвого характеру, які є необхідною складовою професійної надійності авіаційних фахівців. У цьому зв’язку мета дослідження полягала в науковому обґрунтуванні теоретико-методологічних концептів формування професійного мовлення майбутніх фахівців авіаційної галузі з

урахуванням специфіки їхніх міжмовних професійно-мовленнєвих умінь, а також у детермінації педагогічних умов їх реалізації у процесі фахової підготовки у вищій школі.

Провідною ідеєю дослідження стало положення про те, що формування професійного мовлення майбутніх авіаторів зумовлюється спеціальною організацією фахового освітньо-мовленнєвого простору освітнього процесу з урахуванням специфіки набуття майбутніми авіаторами системи міжмовних (українсько- та англомовних) професійно-мовленнєвих умінь для забезпечення комунікації в режимі «повітря – земля» і безпеки польотів та ефективного професійного спілкування в позапольотний час.

У результаті аналізу сутності професійної діяльності авіаторів було виокремлено три загальні групи авіаційних фахівців: 1) льотний склад, на який покладено обов'язки, пов'язані з керуванням повітряним судном (ПС) і його системами впродовж польотного часу, та авіаційний персонал з управління повітряним рухом, які у своїй сукупності становлять інженерів-операторів; 2) інженери-механіки, радіотехніки, електронники, системотехніки і т. ін., що опікуються проблемами технічного забезпечення польотів; 3) інженери-економісти, що здійснюють організаторську, управлінську і комерційну діяльність на авіаційному транспорті.

Від рівня професійно-мовленнєвої діяльності першої з указаних груп авіаторів – авіаційних операторів (пілотів та авіадиспетчерів) – здебільшого залежить не лише успішність людської діяльності, але й життя учасників комунікації. Причиною цього є те, що ці фахівці послуговуються у своїй професійно-мовленнєвій діяльності особливим різновидом специфічної професійної комунікації, що відома як термінологічне макрополе «Радіообмін цивільної авіації», одиниці якого виконують номінативну і комунікативну функції при двобічному обміні інформацією засобами обладнання радіозв'язку між екіпажем ПС і наземними диспетчерськими службами і/чи іншими ПС, а також при внутрішньому радіозв'язку між членами екіпажу.

Аналіз досліджень науковців у галузі авіаційної психології і педагогіки, спостереження за професійною діяльністю людини-оператора в авіації дозволили дійти низки висновків щодо соціально-психологічних чинників, які зумовлюють специфіку її професійно-мовленнєвої

діяльності, з-поміж них: людині-оператору належить провідна, інтегральна роль у системі «людина – машина – середовище»; взаємодія між людиною і машиною відбувається за принципом активної участі людини, яка організовує всю систему і спрямовує її на досягнення визначеного, попередньо заданого результату, тобто реалізується принцип «активного оператора»; льотна діяльність є однією з найскладніших і найдинамічніших, льотний склад сучасного ПС працює на межі людських можливостей; льотна діяльність як професія належить до категорії «небезпечних професій»; екіпаж сучасного ПС здійснює управління не фізичним об'єктом як таким, а його інформаційною моделлю, тому циркуляція й обробка інформації мають в авіації фундаментальне значення; від точності та своєчасності прийому інформації пілотом та авіадиспетчером, надійності її збереження і відтворення, ефективності обробки залежить швидкість, точність і надійність усієї системи «людина – машина»; неповнота, двозначність, невизначеність інформації можуть не лише погіршити часові й точнісні характеристики діяльності цих фахівців, але й викликати стрес і помилкові дії; особливості роботи пілотів та авіадиспетчерів (інформаційне перевантаження, вимушено високий темп роботи через ліміт і дефіцит часу, робота в стресових умовах) посилюються тим, що людина як ланка складної системи «ПС – оператор – середовище» має свої обмеження, що призводять до помилок у роботі, провокують виникнення аварійних ситуацій; безпека в авіації пов'язана з людським чинником і трактується як «висока професійна надійність»; на сучасному етапі робота з формування надійності пілотів та авіадиспетчерів повинна спрямовуватися на формування їхнього професійного мовлення.

Професійне мовлення фахівців авіаційної галузі – особливий функційний різновид мовлення, що обслуговує професійну сферу спілкування авіаторів. Професійне мовлення пілотів та авіадиспетчерів передбачає такі складники: 1) специфічна професійно-мовленнєва комунікація, що здійснюється всередині соціуму «авіаційні оператори» (між авіадиспетчером та екіпажем ПС) під час виконання ПС польоту, і реалізується у формі радіообміну цивільної авіації; 2) комунікація авіаційних операторів із представниками авіаційного персоналу під час перебування ПС на землі з метою забезпечення організації польоту та його безпеки; 3) спілкування з пасажирами, яке відбувається

опосередковано як оголошення екіпажу про перебіг польоту або ж безпосередньо в окремих польотах, коли виникають ситуації, які з метою забезпечення безпеки польоту потребують втручання екіпажу ПС. Отже, професійне мовлення авіаторів насамперед виконує комунікативну функцію, воно обслуговує процес професійного спілкування авіаторів під час підготовки до виконання польоту та в процесі здійснення польоту.

Системний аналіз сутності професійно-мовленнєвої діяльності операторів складних авіаційних систем управління і розроблена на його основі модель професійної комунікації означених фахівців засвідчили широкий діапазон мовних кодів (українська, англійська мови), видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, слухання, письмо), функційних стилів (офіційно-діловий, науковий, розмовний), жанрів (запит, донесення, звіт, повідомлення), форм мовлення (усне (діалог / монолог), писемне), володіння якими необхідне для реалізації пілотами та авіадиспетчерами професійно-мовленнєвих обов'язків.

У процесі роботи над дослідженням було розглянуто методологічні підходи до організації освітнього процесу у вищій школі з метою формування професійного мовлення майбутніх фахівців-авіаторів. Поняття «підхід» розуміли як певну позицію, погляд, що зумовлює дослідження, проєктування, організацію того чи того явища (у нашому випадку – освітнього процесу). Підхід детермінується певною ідеєю, концепцією, принципом і центрується на основних для нього одній чи двох-трьох категоріях. У процесі дослідження було визначено три методологічні підходи, що лягли в основу роботи з формування професійного мовлення майбутніх пілотів та авіадиспетчерів у закладі вищої освіти: компетентнісний, контекстний, комунікативний.

Компетентнісний підхід (І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, М. Пентилюк, О. Пометун, Дж. Равен, Ю. Татур, Р. Уайт, Д. Хаймс та ін.) апелює до компетенцій і компетентностей як провідних критеріїв підготовленості сучасного випускника вищої школи. У педагогічному контексті брали за вихідні такі дефініції: компетенція – наперед задана спеціальна (професійна) норма або вимога до освітньої (і професійної) підготовки тих, хто навчається, що є необхідною для якісної продуктивної (професійної) діяльності в певній сфері, соціально закріплений результат; компетентність – освіченість (знання, вміння і навички), яких людина набуває не лише в процесі навчання (спеціально організованого вивчення

групи предметів), а й засобами неформальної освіти під впливом середовища. Компетентність – це якісна характеристика особистості, інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з набуття нормативно визначених знань, умінь і навичок у певній професійній діяльності на формування в особистості здатності успішно практично діяти, застосовуючи набутий життєвий досвід у конкретній професійній діяльності. Результатом набуття компетентності є засвоєння особистістю компетенцій.

Згідно з компетентнісним підходом, освітній процес був покликаний забезпечити формування у майбутніх фахівців ключових і професійних компетентностей. З-поміж основних компетенцій, необхідних майбутнім авіаторам для ефективної професійної діяльності, було виокремлено: розуміння сутності професії, обов'язку служити суспільству, професії, усвідомлення відповідальності за професійні рішення; здатність ефективно працювати індивідуально і як член команди; вміння застосовувати різноманітні методи ефективної комунікації у професійному середовищі й соціумі; усвідомлення необхідності та здатність до самостійного навчання впродовж усього життя. Комунікативна компетенція розглядалась як обов'язкова в системі професійних компетенцій авіатора. Вона охоплює вміння здійснювати комунікацію рідною й іноземними мовами в професійному середовищі з урахуванням референтної групи, вміння працювати з документацією, здатність представляти результати професійної діяльності. Існує тісний зв'язок між поняттями «компетентність» та «вміння». Компетентність розглядається сучасною педагогічною наукою як сума вмінь, помножена на морально вольові якості людини, її мотивацію і бажання, тобто не можна сформувати компетентності без формування відповідних умінь. Якщо компетентності здобуваються у всіх трьох типах освітньої практики: формальній, неформальній, інформальній, то завдання формальної, вишівської освітньої практики вбачали якраз у формуванні основ компетентностей – умінь, у нашому випадку – професійно-мовленнєвих умінь авіаторів, які в сукупності особистісного, мотиваційного компонентів, систематичному інтегруванні у цілісний освітній процес переходили в розряд компетентностей. Застосування компетентнісного підходу підвищило ефективність професійно-мовленнєвої підготовки за рахунок: а) посилення діяльнісної, актуальної

сутності навчання; б) акцентування на відміну від знаннєвої спрямованості («що»), на способі й характері дій («як»); в) зміцнення взаємозв'язку з особистісною, зокрема мотиваційною характеристикою особистості.

Відповідно до теорії контекстного навчання (А. Вербицький), предметною основою формування професійної компетентності майбутнього авіатора, до якої органічно входить мовленнєвий компонент, було включення навчальної діяльності студента з оволодіння мовленнєвою компетенцією в аналог його майбутньої професійної діяльності. Для цього створювали інтегративну модель навчання, в якій відпрацювання мовленнєвого компонента, розвиток професійного мовлення відбувається в змодельованих технологічних процесах професійної діяльності авіаційного фахівця. Основною одиницею такого інтегративно-контекстного навчання була типове виробниче завдання, а його метою – формування і розвиток здібності компетентного розв'язання системи таких завдань. Для студента кожна навчальне типове виробниче завдання поставало проблемною ситуацією, розв'язання якого спонукало до мовленнєвої активності, до використання спеціального мовного матеріалу, тобто відбувалося засвоєння останнього й оперування ним на рівні особистісних і соціально-професійних смислів. Реалізувалася суміщена навчальна діяльність, що є такою формою організації навчальної активності студентів, за якої один вид діяльності виступає засобом розв'язання предметних завдань іншого. Студент у таких випадках є суб'єктом двох діяльностей – квазіпрофесійної і мовленнєвої. Основними передумовами суміщеної професійної діяльності є пізнавально-професійна потреба студента, тобто потреба в оволодінні досвідом в освоюваній професійній діяльності, і квазіпрофесійна комунікативна потреба, що стимулює його мовленнєву діяльність. Провідним мотивом квазіпрофесійної діяльності є розв'язання професійно-предметної задачі, а мовленнєвої діяльності – сприйняття, розуміння, продукування професійно-значущої інформації. Квазіпрофесійна і мовленнєва діяльність студентів об'єднані спільним контекстом, спільним просторовим і логічним синтезом. Побудова освітнього процесу на базі технології контекстного навчання дозволяла максимально наблизити зміст і процес навчальної діяльності студентів до їхньої подальшої професії. У різноманітних формах навчальної діяльності

поступово «вимальовувався» зміст майбутньої спеціальності, що дозволяло ефективно здійснювати загальний і професійний розвиток майбутніх випускників.

Головне завдання комунікативного підходу (А. Богуш, М. Вашуленко, Г. Відоусан, О. Горошкіна, С. Караман, С. Крашен, У. Літлвуд, М. Пентилюк, Г. Піфо, Н. Скляренко, А. Ховатт, І. Хом'як та ін.) – формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовленнєвої культури, дбаючи про якості свого мовлення. Комунікативний підхід до навчання мов збагатив методику їх навчання розробкою структури і змісту різноманітних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної і т. ін.), пов'язаних із виявленням рівнів, необхідних і достатніх для досягнення заданих комунікативних цілей, увівши у сферу лінгводидактики дослідження лінгвістики тексту, прагматики мови, лінгвокраїнознавства, культурології, а також багато іншого, цінного з погляду автентичної комунікації. Підвищений інтерес до діалогу культур загострив увагу на особистості студента («студент не об'єкт, а суб'єкт освітнього процесу, освітніх впливів», «педагогіка співробітництва», «міжособистісне спілкування на занятті» тощо). Означене було обґрунтоване психологами (І. Бех, Г. Костюк та ін.) і різноаспектно представлене лінгвістично в теорії мовної особистості Ю. Караулова. Наслідком цього стало домінування особисто-діяльнісно-комунікативного підходу в навчанні мови, за яким головні зусилля педагога спрямовані на ступінь залучення студента до освітнього процесу, його вмотивованість відповідно до мети та умов навчання. Комунікативно-когнітивна парадигма методики як науки концептуально виходить із того, що важливо бачити людину в дії, при цьому поняття «суб'єкт» є первинним відносно поняття «діяльність», а вона (діяльність) зумовлена і пов'язана з ментальними феноменами (О. Митрофанова). Когнітивна методика, зауважує М. Пентилюк, передбачає посилення практичної спрямованості змісту предмета «Українська мова»; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток студентів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і засобів їх

вербального відтворення. Загалом комунікативна методика (у будь-якому її різновиді) зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формування у студентів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах суспільного життя.

Комунікативний підхід передбачав залучення майбутніх авіаторів до розв'язання в освітньому процесі комунікативних завдань з переорієнтацією навчання на практику спілкування; формування у студентів уміння виконувати ті чи ті ролі комунікантів під час спілкування в певних умовах (врахували чинник рольового навчання мови, застосовували різноманітні комунікативні ситуації, рольові ігри). За означеним підходом вчили студентів складати комунікативний портрет реципієнта (формували вміння орієнтувати мовлення на слухача, рахуватися з рівнем його знань та обізнаності, використовувати зміст і структуру прогнозованого тексту, а також мовні засоби для їх вираження, які у своїй сукупності є оптимальними для розуміння реципієнтом, якому адресовано висловлювання). Освітній процес організовували на текстовій основі (текст розглядали як джерело інформації, засіб пізнання довкілля, формування у студентів національно-мовної картини світу); послідовно реалізували в навчанні принцип добору текстового матеріалу з урахуванням професійної орієнтації студентів (текстовий матеріал визнавали прийнятним лише тоді, коли він мав професійну чи загальнолюдську цінність, відзначався доступністю для розуміння, викликав внутрішню потребу в його обговоренні). Забезпечували формування позитивної мотивації студентів (враховували, що внутрішня мотивація виникає з інтересу до того, що повідомляється; мотивація є тим вищою, чим менш навчальною є діяльність; при трансформації завдання навчального в завдання спілкування, що має особисту значущість для студентів, створюються умови для могутнього стрибка рівня мотивації оволодіння мовою і мовленням). Особливу увагу було присвячено формуванню єдності мовного досвіду професійно-мовленнєвої комунікації майбутніх фахівців (забезпечували відповідний добір навчальних текстів, ситуацій спілкування, визначали адекватний діапазон лексико-граматичних засобів, необхідних для здійснення професійної комунікації), важливого значення надавали формуванню у студентів розуміння сутності процесу передання і прийому інформації, особистої відповідальності за зриви у процесах професійно-мовленнєвої

комунікації (готували майбутніх авіаторів до створення і передання чітких, прозорих, зрозумілих повідомлень, «прямої» комунікації, до сприймання формалізованих повідомлень, вироблення рішень на основі сприйнятих повідомлень і їх подальшої реалізації).

Успішність формування професійного мовлення майбутніх пілотів та авіадиспетчерів значною мірою залежить від точності розуміння педагогом комунікації «повітря – земля» як специфічного різновиду їхнього професійного спілкування. У процесі дослідження дійшли висновку, що комунікація «повітря – земля» – це двобічний обмін інформацією засобами обладнання радіозв'язку між екіпажем ПС і наземними диспетчерськими службами і/чи іншими ПС, а також при внутрішньому радіозв'язку між членами екіпажу. Реалізується цей різновид професійного мовлення авіаторів на матеріалі термінологічного макрополя «Радіообмін цивільної авіації». Комунікативним середовищем для цієї термінології є діяльність радіообміну, що застосовується і здійснюється на ПС під час польоту і пов'язаних із ним операцій, які виконуються ПС на землі. Субмову радіообміну розглядаємо як сукупність фонетичних, граматичних і лексичних одиниць мови, що обслуговують мовленнєве спілкування учасників повітряного руху (авіадиспетчера й пілота) під час виконання польоту і представлену в діалогах «пілот – авіадиспетчер».

Радіообмін цивільної авіації здійснюється для того, щоб 1) диспетчерські служби інформували екіпаж ПС про обстановку в районі польоту, стан аеродрому, роботу засобів зв'язку і радіотехнічного забезпечення польотів і посадки, про екстрені ситуації; контролювали дії ПС, їх ешелонування на безпечні інтервали; здійснювали запит інформації про стан і місцезнаходження ПС, а 2) екіпаж ПС інформував про виконання польотної операції, доповідав про стан ПС і ситуацію, в якій відбувається політ; одержував дозвіл на виконання того чи того етапу польоту, а також умови виконання маневрів, пілотування і керування ПС. Отже, комунікативними цілями радіообміну виступають: інформування (повідомлення), запит, контроль і супровід ПС наземними службами, що реалізуються в підтвердженні (дозволі) чи забороні.

Було встановлено, що у функційному плані текст радіообміну цивільної авіації – це ієрархічно організовані мовленнєві акти, об'єднані у висловлювання діалогічного типу. Особливістю діалогів між членами

екіпажів є їх цілеспрямованість і швидкий темп, що пов'язано з лімітом часу на спілкування. Чим довший процес спілкування (за сучасних швидкостей польоту), тим менше часу лишається на виконання операцій з керування літаком, у результаті – частина операцій не виконується чи виконується з порушеннями й помилками, що може призвести до авіаційних подій. Усно-розмовне діалогічне мовлення пілотів та авіадиспетчерів будується відповідно до принципу економії, тому специфічною рисою висловлювань у цій сфері є лаконічність. Діалог радіообміну не передбачає зорового сприйняття комунікантів, в ньому відсутні сприйняття міміки, жестів, рухів тіла. Можливі радіоперешкоди не завжди дозволяють сприймати інтонаційний малюнок висловлювання. Наслідком цього є особлива увага до тексту і до слова як його одиниці.

Лінгвістичними аспектами дискурсу «повітря – земля» є: лаконічність, однозначність, чіткість; відносна свобода побудови висловлювань; типова «фразеологія», що спрямована на максимальне використання стандартних слів і фраз, чітку і зрозумілу вимову, уникання багатослів'я у стандартних умовах; використання нестандартних мовних одиниць у нестандартних ситуаціях; суворе тематичне спрямування змісту (змістовий бік текстів здебільшого співвідноситься зі смисловими сферами «Об'єкт», «Дія», «Простір», «Ситуація», «Час», які стосуються виконання польоту й управління повітряним рухом. Радіообмін відносно інших тем заборонений).

Аналіз досліджень науковців і нормативно-правових джерел дозволив дійти висновку, що основним чинником, який сприяє підвищенню безпеки в авіації щодо мовленнєвого аспекту діяльності авіаційних операторів, є суворе дотримання ними правил ведення комунікації «повітря – земля» та застосування стандартної фразеології радіообміну. Водночас професійне мовлення пілотів та авіадиспетчерів не вичерпується веденням комунікації в режимі «повітря – земля». У позапольотний час воно реалізується на матеріалі авіаційної фахової субмови. З лексичного погляду, авіаційна субмова, як і будь-який інший різновид науково-технічного дискурсу, охоплює словниковий фонд стилістично нейтральної літературної мови, загальну науково-технічну термінологію, а специфічними в ній є авіаційна термінологія, радіотелефонна фразеологія і професійне арго.

Вивчення субмови авіації сучасної України засвідчило невтішну картину. Оскільки в радянський період мовою авіації СРСР була російська мова, розвиток авіаційних терміносистем національними мовами народів СРСР або не відбувався зовсім, або ж не носив системного характеру. Ситуація почала дещо змінюватись з 90-х рр. XX ст., коли поступово почала впроваджуватися українська мова в роботу галузі цивільної авіації України. Вона застосовується в діловодстві, нею видаються закони, українською мовою друкують фахові підручники, нею здебільшого здійснюється підготовка майбутніх авіаторів до професійної діяльності. Сприяє впровадженню української мови в роботу галузі й доробок лінгвістів і термінологів, які забезпечують наукові засади розвитку авіаційної субмови, створюють її лексикографічну базу. В останні десятиріччя було проаналізовано становлення української авіаційної терміносистеми (О. Ковтун, Л. Халіновська), досліджено семантичну структуру і предметно-семантичну організацію авіаційних термінів (М. Бондарчук, Л. Халіновська), здійснено лінгводидактичну характеристику української авіаційної терміносистеми та авіаційної субмови (О. Ковтун). Зростає інтерес учених до проблем галузевого перекладу, зокрема наукові доробки А. Гудманяна, Г. Єнчевої та Р. Гільченка присвячено виявленню закономірностей перекладу англійської авіаційної термінології українською мовою. Більших зрушень досягнуто в лексикографії, з-поміж найбільш ґрунтовних праць відзначимо «Російсько-український словник з авіаційної та ракетно-космічної техніки» (Д. Баранник), «Російсько-українсько-англійська авіаційна термінологія» (Д. Бабейчук), «Англо-український навчальний словник авіаційних термінів» (Р. Гільченко), «Російсько-український словник авіаційних термінів» (Н. Кириченко), «Англо-російсько-український тлумачний словник до навчального комплексу «Аеронавігація» (В. Бабак, В. Харченко, Ю. Зайцев), «Словник авіаційної термінології» (Б. Бабак) та ін.

Діахронічний, лексико-семантичний і словотворчий аналіз української авіаційної терміносистеми засвідчив, що вона має понад сторічну історію, у ній представлено різноманітні макрополя, які відбивають розвиток сучасної авіації, переважна кількість авіаційних термінів є дво- та багатокомпонентними утвореннями.

Авіаційна субмова англійської мови є добре розвинутою. Вона охоплює термінологічне макрополе «Радіообмін цивільної авіації» та багату авіаційну терміносистему. За способами термінотворення українські та англійські терміни подібні, виникають нові термінологічні одиниці в обох мовах на основі лексико-семантичного, морфологічного та лексико-синтетичного способів термінотворення. На початкових етапах становлення авіаційних терміносистем обидві мови запозичували термінологічні одиниці з інших мов (переважно з французької, оскільки франкомовні країни значний проміжок часу були лідером у розвитку авіаційних технологій). На початку ХХ ст. ситуація змінилася, сьогодні таким лідером є англомовні країни, тому англійські авіаційні терміни утворюються з рідномовного матеріалу, українські – продовжують запозичуватися, переважно з англійської, та в той чи той спосіб адаптуються до норм української мови.

Успішність професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх пілотів та авіадиспетчерів до здійснення професійної діяльності залежить від наявності в них професійно-мовленнєвих умінь, під якими розуміємо здатність до ефективної рецептивної і продуктивної мовленнєвої діяльності, пов’язаної з реалізацією функцій професійно-мовленнєвої комунікації і спілкування.

Професійно-мовленнєві вміння пілотів та авіадиспетчерів класифіковані за критерієм «інформаційні процеси», вони охоплюють як традиційні мовленнєві вміння (уміння в говорінні, слуханні і т. ін.), так і вміння, пов’язані з використанням інфо-комунікаційних технологій. До номенклатури професійно-мовленнєвих умінь пілотів та авіадиспетчерів належать уміння передання, прийому й обробки інформації. Уміння приймати інформацію охоплюють: 1) уміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при винятково голосовому (в режимі комунікації «повітря – земля») чи безпосередньому спілкуванні (вміння розуміти тему і підтему повідомлення, визначати загальний зміст повідомлення, одержувати числову інформацію); 2) уміння читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію (літерну, числову і графічну) з паперових і електронних носіїв. Уміння обробляти інформацію передбачають: 3) уміння обробляти сприйняту на слух професійно зорієнтовану інформацію (уміння диференціювати інформацію; вичленити основні факти; аналізувати, порівнювати,

систематизовувати, класифікувати інформацію); 4) уміння шукати / добирати інформацію у бортовій довідковій літературі. Уміння передавати інформацію полягають в: 5) умінні спілкуватися: уміння швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування (вміння визначати формальність/неформальність ситуації спілкування, моно- чи різносоціумний характер спілкування, одно- чи різномовне спілкування, винятково голосове чи безпосереднє спілкування, складати комунікативний портрет партнера по спілкуванню); уміння планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування (вміння визначати мету і зміст акту спілкування); уміння добирати адекватні засоби для подання змісту (вміння будувати висловлювання відповідного функційного стилю, форми і жанру мовлення; володіння набором мовленнєво-організаційних формул, необхідних для здійснення «вербальних процедур», – починати / підтримувати / завершувати діалог, перехоплювати ініціативу, змінювати тему розмови); уміння забезпечувати зворотний зв'язок (уточнювати, перепитувати, перевіряти, підтверджувати чи з'ясовувати інформацію); володіння технікою ведення радіообміну; 6) уміння писати: уміння передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію; уміння оформити відповідну професійну документацію; уміння зв'язно письмово висловлюватися. В основу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх пілотів та авіадиспетрчерів у ЗВО повинна бути покладена робота з формування цієї номенклатури професійно-мовленнєвих умінь, які є базою для успішної реалізації їхнього професійного мовлення.

Пошуково-розвідувальний експеримент, на якому здійснювалося анкетування студентів та авіаційних операторів-практиків, а також виявлення рівня самооцінювання студентами свого професійного мовлення, засвідчив усвідомлення респондентами певних проблем у володінні професійним мовленням, підтвердив необхідність роботи в напрямі вдосконалення професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаційних фахівців в освітньому процесі профільного вишу.

Оцінка рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів у дослідженні визначалася за такими критеріями: перцептивно-інформаційний (показники: уміння слухати / сприймати інформацію при винятково голосовому спілкуванні (комунікація «повітря – земля»); уміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану

інформацію при безпосередньому (контактному) спілкуванні; уміння читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію з паперових і електронних носіїв); процесуально-інформаційний (показники: уміння обробляти сприйняту на слух і візуально професійно зорієнтовану інформацію; уміння добирати / шукати інформацію у бортовій довідковій літературі); інтеракційно-інформаційний (показники: уміння орієнтуватися в умовах спілкування; уміння планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування; уміння добирати адекватні засоби для подання змісту; уміння забезпечувати зворотний зв'язок; володіння технікою ведення радіообміну); продуктивно-інформаційний (показники: уміння передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію; уміння оформляти відповідну професійну документацію; уміння зв'язно письмово висловлюватися).

Означені критерії і показники було покладено в основу характеристики рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: високого, достатнього, задовільного і низького.

Майбутні авіатори із *високим рівнем* сформованості професійного мовлення характеризуються тим, що з легкістю розв'язують завдання приймання, обробки і передання інформації. Вони здатні цілісно сприймати і повністю (100%) розуміти стандартну фразеологію радіообміну з першого пред'явлення (вміють ідентифікувати, диференціювати, запам'ятовувати сприйняту з голосу інформацію, можуть сприймати повідомлення на завадогенному тлі); здатні цілісно і точно сприймати професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому / контактному спілкуванні з голосу або візуально з паперових і електронних носіїв (розуміють загальний зміст і деталі повідомлення, сприйнятого один раз у швидкому темпі; вміють вилучати конкретну інформацію з тривалого голосового повідомлення, сприйнятого за аудіовізуальним каналом). Студенти не відчувають труднощів в обробці сприйнятої на слух чи візуально інформації (чітко аналізують, класифікують, узагальнюють, доходять висновків щодо сприйнятої інформації); швидко і точно обробляють інформацію у формі радіообміну; здатні працювати із загальноосвітньою довідковою (словники, енциклопедії, каталоги, електронні джерела, Інтернет-

ресурси) та бортовою довідковою літературою (обізнані зі структурою і знають алгоритми роботи з паперовими й електронними джерелами інформації, вміють виділяти ключові слова, володіють інфо-комунікаційними технологіями). Ефективно здійснюють мовленнєву інтеракцію (швидко і правильно орієнтуються в умовах спілкування, складають точний комунікативний портрет реципієнта; планують мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування; добирають адекватні мовні й композиційні засоби для подання змісту; легко встановлюють і ефективно підтримують зворотний зв'язок в інтеракції; володіють відмінною (безпомилковою) технікою ведення радіообміну). Успішно реалізують письмові висловлювання різних рівнів (точно і правильно передають на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію; оформляють необхідну професійну документацію; зв'язно письмово висловлюються). У них адекватна самооцінка рівня володіння професійним мовленням, сформовані вміння взаємо- і самоконтролю мовлення.

Достатнім рівнем сформованості професійного мовлення характеризуються майбутні авіатори, які відчувають окремі труднощі в розв'язанні завдань приймання, обробки і передання інформації. Вони здатні цілісно сприймати і практично повністю розуміти стандартну фразеологію радіообміну з першого пред'явлення (вміють ідентифікувати, диференціювати, запам'ятати сприйняту з голосу інформацію, проте відчувають певні труднощі при сприйнятті повідомлення на завадогенному тлі); у цілому цілісно і точно сприймають професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому / контактному спілкуванні з голосу або візуально з паперових і електронних носіїв, труднощі сприйняття можуть бути пов'язані з однократністю і швидким темпом сприйняття інформації (виникають окремі неточності в розумінні загального змісту і деталей повідомлення); здатні вилучати конкретну інформацію з тривалого голосового повідомлення, сприйнятого за аудіовізуальним каналом. Студенти загалом розв'язують завдання, пов'язані з обробкою сприйнятої на слух чи візуально інформації (аналізують, класифікують, узагальнюють), проте відчувають певні труднощі у формулюванні висновків; достатньо швидко і правильно обробляють інформацію у формі радіообміну; здатні працювати з більшістю різновидів загальноосвітньої довідкової літератури (словники, енциклопедії, каталоги, електронні джерела, Інтернет-ресурси),

натомість робота з бортовою довідковою літературою викликає у них певні труднощі (недостатня обізнаність щодо структури й алгоритмів роботи з паперовими та електронними джерелами інформації, певні труднощі у виділенні ключових слів і володінні інфо-комунікаційними технологіями). Здійснюють мовленнєву інтеракцію (у цілому швидко і правильно орієнтуються в умовах спілкування, складають досить точний комунікативний портрет реципієнта; планують мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування; володіють достатньою технікою ведення радіообміну), водночас можуть відчувати труднощі в доборі адекватних мовних і композиційних засобів для розкриття змісту повідомлення; не завжди легко встановлюють і ефективно підтримують зворотний зв'язок в інтеракції. Студенти досить ефективно реалізують письмові висловлювання різних рівнів, водночас у них виникають окремі неточності в переданні професійно зорієнтованої літерної, числової чи графічної інформації; відхилення від стандартів в оформленні професійної документації; окремі композиційні та стилістичні труднощі у зв'язних письмових висловлюваннях. Спостерігаються випадки завищеної чи заниженої самооцінки мовлення. Самоконтроль мовлення не завжди адекватний.

Задовільний рівень сформованості професійного мовлення був властивий студентам, які відчувають помітні труднощі в розв'язанні завдань приймання, обробки і передання інформації. Вони фрагментарно сприймають і не точно розуміють стандартну фразеологію радіообміну з першого пред'явлення (потребують повторного пред'явлення матеріалу чи зниження темпу його подання), відчувають значні труднощі при сприйнятті повідомлення на завадогенному тлі; не завжди цілісно і точно сприймають професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому / контактному спілкуванні з голосу або візуально з паперових і електронних носіїв (виникають порушення й неточності як у розумінні загального змісту, так і деталей повідомлення); студенти не точно вилучають конкретну інформацію з тривалого голосового повідомлення, сприйнятого за аудіовізуальним каналом. Не завжди ефективно розв'язують завдання, пов'язані з обробкою сприйнятої з голосу чи візуально інформації (здійснюють загальний аналіз, проте не здатні чітко класифікувати, узагальнити інформацію, дійти висновків); припускаються помилок в обробці інформації у формі радіообміну; здатні

працювати лише з окремими різновидами загальноосвітньої довідкової літератури, невміння визначати ключові слова утруднює їхню роботу з енциклопедіями, каталогами, електронними джерелами, Інтернет-ресурсами, значні труднощі викликає у них робота з бортовою довідковою літературою. Студенти не завжди ефективно здійснюють мовленнєву інтеракцію (погано орієнтуються в умовах спілкування, не вміють складати комунікативний портрет реципієнта; їм важко планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування, добирати адекватні мовні й композиційні засоби для розкриття змісту повідомлення; відчувають значні труднощі у встановленні й підтримці зворотного зв'язку в інтеракції. Рівень володіння технікою ведення радіообміну недостатній для ефективної професійної комунікації). Студенти відчувають труднощі в переданні професійно зорієнтованої літерної, числової чи графічної інформації; відхиляються від стандартів в оформленні професійної документації; зв'язність письмових висловлювань вимагає роботи з її вдосконалення. Самооцінка і самоконтроль мовлення здебільшого неадекватні.

Низький рівень сформованості професійного мовлення був властивий студентам, які відчувають значні труднощі в розв'язанні завдань приймання, обробки і передання інформації. Такі студенти фрагментарно сприймають і не точно розуміють стандартну фразеологію радіообміну як з першого, так і з другого пред'явлення, не готові до сприйняття повідомлень на завадогенному тлі; відчувають значні труднощі у сприйманні професійно зорієнтованої інформації при безпосередньому / контактному спілкуванні з голосу або візуально з паперових і електронних носіїв (порушення й неточності стосуються як загального змісту, так і деталей повідомлення); не вміють вилучати конкретну інформацію з тривалого голосового повідомлення, сприйнятого за аудіовізуальним каналом. Студенти відчувають значні труднощі у розв'язанні завдань, пов'язаних з обробкою сприйнятої на слух чи візуально інформації; припускаються помилок в обробці інформації у формі радіообміну; здатні працювати лише з окремими різновидами загальноосвітньої довідкової літератури, невміння визначати ключові слова утруднює роботу з енциклопедіями, каталогами, електронними джерелами, Інтернет-ресурсами; не готові до роботи з бортовою довідковою літературою. Студенти відчувають значні труднощі

у здійсненні мовленнєвої інтеракції (погано орієнтуються в умовах спілкування, не вміють складати комунікативний портрет реципієнта; їм важко планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування, добирати адекватні мовні й композиційні засоби для розкриття змісту повідомлення; підтримувати зворотний зв'язок в інтеракції). Рівень володіння технікою ведення радіообміну недостатній для ефективної професійної комунікації. Студенти відчувають труднощі в усіх видах письмових висловлювань. У них не сформовані вміння самоконтролю мовлення, самооцінка мовлення неадекватна.

За результатами виконання студентами серії діагностувальних завдань на етапі констатувального зрізу було з'ясовано недостатню сформованість професійного мовлення у майбутніх авіаторів, що підтвердило потребу розроблення та апробації експериментальної моделі, педагогічних умов і методики формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі.

На формувальному етапі експерименту було розроблено експериментальну модель формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі, що охоплює три основні блоки – цільовий, змістово-процесуальний і критеріально-рівневий. Цільовий блок забезпечував спрямованість досліджуваного процесу, визначення стратегічних і тактичних цілей, очікуваних результатів експериментальної роботи. Змістово-процесуальний блок моделі сприяв процесу формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів, здійснюваного в межах педагогічного процесу шляхом застосування низки форм і методів роботи. Критеріально-рівневий блок моделі передбачав систему критеріїв, що забезпечували можливість визначати рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців-авіаторів.

Експериментальному освітньому процесу передував пропедевтичний етап, в основу якого було покладено реалізацію такої педагогічної умови – навчально-методичний супровід процесу формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів. Оскільки начально-методичний супровід ми розуміли як планування, розробку й створення оптимальної системи навчально-методичної документації і засобів навчання, необхідних для забезпечення повного і якісного процесу мовної підготовки майбутніх авіаційних авіаторів в аспекті формування умінь

їхньої майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності, то, відповідно, на пропедевтичному етапі навчання відбувалася матеріальна реалізація зазначеної системи.

Експериментальна модель обіймає чотири взаємопов'язані етапи: мотиваційний, міжпредметний, комунікативно-тренувальний, рефлексійно-оцінний. Метою першого – мотиваційного – етапу було забезпечення позитивної мотивації майбутніх авіаторів до роботи з формування у них професійного мовлення, розвиток діяльнісних компонентів їхньої суб'єктності, підвищення їхньої самостійності як універсальної здатності до планування, регулювання, цілеспрямованості діяльності; стимулювання креативності в освітній діяльності, незалежності в судженнях і прийнятті рішень. Студентам пропонувалися завдання, що спонукали їх до мовленнєвої діяльності й водночас демонстрували критичну важливість мовленнєвого аспекту в структурі професійної діяльності авіаційного оператора. Означена робота здійснювалася в межах навчальних дисциплін «Професійна англійська мова» та «Українська мова (за професійним спрямуванням)» в індивідуальних, групових і колективних формах роботи. Основними методами роботи на цьому етапі навчання були проблемні лекції, бесіди, диспути і дискусії, круглі столи, окрім цього застосовувалися різноманітні практичні види діяльності, такі як аналіз конкретних ситуацій із постановкою проблемних питань, аналіз авіаційних подій, мозкові атаки, інтерв'ю, перегляд відеофільмів тощо. На першому етапі експериментального навчання реалізовували педагогічну умову – забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції студентів у їхній професійно-мовленнєвій підготовці.

Метою другого – міжпредметного – етапу було залучення студентів до активної навчально-мовленнєвої діяльності з формування професійного мовлення, здійснюваної у цілісному й інтегрованому комплексі навчальних дисциплін фахової і лінгвістичної підготовки майбутніх авіаторів. Формами навчання виступили: індивідуальні, групові й колективні форми роботи на практичних заняттях із дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Професійна англійська мова», «Управління повітряним рухом», «Людський чинник» і перший змістовий модуль спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів». Методи роботи: система мовних і умовно-

мовленнєвих вправ, тренувальні завдання на розвиток оперативних якостей мовлення майбутніх авіаційних операторів (підвищення пам'яті, умінь розв'язувати мовленнєві завдання в умовах жорсткого ліміту часу, на тлі несприятливих умов роботи і т. ін.), система завдань на розвиток умінь сприймати інформацію з голосу і за візуальним каналом. Робота з розвитку оперативної пам'яті будувалася за принципом нарощування труднощів, студентам пропонувалося запам'ятати і відтворити низки слів, цифр, словосполучень із числівниками, топонімами. Розвитку пам'яті також сприяли вправи, що виконувалися за технологією «снігового валу» ("snow ball" exercises), завдання на запам'ятовування фрагментів тексту, ігрові види діяльності (напр., робота з флеш-картами, термінологічні доміно тощо). Спеціальна серія вправ готувала студентів до сприймання повідомлень за несприятливих умов (на тлі різного роду перешкод і спеціально створених труднощів). Окремо передбачалися вправи на формування вмінь ідентифікації і диференціації на слух стандартних повідомлень радіообміну в режимі «екіпаж – диспетчер», на ідентифікацію лексики за тематичною приналежністю, на виявлення неточностей в радіомовленні, на утримування в пам'яті й відновлення фрагментів діалогу, на розуміння загального змісту тексту, на прогнозування змісту зв'язного висловлювання за змістом прослуханої частини тексту / репліки; на диференціацію основної і деталізуючої інформації, на розвиток умінь вірогіднісного прогнозування і вилучення конкретної інформації. У роботі над розвитком уміння сприймати інформацію з паперових і електронних носіїв студенти залучалися до виконання завдань на формування умінь цілісного сприйняття тексту, вірогіднісного прогнозування, детального розуміння друкованого тексту, вилучення конкретної інформації. Здійснювалася робота над фонетичним, лексичним і граматичним аспектами авіаційної підмови (вправи на переклад, редагування, диференціацію омонімів, збільшення професійного тезауруса студентів та ін.). Отже, на цьому етапі навчання здійснювалася психологічна підготовка студентів до роботи з мовним матеріалом (розвиток оперативної пам'яті, уваги, формування готовності до роботи в ускладнених умовах), вдосконалювалися вміння сприймати інформацію за різними каналами, відбувалося зняття фонетичних, лексичних і граматичних труднощів в оперуванні матеріалом радіообміну та субмови авіації. На цьому етапі роботи реалізовувалася така педагогічна

умова – інтеграція дисциплін фахової і лінгвістичної (рідномовної / іншомовної) підготовки у процесі формування професійного мовлення майбутніх авіаторів.

Метою третього – комунікативно-тренувального – етапу був розвиток професійно-мовленнєвих умінь майбутніх авіаторів в умовах спеціально організованого професійно-комунікативного середовища. На цьому етапі відбувалося відпрацювання професійного мовлення за попередньо визначеними процесуально-інформаційним, інтеракційно-інформаційним і продуктивно-інформаційним критеріями. Форми роботи: індивідуальні, групові й колективні форми роботи на практичних заняттях зі спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів». Методи роботи: проблемні лекції, система мовленнєвих і комунікативних вправ, ситуаційні завдання проблемного типу, аналіз конкретних ситуацій, тренінги спілкування, дискусії творчі завдання тощо. З метою формування вмінь обробляти сприйняту на слух та візуально інформацію студенти залучалися до виконання серії завдань на розвиток умінь виділяти головну інформацію в тексті (за інтегральним і диференціальним алгоритмами читання), узагальнювати інформацію і доходити висновків (анотування і реферування інформації), обробляти інформацію, сприйняту у формі радіообміну, шукати / добирати інформацію з довідкової бортової літератури в умовах ліміту часу. Робота за інтеракційно-інформаційним критерієм сформованості професійного мовлення передбачала оволодіння низкою декларативних знань щодо особливостей діалогічного і монологічного мовлення, типів, стилів і жанрів мовлення, певних теоретичних засад ораторського мистецтва (на лекціях і в самостійній роботі), формування вмінь здійснювати інтеракцію відбувалося в дискусіях, тренінгах спілкування, серії навчальних ігор, завдань на розвиток техніки ведення радіообміну, серії комунікативних вправ і творчих завдань, у змодельованих типових комунікативних ситуаціях. Робота за продуктивно-інформаційним критерієм сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів була пов’язана з письмовою формою мовлення і реалізовувалась у спеціально дібраній серії вправ. Отже, на комунікативно-тренувальному етапі експериментального навчання відбувалося опрацювання вмінь професійного мовлення студентів приймати, обробляти й передавати професійно зорієнтовану мовленнєву інформацію. Упродовж етапу

реалізовувалася педагогічна умова – занурення студентів в активну професійно-спрямовану навчально-мовленнєву діяльність.

Четвертий – рефлексійно-оцінний – етап мав за мету стимулювання творчого застосування студентами сформованих умінь професійного мовлення у навчальній професійно-мовленнєвій діяльності, розвиток рефлексійно-оцінних умінь професійно-мовленнєвої діяльності, самостійності в підвищенні рівня професійного мовлення, оцінку стратегій щодо підвищення власних мовленнєвих досягнень. Робота на цьому етапі організовувалася відповідно до вимог контекстного навчання. Занурення студентів в умови суміщеної (предметної і мовленнєвої) діяльності сприяло їхній саморефлексії, спонукало до самооцінювання рівня здобутих на попередніх етапах навчальних досягнень, мотивувало до роботи з удосконалення тих чи тих показників сформованості їхнього професійного мовлення. Формами роботи виступили: індивідуальні, групові й колективні форми роботи на заняттях зі спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів», що відбувались як квазіпрофесійна діяльність майбутніх авіаторів. Методи роботи: моделювання типових професійних комунікативних ситуацій (ситуації-ілюстрації, ситуації-оцінки, ситуації-запит інформації), ситуаційні завдання проблемного типу, аналіз авіаційних подій, дискусії, ситуаційні ігри, підсумкові рольові й ділові ігри, тренінги спілкування, проектна діяльність, мозкові атаки, перегляд відеофільмів, спостереження, взаємо- і самоаналіз. На цьому етапі навчання реалізовувалася така педагогічна умова – усвідомлення студентами необхідності рефлексійно-оцінної діяльності у процесі формування їхнього професійного мовлення.

По завершенні формувального етапу експерименту було проведено повторний контрольний зріз щодо визначення рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів. За результатами навчання студенти експериментальної групи досягли значних позитивних зрушень щодо рівнів сформованості у них професійного мовлення. Одержані дані засвідчили ефективність запропонованої експериментальної методики, підтвердили доцільність її упровадження в практику підготовки майбутніх пілотів та авіадиспетчерів до професійної діяльності в системі вищої освіти.

Матеріали взято з дисертації О. В. Ковтун на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук з теми «Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі» за спеціальностями: 13.00.02 - теорія та методика навчання (української мови); 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 : 13.00.04. ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, 2013. 533 с.

Луценко
Ірина Олексіївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології і
педагогіки дошкільної освіти
Університету
Григорія Сковороди в Переяславі

Тема дисертації «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку» (2013 р.)

ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВА КОМУНІКАЦІЯ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Трансформація системи освіти як єдиного комплексу – від дошкільної ланки до вищої освіти залежить від багатьох чинників. Одним з них є професійно-мовленнєва комунікація, яка на рівні з такими механізмами як взаєморозуміння, узгодження і коригування забезпечує ефективну взаємодію в системі дошкільної освіти.

Мовленнєва комунікація як обмін інформацією з допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування є компонентом більш широкої діяльності – мовленнєвого спілкування. Водночас мовленнєва комунікація визначаєспецифіку і особливості мовленнєвого спілкування, зокрема професійного

На основі аналізу досліджень (А. Богуш, Ф. Бацевич, Л. Калмикова, Т. Пироженко) обґрунтовано структуру особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми як єдність просторового, емоційного, мовленнєвого, інтерактивного контактів та визначено уміння, необхідні для їх здійснення.

Кожне з виділених комунікативно-мовленнєвих умінь є інтегрованим

і охоплює сукупність дій, які спрямовуються на організацію кожного з видів контакту. Розглянута специфіка реалізації кожного виду контакту дає нам змогу виділити уміння, необхідні для здійснення кожного виду контакту.

Володіння *просторовим* контактом охоплює вміння: подавати себе як мовленнєвого партнера; добирати дистанцію до співрозмовника; займати позицію «обличчям до обличчя», на рівні очей дитини; супроводжувати мовленнєвий контакт контактуванням очима, жестами, системою такесичних прийомів (торкання, погладжування, пригортання, обійми); використовувати прийоми просторової організації спілкування для успішного перебігу мовленнєвого контакту.

Володіння *емоційним* контактом охоплює вміння: відчувати емоційний стан кожної дитини і діяти відповідно до нього; викликати у дитини довіру, прихильність до себе; викликати у дитини бажання спілкуватися; «заряджати» дитину позитивними емоціями; забезпечувати дитині емоційну розрядку; розважати дитину; використовувати прийоми емоційного впливу для організації та з метою успішного перебігу мовленнєвого контакту.

Володіння *мовленнєвим* контактом охоплює вміння необхідні для здійснення орієнтувального етапу: орієнтуватися в умовах спілкування, у дитині, як у мовленнєвому партнерові, умовах педагогічного комунікативного завдання; необхідні для здійснення моделювального етапу: вміння прогнозувати хід і результати мовленнєвого контакту; моделювати особливості розуміння дитиною зверненого до неї мовлення, сприймання предметів і явищ довкілля; моделювати зміни, які мають відбутися у її мотиваційній сфері, світогляді, мовленні після контакту; кодувати бажані навчально-розвивальні та виховні зміни — планувати своє мовлення: добирати зміст висловлювання, обирати адекватну форму мовлення, мовні, інтонаційні й паралінгвістичні засоби; пов’язані з організацією і управлінням мовленнєвим контактом.

Вступний етап передбачає: уміння налагоджувати контакт – залучати дитину до мовленнєвого контакту через виклик довіри до себе, застосовувати прийоми просторової організації спілкування; основний змістовий етап: уміння зберігати і розгортати контакт через ініціювання предмета розмови і підтримку ініціативи дитини, динамічну зміну комунікативних позицій учасників контакту, спрямування розмови у

потрібне русло, використання прийомів пристосування, зворотного зв'язку, емоційного впливу, просторової організації спілкування, спрямування якостей і техніки педагогічного мовлення на здійснення мовленнєвого впливу, виконання професійного комунікативно-мовленнєвого завдання; заключний етап як вдале завершення контакту охоплює вміння підсумовувати обговорювану тему, закріплювати налагоджений емоційний і мовленнєвий контакти, їхні позитивні наслідки; пов'язані з організацією і управлінням мовленнєвим контактом у навчальному діалозі. Вміння мотиваційно-стимулювального спрямування: вміння спонукати дітей до комунікативно-мовленнєвих дій, участі у діалозі та полілозі; організаційно-регулятивного спрямування: вміння організовувати різні форми навчання мови, функціонування комунікативно-мовленнєвої діяльності та регулювати її; національно-культурного зразка мовленнєвої комунікації й спілкування: вміння на адаптивно-варіативному рівні використовувати мовні засоби і мовленнєві форми, вміння у природних і штучних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях надавати національно-культурні взірці мовленнєвої комунікації і спілкування; навчального спрямування і зворотного зв'язку: вміння використовувати методичні прийоми впливу на комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей, використовувати прийоми спільної комунікативно-мовленнєвої дії; контрольно-корекційного спрямування: вміння контролювати та коригувати різні форми комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей; емоційно-оцінного спрямування: вміння оцінювати правильність і характер комунікативно-мовленнєвих дій дітей, позитивно і варіативно оцінювати досягнення дітей у комунікативно-мовленнєвій сфері*;* використовувати мовленнєвий контакт як умову успішного перебігу інтерактивного контакту; використовувати прийоми організації й управління мовленнєвим контактом для реалізацій цілей професійно-мовленнєвого спілкування.

Володіння *інтерактивним* контактом охоплює такі вміння: викликати у дітей бажання спільних мовленнєвих і практичних дій; використовувати мовленнєвий контакт у процесі практичної діяльності дітей з метою організації навчально-мовленнєвих, комунікативно-мовленнєвих дій; організовувати мовленнєвий контакт під час спільної практичної діяльності з метою навчання дітей комунікативно-мовленнєвої взаємодії; налагоджувати колективну діяльність дітей; у

взаємодії здійснювати розвиток різних видів дитячої діяльності.

У досліджені було виявлено провідні функції особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми: формування, розвиток і задоволення потреби дітей у мовленнєвому спілкуванні: увазі, розумінні, співчутті; функція комунікативного чинника мовленнєвого розвитку, організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей; функція комунікативно-мовленнєвої співучасті, співдії у спілкуванні з дітьми; функція навчання мови і розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей; функція психологічної підтримки у спілкуванні з дітьми; функція розваги.

Перший стратегічний напрям особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування визначає функція формування, розвитку і задоволення потреби дітей у спілкуванні: увазі, розумінні, співчутті. Більшою мірою вона реалізується у повсякденному спілкуванні через такі функції: контактну, емотивну, розуміння, пристосування до дитини, піднесення дитини у спілкуванні, регулятивну, впливу, спонукальну; інтимно-особистісному діалозі через функції: розуміння, налагодження стосунків, пристосування до дитини, емотивну, регулятивну, впливу, прилучення дитини до загальнолюдських цінностей, піднесення дитини у спілкуванні.

Другий стратегічний напрям визначає функція комунікативного чинника мовленнєвого розвитку, організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей. Вона переважно реалізується у повсякденному спілкуванні через такі функції: контактну, емотивну, розуміння, пристосування до дитини, піднесення дитини у спілкуванні, інформаційну, регулятивну, впливу, спонукальну; інтимно-особистісному діалозі через функції: розуміння, налагодження стосунків, пристосування до дитини, емотивну, регулятивну, впливу, прилучення дитини до загальнолюдських цінностей, піднесення дитини у спілкуванні; навчальному діалозі через функції: контактну, інформаційну, пристосування до дитини, впливу, мотиваційно-стимулювальну, організаційно-регулятивну, національно-культурного мовленнєвого зразка, навчального спрямування і зворотного зв’язку, контрольно-корекційну, емоційно-оцінну; ході ділових розмов щодо організації дитячої діяльності через функції: контактну, спонукальну, емотивну,

впливу, пристосування до дитини, регулятивну, піднесення дитини у спілкуванні.

Третій стратегічний напрям визначає функція комунікативно-мовленнєвої співучасті, співдії у діалозі. Вона реалізується у повсякденному спілкуванні через функції: контактну, емотивну, пристосування до дитини, регулятивну, розуміння, впливу, піднесення дитини у спілкуванні, спонукальну; навчальному діалозі через функції: контактну, пристосування до дитини, впливу, мотиваційно-стимулювальну, національно-культурного мовленнєвого зразка, навчального спрямування і зворотного зв'язку, контрольно-корекційну, емоційно-оцінну; ході ділових розмов щодо організації дитячої діяльності через функції: контактну, спонукальну, емотивну, впливу, пристосування до дитини, регулятивну, піднесення дитини у спілкуванні; інтимно-особистісному діалозі через функції: розуміння, регулятивну, пристосування до дитини, емотивну, налагодження стосунків, впливу, прилучення дитини до загальнолюдських цінностей, піднесення дитини у спілкуванні.

Четвертий стратегічний напрям визначає функція способу навчання мови і розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей. Вона насамперед реалізується у: повсякденному спілкуванні через такі функції: контактну, емотивну, розуміння, пристосування до дитини, піднесення дитини у спілкуванні, регулятивна, впливу, інформаційна, спонукальна; навчальному діалозі через функції: контактну, інформаційну, пристосування до дитини, впливу, мотиваційно-стимулювальну, організаційно-регулятивну, національно-культурного мовленнєвого зразка, навчального спрямування і зворотного зв'язку, контрольно-корекційну, емоційно-оцінну; ході ділових розмов щодо організації дитячої діяльності через функції: контактну, спонукальну, емотивну, впливу, пристосування до дитини, регулятивну, піднесення дитини у спілкуванні.

П'ятий стратегічний напрям визначає функція психологічної підтримки. Найбільш повно вона реалізується у повсякденному спілкуванні через функції: контактну, емотивну, пристосування до дитини, регулятивну, розуміння, впливу, піднесення дитини у спілкуванні, спонукальну; інтимно-особистісному діалозі через функції: розуміння, пристосування до дитини, емотивну, налагодження стосунків, піднесення

дитини у спілкуванні, регулятивну, впливу, прилучення дитини до загальнолюдських цінностей.

Шостий стратегічний напрям професійно-мовленнєвого спілкування визначає функція розваги. Вона насамперед реалізується у повсякденному спілкуванні через функції: контактну, емотивну, пристосування до дитини, емоційної розрядки, утіхи, спонукальну, розуміння, піднесення дитини у спілкуванні, впливу; ході проведення ігор, свят, розваг через функції розважання, емотивну, спонукальну, пристосування до дитини у спілкуванні, піднесення дитини у спілкуванні.

У дослідженні визначено специфічні методичні принципи організації професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми. Серед них провідними є: гуманізація комунікативних настанов педагога; задоволення потреби дітей у спілкуванні, розвиток мотивів спілкування; приклад товариськості і рівноправності, конструктивна позиція у спілкуванні з дітьми; діалогічна орієнтація у спілкуванні і діалогічність мовлення педагога, добір оптативних мовленнєвих форм; дотримання професійної і мовленнєвої етики; встановлення емоційної довіри й підтримка позитивної атмосфери спілкування; пом'якшення, зняття, компенсування засобами педагогічного мовленнєвого впливу емоційного напруження, дії на дітей стресогенних чинників; досягнення розвивального ефекту в процесі мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми; врахування індивідуальних особливостей і ситуативного стану дитини в процесі мовленнєвої взаємодії; мовленнєвий супровід предметно-практичної взаємодії з дітьми, використання прийомів активного слухання і зворотного зв'язку; врахування вікових особливостей дітей, рівнів розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, навчальних завдань розвитку мовлення при виборі способів спілкування, плануванні й побудові власного мовлення; надання відповідно до віку дітей національно-культурних зразків мовленнєвої комунікації й спілкування, використання методичних прийомів спільної мовленнєвої дії; емоційна насиченість процесу мовленнєвого спілкування з дітьми, доцільне використання мовленнєво-методичних засобів, спрямованих на їхнє розважання; вирішення завдань розвитку мовлення дошкільника, діяльності мовленнєвого спілкування у процесі організації різних видів дитячої діяльності; втілення у педагогічне спілкування традицій українського родинного спілкування з дітьми і мовленнєвого етикету,

збагачення професійного мовлення кращими зразками усної народної творчості;вплив стилю мовленнєвого спілкування вихователя на розвиток комунікативно-мовленнєвої сфери дітей; контроль за якістю педагогічного мовлення.

Визначені підходи було покладено в основу розроблення технології організації емоційно підтримуючої міжособистісної комунікації вихователя з дітьми із родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб. Мета цієї технології – відновлення, збереження психологічної рівноваги дітей, а також відновлення активності мовленнєвого спілкування дітей.

Підготовка майбутніх вихователів до професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми здійснювалась у формі комунікативних тренінгів. Основні тренінги поділялися на колективні та індивідуальні. Колективні тренінги проводилися в умовах аудиторного навчання і в них брали участь одразу всі студенти академічної групи. Це такі тренінги: «Налаштування на дитину (дитяче світосприйняття)», «Невербальне професійне спілкування», «Професійний діалог з дитиною», «Емоційно-чуттєвий вплив на дитину». Як підсумковий, в умовах закладу дошкільної освіти проводився тренінг «Суб'єкт-суб'єктна взаємодія з дитиною». За індивідуальної потреби студентам пропонувалися такі додаткові індивідуальні тренінги: «Зняття напруження у спілкуванні», «Педагогічне мовлення», «Комунікативна імпровізація».

Тренінг: «Налаштування на дитину (дитяче світосприйняття)»

Вправа «Коло дитинства»

Підготовка до вправи: студентам пропонували принести свою дитячу фотографію та підготувати декілька історій-спогадів зі свого дитинства на тему «Мрії, уявлення, сприймання світу в дошкільні роки».

Хід вправи. Студенти сідали у коло, спочатку відбувалося «знайомство», у ході якого учасники тренінгу представлялися своїми дитячими іменами та демонстрували власні дитячі фотографії. Вдруге «коло дитинства» оживало, коли студенти обмінювалися дитячими спогадами.

Емоції, настрій, які виникали у ході спілкування, викладач спрямовував на усвідомлення того, що в кожному й досі живе дитина і про неї слід завжди пам'ятати, особливо тоді, коли спілкуєшся з малечею.

Адже саме це дозволяє краще зрозуміти малюка, встановити з ним дружні, довірливі, позитивно емоційні взаємини.

Вправа «Дитяча розвага»

Підготовка до вправи: студентам пропонувалося принести будь-яку іграшку та скласти казку про її пригоди.

Хід вправи. Студенти поділялися на підгрупи по 5-6 осіб. Кожна підгрупа в інтенсивному режимі складала сценарій та розігрувала невеличку інсценівку за набором іграшок (творче завдання для дітей старшого дошкільного віку).

Головний результат цієї вправи полягав у тому, що студенти отримували задоволення від самого процесу придумування та розігрування інсценівки та відчували себе дітьми. Це сприяло їхньому психологічному зближенню зі світом дошкільного дитинства, виникненню емоційної співпричетності до буття дитини дошкільника, налаштовувало на спілкування, професійну взаємодію з дітьми.

На завершення тренінгу студентам пропонувалося на вибір два завдання: «Дитячий малюнок» або «Дитина з фотографії».

Завдання «Дитячий малюнок»

Хід виконання завдання. Студентам пропонувалося розглянути дитячі малюнки та пояснення, розповіді про них їхніх авторів.

Завдання полягало у тому, щоб дати власний коментар щодо вияву в творчих роботах дітей особливостей дитячого світосприйняття.

Завдання «Дитина з фотографії»

Хід виконання завдання. Студентам пропонувалося розглянути фотографії різних дітей у діяльності та змалювати психологічний портрет однієї дитини, особливості її емоційного стану на час зйомки.

Результат виконання завдань, які завершували тренінг, полягав у забезпеченні переключення емоцій студентів із власних спогадів, вражень та переживань на формування емпатійного розуміння дитячого світосприйняття, психологічної налаштованості на емоційні контакти з дошкільниками та професійної спрямованості на дитину.

Тема 2. Невербальна комунікація вихователя в міжособистісному спілкуванні.

Тренінг «Невербальне професійне спілкування»

Частина перша

Мета: формувати вміння здійснювати просторовий контакт, подавати

себе як мовленнєвого партнера, використовуючи систему невербальних засобів спілкування.

Вправа «Коло знайомства»

Хід вправи. Студенти створювали коло. Кожний учасник кола представляв себе, використовуючи тільки невербальні засоби спілкування.

Результат виконання вправи полягав у акцентуванні уваги студентів на невербальні засоби спілкування, вправлянні у їх більш виразному, точному, доцільному використанні.

Вправа «Коридор довіри»

Хід вправи. Студенти ставали у два ряди один напроти одного, утворюючи уявний коридор. Учасники по черзі проходили коридор із заплющеними очима, а решта виконавців вправи у цей час лагідно торкалися до нього дотиками, доцільними для використанні у спілкуванні з дітьми дошкільного віку.

Результат вправи — відчуття кожним студентом себе об'єктом дружніх дотиків та їх впливу на виникнення позитивних почуттів, ставлень один до одного та практика їх свідомого використання.

Вправа «Семантика жесту»

Хід вправи. Студенти утворювали коло. Кожний учасник кола, використовуючи сукупність оптико-кінетичних засобів, представляв свій варіант невербального заміщення організаційно-стимулювальних висловлювань вихователя (типу «увага», «сідайте», «ходіть сюди»).

Ця вправа сприяла удосконаленню пластики рухів, жестів, їх урізноманітненню з метою використання у різних ситуаціях професійної взаємодії з дітьми.

Вправа «Живе дзеркало»

Попередня підготовка до вправи включала відбір будь-якого фрагменту професійно-мовленнєвої взаємодії з дітьми (пояснення гри, завдання, розглядання картини тощо) та вправляння у його відтворенні з використанням системи невербальних засобів спілкування.

Хід вправи. Відбувалося ігрове моделювання кожним учасником вправи підготовленого конспекту. Завдання виконувалося у парі, інші учасники створювали атмосферу дитячої аудиторії. Один учасник презентував підготовлений текст. Другий – запам'ятовував усі мімічні, пантомімічні рухи партнера та відтворював їх без тексту.

Ця вправа дозволяла студентам «побачити» себе збоку, оцінити доцільність своєї невербальної поведінки. Результат проведених вправ у цілому полягав у привернені уваги студентів до професійних невербальних засобів, якими користується вихователь, та підвищенні виконавського рівня їх застосування у їхньому спілкуванні.

Вправа «Привертаємо увагу до себе»

Хід вправи. Завдання виконувалося індивідуально, інші учасники створювали атмосферу дитячої аудиторії. Вправляння полягало у тому, що кожний учасник імітував, як він заходить до групи та представляє себе дітям. При цьому увага учасників приверталася до характеру і темпу рухів, відстані від дітей, способу розташування, виразу обличчя, погляду.

Результат вправи, яка завершувала першу частину тренінгу невербального спілкування полягав у розвитку в студентів вміння спрямовувати володіння невербальними засобами спілкування на професійне завдання – концентрувати дитячу увагу на собі, здійснювати просторовий контакт як комплексне професійне вміння.

Тренінг «Невербальне професійне спілкування»

Частина друга

Мета: формувати вміння здійснювати контакт очима, розуміти та передавати невербальні повідомлення.

Вправа «Виразний погляд»

Хід вправи. Студенти сідали у коло. Кожний учасник кола представляв себе, використовуючи, як основний засіб, погляд.

Вправа «Контакт очима»

Підготовка до вправи полягала у тому, що студенти попередньо складали план проведення індивідуальної розмови з дитиною та план проведення колективної розмови.

І-й варіант

Хід вправи. Виконання відбувалося у парі. Студенти по черзі моделювали проведення індивідуальної розмови з дитино. Той, хто виконував роль вихователя, для спрямування розмови використовував контакт очима: на початку спілкування, під час обміну репліками, передачі ініціативи, завершенні розмови. Після обміну ролями і завершення спілкування студенти ділилися враженнями щодо особливостей довільного використання контактування очима, невимушеності або, навпаки, скутості під час виконання вправи.

ІІ-й варіант

Хід вправи. Завдання з моделювання розмови проводилося, як і у попередньому варіанті, але ускладнювалося тим, що виконувалося вже у підгрупі з 4-5 осіб, і студент, який виконував роль вихователя, налагоджував та підтримував контакт очима на всіх етапах розмови уже з підгрупою однокурсників.

У результаті проведених вправ студенти переконалися в необхідності доцільно використовувати погляд у професійному спілкуванні, здобули практичний досвід, завдяки якому підвищився виконавський рівень контактування очима на різних етапах спілкування.

Вправа «Оволодіваємо невербальними повідомленнями»

Підготовка до вправи: студенти добирали зі своїх щоденників спостережень приклади цікавих, суперечливих за висновками дитячих висловлювань.

Хід вправи. Студенти сідали у коло, у якому відбувався обмін прикладами дитячих висловлювань та відбір найбільш цікавих або суперечливих. Далі на кожне дитяче висловлювання студенти добирали невербальні способи вираження доцільної педагогічної реакції: зворотного зв'язку, ставлення, доповнення, спростування інформації, регулювання спілкування.

Результат вправляння, яке завершувало тренінг невербального спілкування полягав у розвитку в студентів уміння спрямовувати володіння невербальними засобами спілкування на професійне завдання – вміння передавати невербальні повідомлення, комплексно використовувати систему невербальних засобів спілкування у професійно-мовленнєвих ситуаціях.

Отже, вміння передавати невербальні повідомлення формувались у студентів переважно в аудиторних умовах, а їх удосконалення відбувалося вже безпосередньо в ситуаціях спілкування і взаємодії з дітьми. Вміння розуміти невербальні повідомлення дітей, навпаки, формувалися в процесі спостереження за дітьми і наступних контактів. Тобто, частина вправ з невербального професійного спілкування виконували в умовах дошкільного навчального закладу.

Тема 3. Професійно-мовленнєве спілкування вихователя.

Тренінг «Професійний діалог з дитиною»

Перша частина цього тренінгу проводилася в умовах аудиторного

навчання і була спрямована на розкриття у ході виконання вправ особливостей спілкування студентів. Усвідомлення власних особливостей, їх впливу на перебіг спілкування з партнером сприяло зацікавленню майбутніх вихователів проблемою комунікативно-мовленнєвої взаємодії, створювало позитивну мотиваційну основу для вивчення специфіки професійної взаємодії з дітьми.

Мета: формувати у студентів уміння, необхідні для здійснення мовленнєвого контакту.

Вправа «Вчимося слухати»

Підготовка до вправи: студенти визначали індивідуальні особливості власного спілкування, готуватися до їх обговорення.

Хід вправи. Вправу виконували два учасники. Один з них розповідав, другий — слухав, використовуючи прийоми активного слухання. «Слухач» переходив до наступного прийому лише тоді, коли використав усі попередні. Так, щоб продовжити думку «оповідача», він спочатку уточнював інформацію, щоб переконатися у її правильному розумінні. «Слухач» не давав порад і не оцінював, він тільки слухав. Після завершення розмови, «оповідач» визначав, що йому заважало ділитися своїми проблемами. Потім студенти мінялися ролями.

Результат виконання вправи: усвідомлення студентами особливостей власного спілкування та практичне оволодіння прийомами активного слухання.

Вправа «Двері сприймання»

Підготовка до вправи: студенти пригадували кілька цікавих епізодів із практики мовленнєвого спілкування з дитиною, готувалися до їх розповіді.

Хід вправи. Вправу виконували двоє учасників. «Оповідач» розповідав свою історію, «слухач» ставив йому додаткові запитання та спостерігав за виявом індивідуальних проявів, і у такий спосіб визначав систему сприймання свого партнера. Під час обговорення наступного епізоду він ставив запитання вже з урахуванням виявленого типу сприймання оповідача. Потім учасники мінялися ролями. По завершенні вправи студенти обговорювали особливості підлаштовування під тип сприймання мовленнєвого партнера, можливості підвищення внаслідок цього його мовленнєвої активності.

Вправа «Оволодіваємо «Я-повідомленням»

Підготовка до вправи: кожний учасник вправи пригадував, які особливості мовленнєвого спілкування його партнера спричиняють виникнення труднощів у співрозмовників.

Хід вправи. Студенти складали переліки труднощів, які виникали у них під час спілкування одне з одним у формі «Я-повідомлення», потім, розташувавшись у колі, висловлювали їх.

Виконання цієї вправи супроводжувалося різними емоційними реакціями студентів, оскільки під час спілкування відбувалося відкриття таких рис і якостей, про які не здогадувалися їхні носії. Тому не менш значимим результатом вправи виявилося «взаємооцінювання» її учасниками комунікативної поведінки один одного, яке необхідно було здійснити для побудови «Я-повідомлення».

Вправа «Обираємо форму висловлювання»

Підготовка до вправи: кожний учасник вправи пригадував, які комунікативні проблеми, навчальні завдання має вирішити його партнер у найближчий час.

Хід вправи. Студенти складали переліки реальних порад, спонукань, оцінок, пропозицій у двох протилежних формах: команда – порада, пряме – опосередкован е спонукання, негативна упереджувальна оцінка – позитивна упереджувальна оцінка тощо. Потім, працюючи у парах, по черзі висловлювали свої пропозиції та оцінювали вплив форми висловлювання на ставлення до переданого у ній змісту.

Вправа «Добираємо тему розмови»

Підготовка до вправи: студенти з досвіду спілкування зі своїм партнером визначали три теми, обговорення яких, на їхню думку, має його зацікавити.

Хід вправи. Студенти ознайомлювали один одного із запропонованими темами, ділилися враженнями щодо їх точного визначення.

Емоції, які виникали у студентів у зв’язку з обговоренням їхніх інтересів, викладач спрямовував на усвідомлення того, що вміння визначати коло інтересів співрозмовника та будувати на них спілкування, добираючи відповідні теми, слід використовувати під час спілкування з дітьми дошкільного віку, зокрема в ситуаціях, коли потрібно «розговорити» мовчазну або невпевнену дитину.

Вправа «Фахове редагування»

Підготовка до вправи: студенти добирали зі своїх щоденників спостережень кілька прикладів професійно-мовленнєвого спілкування дорослих (вихователів, батьків) з дітьми, де вони не погоджувалися з їхньою комунікативно-мовленнєвою дією.

Хід вправи. До кожного з прикладів студенти розробляли свій варіант професійно-комунікативної дії і виносили його на обговорення. Результат виконання цієї вправи полягав не тільки в обговоренні конкретних прикладів, але й у виявленні типових порушень, помилок у професійно-мовленнєвій комунікації вихователя.

Результат виконання останніх вправ, які завершували тренінг в умовах аудиторного навчання, полягав у забезпеченні переключення емоцій студентів із власних труднощів, інтересів на завдання формування професійного вміння здійснювати мовленнєвий контакт з дітьми дошкільного віку з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Друга частина тренінгу проводилася в умовах закладу дошкільної освіти.

Вправа «Докомунікативне орієнтування»

Хід вправи. Студентам пропонувалося провести спостереження за спілкуванням, діяльністю дошкільників у групі. Обрати для спілкування одну дитину, попередньо зорієнтувавшись на її особливості. Далі спланувати хід свого спілкування і привернути увагу цієї дитини до себе; увійти в контакт з нею, розгорнути мовленнєве спілкування, під час якого з'ясувати її індивідуальні особливості, потреби, інтереси, прагнення спілкуватися з дорослими. Завершивши спілкування, студенти аналізували його хід та результати. Для з'ясування правильності свого докомунікативного орієнтування вони порівнювали первинну думку про малюка з враженнями, інформацією, здобутими під час спілкування з ним. Студенти підводилися до висновку про необхідність здійснення докомунікативного орієнтування з наступним поглибленням, уточненням індивідуальних характеристик дитини.

Вправа «Володіємо ініціативою»

Хід вправи. Студентам пропонувалось увійти у контакт з дитиною-лідером (визначається за результатами їхнього спостереження). Розмова будувалася так, щоб дитина сама могла спрямовувати її хід, студент тільки підтримував те, що пропонувала дитина. Далі по ходу розмови майбутні вихователі прагнули змінити ситуацію і перехопити ініціативу у бесіді,

спрямовуючи у потрібному напрямі та поглиблюючи запропоновану тему.

У ході цієї вправи студенти практично вправлялися у вмінні керувати мовленнєвим контактом з дитиною.

Вправа «Розвивальна позиція»

Хід вправи. Студентам пропонувалось увійти у контакт з малоактивною дитиною. Спілкування будувалося так, щоб зацікавити дитину певною інформацією, яка б спонукала її до запитань або розповідей про себе. У ході розмови студенти намагалися підтримувати всі активні спроби дитини, підкреслювали успішність вияву її ініціативи.

Як і у попередній вправі, студенти вправлялися у використанні вже набутих умінь у ситуації живого, безпосереднього спілкування, що вимагало гнучкості, швидкості мовленнєвої реакції та дозволяло їм піднятися на більш високий рівень володіння вмінням керувати мовленнєвим контактом як складним комплексом професійно-мовленнєвих умінь.

Вправа «Мовленнєвий вплив»

Хід вправи. Студентам пропонувалось увійти до групи в той час, коли діти зосереджені на своїх справах, граються. Завдання полягало у тому, щоб звернутися до дітей з емоційно нейтральним повідомленням і привернути їхню увагу до себе.

Виконуючи цю вправу, студенти вправлялись у комплексному застосуванні вербальних і невербальних засобів спілкування.

Тема 4. Емоційно-ціннісне ставлення вихователя до дитини.

Тренінг «Емоційно-чуттєвий вплив на дитину»

Мета: розвивати здатність сприймати і адекватно інтерпретувати емоційний стан дитини і діяти відповідно до нього; викликати у малюка довіру, прихильність до себе, бажання спілкуватися, вчити створювати позитивну емоційну атмосферу в процесі перебігу мовленнєвого контакту, «заряджати» дитину позитивними емоціями.

Вправа «Коло натхнення»

Підготовка до вправи: для передачі і «зарядження» інших певною емоцією студенти добирали емоційно забарвлені фрагменти віршованого або прозового художнього твору і готувалися до виразно-емоційного їх виконання.

Хід вправи. Студенти сідали у коло. Кожен учасник виконував підготовлений твір, намагаючись «зарядити» інших певною емоцією.

Вправа «Відсутнє почуття»

Підготовка до вправи: студенти визначали для себе, яке почуття нині найбільш віддалене від них. Наступний крок — знаходили педагогічно доцільну форму вияву цього почуття, розігрували з метою його відтворення ситуації педагогічної взаємодії. У цій вправі майбутні вихователі вправлялися як у відтворенні різних почуттів, так і у вмінні відчувати різні емоційні стани.

Вправа «Емоційне спілкування»

Підготовка до вправи: студенти добирали зі своїх щоденників спостережень кілька прикладів ситуацій спілкування дорослих з дітьми і готувалися до їх інсценування.

Хід вправи. Для виконання вправи учасники об'єднувались у пари і спільно із партнером обговорювали та обирали для інсценування педагогічну ситуацію. Потім кожна пара показувала свою інсценівку, намагаючись якомога яскравіше передати емоційний стан учасників відтворюваної ситуації. «Глядачі» визначали вплив дорослого на емоційний стан дитини.

Вправа «Емоційне підлаштування»

Підготовка до вправи. Студенти готували картки-піктограми із зображенням основних емоційних станів: радість, сум, острах, здивування, гнів, переляк.

Хід вправи. Студентам пропонувалося провести спостереження за спілкуванням, діяльністю дітей у групі, обрати для спілкування одну дитину, попередньо зорієнтувавшись у її емоційному стані. Далі вони планували хід свого спілкування і, використовуючи необхідні прийоми, привертали увагу обраної дитини до себе. Кожний зі студентів входив у контакт та розгортав мовленнєве спілкування, під час якого пропонував дитині розглянути картки-піктограми і вказати, з ким із зображених збігається її настрій. Якщо емоція була позитивна, спілкування продовжувалося відповідно до емоційного стану дитини. Якщо емоція була негативна, завдання студента полягало у зміні емоційного стану дитини, «зарядженні» її позитивними емоціями. По завершенні спілкування дитині знову пропонувалося визначити, з ким із зображених на картках збігається її настрій.

Не менш важливим було обговорення між студентами результату виконання завдання, у ході якого з'ясовувалися спільні для всіх труднощі

та прийоми, які дозволяли досягти успіху, викликати у дитини довіру до себе.

Тема 5. Стратегія побудови особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування.

Тренінг «Особистісно розвивальне професійно-мовленнєве спілкування вихователя з дітьми»

Мета: засвоєння студентами моделі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, оволодіння структурою професійно-мовленнєвих умінь.

Вправа «Моделюємо бесіду»

Підготовка до вправи: студенти аналізували записи щоденників спостережень, добирали різні за формою ситуації спілкування з дітьми. Відповідно до характеристик дошкільників, яким притаманні різні за рівнями форми спілкування (ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна або позаситуативно-особистісна) моделювали індивідуальні бесіди з дітьми.

Хід вправи. Студенти об'єднувались у пари і розігрували підготовлені бесіди. Кожний учасник, відповідно до своєї ролі, відтворював специфіку бесіди. «Вихователь» шляхом визначення змісту розмови і її спрямування запитаннями у необхідне русло, прийомами організації зворотного зв'язку, «дитина» — через особливості відповідей.

Вправа «Професійний діалог»

Підготовка до вправи: студенти об'єднувались у пари, далі між ними відбувалася коротка розмова, у ході якої вони з'ясовували, які особливі дитячі інтереси були їм притаманні у роки дошкільного дитинства.

Хід вправи. Працюючи у парах, студенти розігрували діалог у ситуації «Вихователь-дитина». Студент, який виконував роль «Вихователя», проводив діалог з урахуванням інтересів «Вихованця». Учасники діалогу по черзі мінялися ролями. Після спілкування студенти обмінювалися враженнями, наскільки цікавими і зорієнтованими на дитячий інтерес були запитання «вихователя», як побудова розмови за принципом урахування дитячого досвіду, інтересів впливає на мовленнєву активність дошкільника.

Вправа «Інтерактивна бесіда»

Підготовка до вправи. Кожна пара виконувала спільне завдання: студенти складали плани проведення пізнавальних бесід за визначеними темами. До кожної тематичної бесіди один партнер готувався у ролі

вихователя, другий – у ролі дитини, яка по ходу бесіди ставитиме запитання.

Хід вправи. Працюючи у парах, студенти моделювали проведення бесід пізнавального змісту, обов'язковим елементом якої було створення «вихователем» проблемної ситуації, що сприятиме постановці «дитиною» своїх запитань. Учасники бесіди по черзі мінялися ролями.

За результатами виконання вправи відбувалося колективне обговорення її результатів, у ході якого студенти приходили до висновку про необхідність, з одного боку, бути максимально обізнаним з темою, володіти потрібною інформацією для відповідей на дитячі запитання, з іншого — бути готовим до прийняття вияву мовленнєвої суб'єктності дитини, методично правильно вирішувати ситуативні комунікативно-мовленнєві завдання.

Вправа «Інтимно-особистісний діалог»

Підготовка до вправи: студенти об'єднувались у пари, далі між ними відбувалася розмова, у ході якої на основі дитячих спогадів, вони визначали, які особистісні труднощі комунікативного характеру переживали в дошкільному дитинстві.

Хід вправи. Працюючи у парах, студенти розігрували діалоги в ситуації «Вихователь-дитина». Студент, який виконував роль «Вихователя», будував діалог, спрямування якого визначалося характером комунікативних труднощів «Дитини». Потім учасники діалогу мінялися ролями.

Після спілкування студенти обмінювалися враженнями щодо глибини особистісного проникнення «Вихователя» у сферу емоційних переживань «Дитини», нестандартності підходу до обраного способу вирішення проблемних комунікативно-мовленнєвих завдань. Залежно від потреб студентів у формі індивідуальних занять проводилися тренінги «Зняття напруження у спілкуванні», «Педагогічне мовлення», «Комунікативна імпровізація».

Проходження комунікативних тренінгів сприяло розвитку в майбутніх вихователів комунікативно значимих особистісних якостей, комплексу комунікативно-мовленнєвих умінь професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми; оволодінню суб'єкт-суб'єктною моделлю взаємодії, розвитку професійної спрямованості на дитину та способів її виявлення через емоційно-ціннісне ставлення, виховні позиції розуміння, визнання і

прийняття.

Матеріали взято з дисертації І. О. Луценко на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук з теми «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку» зі спеціальності: 13.00.08 – дошкільна педагогіка.

Луценко І. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 503 с.

Богданець-Білосканено
Наталія Іванівна,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

Тема дисертації «Освітньо-культурна і педагогічна діяльність Я. Ф. Чепіги в контексті історико-педагогічного процесу в Україні (кінець XIX – початок XX ст.)» (2015 р.)

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЯ І ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯКОВА ЧЕПІГИ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

Культурно-історичні процеси в Україні безпосередньо пов'язані з розвитком і становленням освіти. Створення цілісної концепції навчання та виховання в сучасному розумінні давно назріло й потребує поетапного дослідження та узагальнення просвітницько-національної ідеології. Досить потужна й об'ємна суть цієї ідеології полягає в національній ідеї, типології мислення, ментальності, специфічному утвердженні української культури, народної педагогіки. Патріотизм, українська мова та морально-етичні виховні зразки – пріоритетні основи народної педагогіки збагатили творчі пошуки багатьох культурно-освітніх діячів України на початку XX століття.

Суспільно-політичні умови національної педагогічної науки зазначеного періоду характеризуються вираженим піднесенням самоусвідомлення нації, пожвавленням культурно-просвітницького руху, шкільної освіти, науково-методичними новаціями в українських школах.

На цей час припадає створення національних підручників, впровадження у навчальних закладах українознавчих дисциплін, які розкривають історію народу, традиції рідного краю, а також формують у молоді інтерес до пізнання української культури, фольклору, козаччини. З'являються культурно-просвітницькі заклади освіти, видавництва, угрупування передових діячів у педагогічній галузі, здійснюються культурологічні, етнографічні дослідження, що великою мірою сприяє формуванню стійких національних паростків освіти і виховання. Не остання роль належить українським педагогам, яким притаманне національне самоусвідомлення, гуманізм та постійна наполеглива праця на просвітницькій ниві для українського народу.

Одним із важливих чинників розбудови національної освіти є історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку освітньої системи в Україні на конкретиці життєдіяльності персоналій минулого, творчий внесок яких безперечно доповнює весь комплекс проблематики виховання. Феномен педагогічної персоналії в сучасних дослідженнях виводиться в пошукове поле історико-педагогічного дискурсу.

До когорти почесних імен таких, як Борис Грінченко, Софія Русова, Христина Алчевська, Тимофій Лубенець, Іван Стешенко та багатьох інших учених-педагогів належить і Яків Чепіга, життя та діяльність якого розглядаємо в обсязі дослідження.

Невиправданим і непоправним в історії української культури, просвіти і педагогіки залишаються факти замовчування провідних історико-педагогічних праць, досліджень тих персоналій, які власним життям підтвердили невпинний поступ масштабності національної педагогічної думки в Україні.

Життя Якова Феофановича Чепіги – талановитого педагога, громадського діяча, науковця належить до трагічних сторінок історії українського народу. Романтична віра молодого педагога в ідеали української освіти в радянському суспільстві стала причиною арешту Якова Чепіги в 1937 році. Вченому інкримінувалась антирадянська націоналістична діяльність. Він був засуджений на 10 років заслання. Згодом термін заслання скоротили до 5-ти років, ув'язнений Яків Чепіга був реабілітований. Проте він уже не міг зрадіти цій події: на 63-му році життя в засланні (Магаданська область Росії) перестало битися хворе серце видатного мислителя, педагога, письменника-публіциста, чесного і

стійкого сина українського народу. Різнобічно і багатогранно він працював на культурно-просвітницькому полі й став жертвою тоталітарно-знищувальної системи.

Визнання і справжній пошанівок його науково-методичної спадщини настав, власне, вже в пострадянські часи. Яків Чепіга належить до тих небагатьох непокірних вільнодумців істинності загальнолюдського призначення, які внесли значний здобуток у розвиток національної педагогічної генези, освіти і виховання на українському підґрунті. Його світлі ідеї мають вагоме значення для педагогічної науки і донині.

Тривалий учительський досвід спонукав Якова Феофановича до пильного вивчення внутрішнього світу дитини. Він усвідомлював, що тільки на принципах довіри, щирості й кращих народних традицій можна виховати почуття патріотизму, любові та поваги до батьківської, материнської мови. І при цьому необхідно враховувати дух нації, мовну культуру, навички роботи з деревом, вишивкою тощо. Головним же, на погляд Я.Ф. Чепіги, у вихованні та навчанні дитини є потреба, життєва необхідність, яка починається зі стосунків у родині та закріплена правами і законами державного значення.

Яків Чепіга – один з перших педагогів-новаторів, який обстоював гіпотезу про створення в Україні трудової вільної школи, де панували б свобода і радість. Дитина могла б саморозвиватися на основі своїх природних задатків і здібностей. У такій школі головне – формування особистості через поєднання розумової та фізичної праці з урахуванням канонів істинності добротворення, окресленого рамками індивідуального представлення мистецтва, науки в навчально-виховному процесі. Морально-етичні прояви як зразок для дитини Чепіга вбачав в образі вчителя, педагога, який спілкується з вихованцем на уроці і за межами школи: на екскурсіях у природі тощо.

Наукові праці вченого, педагога спрямовані насамперед на конкретику особистісного розвитку дитини, на вдосконалення загального освітнього рівня, що спонукає вчителя до пошуків навчально-методичних засобів виховання. Адже вчитель – це та людина, яка на другому місці після сім'ї, несе молодому поколінню культуру і знання, морально-етичні чесноти та здебільшого слугує ідеалом для учня.

Одним із напрямів науково-педагогічної діяльності Я.Ф.Чепіги була педологія, якою захоплювалися педагоги як за кордоном, так і в Україні.

Їх приваблював новаторський зміст системи виховання дитини на основі вивчення внутрішньої, психологічної природи.

Зазначимо, що у 20-30 рр. ХХ ст. в освіті з'явився новий педагогічний напрям – педологія. Це ґрунтовне об'єднання знань про дитину, її вікових особливостей з раннього дитинства до пристосування її в соціальному середовищі. Я. Ф. Чепіга надавав надзвичайно важливого значення розвитку педології – науки про дитину. За його ініціативою відкривається Педологічний інститут, який він і очолив. Я. Чепіга вважав, що за педологією – майбутнє національної школи в Україні. Стрижнем педологічних підходів до виховання дитини було поставлено інтереси особистості дитини. Натомість школа була ще далекою від розуміння понять педології, сутності нової науки.

Проблемам педології Я.Ф. Чепіга присвячував чимало наукових праць, у яких досліджував гострі сторони внутрішнього світу дитини. Зокрема, страх, переживання за скоєні вчинки тощо. Він вважав, що будь-який негативний спектр у свідомості дитини призводить до формування слабкої, безвільної і покірної істоти. Тому у вихованні потрібно застосовувати цілеспрямовану методологію, яка б успішно долала дефініції негативних породжень у дитячій психіці.

Таким чином, вагоме значення культурно-освітніх ідей Якова Чепіги та інших світочів початку ХХ ст. полягало не лише в розробленні та втіленні концепцій національної освіти, а й ствердженні психолого-педагогічного аспекту виховання особистості з раннього віку.

Окрім науково-педагогічної діяльності, Яків Феофанович виявляв талант у журналістиці. Його публіцистичні нариси та статті на педагогічну тематику були спрямовані на подолання навчально-виховних проблем в освітніх закладах, часто мали полемічний зміст, який захоплював читачів і спонукав їх до відвертих діалогів на сторінках педагогічних часописів.

Друковані матеріали автора – вченого і педагога висвітлювали найактуальніші питання освіти, стан викладання предметів у школах українською мовою, зміст та методи навчання і виховання. Творча спадщина Якова Феофановича в цілому – яскраве утвердження розвитку педагогічної теорії та практики в Україні початку ХХ ст. Звісно, суспільно-політичні особливості того чи того періоду певної епохи суттєво впливали в цілому на становище культури, освіти, різних видів

мистецтва. Осягнути ж ці впливи, естетичні течії та наукові переміни можливо найбільш точно через пізнання найтонших колізійних аспектів персоналій, талановитих діячів культурно-освітньої царини. До них однозначно належить Яків Феофанович Чепіга. Проте об'ємний науково-методичний, журналістський, філософсько-педагогічний і весь творчий доробок вченого та непрості сторінки його життя ще не знайшли глибокого осмислення в науково-теоретичному обсязі сучасної науки на теренах національної освіти незалежної України.

Певні спроби дослідити спадщину Якова Чепіги зробили В.Демчук, Ж.Дільченко, В.Зайченко, З.Палюх, Г.Савицька, Р.Палійчук та інші. Науково-педагогічні окреслення діяльності Я.Чепіги розглянуто також у публікаціях учених Л.Березівської, С.Болтівця, В.Зоріна, Л.Кондратенко, О.Сухомлинської т. ін. Зауважимо, що частково висвітлено діяльність Я.Чепіги як ученого, педагога, керівника освіти і громадського діяча в періодичній педагогічній пресі, стисло подано аналіз окремих його статей, посібників і підручників. Однак спадщина Я.Ф.Чепіги потребувала дослідження і вивчення в повному обсязі для вирішення практичних завдань сучасної національної системи освіти і виховання в Україні. Обсяг його наукових ідей різнобічний у контексті історико-педагогічного процесу початку XX століття і активізує суспільно-політичні зміни в Українській державі в наші дні.

У процесі дослідження відстежено вплив освітньо-культурного та просвітницького процесу в Україні кінця XIX – початку XX ст. на формування особистості та еволюцію педагогічної діяльності Я. Ф. Чепіги.

Доведено, що становлення і розвиток національної апологети українського народу є невід'ємною складовою культурно-історичного процесу. Кінець XIX – початок XX ст. характеризувався в Україні активізацією культурно-освітнього руху, інтенсивною діяльністю значної кількості науковців, діячів культури, освіти та національно свідомих громадян. Означений процес відбувався на тлі грандіозного спротиву та утисків з боку російської імперії. Численні заборони на державному рівні сприяли формуванню в культурі та освіті протилежного русифікаторському потужного світоглядного напряму на ґрунті національної ідеї. Для Я. Ф. Чепіги особистісний чинник передових, національно свідомих діячів мав важливе значення в утвердженні його

світоглядних, наукових та громадянських позицій. Разом із Б. Грінченком, С. Русовою, С. Черкасенком, Г. Шерстюком, О. Музиченком та багатьма іншими громадськими діячами молодий педагог-учений Я. Ф. Чепіга намагався всебічно розкрити правдиві явища та становище народної освіти і шкільництва в Україні періоду кінця XIX – початку XX ст. Зусиллями передової української інтелігенції досягалися певні перемоги в утвердженні української мови, літератури та культурно-освітницького прогресу. З'явилися теоретичні наукові розвідки, тематично спрямовані на практичне поліпшення української національної школи. Серед низки публікацій вагоме значення мала програма нової школи Я. Ф. Чепіги «Проект української школи».

Реформування освіти в Україні цього періоду стало головним завданням наукового розвитку педагогіки у ствердженні національної ідеї в питаннях відстоювання рідної мови, культури, індивідуального розвитку дитини в шкільному навчально-виховному процесі.

Ретроспективний і системний аналіз життєдіяльності вченого з урахуванням історичних фактів, суспільно-політичних та педагогічних змін дав змогу виокремити й схарактеризувати основні періоди та етапи освітньо-культурної та педагогічної діяльності Я.Ф. Чепіги, а саме:

І період (1892–1895 рр.) – становлення особистості, формування педагогічного світогляду, навчання в Новобузькій учительській семінарії. *Перший етап* (1892 р.) – закінчення Грушівського двокласного народного училища, *другий етап* (1892–1895 рр.) – навчання в Новобузькій вчительській семінарії.

ІІ період (1895–1916 рр.) – учителювання на Донбасі, педагогічне самоутвердження на науковій основі. *Перший етап* (1895–1900 рр.) – учитель у школах Донбасу, *другий етап* (1900–1907 рр.) – завідувач курсами в місті Луганську, *третій етап* (1908–1911 рр.) – очільник Народного університету Вознесенського рудника на Донбасі, *четвертий етап* (1911–1916 рр.) – творча співпраця з журналом «Світло».

Саме в цей період проявляється кілька талантів учителя Чепіги Я.Ф. – дослідника-науковця і журналіста. Все, що він пише, не залишається формальними фактами для формування власного педагогічного досвіду. Яків Чепіга плідно співпрацює з українськими періодичними часописами, навіть з маловідомими газетами. Він висловлювався про становище освіти, навчання й виховання дітей у статтях, які схожі були більше на

літературно-публіцистичні, аніж на наукові, і публікував їх у журналах «Світло», «Учитель», «Українська хата», газеті «Рада» та ін.

Основні проблеми, що висвітлювалися в наукових статтях учительського періоду, були характерними не лише у практиці Я. Чепіги, а й усіх школах України. Це насамперед навчання рідною мовою, низький рівень виховання і незадовільний стан викладання різних предметів, слабка наочно-організаційна база тощо.

Найбільше Я. Чепігу хвилювала проблема становлення і розвитку національної школи. Творча співпраця з журналом «Світло» сприяла створенню «Проекту української школи», в якому автор (Я. Ф. Чепіга) зазначав, що відродження українського народу започатковується народною школою, яка б давала справжню освіту, а не сурогат російського й українського змісту. «Проект» було опубліковано в журналі «Світло» в 1913 році.

Працюючи вчителем, Я. Чепіга розмірковував про роль і значення учителя не тільки в школі, а й взагалі в суспільстві. У 1914 році він видає монографічну працю «Самовиховання вчителя».

В учительський період було видано також інші праці. Зокрема, «Проблеми навчання й виховання» (1913 р.), «Національність і національна школа» (1910 р.), «Ґрунтовні принципи нормальної школи» (1911 р.), «Народна освіта в Північно-Сполучних державах» (1911 р.).

Отже, другий період життя і творчості Я.Ф. Чепіги, – період учителювання після закінчення Новобузької учительської семінарії (1895–1916 рр.) – розкриває такі важливі його чинники: наукова основа практики навчання і виховання в школі, розвиток журналістських та дослідницьких здібностей Я. Ф. Чепіги.

ІІІ період (1917–1921 рр.) – інтенсивна громадська та науково-педагогічна діяльність. *Перший етап* (1917 р.) – в. о. завідувача Київського повітового земства, *другий етап* (1918 р.) – експерт початкових шкіл у Києві, *третій етап* (1920 р.) – декан, проректор, професор у КІНО (Київський інститут народної освіти), організатор Педологічного інституту в Києві. У цей період з'являється низка статей Я. Ф. Чепіги, спрямованих на соціалізацію народної освіти, розбудову шкільництва в національному ключі, відстоювання ідей трудового вільного навчання та виховання. Особливо інтенсивно напруженою була діяльність Я. Ф. Чепіги у 20-ті роки ХХ ст. Педагогічна концепція вченого

набирає досконалості й довершеності, що полягає в застосуванні методики саморозвитку дитини на підґрунті педологічних знань про індивідуальні психофізіологічні природні задатки. *Четвертий етап* (1921 р.) – завідувач дошкільного відділу секцій дитячих будинків Київської губерніальної народної освіти, заступник губсоцвиху Київщини.

Нагадаємо, історичний момент 1917 – 1918 років в Україні характеризувавсь активізацією національного будівництва. І освіта в цьому не була винятком. У Києві функціонували прогресивні угрупування інтелігенції (Спиридон Черкасенко, Софія Русова та ін). Яків Чепіга поринає в науково-практичну діяльність, швидко знаходячи контакти з іншими колегами. Його природні організаторські якості проявляються в найкращому значенні.

У 1918 р. обіймає посаду експерта початкових шкіл у м. Києві. Вся його енергійна організаторська і науково-практична діяльність відтепер була спрямована на розбудову нової освітньої системи в Україні. Яків Чепіга багатопланово програмує, якою повинна бути школа і доходить остаточного висновку – це мусить бути школа вільного виховання, в якій би реалізувалися розроблені ним ідеї в науковій статті «Вільна школа, її ідеї й здійснення їх на практиці» (1918 р.).

Зазвичай історичні події впливають на долю окремої людини. Ця теза яскраво висвітлюється в біографії Я. Чепіги. Так, 1917-1920 роки в Україні – це буремні події, коли відбувалася зміна урядів, перевірялися на стійкість різні форми державності. Нагадаємо в хронологічній послідовності: Українська Народна Республіка під управлінням Центральної Ради – березень 1917 р. – квітень 1918 р.; Українська держава гетьмана Скоропадського – 29 квітня – 14 грудня 1918 р.; Українська Народна Республіка у Директорії – грудень 1918 р. – 1920 р.; Українська Соціалістична Радянська Республіка, поки, зрештою, не утвердилася надовго. У такий надзвичайно суперечливий час Яків Чепіга разом із педагогами-подвижниками, вченими продовжував відстоювати ідеологію національної школи. Зокрема, він бере активну участь у діяльності Наркомосу УРСР, розробляє Положення про трудову школу, програми оновленого типу. Продовжує публікуватися на сторінках періодичних видань, висвітлюючи назрілі проблеми освіти.

У цей період побачила світ ціла низка його статей педагогічного спрямування, а саме: «Соціалізація народної освіти» (1917), «Тимчасові

програми для нижчих початкових шкіл на 1918-1919 шкільний рік (критичний нарис)» (1918-1919), «Школа і освіта на Вкраїні» (1918-1919), «До трудової вільної школи!» (1918-1919) та інші. Яків Чепіга у своїх наукових працях висловлював ідеї трудової, вільної школи, мотивуючи це новими вимогами до освіти, що диктувалися новим часом, який наступив після перемоги соціалістичної революції. Вчений постійно тримав у полі зору освітню політику, на будь-які переміни одразу реагував написанням статей. До прикладу, своє незадоволення Гетьманатом він критично подає у статті «Завдання моменту» (1918). Негативне ставлення до політики більшовиків, які в 1919 р. окупували Київ і частину України, педагог висловлює у статті «Школа й освіта на Вкраїні» (1918).

Аналізуючи біографічні матеріали та інтенсивну науково-педагогічну й видавничу діяльність, доходимо висновку, що особливо активною вона була саме у 20-ті роки ХХ ст., у період суперечливого і бурхливого розквіту культури й освіти в Україні. Зауважимо, що саме на 20-ті роки Я. Чепіга покладав великі надії у створенні системи вищої освіти. Він організував Київський інститут народної освіти (КІНО), де викладав курси: «Трудові процеси», «Організація установ соцвиху», «Методика початкового навчання», а також обіймав посаду декана, потім – проректора, отримав звання професора.

Водночас, працюючи у КІНО, Я. Чепіга не припиняв наукової діяльності, багато писав і друкувавсь у педагогічних часописах таких, як «Шлях освіти», «Радянська освіта», «Вільна українська школа» та ін. Зазначимо, що на 1920-1921 роки припадає його плідна робота в дошкільних дитячих закладах. Він – завідувач дошкільним відділом секцій дитячих будинків Київської губерніальної народної освіти, водночас працював заступником губсоцвиху Київщини. Окрім цього, в 1920 р. Яків Чепіга організовує в Києві відкриття Педологічного інституту, який потім буде реорганізовано в Науково-дослідну кафедру педології, де вчений очолив секцію практичної педології. Його засновничі ідеї полягали в розкритті необхідності побудови навчально-виховної системи на глибокому проникненні в природу дитини. Він окреслив перспективи української педологічної науки, розкрив педологічні чинники розвитку дитини.

Власна педагогічна концепція Я. Ф. Чепіги набирає завершеності якраз у 20-ті роки минулого століття – період інтенсивної творчої

діяльності. Суть цієї концепції полягала в тому, що вчений розглядав процес виховання в широкому розумінні – керований педагогом саморозвиток дитини на основі педологічних знань про фізіологію, спадковість, індивідуальні психофізіологічні дані дитини. В основу навчально-виховного процесу педагог покладав трудовий метод, активну працю самого вихованця.

Підсумовуючи розгляд третього періоду життя і творчості Я. Чепіги (1917-1920 рр.), узагальнюємо припущення про те, що цей період є найбільш активним як у педагогічному, організаторсько-громадському, так і в науковому самовиявленні вченого.

Наступний IV період (1922–1935 рр.) у діяльності митця було визначено як період підручникотворення та інтенсивної дослідницької діяльності. *Перший етап* (1922–1925 рр.) – створив навчально-методичні книжки для вчителів, підручники для початкової школи, педагогічні й педологічні наукові праці. *Другий етап* (1925–1926 рр.) – керівник секції методики й дидактики науково-дослідної кафедри педагогіки при Харківському інституті народної освіти, т*ретій етап* (1927–1935 рр.) – науковий співробітник Українського науково-дослідного інституту педагогіки, член Державного науково-методичного комітету Наркомосу УСРР, створив підручники для дорослих.

У 20-ті роки з’являються його програмні педагогічні й педологічні праці: «Азбука трудового виховання» (1922), «Страх і кара, їх вплив на характер та волю дитини» (1924), «Розмови про виховання дітей» (1924), «Практична трудова педагогіка» (1924), численні статті, в яких розкривається його навчально-виховна концепція.

Історичні події в Україні постійно впливали на характер освіти. А з кінця 20-х років ХХ ст. розпочалася радянська політизація в освіті й культурі. В цей період відбувається наступ тоталітаризму в радянській державі, який контролював усі сфери життя і діяльності. Відхилення від поглядів Кремля вважалося неприпустимим. Ідеологія Комуністичної партії поступово підпорядковувала літературу, науку, освіту. Політичне позерство і закличні пафоси з’являлись у пресі, мистецьких народних заходах, які набирали виразної політичної демагогії і в питаннях педагогіки. Концепції Я. Чепіги в освіті не віповідали партійному курсу науки і практиці шкільництва. Вченому доводилося часто вступати у полеміку як в усній формі спілкування, так і у своїх статтях. Його науково-

педагогічний досвід потрапляє під прискіпливий контроль з боку владних освітянських структур. У 1933 році вченого звільняють з роботи за мотивацією «скорочення тематики». Ці причини зумовили його тимчасовий відхід від активної практичної діяльності. Яків Чепіга зосереджується на створенні підручників. Хоча підручникотворенням він займався і в попередніх періодах, але це було справою допоміжною. Тепер же він присвятив усю творчість, сили і талант роботі над написанням і видавництвом книжок навчально-виховної проблематики. Особливо важливою ділянкою в освіті педагог-учений уважав початкову школу. Для забезпечення методичною та навчальною літературою молодшу школу він упорядкував чимало навчальних книжок: «Веселка. Граматка до науки читання та писання» (1922 р.); «Веселка» (1925 р.) – читанка для першого року навчання; «Веселка» (1925 р.) – друга та третя читанки після букваря; «Промінь. Читанка. Рік другий» (1926 р.); задачники для початкового навчання (1924-1925 рр.) та ін.

Яків Чепіга також пише підручники для дорослих. Зокрема, «Буквар для дорослих», «Буквар для шкіл грамоти» (1933 р.), «Робоча книжка з математики» (1930), «Життя та числа: задачник за комплексами» (1927). Педагог розробив низку методичних посібників для вчителів. Це такі: «Методичні поради до букваря для шкіл грамоти» (1934), «Методика роботи з підручником математики» (1933), «Методика навчання в трудовій школі першого концентру (1930), «Читання й робота над книжкою в першому концентрі політехнічної школи» (1932), «Методичні поради до роботи з читанкою першого класу» (1934).

Цей далеко неповний перелік книжок, виданих Я. Чепігою саме в період 1920-1935 рр., є переконливим доказом його титанічної праці, чіткого усвідомлення – виконувати найголовніше в складних умовах. Він писав свої книжки відповідно до тогочасних вимог навчання і далекоглядних поглядів на підручникотворення для майбутнього України. І справді, його навчально-методичні посібники та підручники виконали неабияку роль у розвитку української освіти в першій третині ХХ ст. та стали міцним фундаментом майбутнього підручникотворення для національної школи.

У жовтні 1925 року Я. Чепіга був призначений керівником секції методики й дидактики Харківської науково-дослідної кафедри педагогіки, яка 19 грудня 1925 року Управління науковими установами Наркомосу

УРСР затвердило проект реорганізації науково-дослідної кафедри педагогіки Харківського інституту народної освіти в Науково-дослідний інститут педагогіки. Державний науково-методологічний комітет Наркомосу УСРР 2 квітня 1926 року ухвалив постанову про створення на базі науково-дослідної кафедри педагогіки Харківського інституту народної освіти єдиного центру наукових досліджень з педагогічних наук – Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП). І в цьому реорганізованому інституті Яків Чепіга працював науковим співробітником секції методики навчання дорослих до 1933 року. До речі, з цього часу і розпочалася історія Інституту педагогіки НАПН України, назва якого змінювалася та уточнювалася тричі: у 1926 році – Український науково-дослідний інститут педагогіки; 1955 року – Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР; з 1992 року – Інститут педагогіки АПН України (з 2010 року – НАПН України).

На кінець грудня 1926 року в Інституті працювало 11 секцій. У ньому налічувалося 110 наукових працівників, у тому числі 17 керівників та дійсних членів інституту, 13 наукових співробітників, 49 аспірантів та 31 стажист.

Перед Інститутом ставилося завдання проводити дослідження за такими напрямами:

- радянізація та політизація школи з метою класового виховання дітей;
- абсолютно матеріалістичне трактування будь-яких питань;
- засвоєння принципу трудового виховання і як похідна проблема виробничих ухилів у школі;
- орієнтація на дитячий рух у широкому розумінні цього слова й головним чином на комуністичний дитячий рух;
- необхідність переведення своєї праці на нову комплексну чи іншу якусь систему на противагу старій предметній, а також переходу на нову методичну техніку.

V період (1935–1937 рр.) – наукова діяльність Я. Ф. Чепіги в тоталітарній системі та її наслідки. *Перший етап* (1935–1936 рр.) – завідувач кафедри педагогіки Могилівського педагогічного інституту (Білорусія), *другий етап* (10 серпня 1936 р. – 23 листопада 1936 р.) – завідувач педагогічної частини середньої школи № 317 міста Москви, *третій етап* (грудень 1936 р. – 1 липня 1937 р.) – виступи з лекціями в

педагогічному інституті Сталінабада.

Незважаючи на складні суспільно-політичні обставини, що склалися навколо вченого, він продовжував працювати як учений, дослідник, педагог. Наводимо його біографічну довідку. 1935-1936 р. – Білорусія, очолює кафедру педагогіки Могилівського педагогічного інституту; з 10 серпня 1936 р. до 23 листопала 1936 р. працює завідувачем педагогічною частиною середньої школи № 317 м. Москви. До 1 липня 1937 року виступав з лекціями в педагогічному інституті Сталінабада.

Аналізуючи життєдіяльність Я. Чепіги в роки з 1925 до 1937, замислюємося над реаліями, які супроводжували вченого. Часто змінювати роботу доводилося заради матеріального виживання та боротьби за утвердження світлих ідей освітньо-педагогічного спрямування. Таке мандрування країною в пошуках роботи підірвало його здоров'я.

У ці роки здоров'я Я. Ф. Чепіги значно погіршувалося. У 1937 р. – *четвертий етап* – був безпідставно засуджений тоталітарним режимом. Відійшов у вічність далеко від рідної України на засланні в Магаданському краї.

Кожний з визначених періодів розкриває певні етапи сходження Я.Ф.Чепіги до вершин розквіту здібностей педагога, вченого, активного діяча у становленні освітньої системи в Україні.

У процесі вивчення й узагальнення змісту провідних напрямів освітньо-культурної та педагогічної діяльності вченого в контексті становлення національної, а згодом радянської освіти, було з'ясовано, що головні напрями та зміст науково-педагогічної діяльності видатного подвижника Я. Ф. Чепіги зумовлено особливостями політичних та соціальних явищ суспільства, в якому освіта, наука та культура завжди були невід'ємно важливою домінантою у пізнанні та ствердженні історії народу, становленні національної школи.

Аналізуючи весь зміст науково-практичної діяльності Я. Ф. Чепіги, доходимо висновків, що він охоплював кілька напрямів, а саме: «молодша школа» в Україні; розвиток вищої освіти, педагогіки, педології; журналістська творчість та підручникотворення; роль учителя в навчально-виховному процесі та в суспільстві; україномовна, національно-культурна проблематика тощо.

Кожний із напрямів знаходив своєчасне втілення у статтях

Я. Ф. Чепіги, які публікувалися в науково-педагогічних часописах («Світло», «Вільна українська школа», «Народний учитель», «Шлях освіти»). Особливо ж його хвилювали ідеї нової національної школи.

У процесі дослідження доведено, що науково-практичний внесок Я. Ф. Чепіги у педагогіку, психологію особистості дитини є невід'ємною складовою науки, школознавства і виховання, починаючи з початкової школи. Вчений уважав, що школа є храмом дитячої душі, а обов'язком педагога є створення умов, які б дали можливість внутрішньому стану дитини засяяти всіма барвами духовної краси, адже вплив дитинства надзвичайний на все життя людини.

Отже, на думку Я. Ф. Чепіги, формування та розвиток дитячої психології спирається на генетичну і спадкову основу, родинні й національні джерела в нерозривній єдності природних задатків кожної індивідуальності. Науково-педагогічний внесок Я. Ф. Чепіги у психологію дитячої особистості охоплює кращі зразки світової наукової ідеї про вдосконалення природничої сутності української дитини.

Досліджено і презентовано педагогічну спадщину Я. Ф. Чепіги в галузі підручникотворення, що набирає потужності в період 20-х років XX ст. Особливе значення мають його підручники для початкової школи. Читанки («Веселка», «Промінь») та букварі («Веселка», «Перший крок»), сповнені глибокого навчально-виховного змісту, близького віковим особливостям молодшого шкільного віку, користувалися великою популярністю і є вагомим доробком у всій науково-педагогічній спадщині педагога-вченого.

Аналізуючи роль підручника для учня початкової школи, спостерігаємо, яку велику мету переслідував Я. Ф. Чепіга в оформленні підручника, його виховне значення, адже у ньому правдиво розкривається певне життєве явище. Предмети, явища, зображені на малюнках, розвивають у дитини художні здібності, спостережливість і пам'ять.

Таким чином, виявлено вимоги щодо змісту та оформлення підручника, книжки для дитини, яких дотримувався Я. Ф. Чепіга. Зокрема підручник має бути легким і доступним, інформаційно простим.

Систематизовано концептуальні ідеї педагога щодо розбудови української національної школи, розкрито чинники національного виховання дітей, основні принципи навчання та виховання молодших школярів в Україні.

У процесі дослідження доведено, що зміст освіти в Новій українській школі, який пропонував Я. Ф. Чепіга, логічно структурувався з культурно-національним становленням та концептуальними підходами, в основу яких було покладено теорію і практику національної школи, всієї системи освіти, виховною метою та завданнями якої було формування людини з оновленою свідомістю, патріота вільної української держави.

Встановлено принципи, на яких ґрунтувалася теоретико-методологічна концепція Нової української школи Я. Ф. Чепіги: демократизації, гуманізації, природовідповідності, національної спрямованості, народознавчої спрямованості, врахування вікових особливостей, єдності історичного й національного, єдності внутрішніх умов і зовнішніх впливів, культурологічний принцип, доступності, свідомості й активності учнів, принцип наочності, принцип індивідуалізації, принцип виховуючого навчання, зв'язок навчання з практикою, принцип взаємозв'язку шкільного і сімейного виховання.

Визначено провідні чинники в концепції української школи Я. Ф. Чепіги: рідна мова; національні традиції і звичаї; рідна природа; предметне й соціальне середовище; особистість педагога; авторитет сім'ї; праця та ігрова діяльність; національна культура і мистецтво; художня література (фольклор).

Аналіз праць ученого переконав, що у вихованні людини головними є трудові аспекти. Саме працю, посильну для дитини з початкової школи, Я. Ф. Чепіга виводить позитивним аргументом усього навчально-виховного процесу. У науково-методичних статтях, монографічних дослідженнях тощо він переконує освітян у перспективі побудови трудової школи для дітей у системі національної освіти України. Розкрито новаторський підхід ученого до вирішення проблем трудової школи, що полягає у перспективному баченні діяльності вихованців.

Схарактеризовано внесок Я. Ф. Чепіги в розвиток освіти дорослих. З'ясовано, що педагог убачав глибокий зв'язок навчання і виховання дитини з освіченістю родини, в якій вона проживає. Адже людська особистість, на думку вченого, стає індивідуальною спадкоємницею традицій народу значною мірою під впливом ознайомлення із звичаями та сімейними ритуалами всього родоводу.

Для освіти дорослих він розробив низку підручників і спеціальної науково-методичної літератури, спрямованої на індивідуальні можливості

та вікові особливості людини. Особливо цінними для практичного використання були методичні посібники: «Практична трудова педагогіка» (1924), «Методика усної лічби та вправи у перших групах семирічки» (1932), «Методичні поради до Букваря для шкіл грамоти» (1934), підручники: «Буквар для шкіл грамоти» (1933), «Червоний прапор: буквар для шкіл лікнепу» (1929), «Шляхом життя: читанка» (1934) та ін. Книжки Я. Ф. Чепіги, окрім грамоти, несли в народ ще і глибокий виховний зміст із філософським підтекстом простою, доступною формою. Підручники за авторством Я. Ф. Чепіги відзначалися актуальністю відповідно до потреб розвитку школи та грамотності українського народу. Тому багатство і різноманітність їх тематики, зміст і методичне наповнення вражають та захоплюють.

Окреслено стратегії актуалізації провідних ідей ученого-педагога Я. Ф. Чепіги в теорії і практиці сучасної української педагогіки.

Запропоновані нами навчально-методичні рекомендації впровадження головних ідей спадщини Я. Ф. Чепіги у навчанні та вихованні української молоді в системі закладів освіти спрямовані на поглиблення знань теоретичних надбань ученого в педагогіці, школознавстві та формуванні національних тенденцій внутрішнього світу вихованців, демократизму і гуманізму в стосунках учитель-учень, громадянин і його обов'язки перед країною, народом України.

Підсумовуючи результати дослідження, вважаємо, що незважаючи на творчі пошукові зусилля в розкритті обраної теми, залишаємо широке поле діяльності майбутнім ученим, педагогам у вивченні невичерпного культурно-наукового багатства спадщини невтомного діяча національної освіти в Україні кінця XIX – початку XX ст. Актуальність подвижницької постаті Якова Феофановича Чепіги не зменшується і на початку XXI ст. Вона приваблює, розбуджує інтерес науковців, небайдужих до історично важливих процесів розвитку нової, вільної, трудової української школи, у якій головним є учень із його природними задатками, вміннями і навичками. І завдання школи – нове поєднати з кращими історико-педагогічними здобутками теорії та практики. Перспективним вважаємо вивчення питань методики навчання в початковій школі читання, письма, математики, а також вивчення проблем виховання молодших школярів у спадщині Я. Ф. Чепіги, які можуть стати предметом окремих історико-педагогічних досліджень.

Руденко
Юлія Анатоліївна

доктор педагогічних наук, доцент

Тема дисертації «Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» (2016 р.)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В умовах нової парадигми філософії освіти XXI століття, реалізації компетентнісного підходу до підготовки фахівців у системі вищої освіти першочерговим завданням постає підвищення якісного рівня розвитку професійно-спрямованого мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, здатних виявляти як професіоналізм, так і культуру мовлення у різних ситуаціях спілкування, що зазначено в державних документах (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 р.).

Однією із провідних якостей професійного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є його виразність. Проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до розвитку виразного мовлення виступила предметом дослідження Т. Маркотенко (увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів соціально-обрядовими фразеологізмами та В. Тарасової (розвиток риторичної культури майбутніх вихователів).

Мета дослідження полягала в науковому обґрунтуванні та експериментальній апробації теоретико-методологічних засад і

педагогічних умов розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Провідна ідея дослідження. Ефективність розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зумовлюється тим, наскільки методологія (закони, принципи, підходи, закономірності), зміст та експериментальна методика розвитку виразного мовлення майбутніх фахівців відповідають профільному спрямуванню, розвитку особистісної та фахової самореалізації студентів. Розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зумовлений: сформованістю у них таких видів компетенцій, як: когнітивно-народознавчої, експресивно-креативної, мотиваційної, мовленнєво-комунікативної та оцінно-рефлексивної; організацією навчально-мовленнєвої та активної самостійної діяльності професійно-мовленнєвої спрямованості студентів; забезпеченням науково-методичного супроводу процесу розвитку виразного мовлення; залученням етнокультурного і національно-мовленнєвого компонентів до процесу навчання з орієнтацією на текстоцентричний підхід (культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти). Якість сформованих компетенцій, як критеріїв і складників виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, залежить, з одного боку, від реалізації експериментальної методики та педагогічних умов з урахуванням методологічних законів, принципів, підходів, закономірностей до організації дослідження, з іншого – від усвідомлення майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів необхідності й важливості оволодіння виразним мовленням як еталоном і взірцем для розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку.

При організації дослідження було враховано такі функції методології: взаємозв’язок професійної діяльності з іншими видами діяльності, що передбачає проектування дослідження; орієнтування, планування теоретичної і практичної діяльності, врахування принципів, категорій, понять і підходів; структурує наукове знання як цілісне, системне явище; забезпечує стратегію розвиту науки, наукову інтерпретацію отриманих даних, їх практичну значущість. Зазначимо, що дослідження було зорієнтоване насамперед на методологічні закони вивчення педагогічних явищ, оскільки саме в законі віддзеркалюється усталеність і повторюваність зв’язків між досліджуваними явищами, наукове

передбачення подальшого розвитку явища, його достовірність, теоретична обґрунтованість причин і наслідків.

Серед методологічних законів у започаткованому дослідженні було задіяно такі: закон соціальної зумовленості мети, змісту, форм і методів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів у відповідному освітньому середовищі; закон взаємозв'язку навчання і творчої реалізації здобутих знань, умінь і навичок щодо виразного мовлення кожною індивідуальною особистістю; закон цілісності і єдності навчально-виховного процесу щодо увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; закон взаємозв'язку теорії та практики в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів, що дозволило внести відповідні зміни до організації педагогічної практики майбутніх вихователів; закон активної діяльності, реалізація якого відбулась у визначенні педагогічних умов дослідження.

Провідними методологічними принципами організації та проведення дослідження виступили: загальнодидактичні, методичні й спеціальні лінгводидактичні принципи. Серед загальнодидактичних принципів послуговувалися такими: науковість у розвитку виразного мовлення студентів; систематичність і послідовність свідомості студентів у процесі навчання; принципи поєднання різних засобів, форм, методів і прийомів навчання залежно від мети, завдань і стану навчання; принцип міжпредметних зв'язків у розвитку виразного мовлення.

Серед загальних лінгводидактичних принципів навчання й розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів (А. Богуш, М. Пентилюк, Л. Федоренко та ін.) було обрано: взаємозв'язок мислення, мови і мовлення, який передбачав усвідомлене ставлення студентів до здобуття системи теоретичних знань із культури мови й мовлення, оволодіння ними мовними й немовними засобами виразності мовлення та їх використання в процесі спілкування з дітьми; комунікативна спрямованість навчання, що дозволила студентам використовувати здобуті знання в процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності та організовувати комунікативну діяльність дітей дошкільного віку під час педагогічної практики; комплексний підхід до організації процесу увиразнення мовлення: розвиток його звукової культури, граматичної правильності, збагачення словника образними виразами, що сприяло увиразненню мовлення студентів; професійна мобільність, яка передбачала здатність майбутніх

вихователів опановувати професійне мовлення, постійно відпрацьовувати вміння й навички виразного мовлення та застосовувати їх у майбутній професійній діяльності; моделювання майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності в навчальному процесі, яке сприяло розробці поетапної моделі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів та в процесі її реалізації використання інших мовленнєвих моделей увиразнення мовлення як вихователів, так і дітей дошкільного віку; ситуативність, яка дозволила розробити систему комунікативно-мовленнєвих ситуацій, спрямованих на вправляння майбутніх вихователів у виразному професійному мовленні; комунікативно-методичний супровід процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів, який було реалізовано в дослідженні засобом інтеграції фахових начальних дисциплін, як-от: «Культура мовлення та виразне читання», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах», «Методика ознайомлення з українським народознавством у дошкільному закладі», «Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку», «Теорія і методика образотворчого мистецтва», спецкурс «Методика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», розробленого наочно-дидактичного матеріалу, комп'ютерного сайту тощо.

Логіка дослідження вимагала врахування спеціальних методичних принципів, які б відповідали меті й завданням експериментальної роботи, як-от: соціокультурної відповідності, що вимагав звернення до загальної культури поведінки майбутніх вихователів, так і до культури мови, мовлення в її фаховій спрямованості; позитивної мотивації та сприятливого емоційного клімату на основі увиразнення мовлення майбутніх вихователів, на основі усвідомлення ними необхідності позитивного ставлення до набуття відповідних професійно-мовленнєвих умінь і навичок щодо виразності їхнього мовлення та мовлення дітей дошкільного віку, з якими вони будуть працювати, створювати задля цього відповідні емоційні ситуації, емоційні етюди, вправи, тренінги, в яких формувалися мовленнєві вміння й навички виразного мовлення як усного, так і письмового. Означений принцип дозволив зробити процес увиразнення мовлення майбутніх вихователів позитивно мотивованим, оскільки позитивні емоції прискорюють, сприймання, запам'ятовування мовного матеріалу майбутніми вихователями.

Принцип взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності, що об'єктивує необхідність мотивованого поєднання всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання, письмо), які взаємодоповнюють один одного. Раціональне поєднання всіх видів мовленнєвої діяльності в процесі експериментальної роботи дозволило побудувати процес увиразнення мовлення з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх вихователів, а саме: надавати змогу вибору студентом пріоритетної форми висловлювання в процесі реалізації власного мовлення (самопрезентацій, презентацій у комп'ютерних редакторах, створенні творів в усній або письмовій формах).

Принцип текстовідповідності процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів засобами професійно-зорієнтованих текстів, зокрема культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів (КЗПОТ), що були задіяні в експериментальному дослідженні.

У дослідженні було враховано психологічні закономірності, які визначили методичний складник експериментальної методики розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів. З-поміж них: виховання особистості відбувається лише в процесі включення її в активну діяльність; взаємопов'язана організація всіх видів діяльності (навчально-пізнавальна, художньо-естетична тощо); ефективність навчального процесу зумовлюється стимулюванням активності суб'єктів навчання в провідній діяльності (урахування культурно-мовленнєвих передумов розвитку виразного мовлення; намагання оволодіти вміннями й навичками виразного мовлення й читання; формування інтересу та позитивної мотивації до увиразнення власного мовлення); в організації навчального процесу необхідним є відкриття перспектив особистісного зростання, досягнення задоволення від отримання результатів діяльності (усвідомлення майбутніми вихователями необхідності оволодіння методикою розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку виступило стимулом увиразнення власного мовлення); дотримання єдності й узгодженості в організації навчального процесу підвищує його ефективність (підґрунтям узгодженості та єдності навчального процесу в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів стала інтеграція мовознавчих та дисциплін фахового циклу).

У дослідженні було враховано й методологічні закономірності організації експериментальної роботи з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Відштовхуючись від розглянутих закономірностей навчання та розвитку мови та мовлення, зауважимо, що ключовими позиціями щодо врахування закономірностей мовленнєвого розвитку особистості у вищій школі виступили такі: врахування реального співвідношення між рівнем розвитку мови та сформованістю мовленнєвих умінь і навичок використання мови суб'єктами експериментального навчання; орієнтування на можливість використання суб'єктом навчального процесу набутих мовленнєвих умінь і навичок у професійному ракурсі; позитивна мотивація набуття мовленнєвих умінь і навичок. Закономірності розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів було визначено з урахуванням законів та принципів які виступили методологічним підґрунтям побудови дослідження.

У дослідженні було використано діяльнісний, системний, культурологічний та компетентнісний підходи. Дослідження будь-якої наукової проблеми потребує визначення методологічного підходу до організації й проведення експериментальної роботи, в якому віддзеркалюється напрям дослідження, його мета, наукове спрямування. Науково-методологічний підхід розуміємо як сукупність способів, методів, прийомів дослідження певного педагогічного явища, ставлення дослідника до організації, змісту, його реалізації і результативності експериментальної роботи.

Одним із провідних методологічних підходів у педагогічній науці визнано діяльнісний, оскільки будь-який педагогічний напрям передбачає організацію педагогічної діяльності, яка здійснюється відповідно до таких методологічних принципів: розвитку предметності, історизму, активності (над-ситуативної як специфічної особливості людської психіки) тощо. Діяльнісний підхід передбачає насамперед організацію діяльності, її характеристику (специфіку розміщення, умови), побудову логічної структури діяльності (об'єкт, предмет, форми, засоби, методи, результат діяльності), структуру діяльності (стадії, етапи) та методику чи технологію виконання діяльності.

Теоретичний аналіз теорії діяльності дав підстави обрати діяльнісний підхід у розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. При цьому під діяльнісним підходом у широкому значенні розуміємо методологічний концепт щодо функціювання й організації навчання й розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів з позиції категорії «діяльність».

Діяльнісний підхід у дослідженні було визначено як сукупність методологічних і теоретичних положень щодо організації експериментального навчання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виразного мовлення шляхом занурення їх в активну мовленнєву діяльність професійної спрямованості. Об'єктом навчання з позиції такого підходу виступає мовленнєва (слухання, говоріння, читання, письмо) та художньо-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів у процесі їхньої фахової підготовки у ВНЗ.

Мовленнєву дію в дослідженні розуміємо як таку, що програмується мовцем у мовному коді в процесі мовленнєвої діяльності. Мовленнєва операція – це спосіб виконання мовленнєвої дії, що співвідноситься з умовами, за яких відбувається мовленнєва діяльність. Мовленнєвий акт маркуємо як комунікативно-організований, свідомо керований складник процесу спілкування, що підпорядковується загальним законам психології, є логічно, семантично, фонетично унормованим; сприяє реалізації мовленнєвих дій особистості, зумовлений різними мовленнєвими стимулами та здійснюється в процесі реалізації мовленнєвих операцій різного ступеня складності.

Прикметною особливістю сучасної науки є комплексне розв'язання питань мовної освіти як багатовимірної, складної, ієрархічної системи, що й зумовило вибір системного підходу до розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Ключовим поняттям системного підходу є «система», яка розглядається як закономірно пов'язані між собою елементи (предмети, явища, погляди, знання), що становлять цілісне утворення, єдність; порядок, який зумовлюється планомірним, правильним розташуванням частин у певних зв'язках; суворою послідовністю дій; сукупність предметів, що знаходяться по відношенню один до одного та утворюють певну цілісність, єдність

Під системним підходом у педагогічному дослідженні розуміємо методологічний концепт, завданням якого є розробка адекватних методів, методик і технологій дослідження, проектування складних за організацією і структурою педагогічних явищ (об'єктів, процесів) як цілісної системи. У педагогічній системі здебільшого дослідник забезпечує в процесі вивчення педагогічного явища взаємозв'язок його предметного (наприклад, мовленнєва діяльність), функційного (виразне мовлення) та історичного аспектів (історичний екскурс дослідження педагогічного явища).

Системний підхід в організації процесу навчання майбутніх фахівців у ВНЗ передбачає звернення до інтегративності фахових дисциплін, що в педагогічному обігу зводиться до реалізації принципу міжпредметних зв'язків. Фахівець, який отримує вищу освіту, найчастіше стикається з проблемою вільного володіння міждисциплінарними знаннями. Використання міжпредметних зв'язків у процесі фахової підготовки спеціалістів різних професій є проблемою широко обговорюваною у наукових та методичних колах, але й досі остаточно не вирішеною. Дискусії, що точаться навколо доцільності чи недоцільності застосування міжпредметних зв'язків, єдині в тому, що міжнаукова інтеграція є явищем позитивним, але тільки за умови правильної, методично виваженої її структури.

Окрім позитивного впливу міжпредметних зв'язків на якість навчально-виховного процесу вищої школи вчені наголошують на складності та неоднозначності їх використання. Організація міжнаукової інтеграції вимагає чіткого усвідомлення рівнів, складових компонентів та структури засвоєння знань з кожної дисципліни, яка входить до міжпредметної структури, та вміння адекватно коригувати системність наукових знань в інтегрованих курсах (І. Бех). Взаємопроникнення однієї дисципліни в іншу найповніше проявляється за умов наявності центральної ідеї між ними, встановлення смислової відповідності у змістовій насиченості навчальних програм з кожного курсу (І. Бех). За С. Гончаренком, найболючішою є проблема ізольованості вивчення окремих дисциплін та протилежна їй тенденція інтегрувати все підряд, що призводить до повної відміни предметного навчання. Аналізуючи позиції С. Гончаренка, зауважимо, що проблема використання інтегративних

зв'язків у системі навчального процесу вишів України на сьогодні залишається нерозв'язаною.

Оскільки в дослідженні задіяні мовознавчі та фахові дисципліни, спрямовані на розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, в аспекті системного підходу інтегративність усіх нормативних і ненормативних дисциплін, що відповідно було використано в експериментальній роботі. В процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів було використано такі мовознавчі дисципліни, як: «Сучасна українська мова», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Культура мовлення та виразне читання», «Дошкільна лінгводидактика», «Методика навчання української мови дітей в дошкільних навчальних закладах», «Методика ознайомлення дітей з українським народознавством», «Методика розвитку мовлення дітей раннього віку». Також в експерименті було задіяно фахові методики: «Теорія і методика музичного виховання», «Дитяча література», «Етнопедагогіка», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ДНЗ», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Засади педагогічного спілкування», «Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку» тощо. Основою інтегративної системи з розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів виступив спецкурс «Методика увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів». Звернення в дослідженні до системного підходу дозволило довести наявність певних елементів системи розвитку виразного мовлення. Цей підхід, з урахуванням основних його принципів, дозволив побудувати чітку, логічну, цілісну систему з увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ефективність і доцільність використання системного підходу в дослідженні полягала у визначенні поняття «система розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів освіти». У дослідженні під цим поняттям розуміємо цілісну, соціально-зумовлену, комплексну, поелементну, поетапну, логічно вибудовану систему, що орієнтована на кінцевий результат. Кожний елемент у цій системі підпорядкований іншому, вилучення чи зміщення одного з елементів системи передбачає зміни в загальній системі увиразнення мовлення майбутніх вихователів. Розвиток їхнього виразного мовлення

можливий на основі інтеграції мовознавчих дисциплін та дисциплін фахового циклу.

На сучасному етапі розвитку освіти і науки виокремився компетентнісний підхід як до розвитку особистості, так і до процесу її навчання, виховання, підготовки до майбутньої професійної діяльності (Н. Бібік, А. Богуш, О. Копусь, О. Савченко, О. Трифонова), який розглядається як спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова і загальнолюдська компетентності.

Отже, компетентнісний підхід у дослідженні розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розуміємо як спрямованість навчально-виховного процесу педагогічного вишу на озброєння майбутніх фахівців теоретичними знаннями з теорії виразності мови і мовлення, сформованість у них відповідних умінь і навичок увиразнення власного мовлення, ключових мовних, мовленнєвих компетенцій, професійно-комунікативної компетентності щодо виразності мовлення та їх ефективне використання в подальшій професійно-мовленнєвій діяльності.

Засадничими положеннями концепції виступила орієнтація змісту і процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на національно-культурний компонент художніх фольклорних текстів (культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти) з подальшим їх використанням у професійно-мовленнєвій і комунікативній діяльності з дітьми дошкільного віку. В основу реалізації концепції покладено компетентнісний підхід, зокрема формування мотиваційної, мовленнєво-комунікативної, когнітивно-народознавчої, експресивно-креативної, оцінно-рефлексивної компетенцій.

Культурологічний підхід в якості наукової категорії розуміємо як сукупність методологічних положень, що забезпечують аналіз досліджуваного феномена «виразність мовлення» в процесі організації певного виду діяльності (навчальної, мовленнєвої, професійної) через систему утворюваних культурологічних понять. Культурологічний підхід передбачає аналіз досліджуваного педагогічного явища («виразність мовлення») в контексті культурного простору його існування (загальнолюдської, національної, етнічної культур), а також у контексті культурного існування особистості (групи, колективу людей), якій

досліджуване явище є притаманним (культура мови й мовлення) та в процесі діяльності якої воно виявляється (мовленнєва, навчально-мовленнєва, професійно-мовленнєва).

Реалізація культурологічного підходу до розвитку культури мовлення й зокрема, його виразності, вимагає врахування й етнонаціонального культурного компонента української мови, «вивчення того сегмента семантики» (термінологія В. Кононенка), який відтворює специфіку українського етносу, взаємозв'язок української мови з її народом.

Увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у царині культурологічного підходу передбачало опертя на національно-культурний фундамент українського народу: глибоке знання творів українського мистецтва, усної народної творчості; опанування мовних засобів увиразнення мовлення лексикою культурно-значеннєвих професійно -зорієнтованих творів із засвоєнням їх культурно-історичного й національно-культурного значення. Отже, реалізація культурологічного підходу як методологічного концепту дослідження дозволила розвинути виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як одного зі складників загальної культури мовлення.

Культуру мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розглянуто як володіння мовцем нормами літературної мови; здатність і бажання вживати в розмовному та професійно-педагогічному мовленні синонімічного, фразеологічного, виразного, експресивного, емоційного багатства рідної (національної) мови; вільне і невимушене володіння базовими мовленнєвими вміннями і навичками, що забезпечували успіх і сприяли досягненню поставленої мети у спілкуванні з дітьми дошкільного віку (дикція, артикуляція, голос, дихання); досконале володіння та використання у професійно-мовленнєвій діяльності мовних і позамовних засобів виразності; виразність мовлення (паузи, тембр, темп, мовлення, сила, швидкість, гучність, шумоусталеність, адаптивність голосу).

Розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачав занурення їх у комунікативно-мовленнєві ситуації, метою яких було формування вмінь виразного мовлення, як-от: вміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне) з використанням

культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування; знаходити у змісті культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних і фразеологічних зворотів для підсилення метамовного підтексту; пояснювати дітям зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів; уміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; складати тексти-розповіді (описи) для дітей із використанням відповідних засобів виразності; добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми з формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей; уміння взаємооцінювати виразне мовлення своїх однокурсників і виразність власного мовлення.

Розвиток виразного мовлення на засадах етнокультурологічного підходу передбачає вивчення мови у взаємозв'язку з етнокультурою. Мова не може вивчатися без знання культури народу, яка виступає важливим компонентом етнічності, мова є базою для типології етносів. Доцільність етнокультурологічного підходу до навчання мови досліджували Н. Бабич, А. Богуш, В. Дороз, С. Караман, В. Кононенко, Н. Лисенко, М. Пентилюк, О. Семеног, М. Стельмахович та ін. Для сучасного розвитку лінгводидактики актуальним є вивчення лексичних особливостей текстів українського фольклору, семантичного та лексичного навантаження культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів, як засобу фахової підготовки майбутніх вихователів та розвитку культури їхнього мовлення.

Етнокультурологічний підхід у дослідженні, розуміємо як розвиток виразного мовлення особистості через призму української етнокультури; засобами українського фольклору, класичної і сучасної української літератури, специфічними формами українського етикету, культури мовленнєвого спілкування.

Ефективність розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зумовлюється тим, наскільки методологія (закони, принципи, підходи, закономірності), зміст та експериментальна методика розвитку виразного мовлення майбутніх фахівців відповідають профільному спрямуванню, розвитку особистісної та фахової самореалізації студентів. Розвиток виразного мовлення

майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зумовлений: сформованістю у них таких видів компетенцій, як: когнітивно-народознавчої, експресивно-креативної, мотиваційної, мовленнєво-комунікативної та оцінно-рефлексивної; організацією навчально-мовленнєвої та активної самостійної діяльності професійно-мовленнєвої спрямованості студентів; забезпеченням науково-методичного супроводу процесу розвитку виразного мовлення; залученням етнокультурного і національно-мовленнєвого компонентів до процесу навчання з орієнтацією на текстоцентричний підхід (культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти). Якість сформованих компетенцій, як критеріїв і складників виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, залежить, з одного боку, від реалізації експериментальної методики та педагогічних умов з урахуванням методологічних законів, принципів, підходів, закономірностей до організації дослідження, з іншого – від усвідомлення майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів необхідності й важливості оволодіння виразним мовленням як еталоном і взірцем для розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку.

Необхідність розроблення експериментальної методики розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зумовлена, з одного боку, комунікативно-мовленнєвим онтогенезом, сензитивністю становлення і розвитку мовлення дітей у період дошкільного дитинства, оволодіння ними основами культури мовлення і спілкування, з іншого, вимогами до професійного мовлення вихователів як мовленнєвого еталону, зразка для дітей щодо його нормативності та недостатнім розвитком у випускників факультетів дошкільної освіти однієї з провідних його якостей – виразного мовлення. У дослідженні усне виразне мовлення розглядаємо як комунікативну якість мовлення, його оригінальність, незвичність, емоційність, здатність впливати мовними і немовними засобами на почуття та емоції інших учасників спілкування.

У дослідженні розкрито і схарактеризовано сутність і структуру поняття «виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», класифіковано мовні і немовні засоби виразності мовлення, представлено аналіз проблеми виразного мовлення в наукових

дослідженнях, визначено сутність поняття «культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти».

Виразне мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розглядається як професійно-комунікативна якість, що характеризується оригінальністю, емоційністю, образністю в поєднанні з його нормативністю і багатством словника; здатністю впливати мовними і немовними засобами, дотичними до ситуації спілкування, на мовлення дітей дошкільного віку як взірець його наслідування.

Увиразнення усного (діалогічного, монологічного) мовлення майбутніх вихователів розглянуто як процес, що передбачає формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів мовленнєвих умінь вживати виразні засоби мовлення (вербальні, паравербальні, мовні, немовні, стилістичні, синтаксичні, фонетичні тощо) на всіх рівнях породження усних висловлювань (продукування, розуміння, відтворення тощо).

Провідним засобом розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у дослідженні виступили культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти (далі КЗПОТ), що рекомендовані чинними програмами навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, лексико-семантичне поле яких слугуватиме водночас увиразненню мовлення майбутніх вихователів у процесі професійно-мовленнєвої діяльності. Основними характеристиками культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів є такі: можливість і доступність їх використання вихователем у навчальному виховному процесі дошкільного навчального закладу; варіативність відповідно до віку та зони найближчого розвитку дітей дошкільного віку; лексико-семантичні особливості структури тексту, наявність засобів виразності, легкість запам’ятовування.

Національно-культурний компонент культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів визначено як специфічні виразно-зображувальні, стилістично-марковані складники мовної структури КЗПОТ, засобами яких відображено специфіку української національної культури, українського усного мовлення. Педагогічний потенціал КЗПОТ визначено як наявність у їх структурі професійно-зорієнтованої культурно й етнолінгвістично значущої лексики (слова, вирази, речення, стійкі словосполучення, слова-повтори, фольклорна, народно-поетична лексика,

тропи), що входить до професійного словника майбутніх вихователів і може бути використана ними в подальшій професійно-мовленнєвій діяльності з дітьми дошкільного віку.

Розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у текстоцентричному векторі передбачав: формування національного світогляду та національно-фольклорної картини світу; засвоєння власної концептосфери і на цій основі оволодіння семантичними, лексичними, етнолінгвістичними, культуротворчими особливостями культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів; використання у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів набутих етнокультурнозорієнтованих мовних кліше, які увиразнюючи їхнє мовлення, сприятимуть увиразненню мовлення дітей.

У дослідженні визначено критерії і показники розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Мотиваційна компетенція з показниками: усвідомлення майбутніми вихователями необхідності увиразнення власного мовлення; наявність інтересу та вмотивованості майбутніх вихователів до збагачення власного мовлення лексикою культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів; позитивна налаштованість на використання культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів у власному мовленні як засобів виразності в майбутній професійно-мовленнєвій діяльності.

Когнітивно-народознавча компетенція з показниками: обізнаність із культурно-значеннєвими професійно-зорієнтованими текстами (малими жанрами фольклору) та їх лексичними особливостями; обізнаність з репродукціями художніх картин українських художників-класиків, сучасних художників, ілюстраціями художників-ілюстраторів, що є методично-доцільними в розвитку виразного і образного мовлення дітей дошкільного віку; обізнаність із текстами українських народних казок та образними виразами у їх змісті (казкові зачини, казкові кінцівки, безкінечні (надокучливі) казки; обізнаність із текстами українських народних пісень (колядки, щедрівки, гаївки, веснянки тощо); обізнаність із творами українських письменників і поетів різних жанрів (гуморески, оповідання, байки, вірші тощо) та образними виразами у їх змісті.

Мовленнєво-комунікативна компетенція з показниками: вміння добирати засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; вміння

продукувати зв'язне мовлення (діалогічне, монологічне) з використанням культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів відповідно до ситуації спілкування.

Експресивно-креативна компетенція з показниками: вміння знаходити у змісті культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів емоційно-забарвлену лексику, аналізувати її та здійснювати синонімічну заміну образних і фразеологічних зворотів для підсилення метамовного підтексту; вміння пояснювати дітям зміст і переносне значення загадок, прислів'їв, фразеологізмів, образних виразів; уміння доречно використовувати невербальні засоби виразності відповідно до ситуації спілкування; вміння складати тексти-розповіді (описи) для дітей із використанням відповідних засобів виразності.

Оцінно-рефлексивна компетенція з показниками: вміння добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для формування адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей; наявність умінь взаємооцінки виразного мовлення своїх однокурсників; наявність умінь самооцінки власного виразного мовлення.

На формувальному етапі розроблено лінгводидактичну модель розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, (когнітивно-збагачувальний, мовленнєво-продуктивний, мовленнєво-креативний, оцінно-рефлексивний етапи) (див. рис.).

Метою когнітивно-збагачувального етапу було озброєння майбутніх вихователів системою знань щодо нормативного українського мовлення, культури професійного мовлення, мовленнєвого етикету, місця і ролі словників у професійному мовленні (розвиток когнітивно-народознавчої та мовленнєво-комунікативної компетенцій). Реалізовано першу педагогічну умову – інтеграція мовознавчих дисциплін та дисциплін фахової спрямованості в процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Задля цього було задіяно здебільшого дисципліни мовознавчого циклу («Українська мова за професійним спрямуванням», «Методика ознайомлення дітей з українським народознавством у дошкільних навчальних закладах», «Культура мовлення та виразне читання», «Дитяча література»). Формами і методами роботи когнітивно-збагачувального етапу виступили: лекції-діалоги, проблемні лекції, у ході яких студенти

розв'язували професійно-мовленнєві задачі («Професійні вимоги до мовлення вихователя дошкільного навчального закладу» тощо), лекції-презентації («Текст як форма реалізації мовленнєво-професійної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», «Мовленнєвий етикет майбутніх вихователів як передумова успіху у професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» тощо), лекції-візуалізації («Роль засобів виразності у професійному мовленні майбутніх вихователів» тощо), семінарські і практичні заняття («Прослуховування запису еталонної вимови голосу дикторів радіо і телебачення», «Робота з платівками фонохрестоматії професійно-зорієнтованих текстів», «Прослуховування записів із голосу студентів з подальшим аналізом щодо їхньої нормативної вимови й усунення мовних вад»; ознайомлення із творчістю українських народних художників, художниками-ілюстраторами, аналіз ілюстрацій у дитячих книгах українських письменників («Доберіть образні вирази (епітети, метафори, порівняння тощо) до кожної картини», «Складіть описові розповіді-мініатюри як мовленнєві зразки для дітей дошкільного віку», «Доберіть до змісту картин малі жанри фольклору, вірші, прислів'я, народні пісні», «Доберіть епітети для художньо-словесної презентації картини та складання опису-мініатюри за змістом картини», «Український художник пейзажист С. Васильківський» тощо); робота з музичними творами («Доберіть тексти обрядових пісень, музичних творів (опери, колискові) для дітей дошкільного віку, здійсніть їх аналіз», «Розпишіть у партитурі тексти українських народних пісень», завдання «Співочі перегони», «Складання партитури КЗПОТ українських народних пісень» тощо); використання інформаційно-комунікаційних технологій (створення електронних портфоліо), міждисциплінарні семінари-конференції професійної спрямованості на розвиток виразного мовлення вихователів і дітей дошкільного віку (укладання словників-мінімумів з тем («Українські прислів'я, приказки», «Скоромовки», «Лічилки», «Забавлянки», «Українські народні пісні», «Образні вирази в українських народних казках», «Безкінечні казки», «Фразеологічні звороти» тощо); практичні заняття-практикуми з розвитку нормативного мовлення, культури мови і мовлення; використання в мовленні КЗПОТ; аналіз КЗПОТ лексичний, семантичний, стилістичний, когнітивний, лінгводидактичний (класифікація лексики КЗПОТ; визначення

частотності використання лексики в структурі КЗПОТ; визначення шляхів увиразнення означеною лексикою мовлення дітей дошкільного віку тощо).

Метою другого – мовленнєво-продуктивного етапу була робота з розвитку техніки мовлення майбутніх вихователів і його виразності (інтонаційна, синонімічна, антонімічна, дидактична, акцентологічна, звукова, синтаксична, фонетична, логічна, емоційна, експресивна, поетична, фразеологічна).

На цьому етапі було проведено: лекції-удвох («Культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти як засіб розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів» тощо), проблемні лекції («Виразне мовлення як складова професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» тощо), лекції-презентації («Форми, методи, прийоми, технології розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» тощо). Запропоновано систему мовно-мовленнєвих вправ («Музичні асоціації», «Складання ребусів», «Літературні перлини», «Складання акровіршів» тощо), проведено міждисциплінарні тренінги: комунікативно-мовленнєві (на розвиток дихання, сили голосу та постановки педагогічного голосу), розвитку основних якостей педагогічного голосу (благозвучність, адаптивність, сугестивність, гучність, шумоусталеність, витривалість тощо); мотиваційні (Консультація-рекомендація», «Позитивне ставлення до помилок», «Переконання співрозмовників у необхідності увиразнення їхнього виразного мовлення», «Мотивування на розвиток виразного мовлення засобами КЗПОТ» тощо), квест-тренінги, тренінги з розвитку й удосконалення техніки мовлення (розвиток фонематичного слуху, тренування чіткої дикції та артикуляції тощо), тренінги на розвиток різних видів виразності («Тренінг сила голосу» тощо), побудова індивідуальних комунікативно-мовленнєвих карт-проектів розвитку виразного мовлення (ведення індивідуальних щоденників для виконання дихальної гімнастики), система комунікативно-мовленнєвих вправ, спрямованих на розвиток умінь виразного мовлення та виразного читання («Тренування глибокого вдиху», ділова гра «На прийомі в логопеда», «Навчись виразно читати», «Музичні асоціації», «Складання ребусів» тощо), робота з комп’ютерними програмами (http://web-in-learning.blogspot.com, Power Point тощо), відео-кейс-стаді («Що таке виразне читання?», «Основні

ознаки виразного читання», «Очами нащадків», «Мистецтво спілкування», «Паттерна – колекція станів людини» тощо); емоційно-виразні етюди («Свято» тощо), ігрові мовленнєві ситуації, квазі-заняття за структурою і вимогами дошкільного навчального закладу, робота з аудіо-відео-текстами), робота з віртуальними зошитами, проектування, мозковий штурм, індивідуальні картки розвитку виразного мовлення, складання кадроплану КЗПОТ, складання кардіограми КЗПОТ.

Третій – мовленнєво-креативний етап – був спрямований на активно-творчу самостійну діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів із розвитку виразного мовлення засобами культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів.

Формами і методами роботи на цьому етапі виступили: система комунікативно-мовленнєвих вправ («Асоціації», «До основних кольорів веселки доберіть епітети», «Написати епітети до запропонованих слів – концептів», «Складання акровіршів», «Метафори» тощо), тематичні проекти із застосуванням ІКТ (Google presentation, Prezi, Open Office Impress («Казковий ілюстрований палац», «Мовленнєві перлини», «Кращий художник-ілюстратор України», «Мовленнєві перлини», тощо), емоційні етюди, створення презентацій (у форматах Power Point, Google presentation, prezi – presentation, Open Office Impress за змістом КЗПОТ тощо), гурток «Перлини слова», «Студія мініатюр», «Міні-музей українського народного мистецтва», мотиваційні тренінги, квест-ігри, імідж-карти, складання монофонів («Веселкові монофони» тощо), ребусів за змістом КЗПОТ, користуючись програмою «Генератор ребусів» (http://rebus1.com/ua/index. php?item=rebus_generator), проектна діяльність (проекти «Пісенне дошкілля», «Українські художники-ілюстратори» тощо), мовленнєві ситуації («Спілкування з одногрупниками», «Спілкування з батьками» тощо), рольові, ділові ігри (літературні змагання «Фольклористика рідного краю», «Яскрава Країна» тощо), текстотворчі вправи (складання творів-роздумів із використанням мовних засобів виразності за пропонованою тематикою: «Чому я обрала професію вихователя?», «Чим схожі між собою професії вихователь та артист?», «Музика і слово в єдиному тандемі», «Для чого людині потрібне слово?», «Задля чого людині дається життя», «Що я ціную в собі найбільше?», «Добро і зло – дві протилежності», «Якщо б я могла потрапити в казку», «Слово віршоване» тощо), лінгвокреативні вправи

(складання розповідей-міркувань з таких тем: «Моя улюблена художня картина», «Музика в душі», «Мій улюблений композитор», «Пейзажисти України», «Осінь – золото життя», «Зимові розваги», «Літо. Відпочинок. Позитив», «Весна – оживлення природи» тощо).

Метою оцінно-рефлексивного етапу було формування у студентів-майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів адекватної самооцінки і взаємооцінки виразного мовлення, оцінно-рефлексивної компетенції, умінь добирати мовленнєві вправи й ігрові прийоми для адекватної самооцінки і взаємооцінки виразності мовлення дітей, взаємооцінки виразного мовлення однокурсників, самооцінки власного виразного мовлення.

Формами і методами роботи цього етапу були такі: робота в малих групах (розробити сценарії і провести показові батьківські збори з тем: «Як розвинути виразне мовлення Вашої дитини?», «Роль художньої літератури в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку» тощо); настановчі конференції з педагогічної практики (розробити і провести тематичні заняття з розвитку виразного мовлення, інтегровані заняття з розділів «Мовленнєве спілкування», «Образотворче мистецтво», «Художня література», «Музичне виховання», скласти сценарій для театру «Живі тіні» і провести його з дітьми; проведення дослідницької діяльності з дітьми «Методика визначення рівнів розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку», «Методика розуміння дітьми дошкільного віку змісту художніх творів», «Методика розуміння дітьми дошкільного віку фразеологізмів» тощо); методичні семінари (проведення показових методоб'єднань вихователів із тем «Виразність – стрижнева якість професійного мовлення вихователя», «Культурно-значеннєві професійно-зорієнтовані тексти як основний засіб розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку», «КЗПОТ як засіб розвитку виразного мовлення дітей», «Невербальні засоби виразності в розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку», «Ілюстрація як засіб розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку», «Розвиток виразного мовлення дітей дошкільного віку засобами гумористичних творів», «Складання кадропланів культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів як засіб розвитку виразного мовлення дітей дошкільного віку», «Кардіограма невербальних засобів виразності культурно-значеннєвих засобі виразності» тощо); рефлексія (проект «Педагогічні таланти», «Студентська весна» тощо), саморефлексія (метод

міні-проектів «Оціни себе» тощо); електронне портфоліо, підсумкові мовленнєві, мовні ігри, самоаналіз виразного мовлення, коригувальні мовленнєві тренінги, квазі-тренінги, відео-кейс-стаді (настанови – стимули студентів на квазі-професійну оцінно-рефлексивну діяльність: «проаналізуйте конспект заняття…», «визначте помилки вихователя…», «які недоліки ви зафіксували під час перегляду відео-уривку…», «оцініть мовлення вихователя (виразне / невиразне)…», «дайте оцінку роботи вихователя методикою розвитку виразного мовлення дошкільників…» тощо).

У процесі дослідження було реалізовано такі педагогічні умови: інтеграція мовознавчих та дисциплін фахової спрямованості у процесі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів до увиразнення власного мовлення засобами КЗПОТ; занурення майбутніх вихователів в активну самостійну діяльність з розвитку власного виразного мовлення

Аналіз результатів дослідження дав змогу виявити закономірності розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: зумовленість процесу розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів оптимальним поєднанням принципів, форм і методів організації навчального процесу; залежність ефективності процесу увиразнення мовлення від комунікативно-мовленнєвого потенціалу майбутніх вихователів; сформованість рівнів виразного мовлення майбутніх вихователів зумовлюється добором адекватних мовних засобів; результати розвитку виразного мовлення залежать від урахування особливостей навчально-мовленнєвої професійно-спрямованої діяльності майбутніх вихователів.

Матеріали взято з дисертації Ю. А. Руденко на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук з теми «Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» за спеціальностями: 13.00.02 – теорія та методика навчання (української мови); 13.00.08 – дошкільна педагогіка.

Руденко Ю. А. Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 : 13.00.08. ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, 2016. 611 с.

Оліяр
Марія Петрівна

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та освітніх технологій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Тема дисертації «Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів» (2016 р.)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

На сучасному етапі розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки визначальним є входження України у світовий освітній простір, що зумовлює переосмислення методологічних засад наукового пізнання педагогічної дійсності, освітніх систем і моделей навчання. Розбудова нового інформаційного суспільства, реалізація компетентнісної парадигми як стратегії підвищення якості національної освіти актуалізують зміни в цілях, напрямах, змісті підготовки майбутніх висококваліфікованих, мобільних, конкурентоспроможних фахівців. Однією з провідних тенденцій, яка зумовлює реформування системи професійної освіти, є поглиблення й ускладнення зв'язків у сучасному глобалізованому світі, що актуалізує проблему міжособистісної комунікації, реалізації комунікативного підходу у фаховій підготовці як одну з першорядних.

Докорінні зміни філософії сучасної професійної освіти спричинили активізацію досліджень у галузі формування комунікативної

компетентності майбутніх учителів початкових класів, зокрема такого її складника, як комунікативно-стратегічна компетентність. Це пов'язано з новими завданнями початкової школи: підготувати учнів до життя в сучасному динамічному полікультурному просторі, виховати в них здатність до постійного самонавчання і саморозвитку, що неможливе без належного володіння комунікативними вміннями.

Мета дослідження полягала в науковому обґрунтуванні та апробації теоретико-методологічних засад, педагогічних умов, методики формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що передбачало розв'язання таких завдань:

1. Визначити й обґрунтувати методологічні концепти та лінгвістичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

2. Розкрити сутність і структуру феномена «комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів». Уточнити поняття «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативно-стратегічна діяльність», «комунікативна стратегія», «комунікативна тактика».

3. Виокремити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

4. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

5. Схарактеризувати поняття «комунікативна особистість», виявити особливості комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів.

6. Здійснити класифікацію комунікативних стратегій майбутніх учителів початкових класів.

7. Розробити й апробувати модель та експериментальну методику формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

8. Схарактеризувати принципи і закономірності формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Об'єкт дослідження – професійно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет дослідження – зміст та експериментальна методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Провідною ідеєю дослідження стало положення про те, що формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів зумовлене спеціальною організацією розвивального освітнього комунікативно-стратегічного середовища вищого педагогічного навчального закладу та розробленням відповідного методичного супроводу, що сприятиме оволодінню студентами всіма складниками комунікативно-стратегічної компетентності.

У дослідженні презентовано ґенезу проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, схарактеризовано й уточнено поняття «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність», розкрито особливості комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів. Здійснено історичний екскурс щодо становлення і розвитку проблеми комунікації, стратегічної спрямованості комунікативно-мовленнєвої діяльності. Виокремлено п’ять етапів трансформації проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

«Компетенція» майбутнього вчителя початкових класів розглядається як нормативний обсяг галузевих, освітніх і предметних знань, умінь та навичок, що передбачені навчальними програмами і підлягають контролю. *«Компетентність»* розуміємо як складну інтегровану особистісну характеристику, що зумовлює здатність реалізувати свої знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, життєвий досвід у професійній діяльності та соціальній сфері, відповідальність за результати діяльності, постійне самовдосконалення в умовах соціально-економічних трансформацій у суспільстві. *«Професійну (професійно-педагогічну) компетентність»* визначено як засвоєну в процесі професійної діяльності систему ключових, базових і спеціальних компетенцій. *«Комунікативна компетентність»* характеризується як сукупність комунікативних якостей особистості, якими вона оволодіває з метою взаємодіяти з мовцями в соціумі, іншими об’єктами

довколишнього світу, виконувати соціальні ролі, орієнтуватися в наявній інформації, знаходити, аналізувати та передавати її.

Інтерпретовано особливості *комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів* (гнучка гармонійна високорозвинена комунікативна особистість, яка характеризується специфічними ціннісними настановами, високою загальною культурою, мовною і комунікативною компетенціями, їх майстерною реалізацією в процесі професійної комунікативної діяльності, сформованим індивідуальним стилем інтерактивної взаємодії, здатністю до рефлексії, а також до саморозвитку і самовдосконалення комунікативних якостей).

У контексті дослідження схарактеризовано поняття: комунікація, міжособистісна комунікація, дискурс, навчально-педагогічний дискурс, його жанри, текст, діалог, комунікативна ситуація, комунікативна взаємодія (інтеракція), комунікативна стратегія, комунікативна тактика.

Комунікація в дослідженні позиціонується як процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування вербальними і невербальними засобами з метою передання й одержання інформації.

Комунікативна взаємодія (інтеракція) трактується як така, що передбачає взаємозв'язок культурних настанов, норм і цінностей педагогічного дискурсу, мети комунікації, мотивів і намірів, особистісних якостей комунікантів, ситуативних чинників педагогічного спілкування.

Міжособистісна комунікація в педагогічному середовищі розглядається як безпосередня суб'єкт-суб'єктна комунікативна взаємодія двох осіб (адресанта й адресата) з метою встановлення контакту, взаємного пізнання, обміну досвідом, взаємовпливу один на одного, організації спільної діяльності, об'єктом якої виступає вербальне повідомлення.

Комунікативну ситуацію розуміємо як систему об'єктивних і суб'єктивних чинників, що спонукають людину до комунікації і визначають її мовленнєву поведінку як у ролі мовця, так і в ролі слухача.

У дослідженнях учених (А. Арутюнова, М. Бісімалієва, А. Габідулліна, Т. Єжова, А. Загнітко, П. Зернецький, Ю. Караулов, Л. Колток, В. Красних, Є. Кубрякова, М. Макаров, М. Олєшков, О. Селіванова, К. Серажим, Ю. Степанов, В. Чернявська та ін.) найважливішою категорією комунікації визначено *дискурс,* що

характеризується вченими в кількох аспектах: текст, занурений у життя (Н. Арутюнова); складний феномен сучасного комунікативного середовища, що є відображенням національної культури та менталітету (К. Серажим); тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, письмову, внутрішню, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування, синтезом когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психологічних тощо) чинників, залежних від тематики спілкування, в результаті яких відбувається формування різноманітних мовленнєвих жанрів (Ф. Бацевич); мовлення, вписане в комунікативну ситуацію (Т. ван Дейк) тощо.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що значний інтерес дослідників викликають проблеми педагогічного (навчально-педагогічного) дискурсу (А. Габідулліна, Т. Єжова, В. Карасик, М. Олєшков, Ю. Щербініна та ін.). *Навчально-педагогічний дискурс* позиціонується як цілісна соціально-комунікативна подія у сфері організованого навчання, сутність якої полягає у взаємодії вчителя й учня, що відбувається в межах певної навчально-педагогічної ситуації засобами текстів та інших знакових комплексів.

З'ясовано, що дискурс включає як динамічний компонент (мовленнєву діяльність у соціальному контексті), так і її результат – текст. У дослідженні *текст* визначено як завершений, структурований і зафіксований у письмовому чи електронному вигляді твір. Текст здебільшого пов'язується з індивідуальним мовленням і є відносно завершеною конструкцією, тоді як дискурс – явище соціальне, незамкнена комунікативна подія.

Навчальний діалог схарактеризовано як особливу форму комунікативної взаємодії між викладачем і студентом, що передбачає: визначення мети діалогу; спрямованість на досягнення мети; передання та засвоєння певної навчальної інформації; позицію студента як суб'єкта навчального процесу; рівність позицій викладача і студента; конструктивну позицію учасників діалогу; сприяння самостійності висловлених студентами думок; толерантність, партнерство між учасниками діалогу; створення умов для вільного обміну думками; право учасників діалогу на помилку; забезпечення культури діалогічної

взаємодії; породження нової інформації в процесі діалогу; засвоєння студентами нового комунікативного досвіду; рефлексію власної комунікативної поведінки та позиції в діалозі; досягнення результату, що відповідає меті.

Комунікативна стратегія трактується в дослідженні як динамічний аспект педагогічного дискурсу, що складається із сукупності запланованих мовцем і реалізованих у процесі комунікативної взаємодії тактик, спрямованих на досягнення комунікативної мети. *Комунікативну тактику* визначено як одну або кілька мовленнєвих дій, що спрямовані на реалізацію певного етапу комунікативної стратегії, зумовлюють її гнучкість і забезпечують оперативне реагування на комунікативну ситуацію.

Структура комунікативної стратегії розглядається як складне утворення, що включає: аналіз комунікативної ситуації (умови, предмет комунікації, особливості комунікантів, оточення тощо) – загальну мету комунікації – визначення конкретних завдань комунікативної взаємодії – вибір жанру педагогічного дискурсу – визначення змісту й обсягу інформації – встановлення співвідношення інформації зі станом свідомості співрозмовників і чинником емпатії – визначення видів комунікативних тактик – добір вербальних та невербальних засобів – реалізація тактик – досягнення мети – рефлексія – корекція досвіду комунікативної взаємодії.

Комунікативна тактика передбачає: визначення типу комунікативної стратегії – аналіз особливостей майбутньої комунікативної події – аналіз досвіду реалізації обраного типу комунікативної стратегії – врахування можливих перлокутивних ефектів – визначення послідовності комунікативних кроків – вибір мовних ресурсів – реалізацію обраної тактики – рефлексію – корекцію досвіду комунікативної взаємодії.

У дослідженні здійснено класифікацію комунікативних стратегій у зв’язку з жанрами педагогічного дискурсу й основними функціями педагогічного спілкування: інформаційно-комунікативна функція (пояснювальні, діалогічні, проективні, стратегії соціалізації, інтелектуально-творчі, інтерпретаційні, оцінювальні, аргументовані), регулятивно-комунікативна функція (риторичні, стратегії самопрезентації, кооперації (партнерства), статусно-рольові, мотиваційні, імперативні, організаційні, сприяючі, стимулювальні, контролювальні,

корегувальні, діагностичні, стратегії інтеракції, самоаналізу, самооцінки, рольової ідентифікації, рефлексивні), афективно-комунікативна функція (контактовстановлювальні, етикетні, ритуалізації, емпатійні, ідентифікаційні, стереотипізації, емоційного впливу на співрозмовника, регуляції комунікативної поведінки).

У дослідженні розкрито комунікативно-діяльнісний, особистісно-прагматичний, компетентнісний, культурологічний підходи до формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, уточнено поняття «комунікативно-стратегічна діяльність».

Комунікативно-діяльнісний підхід дозволив комплексно вивчити змістове наповнення комунікативно-стратегічної компетентності як процесуального явища і визначити шляхи її формування. Базовими поняттями комунікативно-діяльнісного підходу виступили «діяльність», «педагогічна (професійно-педагогічна) діяльність», «комунікативно-мовленнєва діяльність», «комунікативно-стратегічна діяльність».

Діяльність визначено як спосіб буття людини, форму її активного ставлення до довкілля з метою його перетворення. *Педагогічна діяльність* – це особливий різновид соціальної діяльності, спрямованої на передавання від старших поколінь молодшим накопичених людством досвіду та культури, формування особистості учня, його підготовку до здійснення певних соціальних ролей у суспільстві (А. Єрмоленко).

Комунікативно-мовленнєву діяльність визначено як складний інтегрований різновид навчальної діяльності, що об’єднує комунікативні та мовленнєві дії у процесі навчальної інтеракції з метою формування комунікативної особистості майбутніх фахівців (Ф. Бацевич, Г. Костюк, І. Луценко, Л. Марковець та ін.).

Комунікативно-стратегічну діяльність майбутнього вчителя початкових класів схарактеризовано як формалізований (пов’язаний із певною сферою застосування), зумовлений особливостями соціокультурного середовища початкової школи, складний продуктивний вид педагогічної діяльності, що охоплює систему комунікативних стратегій і тактик у процесі комунікативної взаємодії з учнем як суб’єктом діяльності. Особливостями комунікативно-стратегічної діяльності вчителя є: загальна гуманістична спрямованість, зокрема спрямованість на молодшого школяра, врахування його емоційного стану, намагання

створити комфортні умови для спілкування (вислухати, зрозуміти, підтримати, посприяти тощо); багатопредметність, тобто викладання кількох предметів одним учителем, що передбачає вільне володіння термінологією різного змісту, методичними вміннями, здатністю доцільно використовувати міжпредметні зв'язки; врахування основних функцій шкільної освіти – навчальної, виховної, розвивальної – при визначенні мети і завдань комунікативної взаємодії вчителя та учнів; спрямованість на формування комунікативної компетенції молодших школярів у процесі навчання; урахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, зокрема необхідність частої зміни комунікативних стратегій і тактик у зв'язку з нестабільністю емоційного стану учнів; підвищені вимоги щодо дотримання вчителем початкових класів морально-етичних та статусно-рольових норм педагогічного дискурсу як інституційного в середовищі початкової школи, де педагог слугує для учнів зразком для наслідування; унормованість мовних засобів реалізації комунікативних стратегій і тактик; обов'язкова емотивність та образність комунікативно-стратегічної діяльності, від яких залежить її ефективність, пов'язана з особливостями сприймання і мислення молодших школярів.

Особистісно-прагматичний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів забезпечив реалізацію педагогічних умов щодо засвоєння студентами комунікативних стратегій і тактик, набуття ними індивідуального досвіду комунікативно-стратегічної діяльності для особистісної та професійної самореалізації, він віддзеркалює спрямованість розвитку педагогічної науки на гуманізацію і гуманітаризацію, пріоритет загальнолюдських цінностей. Засади особистісного підходу студійовано в працях прогресивних представників вітчизняної педагогічної науки (С. Русова, К. Ушинський та ін.), сучасних вітчизняних і зарубіжних учених (І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, Г. Костюк, Н. Ничкало, Т. Яценко та ін.). У межах цього підходу особистість студента виступає як мета, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності педагогічного процесу, визнається унікальність особистості майбутнього вчителя початкових класів, його право на повагу, моральну та інтелектуальну свободу, розвиток природних задатків і здібностей, творчого потенціалу.

Особистісний підхід тісно пов'язаний із *прагматичним* (У. Джемс, Дж. Дьюї, Дж. Мід, Ч. Пірс, Ф. Шиллер), дидактичні ідеї цих учених

розвинули О. Заболотна, О. Квас, В. Коваленко та ін. Центральним поняттям прагматизму є досвід, що об'єднує всі форми і прояви життєдіяльності людини. Прагматизм майбутніх учителів початкових класів у процесі формування їхньої комунікативно-стратегічної компетентності виявляється в чіткому усвідомленні об'єктивної реальності, розумінні цінності освіти, оволодінні системою методів і способів пізнання особливостей майбутньої професії з метою набуття досвіду педагогічної комунікативної діяльності, вмінні визначати перспективи самореалізації в сучасному інформаційному суспільстві, бути відповідальним за себе й оточуючих людей, розвивати свій творчий потенціал.

Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів передбачає: визначення ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей майбутніх учителів початкових класів; відображення завдань формування фахових компетентностей у змісті освітніх галузей загалом та навчальних предметів зокрема; визначення етапів формування компетентностей, рівнів і показників їх сформованості; розроблення системи контролю й оцінювання рівнів сформованості компетентності (Н. Бібік, А. Богуш, Г. Гаврищак, І. Ґудзик, І. Драч, Я. Кодлюк, О. Локшина, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, Є. Семанюк, Л. Сень, С. Сисоєва, О. Ситник, Г. Терещук та ін.). Виявлено, що за компетентнісного підходу суттєво змінюються функції викладачів ЗВО, які стають організаторами процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а не трансляторами знань. Студент є суб'єктом власної навчальної діяльності, активним учасником освітнього процесу, який виявляє ініціативу, творчість, самостійність у прийнятті рішень, а освітній процес набуває розвивального характеру (В. Химинець).

Сутність *культурологічного підходу* у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів полягала в спрямованості освітнього процесу на становлення комунікативної особистості майбутніх фахівців як носіїв загальної, професійної та мовленнєвої культури, що забезпечує гармонійний розвиток особистості, створює умови для успішної професійної самореалізації. Встановлено, що основними цінностями професійно-

педагогічної культури є майбутній фахівець як суб'єкт культури, освіта як культурно-розвивальне середовище, що формує особистість майбутнього вчителя початкових класів на підґрунті культурних цінностей (загальнолюдських, національних, релігійних тощо), що складають культурне ядро змісту освіти.

З'ясовано, що комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів як культурний феномен є багаторівневим утворенням, за структурою ідентичним до будь-якого іншого різновиду культурних надбань, і включає такі складники, як предмет, мета, що відображає цінності, норми, ідеали суспільства в галузі освіти, зміст, принципи та методи, методика і засоби навчання, результат, критерії його оцінки. Комунікативно-стратегічна компетентність є, з одного боку, елементом складної ієрархічної системи загальної культури суспільства, який забезпечує підготовку студентів до активної творчої професійної діяльності та їхню соціалізацію, а з іншого, – складником професійно-педагогічної культури вчителя.

Комплексна реалізація комунікативно-діяльнісного, особистісно-прагматичного, компетентнісного, культурологічного підходів дозволила оптимізувати процес формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у вимірі мети, завдань, принципів і закономірностей, добору форм і методів роботи зі студентами, визначенні та реалізації педагогічних умов, моделюванні процесу комунікативної підготовки студентів.

Комунікативно-стратегічну компетентність майбутнього вчителя початкових класів розуміємо як інтегративну єдність особистісних і професійно значущих якостей педагога, набуту в процесі спеціально організованого навчання, що охоплює систему цінностей, мотивів, науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, поведінкових компонентів, спрямованих на адекватний добір і реалізацію відомих комунікативних стратегій і тактик та конструювання нових у запланованих чи непередбачених ситуаціях професійної комунікації з метою здійснення успішної педагогічної взаємодії в комунікативному середовищі початкової школи, підвищення ефективності професійної комунікації та досягнення результативності комунікативно-стратегічної діяльності майбутнього вчителя, забезпечення його успішної професійної адаптації і самореалізації.

Виокремлено *принципи* формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, як-от: діалогізації навчання, креативності, проблемної ситуативності, професійно-особистісного саморозвитку, комунікативної спрямованості, рефлексивної активності, інтерактивності, дискурсивно-текстоцентричний принцип.

Виявлено *закономірності* формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: зумовленість формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів суспільною потребою у високоосвічених, конкурентоздатних, мобільних фахівцях із високим рівнем комунікативної культури; залежність ефективності процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності від стану організації комунікативного середовища ЗВО, рівня гуманізації професійної освіти, характеру діяльності, в яку включаються майбутні вчителі початкових класів, оптимізації цілей, змісту, принципів, методів, технологій, форм і засобів професійної підготовки студентів.

Визначено *педагогічні умови* формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; наявність розвивального комунікативно-стратегічного середовища в процесі фахової підготовки студентів; занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідну та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність

Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів розглядається як інтегративна єдність принципів, мети, змісту, методів і прийомів, форм комунікативної взаємодії викладача та студентів, що всебічно сприяє реалізації всіх компонентів формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Розвивальне комунікативно-стратегічне освітнє середовище ЗВО схарактеризовано як динамічний професійно-освітній феномен інноваційного характеру, що створюється і розвивається відповідно до замовлення суспільства на підготовку комунікативно компетентного

вчителя початкової загальноосвітньої школи, вирізняється єдністю і цілісністю, поєднує колективний та індивідуальний досвід комунікативно-стратегічної діяльності суб'єктів навчального процесу і забезпечує формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Активну комунікативно-мовленнєву діяльність майбутніх учителів початкових класів розглянуто як цілеспрямовану, інтенсивну, особистісно значущу діяльність, результатом якої є розвиток у студентів індивідуальних комунікативно-мовленнєвих, особистісних і професійних якостей та здатностей, а також позитивні кількісні та якісні перетворення педагогічної дійсності в бажаному напрямі. Активну науково-дослідну діяльність майбутніх педагогів як невід'ємний складник формування комунікативно-стратегічної компетентності розглянуто як поглиблення їхньої поінформованості з означеного кола питань, розвитку пізнавальних інтересів, мотивів комунікативно-стратегічної діяльності, що здійснюється у двох напрямах: оволодіння студентами способами організації, методологією та методикою наукових досліджень, засвоєння елементів дослідницької діяльності в процесі навчання; систематична участь у наукових дослідженнях під керівництвом викладачів у позанавчальний час.

Самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність майбутнього вчителя початкових класів схарактеризовано як складний інтегрований різновид активної творчої навчальної діяльності, що об'єднує комунікативні та мовленнєві дії в процесі самостійної навчальної інтеракції і спрямована на самовдосконалення комунікативно-стратегічної компетентності.

Розроблено модель формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що охоплює: мету (забезпечення сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів), методологічні підходи, закономірності, принципи, етапи (комунікативно-пізнавальний, діяльнісно-організаційний, рефлексивно-результативний), педагогічні умови, форми і види роботи на кожному етапі, критерії та рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності. Усі складники моделі взаємопов'язані, підпорядковані загальній меті для забезпечення кінцевого результату – сформованості фахової

комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

У дослідженні висвітлено сучасний стан формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у практиці роботи ЗВО; здійснено аналіз програмно-методичного забезпечення формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; схарактеризовано рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів; прописано методику формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на кожному етапі формувального експерименту; здійснено порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи.

Анкетування вчителів-практиків і студентів-випускників засвідчило, що в обох групах більшість опитаних (понад 70%) не змогли належним чином розкрити зміст комунікативно-стратегічної компетентності та комунікативної стратегії. Як учителі у своїй практичній діяльності, так і студенти під час практики використовували здебільшого традиційні форми, методи і прийоми організації спілкування з молодшими школярами. Значна частина респондентів обох категорій (46% учителів початкових класів та 54% студентів) не усвідомлювали фахової значущості стратегічного планування педагогічної комунікації, необхідності рефлексії комунікативних умінь (лише 7% педагогів та 14% студентів завжди аналізували свою комунікативну діяльність на уроці), хоча й констатували чимало труднощів у спілкуванні з учнями. 35% майбутніх учителів початкових класів оцінили свій рівень спілкування з молодшими школярами як незадовільний.

Визначено критерії і показники сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: когнітивно-мовленнєвий критерій (показники: обізнаність із понятійно-термінологічним апаратом комунікативно-стратегічної компетентності; жанрами педагогічного дискурсу; структурою та типами комунікативних стратегій; структурою та видами комунікативних тактик); діяльнісно-стратегічний критерій (показники: позитивна мотиваційно-ціннісна спрямованість на оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю; вміння конструювати та реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу; розробляти комунікативні стратегії для

реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу; конструювати тактики реалізації жанрів педагогічного дискурсу); креативно-продуктивний критерій (показники: вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію; розробляти комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативної ситуації; організовувати та здійснювати комунікативно-мовленнєву взаємодію); рефлексивно-оцінний критерій (показники: вміння здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної компетентності; взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності). Визначено рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів: професійно-креативний, професійно-адаптований, професійно-репродуктивний, професійно-неадаптований.

Професійно-креативний рівень сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Студенти цього рівня усвідомлюють цілі, завдання, цінності комунікативно-стратегічної діяльності як особистісне та суспільно значуще надбання. Характеризуються позитивно спрямованою комплексною мотивацією оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю. Розкривають зміст основних комунікативних понять. Обізнані з усіма жанрами педагогічного дискурсу, структурою комунікативної стратегії і тактики, типами комунікативних стратегій та різновидами комунікативних тактик. Володіють системою вмінь розробляти, конструювати і реалізовувати основні жанри педагогічного дискурсу, добирати комунікативні стратегії для реалізації жанрів педагогічного дискурсу, відтворювати та добирати комунікативні тактики, необхідні для реалізації комунікативних стратегій; аналізувати складові комунікативної ситуації, моделювати її відповідно до комунікативного завдання; розробляти комунікативні стратегії й тактики відповідно до комунікативного завдання і комунікативної ситуації. Співвідносять мету комунікації, комунікативну ситуацію і комунікативні засоби. Успішно взаємодіють з молодшими школярами в різних ситуаціях спілкування. Постійно здійснюють професійну рефлексію комунікативно-стратегічної компетентності, адекватно сприймають ставлення інших комунікантів до своїх комунікативно-мовленнєвих дій. У них наявні вміння взаємоконтролю та самоконтролю, характеризуються адекватною самооцінкою. Мають стійку потребу в професійному зростанні.

Індивідуальний стиль спілкування позитивно-активний, відкритий, творчий. У різних комунікативних ситуаціях є носіями високої комунікативної культури, зразкової комунікативної поведінки.

Професійно-адаптований рівень сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Студенти цього рівня усвідомлюють цілі, завдання, особисту та суспільну значущість комунікативно-стратегічної діяльності, характеризуються позитивно спрямованими мотивами щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю. Водночас недостатньо точно визначають ключові комунікативні поняття. Вони обізнані з основними жанрами педагогічного дискурсу, правильно, але неповно розкривають структуру комунікативної стратегії і тактики, обізнані з основними типами комунікативних стратегій та видами комунікативних тактик. Співвідносять комунікативне завдання з відповідними типами комунікативних стратегій і тактик, але припускаються помилок під час їх моделювання. Уміють розробляти структуру, конструювати та реалізувати основні жанри педагогічного дискурсу. Визначають типи та добирають комунікативні стратегії і тактики реалізації основних жанрів педагогічного дискурсу. Аналізують складники комунікативної ситуації, моделюють ситуацію відповідно до комунікативного завдання. Водночас відчувають труднощі під час аналізу власної комунікативно-стратегічної діяльності. У студентів цього рівня наявні вміння організовувати комунікативну взаємодію з молодшими школярами, але вони не завжди адекватно сприймають ставлення інших комунікантів до власних комунікативно-мовленнєвих дій, характеризують позитивні й негативні риси власної комунікативно-стратегічної діяльності та інших учасників комунікативної взаємодії. Індивідуальний стиль спілкування позитивно-активний, відкритий.

Професійно-репродуктивний рівень сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Студенти цього рівня загалом усвідомлюють цілі, завдання, значущість комунікативно-стратегічної діяльності, однак виявляють незначний інтерес до оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю. У процесі спілкування почуваються скуто, хоча загалом здатні налагодити комунікативну взаємодію відповідно до поставленого викладачем завдання. Частково правильно, але неточно визначають деякі

комунікативні поняття і жанри педагогічного дискурсу. Майбутні вчителі не обізнані зі структурою комунікативних стратегій і тактик, хоча й визначають окремі їх типи. У студентів наявні певні вміння конструювати й реалізувати жанри педагогічного дискурсу. Вони недосконало конструюють і реалізують жанри педагогічного дискурсу, визначають комунікативні стратегії, необхідні для їх реалізації. Майбутні вчителі початкових класів цього рівня невдало добирають комунікативні тактики, необхідні для реалізації комунікативних стратегій. Аналізують і характеризують окремі складники комунікативної ситуації. Здійснюють частковий аналіз власної комунікативно-стратегічної діяльності. Не завжди адекватно сприймають ставлення інших комунікантів до власних комунікативно-мовленнєвих дій. Характеризують окремі позитивні та негативні риси власної комунікативно-стратегічної діяльності й інших учасників комунікативної взаємодії, здійснюють необ'єктивну взаємо- та самооцінку. Тип діяльності переважно репродуктивний. Індивідуальний стиль спілкування пасивний, відкритий.

Професійно-неадаптований рівень сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. У студентів цього рівня відсутній інтерес до формування комунікативно-стратегічної компетентності. Вони не усвідомлюють цілі і завдання комунікативно-стратегічної діяльності, відчувають значні труднощі в характеристиці ключових комунікативних понять. Не обізнані зі структурою та типами комунікативних стратегій і тактик. Визначають і розробляють окремі жанри педагогічного дискурсу, але не вміють добирати та конструювати відповідні комунікативні стратегії й тактики, аналізувати і моделювати комунікативні ситуації. Вони не здатні самостійно визначити комунікативне завдання, не завжди вміють встановлювати та підтримувати контакт з молодшими школярами, здійснювати рефлексію комунікативно-стратегічної діяльності. Самооцінка та взаємооцінка необ'єктивні. Студенти пасивні щодо здобуття нових знань і вмінь. Індивідуальний стиль спілкування закритий, конфліктний.

До всіх показників за кожним критерієм дібрано діагностувальні завдання, що передбачали: формулювання понять, які визначають сутність комунікативно-стратегічної компетентності, педагогічного дискурсу, обізнаність студентів із жанрами педагогічного дискурсу, структурою та

видами комунікативних стратегій і тактик («Дати визначення понять», «Скласти перелік жанрів педагогічного дискурсу», «Скласти перелік типів комунікативних стратегій учителя початкових класів», «Розробити схему «Загальна структура комунікативної стратегії (тактики)» тощо); конструювання основних жанрів педагогічного дискурсу («Скласти «Правила конструювання жанру «фронтальна бесіда» в початковій школі», «Відобразити в текстовому вигляді фронтальну бесіду з молодшими школярами з теми «Поважай своїх друзів» тощо); розроблення комунікативних стратегій і тактик, необхідних для реалізації жанрів педагогічного дискурсу («Змоделювати в текстовому вигляді зміст жанру педагогічного дискурсу «домашнє завдання» з використанням відповідних типів комунікативних стратегій», «Розробити структуру аргументованої комунікативної стратегії для реалізації жанру «судження», «Сконструювати тактику апелювання до життєвого досвіду співрозмовника для реалізації аргументованої комунікативної стратегії» тощо); аналіз змісту комунікативної ситуації, визначення її складників та відповідних типів комунікативних стратегій і тактик («Проаналізувати зміст та особливості кожного складника комунікативної ситуації «Несподівана зустріч», «Визначити комунікативне завдання, тип комунікативної стратегії відповідно до ситуації «Як навчити дітей любити книги» тощо); реалізація комунікативно-стратегічних умінь майбутніх учителів початкових класів у процесі взаємодії з молодшими школярами («Під час педагогічної практики познайомитися з молодшим школярем, вступити з ним у невимушений діалог»); рефлексія, взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності («Чи вмілий я співрозмовник?», «Взаєморецензування», заповнення «Карток самоаналізу комунікативної діяльності студента» тощо).

На основі аналізу результатів констатувального етапу експерименту визначено наявні рівні сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Професійно-креативний рівень був відсутній в обох групах. Професійно-адаптований рівень визначено у 8,9% студентів експериментальної групи (надалі ЕГ) та 7,8% контрольної групи (надалі КГ). По 50% майбутніх учителів початкових класів в обох групах засвідчили професійно-репродуктивний рівень. На професійно-неадаптованому рівні перебувало 41,1% студентів ЕГ і 42,2% КГ.

На *пропедевтичному етапі* здійснено підготовчу роботу з викладачами, які були задіяні в подальшій експериментальній роботі. Проведено науково-методичний семінар «Проблема формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у практиці професійної освіти» (20 год.), що охоплював теми: «Зміст і структура комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів», «Комунікативні стратегії педагогічного мовлення, їх характеристика», «Комунікативна тактика як засіб реалізації комунікативної стратегії», «Взаємозв'язок комунікативної ситуації і комунікативної стратегії», «Методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів», «Технології формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів напряму підготовки «Початкова освіта», узгоджено тезаурус проблеми. У межах семінару проведено практикум із формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (6 год.).

На *формувальному етапі* було реалізовано експериментальну методику та модель формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, яка обіймала комунікативно-пізнавальний, діяльнісно-організаційний, рефлексивно-результативний етапи.

Засадничими положеннями експериментальної методики формування комунікативно-стратегічної компетентності були такі: центр навчального процесу – особистість студента; студент є суб'єктом професійної підготовки і в навчанні займає активно-творчу позицію; у ході експериментальної роботи забезпечувала свобода самовираження і самореалізації особистості майбутнього вчителя початкових класів в освітньому розвивальному середовищі; актуалізація принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості в професійній підготовці майбутніх учителів.

Метою комунікативно-пізнавального етапу виступив розвиток у майбутніх учителів початкових класів ціннісно-мотиваційної сфери щодо оволодіння комунікативно-стратегічною компетентністю, формування в них змістових компонентів комунікативно-стратегічної компетентності, обізнаності з жанрами педагогічного дискурсу, структурою та типами комунікативних стратегій і тактик.

Підґрунтям експериментального дослідження стали предмети лінгвістичного циклу («Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Методика навчання української мови в початкових класах», «Культура і техніка мовлення», «Сучасна українська мова з практикумом») та нормативні педагогічні дисципліни («Дидактика», «Вступ до спеціальності», «Педагогічна майстерність», «Педагогічні технології в початковій школі»). Здійснено корегування змісту означених дисциплін з метою врахування вимог до комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а також визначено комунікативні поняття навігаційного характеру та концептуальні поля взаємопов'язаних комунікативних понять для забезпечення трансдисциплінарних зв'язків між дисциплінами.

На цьому етапі задіяно такі форми роботи зі студентами: лекції (лекція з елементами диспуту, лекція-діалог, лекція-прес-конференція, проблемна лекція), практичні заняття, навчально-ознайомлювальна практика. Провідною виступила когнітивно-гіпертекстова технологія, що використовувалася з метою засвоєння студентами системи теоретичних знань у процесі активізації їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності засобами спеціально розроблених дидактичних гіпертекстових матеріалів (тексти лекцій, плани практичних занять, завдання для самостійної роботи студентів, проблемні завдання, трансдисциплінарні навчальні завдання, тестові завдання, тематика дослідницьких завдань для навчально-ознайомлювальної практики тощо).

Було використано технології розвитку критичного мислення і творчого потенціалу студентів, набуття ними досвіду дослідницької діяльності, формування на цій основі активної творчої комунікативної особистості майбутнього педагога. У ході лекційних і практичних занять застосовано: мікровикладання теми «Мовленнєвий етикет у діловому спілкуванні», педагогічну гру «Що, де, коли?», складання студентами правил спілкування вчителя початкових класів з учнями, батьками учнів, колегами, аналіз комунікативної ситуації «Початок уроку в 4 класі», моделювання педагогічної ситуації «Зміни стиль спілкування з учнями», розв'язування педагогічних задач комунікативного спрямування; вправу «Німі сюжети», розроблення сигнальної опори «Структура професійно-педагогічної компетентності», схем-опор, таблиць, педагогічні диктанти; складання та розв'язування кросвордів; написання есе з теми «Функції

слова вчителя на уроці в початковій школі»; моделювання монологічних і діалогічних жанрів педагогічного дискурсу. При розв'язуванні завдань міжпредметного і трансдисциплінарного характеру студентами здійснено аналіз дефініцій комунікативних понять за різними підручниками, довідниками, словниками та виділення найбільш суттєвих властивостей, кількісна обробка ознак поняття (контент-аналіз), пояснення зв'язків між поняттями, визначення назв понять за їх суттєвими ознаками, класифікація понять за концептуальними полями, укладання «Словника комунікативних термінів», інтерактивні методи («Мозковий штурм», «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Дерево рішень», «Гронування», «Системний оператор»), метод групового вирішення проблемних завдань, прийоми аналогії, порівняння, зіставлення, систематизації, узагальнення, встановлення причиново-наслідкових зв'язків. Для організації контролю та самоконтролю знань студентів розроблено тестові завдання з теми «Професійне спілкування у структурі діяльності педагога».

Педагогічною умовою, що реалізовувалася на цьому етапі, була дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Метою діяльнісно-організаційного етапу виступило формування у студентів позитивної мотивації комунікативно-стратегічної діяльності, комплексу комунікативно-стратегічних умінь, оволодіння майбутніми вчителями початкових класів суб'єкт-суб'єктною моделлю комунікативної взаємодії. На цьому етапі реалізовувалися трансдисциплінарні зв'язки між навчальними дисциплінами «Основи культури і техніки мовлення», «Педагогічна майстерність», «Педагогічні технології в початковій школі», «Методика навчання української мови в початковій школі», спецкурсом «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів» у процесі навчальних занять, науково-дослідної, самостійної роботи студентів, виробничої педагогічної практики. Провідною на цьому етапі виступила дискурсивна технологія, що передбачала організацію на занятті спільної навчально-педагогічної комунікації, використання активних методів (доповідь, дискусія, метод групового вирішення проблемних завдань, моделювання, конструювання); специфічні методи навчання професійної комунікації (спілкування в умовах зміни видів діяльності, партнерів,

навчальних завдань, метод «золотої середини» (довірливої комунікації) тощо), кейс-метод (кейс-ситуація, кейс-проблема, кейс-опис). Майбутнім учителям початкових класів пропонувалося розв'язання комунікативних ситуацій («Розмова в кабінеті директора школи»); аналіз відеозаписів уроків, виховних заходів, записів у щоденниках педагогічної практики; зразки таблиць («Комунікативна стратегія скорочення дистанції між комунікантами», «Стратегія самопрезентації», «Стратегія спільного розв'язання навчальних проблем», «Стратегія емоційної підтримки студентів»); опорні схеми («Структура комунікативної стратегії самооцінювання», «Структура комунікативної стратегії взаємооцінювання»); рольова гра «Учнівські збори в 3 класі»; підготовка відеопрезентації «Культура мовлення вчителя початкових класів – дзеркало його внутрішньої культури» тощо.

Стрижнем експериментальної роботи на цьому етапі виступив спецкурс «Комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів початкових класів», що охоплював як теоретичні, так і практико-зорієнтовані методичні аспекти формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів. Спецкурс передбачав: систематизувати знання майбутніх учителів із проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності, прищепити практичні вміння, розвивати якості комунікативної особистості студентів. Для забезпечення ефективності спецкурсу використано діалогову технологію, систему комунікативних прийомів (дистантне мислення, відступ від послідовності розповіді, випередження думок, комунікативна підтримка, застосування «невмілого мовлення», театралізація тощо); складання студентами діалогів із теми «Конфліктна ситуація в класі»; різноманітні вправи, завдання, ігри, ситуації комунікативного характеру (вправи «Знайомство», «Емоційний портрет»; завдання «Переживи почуття іншої людини»; ситуаційно-рольова гра «Емоційні ситуації» тощо). Для формування діагностувальних умінь студентів використано методики діагностики комунікативних якостей (методика КОС В. Синявського та Б. Федоришина, тест В. Ряховського тощо).

Формування комунікативних якостей майбутніх учителів початкових класів здійснювалось у процесі їхньої самостійної, науково-дослідної роботи та педагогічних практик, зокрема: розроблення завдань трьох рівнів (репродуктивного, частково-пошукового і творчого), робота в

наукових гуртках, проблемних групах, у процесі підготовки курсових робіт із педагогіки і методики навчання української мови, виконання завдань комунікативного спрямування під час педагогічної практики (допомогти вчителеві початкових класів у роботі з дітьми під час перерви, взяти участь в індивідуальній бесіді з учнем, провести обговорення з молодшими школярами змісту прочитаної книжки, допомогти вихователеві групи продовженого дня в організації ігрової діяльності дітей тощо). Використовуючи методичні рекомендації, надані викладачами на настановчих нарадах із педпрактики, студенти оволодівали вміннями організації власної комунікативно-стратегічної діяльності.

На цьому етапі було реалізовано такі педагогічні умови: дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; наявність розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки студентів; занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідну та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Метою рефлексивно-результативного етапу виступило формування вмінь майбутніх учителів початкових класів здійснювати рефлексію, а також взаємо- та самооцінювання комунікативно-стратегічної компетентності.

Реалізації завдань цього етапу сприяли такі форми і методи: робота в малих групах, педагогічний консиліум, контроль (усний, письмовий), самоконтроль, взаємоконтроль, самооцінка та взаємооцінка, метод рефлексії, технологія педагогічного портфоліо. Для активізації рефлексивно-оцінної діяльності було використано прийоми: вираження вербальними та невербальними способами схвалення усних і письмових авторських текстів студентів, їх сприйняття без будь-яких коментарів та оцінок, визнання права студента на помилку, на оригінальність думок і суджень, сприйняття студента таким, яким він є, тощо. Найбільш активно робота із формування рефлексивно-оцінних умінь майбутніх учителів початкових класів здійснювалася під час педагогічної практики, проходження якої було умовно поділено на 3 етапи: ознайомлювально-аналітичний, навчально-рефлексивний і підсумково-оцінювальний. Перед початком практики студенти отримали індивідуальні навчально-дослідні

завдання (здійснити дослідження рівня комунікативної культури вчителя початкових класів, оформити у вигляді наукового звіту; розробити проект «Стратегії кооперації в діяльності вчителя початкових класів», захистити його на звітній конференції з педагогічної практики; розробити дидактичні матеріали з метою формування в молодших школярів культури спілкування тощо).

На цьому етапі реалізовано педагогічні умови: наявність розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів; занурення студентів в активну науково-дослідну та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Результати порівняльного аналізу кількісних та якісних показників сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів на початку і наприкінці експериментальної роботи засвідчили, що в експериментальній групі рівень комунікативної підготовки студентів був значно вищим, ніж у контрольній. Статистичні дані підтвердили ефективність експериментальної методики формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо у вивченні проблеми наступності у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності учнів загальноосвітньої школи та студентів ЗВО; підготовки майбутніх учителів початкових класів до самовдосконалення комунікативно-стратегічної компетентності; підготовки студентів до реалізації діяльнісної (стратегічної) лінії мовної підготовки молодших школярів.

Матеріали взято з дисертації М. П. Оліяр на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук з теми «Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів» за спеціальностями 13.00.02 – теорія та методика навчання (української мови); 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти.

Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 : 13.00.04. ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, 2016. 551 с.

Ковшар
Олена Вікторівна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної і спеціальної освіти Криворізького державного педагогічного університету

Тема дисертації «Теоретико-методологічні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років» (2016 р.)

ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Проблема модернізації, безперервності, наступності дошкільної та початкової ланок освіти та зв'язуючого ланцюжка між дошкільною та початковою освітою – передшкільною освітою має комплексний і міждисциплінарний характер, перебуваючи на перетині проблемних сфер педагогіки, психології, філософії, соціології, фізіології. Тому сучасний стан дошкільної та початкової освіти характеризується різнобічністю охоплення багатьох питань та неоднозначністю їх трактування.

Організація передшкільної освіти зумовлюється нагальною потребою сучасного суспільства, необхідністю реалізація принципу неперервності освіти шляхом забезпечення цілісності процесу розвитку старших дошкільників та молодших школярів, надання дітям однакових можливостей розвитку в період їхньої підготовки до навчання у школі.

Теоретико-методичні засади передшкільної освіти дають можливість здійснення її організації на засадах дитиноцентризму, індивідуального підходу в підготовці дошкільників до навчання, літичної адаптації їх до шкільних умов; висуває завдання удосконалення, уніфікування системи знань, умінь і навичок, способів навчально-пізнавальної діяльності відповідно до наступності, неперевності, спадковості між дошкільною та початковою освітою на засадах розвивального навчання; співробітництва

між учасниками освітнього процесу; визначення шляхів партнерської взаємодії науковців, працівників управлінських та методичних служб різних рівнів та педагогів практиків; забезпечення поступового переходу від дошкільної до початкової освіти, поєднуючи щойно здобутий досвід дитини з попереднім.

У монографії науково обґрунтовано педагогічні умови організації передшкільної освіти в оновленні змісту дошкільної, передшкільної та початкової ланок освіти в площині їх наступності й перспективності; забезпечення розвивального потенціалу освітнього середовища освітнього закладу; спрямованість освітнього процесу на набуття дитиною дошкільної зрілості; наявність партнерської взаємодії вихователів ЗДО, учителів початкової школи і батьків в організації передшкільної освіти.

Освіта є найважливішим конструктом цивілізації, визначальним чинником соціально-економічного поступу суспільства. Тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед освітою, яка відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості.

Пріоритетними світоглядними цінностями вітчизняної системи освіти стають: цінності гуманізму, людської та особистісної гідності, соціальної ініціативи і творчості, демократизму, патріотизму, національної самосвідомості.

Характерною особливістю дошкільного дитинства є те, що в цей період забезпечується загальний розвиток дитини, який зумовлюється змінами психічних процесів, їх якісними і структурними перетвореннями. З гуманістичних позицій дошкільне дитинство розглядається як:

- самоцінний етап життя людини;

- етап підготовки до наступного періоду життя – шкільного дитинства;

- період, упродовж якого формуються провідні риси особистості, що визначатимуть її спрямованість, поведінку і діяльність протягом усього життя

Характерним для сучасного періоду, вказує …А. Богуш, є розуміння головної своєї функції як допомоги дітям у їхньому особистісному становленні та соціалізації, у визначені індивідуальної стратегії життєтворення ... процесу активного самостановлення, яке відбувається у

внутрішньому плані кожної дитини й для якого ми, дорослі, повинні створити відповідні умови.

Погляд на дошкільне дитинство як на самоцінний, самобутній і неповторний період життя особистості поділяють сучасні українські науковці І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Кочубей, В. Кремень, В. Кузь, Н. Побірченко, Т. Поніманська, Ю. Приходько, О. Сухомлинська, О. Савченко та ін., тому завданням дошкільної ланки освіти є соціально організована підтримка зростання кожної особистості, її соціокультурного становлення. Дошкільне дитинство є важливою передумовою успішного розвитку особистості в наступні роки. Створення умов для удосконалення її неповторної унікальності, розвитку здібностей та обдарувань сприятиме всіляким успіхам дитини в майбутньому, що, у свою чергу, позитивно позначатиметься на благополуччі держави. Таким чином, фундаментом нової системи освіти є її дошкільна ланка. Адже доступність до якісної освіти започатковується з дошкільної освіти, оскільки саме вона є базою цілісного розвитку майбутніх громадян України, фундаментом творення нового освітнього процесу.

Стратегічними завданнями розвитку дошкільної освіти окреслено такі:

- створення демократичної системи управління освітою;
- індивідуалізація освітнього процесу завдяки збереженню та розвитку багатофункціональної мережі дошкільних закладів різного спрямування;
- упровадження нових форм організації дошкільної освіти;
- системне використання здоров'язберігальних технологій в освітньому просторі кожного дитячого садка;
- оновлення змісту освіти та впровадження нових технологій задля оптимального результату;
- впровадження в роботу дошкільних навчальних закладів інклюзивної освіти на основі досвіду інших країн і кращих надбань вітчизняної педагогіки.

У дошкільному віці, зазначає І. Загарницька, обов'язково мають бути враховані вікові особливості дитини, а сам освітній процес доцільно побудувати на таких принципах:

• переважного застосування ігрових методів навчання;
• пріоритету комунікативно-діалогічних форм навчальної взаємодії;

• індивідуалізації навчання;

• переважання мікрогрупових форм організації процесу навчання.

При цьому зміст освіти дітей дошкільного віку має бути спрямований на формування:

• довільності психічної діяльності та поведінки;

• здатності до сприйняття та виконання навчальних завдань;

• основ формально-логічного й абстрактного мислення.

Допомогти у цьому здатне застосування сучасних, відповідних часу педагогічних технологій.

Отже, дошкільний вік – унікальний для подальшого розвитку людини. Саме в цьому віці у дітей закладаються риси майбутньої особистості, формується самосвідомість та світосприймання, відбувається загальний психічний розвиток, дошкільники набувають необхідного досвіду для подальшої життєдіяльності, накопичують враження від пізнання світу, в цей період відбувається інтенсивне становлення пізнавальної активності. Найбільш сприятливим, активним віком для підготовки дитини до подальшого соціального становлення, переходу до навчання в школі є передшкільний вік. Саме організація передшкільної освіти має мету надати кожній дитині передшкільного віку рівні стартові можливості майбутнього соціального статусу «школяра».

Сутність і характеристика передшкільної освіти розглядається нами як комплексна педагогічна проблема освіти, яка має міждисциплінарний характер, перебуваючи на перетині проблемних сфер педагогіки, психології, філософії, соціології, фізіології, має різні теоретичні підходи, зміст і практику організації, тому її доцільно розглянути як окремий предмет дослідження.

Кінцевим результатом підготовки дітей до школи передбачається формування у них ключових компетентностей за такими освітніми галузями: здоров’я й досвід дитини (фізична готовність), когнітивний досвід особистості (розумова готовність), досвід творчості (особистісна готовність), досвід комунікативно-практичної діяльності (мовленнєва і комунікативна готовність), досвід формування взаємовідносин (мотиваційна морально-етична готовність).

Передшкільна освіта – стала, відкрита педагогічна система. Вона включає інтегративні зв’язки зі всіма учасниками цілісного навчально-виховного процесу. Це дає можливість постійно удосконалювати зміст,

цілі, методи, технології реалізації освітніх шляхів впливу на дітей дошкільного віку, якістю вітчизняної системи дошкільної освіти та перспективними напрямами його розвитку.

Передшкільна освіта – охоплює виховання і розвиток дітей старшого дошкільного віку в різних осередках: у сім'ї, дошкільному закладі, різноманітних центрах розвитку і виховання дітей, короткочасну підготовку дітей до школи у ЗОШ, тобто всі соціальні інститути, в яких перебуває дитина до школи, до 6 років з метою забезпечення літичного безкризового розвитку дитини, тобто з дотриманням принципу наступності, перспективності і спадкоємності у всіх ланках освітньої взаємодії ЗДО і 1 класу школи. Організація передшкільної освіти – це процес сприяння особистісному становленню дитини, зокрема фізичному, психічному й соціальному розвитку в сім'ї, дошкільному закладі з метою формування її соціальної компетентності реалізації внутрішнього потенціалу й забезпечення літичного переходу до шкільного життя.

Основна мета передшкільної освіти: створити рівні стартові можливості для дітей, які мають різнорівневу підготовку, а також формування фізичної, особистісної, інтелектуальної і соціальної готовності дітей до навчання в школі.

Таке розуміння передшкільної освіти забезпечить на дошкільному рівні – збереження самоцінності дошкільного вікового періоду, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, її готовність до взаємодії з соціальним довкіллям, розвиток провідної діяльності як фундаментального новоутворення дошкільного періоду.

На рівні початкової школи – врахування наявного рівня досягнень дошкільного дитинства; індивідуальну роботу у випадках інтенсивного розвитку дитини; спеціальну допомогу щодо коригування несформованих якостей у дошкільному дитинстві; розвиток провідної діяльності як фундаментального новоутворення дітей молодшого шкільного віку і перспективний розвиток провідної діяльності та форм спілкування і взаємодії з довкіллям.

Таким чином, передшкільна освіта повинна забезпечити неперервність у роботі з дітьми між сімейним вихованням і шкільною ланкою освіти.

Ставлення до особистості дитини в педагогічному процесі освітніх закладів забезпечується інтегрованим застосуванням наукових даних про

особистість, що здобуті в таких підходах до її вивчення, як системно-цілісний, особисто-діяльнісний, компетентнісний.

Сутність системно-цілісного підходу в дослідженні полягає в тому, що досліджуване явище «зміст освіти» розглядається як цілісна система, що не зводиться до суми своїх елементів, їй притаманна структура, а властивості її елементів визначаються їх місцем у загальній структурі.

Результатами передшкільної освіти повинні бути сформовані життєво необхідні якості особистості, ключові компетентності, що визначатимуть у подальшому її системний, цілісний розвиток.

Організація «передшкільної освіти» – це взаємодія всіх учасників освітнього процесу для реалізації літичного переходу старшого дошкільника в позицію молодшого школяра в збереженні принципу безперервного розвитку. Зважаючи на це, організацію «передшкільної освіти» потрібно розглядати із системних позицій, оскільки системність присутня як одна з основних ознак організацій цього феномена, оскільки він складається з упорядкованої сукупності компонентів, що утворюють ціле й взаємозумовлюють відношення між ними.

О. Савченко зазначала, «тільки такий підхід може надати педагогічному процесу цілісний, послідовний і перспективний характер, тільки тоді початкові ступені освіти будуть діяти не ізольовано одне від одного, а в тісному взаємозв’язку, що дозволить школі організувати навчально-виховний процес з опорою на розвиток, отриманий в дошкільних закладах, а останнім орієнтуватись на наступну освітню роботу в школі, притім формування якостей, необхідних школяру, повинно здійснюватись не всупереч, а на основі розвитку тих якостей, які притаманні дошкільнику».

Особистість формується і виявляє себе лише в діяльності. Саме діяльність є умовою, основою і засобом розвитку особистості. Тому діяльнісно-особистісний підхід також становить методологію організації передшкільної освіти.

На сучасному етапі розвитку освіти діяльнісно-особистісний підхід пов’язаний не з самою діяльністю як такої, а з діяльністю, як засобом становлення та розвитку особистості дитини. Результатом освітньої діяльності є особистість здатна обирати, оцінювати, програмувати і конструювати ті види діяльності, які адекватні її природі, задовольняють її потреби в саморозвитку, самореалізації; особистість, яка здатна

перетворювати власну життєву діяльність у предмет практичного перетворення, ставитися до самої себе, оцінювати себе, вибирати способи своєї діяльність, контролювати її хід і результати.

У контексті організації передшкільної освіти діяльнісно-особистісний підхід підкреслює, що обидва його компоненти нерозривно пов'язані, оскільки особистість є суб'єктом діяльності. Використання діяльнісно-особистісного підходу забезпечує формування основ навчальної діяльності у дітей старшого дошкільного віку, повноцінних знань, розумового розвитку і саморозвитку, адже він наскрізно пронизує усі її компоненти.

Діяльнісно-особистісний підхід у передшкільній освіті передбачає формування у дитини понять про об'єкти довколишнього світу в процесі активної взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Істотні властивості предметів (наукові знання про них) дитина засвоює лише опосередковано, тобто за допомогою певних дій з ними. Лише через власні вчинки, спроби й експерименти старший дошкільник здобуває практичний досвід, перевіряє в «дії» набутті знання, вміння і навички. Саме такий активний, опосередкований спосіб здобуття знань і передбачений діяльнісно-особистісним підходом.

Діяльнісно-особистісний підхід передбачає організацію предметно-практичної діяльності. Важливими умовами при цьому є гуманістичне ставлення до кожної дитини, довірливе діалогічне спілкування, прийняття кожної дитини такою, якою вона є. Цей підхід передбачає моделювання структури навчальної діяльності старшого дошкільника, спрямованої на його особистісний розвиток як суб'єкта здійснюваної ним діяльності.

Отже, діяльнісно-особистісний підхід у визначенні завдань передшкільної освіти передбачає: переорієнтацію навчання з традиційного засвоєння і запам'ятовування готових форм знань на діяльнісний процес їх отримання і функціонування; набуття дитиною в процесі передшкільної освіти компетенцій, набуття життєвого досвіду, цінностей, ставлень, що цілісно реалізуються в процесі конкретної навчальної ситуації; формування основних видів діяльності – спілкування, пізнавальної і навчальної діяльності, як основ подальшого розвитку та навчання особистості дитини.

Наступним методологічним підходом в організації передшкільної освіти обраний контекстний підхід. Контекстний підхід в освіті позначає

новий тип змісту навчання, що знаменує собою інтеграцію теорії і практики для набуття особистістю змістових компетенцій та компетентностей.

За контекстним підходом до організації передшкільної освіти основною одиницею роботи вихованця і педагога стає не «порція інформації», а ситуація у всій своїй предметній та соціальній невизначеності і суперечності.

Найбільш актуально предметні і соціальні контексти майбутньої діяльності дошкільників задаються в дидактичній і сюжетно-рольовій іграх, де моделюються ті системи відносин, які характерні для цієї діяльності як цілого. Кожен учасник засвоює абстрактні, знакові за формою знання в реальних процесах підготовки і прийняття рішень, регуляції ігрових та навчальних дій. Беручи норми відносин у колективі, підпорядковуючи їм особисті інтереси, узгоджуючи їх з інтересами інших учасників, кожна особистість перебуває в активній соціальної позиції й формується як активний член цієї групи.

Контексний підхід в організації передшкільної освіти розглядає дитину як суб'єкт розвитку; педагога як посередника між дитиною і освітнім середовищем, здатного підтримати індивідуальне самовизначення особистості; педагогічний процес, успішність протікання якого визначається діалогом і співпрацею його суб'єктів.

Однією із головних педагогічних принципів логічного, безперервного розвитку особистості дитини, поєднання дошкільної, передшкільної та початкової освіти є дотримання принципу наступності. Реалізація наступності в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку – підсистема загальної освіти в Україні.

Загальні проблеми наступності між дошкільною і початковою ланками освіти відображено в працях відомих науковців (Л. Артемова, А.Богуш, З. Борисова, Л. Венгер, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, В.Котирло, В. Кузь, Г. Люблінська, З. Плохій, О. Проскура, О. Савченко та ін.).

Шляхом наступності досягається цілісність пожиттєвого освітнього процесу і його висхідний характер; «наступність у навчанні – це послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу, який

здійснюється при переході від одного уроку до наступного, від одного року навчання до наступного.

А. Богуш вбачає реалізацію наступності в обізнаності класоводів з програмами і методиками навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі освіти, результатами розвиненості, навченості й вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування їх у подальшій роботі початкової школи.

Для реалізації принципу наступності між дошкільною та початковою освітою та забезпечення безкризового (літичного) переходу старших дошкільників на позицію учня початкових класів необхідна ґрунтовна обізнаність учителів перших класів зі змістом БКДО, тобто державним стандартом дошкільної освіти, варіативними і тематичними програмами розвитку, виховання і навчання дітей; методиками навчально-виховної роботи в дошкільному закладі.

Під час розв’язання завдань наступності забезпечується цілісний розвиток особистості дитини, а поряд з терміном «наступність» логічно вживається термін «перспективність».

У сучасній педагогічній науці «наступність і перспективність розглядаються як два боки одного й того самого педагогічного явища. Перспективність – це погляд знизу вверх, а наступність – це погляд зверху вниз. Тобто на дошкільній і початковій сходинках освіти перспективність – це визначення пріоритетних ліній підготовки дітей дошкільного віку до школи, які б максимально враховували потреби початкової школи в готовності дитини до оволодіння новою, провідною в шкільному віці навчальною діяльністю.

Отже, наступність і перспективність повинна передбачати орієнтацію і вихователів дошкільних закладів, і вчителів-класоводів на третій, розвивальний тип – сумісну діяльність з дітьми, який враховує вікову дитячу індивідуальність, спонукає її до творчого самовиявлення, зберігає унікальність і самобутність дошкільного дитинства, забезпечує літичний, безкризовий перехід дошкільника в позицію особистості другого дитинства і водночас віддзеркалює розвивальний характер освіти.

Розглянемо педагогічні умови організації передшкільної освіти на сучасному етапі розвитку освіти.

Однією із пріоритетних умов виділимо організацію партнерської взаємодії дошкільної та початкової ланок освіти в організації передшкільної освіти.

Педагогічна взаємодія – це особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, яка передбачає взаємозбагачення їх інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфери; їх координацію і гармонізацію. Педагогічна взаємодія означає чіткий розподіл функцій, взаємне делегування, дотримання прав і обов'язків сторін взаємодії; «це процес, що відбувається між вихователем і вихованцем у перебігу навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості дитини».

Отже, педагогічна взаємодія розглядається як процес, який відбувається між суб'єктами освіти (вихователем і вихованцем, вихователями та вихованцями, педагогами та батьками, педагогами між собою) в ході освітньої роботи і спрямований на розвиток особистості кожного із суб'єктів, що взаємодіють. Таку взаємодію можна визначити як партнерську.

У процесі партнерської взаємодії в передшкільній освіті базовими структурними компонентами визначаємо сім'ю, дошкільний навчальний заклад і школу, які є провідними ланками в системі освіти та розглядаємо їх, як сукупні самостійні суб'єкти, узгодженість дій яких як частин цілого створює освітнє середовище. У процесі взаємодії дошкільного навчального закладу, початкової школи і сім'ї відбувається процес цілеспрямованого становлення особистості дитини.

Відзначимо, що партнерська взаємодія в передшкільній освіті визначається всім соціальним оточенням. Суб'єктами партнерської взаємодії в педагогічній системі передшкільної освіті є особистість дитини, сім'я, педагоги-вихователі та вчителі початкових класів, заклади освіти – дошкільний навчальний заклад та початкова школа, управлінський аспект між закладами освіти. Сім'я стає рівноправною поряд із дошкільним навчальним закладом і школою у справі виховання та становлення особистості дитини. Дошкільний навчальний заклад, початкова школа включають у себе підсистеми нижчого порядку: групи, класи, педагогів, батьків, вихованців, які мають певні зовнішні і внутрішні взаємозв'язки.

Процес партнерської взаємодії має властивості інтегрованості й комплексності. Основними зовнішніми чинниками, що зумовлюють

принцип комплексності та інтегрованості взаємодії є, по-перше, центральне місце дитини в освітньому процесі (дитиноцентризм) та єдність педагогічних вимог до неї; по-друге, педагогічно організоване освітнє середовище, передусім суб'єкт-суб'єктні відносини вихователів, дітей і батьків, учителів, дітей і батьків, вихователів, дітей і вчителів; по-третє, гуманна виховуюча суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагогічного та дитячого колективу в педагогічному процесі.

Кількість відносно самостійних суб'єктів, які можуть бути залучені до партнерської взаємодії не може бути обмеженою, а навпаки, бажаним є уведення тих, які мають виховний потенціал і здатні узгоджувати свої дії і зумовлюють включення їх до організації передшкільної освіти.

Основне завдання партнерської взаємодії – надати кожній дитині оптимальні умови для реалізації її здібностей з урахуванням індивідуальних особливостей.

Отже, партнерська взаємодія між учасниками освітнього процесу в передшкільній освіті є інтегрований феномен організації принципової єдності впливів сім'ї, дошкільного закладу і початкової школи наданні рівних стартових можливостей кожній дитині напередодні її навчання в школі.

Результатом організації процесу передшкільної освіти визначаємо як досягнення рівня розвитку дошкільної зрілості дитини дошкільника.

Дошкільну зрілість психологи пояснюють як цілісний психічний стан дитини-дошкільника з оптимальним рівнем розвитку якісних новоутворень, для яких дошкільний період є сенситивним. Основними серед них є такі: сформовані соціальні емоції, здатність до емоційної децентрації – вміння стати на позицію іншого, відчути його настрій, здатність відгукнутися на переживання співчуттям, співучастю (здатність до емпатії як афективно-пізнавального утворення); розвинута уява; достатній рівень розвитку наочно-образного мислення; довільність психічних процесів та саморегуляція; сформовані мотивація комунікативної соціальної активності; адекватна самооцінка.

Дошкільна зрілість передбачає здатність дитини проявляти особистісну активність у всіх специфічно видах діяльності – ігровій, пізнавальній, художньо-образній (малювання, ліпка, аплікація, конструювання, спів, слухання музики, танці, інсценізація) – як на репродуктивному (за зразком), так і на творчому рівнях.

Отже, дошкільна зрілість є складним психолого-педагогічним утворенням, яке ми розуміємо як якісну своєрідність набуття особистісно-оцінних, соціально-комунікативних, предметно-практичних, сенсорно-пізнавальних та мовленнєвих компетенцій, без яких неможливо успішно навчатися в масовій школі. Невід'ємною складовою дошкільної зрілості є особистісний досвід наявний у дитини на момент вступу до школи вміння взаємодіяти з іншими людьми. Для формування дошкільної зрілості дитини необхідна спеціально створена партнерська взаємодія, що забезпечує розширення прав дитини і батьків, поваги до особистості дитини, урахування освітніх інтересів кожного, адекватності педагогічного процесу віковим особливостям, забезпечення повноцінного психічного і фізичного розвитку, охорони здоров'я дітей.

Саме такий підхід створює необхідні умови для повноцінного розвитку особистісних якостей майбутнього школяра, які гарантують йому всебічну соціальну і психологічну захищеність і сприяють успішній навчальній діяльності в майбутньому.

Наступною педагогічною умовою в організації передшкільної освіти є дотримання принципу дитиноцентризму, який розглядається не в сенсі уваги до дитини як до абстрактної, узагальненої, а до конкретної дитини з її сутнісними характеристиками. Це важливо на всіх етапах освітньої діяльності. Пріоритет особистісної орієнтації освіти у політиці держави розглядає дитину центром, активним суб'єктом власного життя, здатного вплинути на його зміст, темп і форми вияву.

Принцип дитиноцетризму це єдиний шлях формування людиноцентричного, гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, єдиний шлях до щастя кожної людини. Власне, вихователь разом із батьками має допомогти дитині самопізнати й саморозвинути себе, забезпечивши їй успіх, літичний перехід до подальшого навчання.

Отже, для цілісного розвитку особистості дитини передшкільного віку важливе застосування засад дитиноцентризму, врахування дитячої субкультури, повноцінне проживання дитиною кожного вікового етапу.

У дитиноцентричному підході вихідною одиницею в організації передшкільної освіти виступає врахування специфіки дитинства, що узята в загальному контексті онтогенезу особистості та є головним завданням діяльності дошкільних навчальних закладів.

Сучасні тенденції розвитку передшкільної освіти передбачають орієнтацію на особистість дитини, створення сприятливих умов для формування в неї належної спрямованості до навчальної діяльності, самосвідомості, позитивної самооцінки, самоповаги та шанобливого ставлення до тих, хто її оточує, конструктивних мотивів поведінки, нахилів, потреб, характеру, пізнавальних психічних процесів тощо. Ці складові розвитку особистості дитини передшкільного віку допоможуть забезпечити літичний перехід до навчання в школі, адаптацію до шкільних умов.

З огляду на це, особливого значення набуває проблема індивідуального виховання та навчання як одна з передумов організації передшкільної освіти.

Оволодіння навчальним змістом в індивідуальному темпі забезпечується шляхом урахування комплексу індивідуальних відмінностей дітей, індивідуально-доцільного підбору методів, форм, змісту роботи під час фронтальних, підгрупових та індивідуальних занять. Особлива увага повинна приділятись проведенню та організації індивідуальних занять.

Нові орієнтації й цінності сучасної освіти зумовили необхідність розуміти дитину як індивідуальну цінність і як індивідуальну можливість. Тому індивідуалізація навчання – це система засобів, яка сприяє усвідомленню дитиною своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці й розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності.

Здійснення індивідуалізації в освітньому процесі дошкільного закладу потребує постійної роботи педагогів у напрямі підвищення професійної майстерності, уважності до індивідуально-окресленої динаміки зростання кожної дитини, її особистісних та навчальних досягнень, життєвої компетентності. В даному процесі особливого значення набуває індивідуальний підхід.

Таким чином, індивідуальний підхід – це педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її особистих рис і умов життя, в результаті якого в педагога створюється чітке уявлення про характер кожного з них, про його інтереси і здібності, що дає змогу зрозуміти

вчинки дитини, застосувати найбільш доцільні навчально-виховні засоби, для розвитку кожної особистості.

Отже, ми трактуємо індивідуальний підхід як психолого-педагогічний принцип, що передбачає організацію педагогічного впливу в освітньо-виховному процесі, здійснюваному як в навчальних закладах так і в родинному середовищі, з обов'язковим урахуванням індивідуальних особливостей дитини та умов її життя. Змістом такого підходу є гнучке використання педагогами та батьками інтегрованої і різноманітної системи форм, методів та прийомів навчально-виховної роботи, в основі якої лежить бачення цілісної картини індивідуального розвитку кожної дитини. Варіюються, зокрема, вимоги до засвоєння матеріалу, який вивчається (добір завдань, різних за змістом та ступенем складності); форми організації навчання (фронтальна, групова, індивідуальна); кількість та характер допомоги, що надається дітям; темпи оволодіння знаннями та навичками.

Таким чином, завдання індивідуального підходу – допомогти кожній дитині, з урахуванням її індивідуального суб'єктного досвіду пізнання, удосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватися як особистості.

Забезпечити повноцінне дитинство – означає надати кожній дитині особисту територію відповідно до її віку здібностей, нахилів та прагнень, створити умови для всебічного розвитку дошкільника. Такою територією виступає освітнє середовище – найвпливовіший стихійний засіб виховання і навчання, у якому відбувається соціалізація дитини дошкільного віку.

Освітнє розвивальне середовище в передшкільній освіті – основа формування творчої особистості, а в подальшому – креативної особистості. Завдання розвивального середовища: формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до подальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками та творчими здібностями. Головною метою розвивального середовища в передшкільній дошкільній та початковій освіті є формування активного, самостійного творчого мислення дитини і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання.

Для реалізації поставленної мети необхідно створення освітньо-розвивального середовища на основі наступності і перспективності

основних взаємопов'язаних освітніх етапів розвитку дитини – дошкільної передшкільної та початкової освіти.

Створення в дошкільному закладі повноцінного розвивального середовища – провідний засіб реалізації завдань підготовки дітей до навчання в школі. Адже правильно організоване розвивальне середовище впливає на здобуття дитиною дошкільної зрілості.

Отже, розвивальне середовище в передшкільній освіті – комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей п'ятирічного віку у дошкільному закладі. Розвивальне середовище в передшкільній освіті – це все те, що забезпечує підготовку дитини до навчання в школі, сприяє її фізичному психологічному та розумовому розвитку, набуттю дитиною дошкільної зрілості.

Можна зробити такі висновки. Передшкільна освіта як зв'язуючий ланцюжок між дошкільною та початковою ланками освіти включає інтегративні зв'язки зі всіма учасниками цілісного навчально-виховного процесу. Це відкрита педагогічна система, яка постійно розвивається. Вона дає можливість постійно удосконалювати зміст, цілі, методи її організації, технології реалізації освітніх шляхів впливу на дітей в їх системному розвитку

Організацію передшкільної освіти, зокрема, представляємо як системну партнерську взаємодію всіх учасників цілісного освітнього процесу в дошкільній та початковій ланках освіти. Взаємозв'язок усіх компонентів освітнього процесу та їх оптимізація веде до позитивного результату – літичного переходу старшого дошкільника в позицію молодшого школяра в збереженні принципу безперервного розвитку.

Наступність – одна з необхідних умов неперервної освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок мети, змісту, методів, способів, організаційних форм навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дитини.

Під наступністю, як суттєвою й необхідною ознакою в зв'язуючому ланцюжку між дошкільною та початковою освітою - передшкільною освітою ми розуміє зв'язок між процесами пізнання у дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів, які спираються на попередній досвід з урахуванням вікових та індивідуально-психологічні особливості дітей та забезпечують літичний перехід до навчання в школі.

В організації передшкільної освіти наступність і перспективність забезпечують неперервність освітнього процесу між дошкільною та початковою ланками освіти.

З'ясовано що готовність до навчання в школі раціонально розглядати як оптимальне поєднання впливу комплексу компонентів, складне багатокомпонентне утворення, де всі компоненти взаємопов'язані й взаємозумовлені, оптимально поєднанні, а саме: фізичний, психологічний та особистісний та охоплюють всі основні сфери розвитку дитини. Сукупність їх реального прояву є базовими якостями особистості.

У дослідженні виявлено та схарактеризовано педагогічні умови організації передшкільної освіти дітей передшкільного віку, які сприяють її успішній реалізації: дитиноцентризм, індивідуалізація освітнього процесу, забезпечення освітнього розвивального середовища п'ятирічок, партнерська взаємодія дошкільної та початкової ланок освіти.

Визначені основні принципи дитиноцентризму під час організації передшкільної освіти: визнання самоцінності дитинства; використання методів і форм навчання в межах специфічних для старших дошкільників видів діяльності.

Індивідуалізація освітнього процесу передшкільної освіти спрямована на забезпечення самобутності дитячої субкультури та соціалізацію особистості.

Освітнє розвивальне середовищє для п'ятирічок виступає одним з вирішальних факторів формування й розвитку особистості та забезпечує підготовку дитини до навчання в школі, сприяє її фізичному психологічному та розумовому розвитку, набуттю дитиною дошкільної зрілості.

Організація партнерської взаємодії в освітньому процесі передшкільної освіти відбувається на основі спеціально організованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, педагогічно доцільних гуманних відносинах.

Суб'єкти партнерської взаємодії в передшкільній освіті це особистість дитини, сім'я, педагоги – вихователі та вчителі початкових класів, заклади освіти – дошкільний заклад та початкова школа, управлінський аспект між закладами освіти, де всі учасники взаємодії мають спільну мету, щодо розвитку дитини старшого дошкільного віку, набуття нею складових дошкільної зрілості, зв'язані між собою спільними

формами та методами роботи, утворюють системну взаємодію та намагаються досягти спільного результату у процесі взаємодіяльності.

Накопичений теоретичний та практичний матеріал ще вимагає свого подальшого удосконалення. Проте є достатні підстави вважати, що використання розроблених педагогічних умов організації передшкільної освіти істотно поліпшать процес подальшого її розвитку та становлення.

Матеріали взято з дисертації О. В. Ковшар на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук з теми «Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років» зі спеціальності: 13.00.08 – дошкільна педагогіка.

Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2016. 625 с.

Попова
Олександра Володимирівна

доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету іноземних мов
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

Тема дисертації «Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти» (2017 р.)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження зумовлена міжнародними зв'язками України з КНР, які динамічно розвиваються останні 25 років, що вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі сходознавства для створення та підтримки сприятливих взаємовідносин між двома країнами. Сучасна педагогічна освіта України характеризується філософсько-культурним переосмисленням основних ціннісних домінант. У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» акцентується на культуро-центричності, збереженні та примноженні національних педагогічно-виховних традицій, розвитку творчої особистості, гуманізації освіти та її інтеграції у світовий просвітницький простір. Виникає необхідність адаптувати інноваційні педагогічні технології в галузі підготовки фахівців-китаєзнавців під формат новітніх тенденцій освіти. На жаль, сьогодні питання ефективної професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови недостатньо розглянуто в сучасній теорії

педагогіки. У зв'язку із цим в реалізації мети і завдань української трансформованої освітньої парадигми в межах професійної підготовки перекладачів-білінгвів першорядного значення набуває організація, сприяння та здійснення освітнього процесу щодо балансування змісту національно-культурних сфер двох країн (України і КНР) на тлі традиційної.

Зміцнення українсько-китайської співпраці зумовило потребу як у висококваліфікованих перекладачах (тлумачах), так і у викладачах китайської мови, які володіють на достатньому рівні міжнародною (англійською) та українською мовами. Аналіз теорії і практики підготовки перекладачів китайської мови в Україні виявив низку суперечностей між: попитом на висококваліфікованих перекладачів-китаєзнавців, здатних ефективно використовувати ІКТ у перекладі, й відсутністю інноваційних вітчизняних методик професійно-мовленнєвої підготовки перекладачів-синологів, спроможних здійснювати китайсько-український та українсько-китайський переклади в різних галузях; державними потребами в україномовних перекладачах та відсутністю методичного супроводу спеціальності «Переклад (китайська мова)»; вимогами до професіограми перекладачів-синологів та відсутністю досліджень вітчизняних науковців щодо загальних теоретичних і методичних засад професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Метою дослідження було теоретично обґрунтувати методологічні концепти, педагогічні умови та експериментально перевірити методику професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти, що передбачало розв'язання таких завдань:

1. Обґрунтувати методологічні засади і визначити науково-теоретичні концепти професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.

2. Розкрити сутність і структуру феноменів «професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови», «перекладацька компетентність майбутнього перекладача китайської мови»; уточнити поняття «професійно-мовленнєва підготовка», «перекладацька діяльність» «компетенція», «компетентність», «перекладацька компетентність».

3. Виявити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості перекладацької компетентності в майбутніх перекладачів китайської мови.

4. З'ясувати специфіку перекладацької діяльності в умовах мовної і соціокультурної взаємодії українського і китайського народу.

5. Визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

6. Розробити й обґрунтувати модель професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.

7. Розробити експериментальну методику професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти та апробувати її ефективність.

Об'єкт дослідження – професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.

Предмет дослідження – зміст, форми і методи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти.

Провідною ідеєю дослідження виступило положення про те, що професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови зумовлена лінгвістичними особливостями китайської мови, специфікою розвитку україно-китайської співпраці, особливостями сучасного полікультурного простору України.

Аналіз поняття «професійно-мовленнєва підготовка» з рідної (А. Богуш, М. Вашуленко, Ж. Горіна, С. Караман, О. Копусь, Л. Мацько, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.) та іноземної мов (О. Бігич, Н. Бориско, Р. Мартинова, Н. Микитенко, Л. Морська, С. Ніколаєва, В. Плахотник, Н. Скляренко, О. Тарнопольський, Д. Хаймс та ін.) засвідчив, що висвітлення його сутнісних характеристик у численних наукових студіях педагогів, психологів і лінгводидактів є доволі різновекторним, а зміст досліджуваного базового поняття досі дискусійним. Встановлено, що *професійно-мовленнєву підготовку* розуміють як цілеспрямований різнорівневий педагогічний процес, спрямований на оволодіння майбутніми фахівцями різних галузей специфічними мовно-комунікативними знаннями, вміннями і навичками та формування здатностей їх використання в професійно-зорієнтованій і квазі-

професійній сферах. *Професійно-мовленнєву підготовку майбутніх перекладачів китайської мови* було розтлумачено як цілісний, неперервний процес набуття теоретичних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення базових перекладацьких дій у межах виконання професійних завдань з урахуванням специфіки мовного потенціалу, (соціо)культурних і національних особливостей Китаю й України, особистісних та психофізіологічних характеристик комунікантів, рівня їхнього інтелектуального розвитку, вимог до адекватності та правильності перекладу як професійного продукту відповідно до світових стандартів і міжнародної практики.

У дослідженні з'ясовано специфіку *перекладацької діяльності* (письмового перекладача і тлумача) залежно від каналу сприйняття тексту оригіналу та засобу його відтворення мовою перекладу (психолінгвістичні характеристики): письмового-письмового, усно-усний (послідовний і синхронний), письмово-усний (переклад з аркуша), усно-письмовий (відтворення у письмовій формі відео- та аудіотекстів). Визначено значущість машинного (комп'ютеризованого) перекладу як різновиду письмового перекладу та швидкопису як допоміжного засобу перекладу.

На підставі аналізу практичних аспектів актуалізації перекладацької діяльності (І. Корунець, Л. Черноватий та ін.) виокремлено стадії реалізації усного і письмового видів китайсько-українського й українсько-китайського перекладу. Прописано труднощі перекладу з китайської мови українською та з української мови китайською: розпізнання семантики подібних за написанням ієрогліфів; переклад-транскрибування власних імен; членування китайського тексту; наявність веньянізмів та діалектизмів у сучасному китайському лексиконі; гнучкі синонімічні й антонімічні зв'язки між китайськими словами; різноплановість китайських фразеологічних висловів; транспозиційність (конверсивність) частин китайської мови; видо-часові форми прикметників та дієслів; особливості функціювання допоміжних дієслів; наявність різноманітних часток тощо.

Перекладацьку діяльність перекладача китайської мови асоційовано зі складним інтелектуальним процесом дешифрування ієрогліфів і шифрування сприйнятого повідомлення засобами ієрогліфів на рівні внутрішнього мовлення. Перекладацьку діяльність перекладачів

китайської мови інтерпретуємо як інтеграцію та застосування певних лінгвістичних (у межах китайської і української мов) та фонових знань (у межах країн – Китаю й України), мовленнєвих і професійних умінь перекладача / тлумача в процесі міжмовної та міжкультурної комунікації задля відтворення і передання інформації з однієї мови іншою через декодування та шифрування оригінального тексту (дискурсу) на мову перекладу в специфічному соціокультурному й / або полікультурному контексті.

З огляду на те, що перекладач-білінгв, фахівець у галузі синології має універсальну професіограму та є конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, запропоновано узагальнену процесуальну структуру професійно-мовленнєвої діяльності перекладача китайської мови, специфіка якої потребує реалізації досить складного процесу дешифрування ієрогліфів засобами внутрішнього мовлення та передання змісту думок мовою перекладу через складну інтелектуальну діяльність.

У контексті дослідження розкрито методологічні концепти дослідження, схарактеризовано методологічні підходи до професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Сутність *культурологічного підходу* (Ф. Бацевич, Е. Сепір та ін.) базується на низці його різновидів: *лінгвокраїнознавчий* (К. Андрейчина, Л. Воскресенська, О. Кавнатська, Г. Кузьміна та ін.); *лінгвокультурологічний* (В. Дороз, К. Красних, Т. Симоненко, В. Телія та ін.); *соціокультурний* (А. Богуш, М. Вашуленко, Ж. Горіна, О. Горошкіна, О. Копусь, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семеног та ін.) тощо.

Культурологічний підхід передбачав вивчення української та китайської мов, що віддзеркалюють системи культурних цінностей, на основі яких будуються моделі мовленнєвої поведінки представників цих культур і формується лінгвосоціокультурна компетенція майбутніх перекладачів китайської мови крізь призму культур України і Китаю. Завдяки означеному підходу здійснювалась акультурація адресата через його мову, ідентифікація та адекватна інтерпретація лінгвокультурем.

Встановлено, що феномени культури і суспільства доповнюють один одного та маніфестуються як різні аспекти однієї реальності в межах соціокультурного простору: культура відбивається в соціально-історичному досвіді, програмує життя людей через систему традицій,

звичаїв, цінностей, взірців діяльності, настанов; суспільство ініціює певні моделі суспільної взаємодії завдяки єдності культури та соціальності, які формуються і трансформуються в контексті життєдіяльності соціуму. З позиції культурологічного підходу студентів ознайомили із сутністю таких культурологічних детермінант, як-от: «культурні норми», «культурні цінності», «культурно-комунікативна поведінка», «соціокультурний стереотип».

Складниками *контекстного підходу* професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови виступили: концепція контекстного підходу до навчання (А. Вербицький, Ю. Калугін, О. Ковтун та ін.); теорія і методика навчання іноземних мов і перекладу (Р. Мартинова, Р. Міньяр-Бєлоручев, Л. Черноватий, А. Швейцер та ін.). Контекстне навчання забезпечило моделювання предметного і соціального змісту професійної діяльності перекладача китайської мови, тобто трансформацію навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста. Провідною формую реалізації контекстного підходу обрано ділову / рольову гру, проміжними видами академічної діяльності виокремлено проблемну лекцію, семінар-дискусію, групове практичне заняття, тренінг, аналіз ділових відносин, спецкурси.

Підґрунтям конвертації *компетентнісного підходу* в систему професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови є апелювання науковців (Н. Бібік, А. Богуш, Л. Ващенко, О. Овчарук, З. Підручна, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко та ін.) до компетенцій і компетентностей як провідного критерію підготовленості сучасного випускника вищої школи.

Прийнявши до уваги здобутки науковців щодо значення, структури та функціональності компетентності та компетенції, було визначено узагальнену структуру професійної компетентності перекладачів за такими компонентами: *ключові надпрофесійні* (автономна, операційна, соціальна), *загальнопрофесійні* (інформаційна, стратегічна) та *предметно-фахові* (мовна, комунікативно-мовленнєва, лінгвосоціокультурна, перекладацька, технологічна) компетенції.

Компетентніснии підхід у форматі дослідження сприяв формуванню ключових (фундаментальних, надпредметних), загальнопрофесійних і предметних / специфічних компетенцій майбутніх перекладачів

китайської мови, набуттю досвіду виробничо-перекладацької діяльності й поведінкових моделей перекладача. Вихідними поняттями компетентнісного підходу виступили: «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність», «мовна компетенція», «мовленнєва компетенція», «іншомовна мовленнєва компетенція», «перекладацька компетенція», «перекладацька компетентність».

Компетенцію розуміємо як задану специфічну (професійну) нормативну базу, вимоги до освітньо-фахової підготовки майбутніх фахівців, що є обов'язковими для кваліативної (якісної) продуктивно-результативної професійної діяльності як соціально визначений і закріплений результат.

Компетентність інтерпретовано як якісно-вимірювальну характеристику особистості, інтегрований результат успішної трансформації нормативно визначених набутих знань, умінь і навичок у професійну діяльність, тобто формування в особистості здатності успішно практично діяти, застосовуючи набутий освітньо-життєвий досвід у професійній або іншій діяльності з дотриманням певних вимог і розумінням відповідальності за свої професійні дії. Результат набуття компетентності – засвоєння освітніх, предметних і професійних (концептуально-фахових) компетенцій.

Комунікативна компетенція – сукупність комунікативно важливих теоретичних знань про систему мови, лінгвістичні явища й особливості функціювання одиниць мови в мовленні; види і характеристики мовленнєвої діяльності, а також практичних умінь: мовні (лінгвістичні) вміння під час здійснення рецептивних (аудіювання та читання) і продуктивних (говоріння – монолог, діалог – письмо) видів мовленнєвої діяльності.

Комунікативну компетентність визначаємо як багатоаспектний і функційний за характером феномен, який передбачає здатність людини вступати у спілкування та досягати його цілі на основі лінгвістичних знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання та природно-неформальними засобами з урахуванням соціокультурологічних особливостей комунікативної ситуації, у модусі всіх видів мовленнєвої діяльності – говорінні (діа-монолог – термін А. Богуш) і письмі (продуктивних) через аудіювання та читання (рецептивні).

Мовну компетенцію інтерпретуємо як інтегрований комплекс різнорівневих мовних знань-норм (знання загальновживаного та специфічного лексичного словника; семантичні, фонологічні, морфологічні, синтаксичні, стилістичні, орфоепічні й орфографічні знання), умінь їх (знань) функціонального використання в усних і писемних комунікативних актах із застосуванням адекватних стратегій і тактик мовної поведінки та здатностей мовця коректно розуміти інформацію, що передається йому вербальними засобами.

Мовленнєву компетенцію розглядаємо як здатність грамотно використовувати мову рецептивно та продуктивно, тобто через аудіювання (читання) продукувати власні висловлювання у формі монологу чи діалогу (писемне мовлення) відповідно до цілей комунікативної ситуації; під грамотністю розуміємо коректне лексичне, граматичне, фонетичне та стилістичне оформлення власної мовленнєвої продукції.

Іншомовну мовленнєву компетенцію детермінуємо як набутий у ході навчання комплекс мовленнєвих умінь здійснювати іншомовне спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), у типових ситуаціях згідно зі змістом програмного мовного матеріалу та рівнем його опанування.

Перекладацьку компетенцію визначаємо як рецептивно-продуктивні вміння передання інформації у межах двох мов з найбільш можливим зберіганням вихідного змісту тексту, використовуючи адекватні перекладацькі засоби (способи, прийоми, тактики, стратегії тощо) на основі спеціальних допоміжних умінь, як-от: вільно переключатися з однієї мови на іншу, аналізувати текст оригіналу в плані коректного розуміння його змісту та вибору адекватних перекладацьких і технічних засобів для відтворення його контенту іншою мовою.

Перекладацьку компетентність ідентифіковано як специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретного виду (видів) перекладу в конкретній професійній ситуації на основі освіченості (знання, вміння і навички у здійсненні різних видів перекладу), набутих як у процесі навчання (спеціально організованого вивчення групи дисциплін), так і засобами неформальної (ненавчальної) освіти під впливом середовища.

Перекладацьку компетентність майбутнього перекладача китайської мови трактуємо як: єдність теоретичної і практичної готовності фахівця перекладу до здійснення професійної діяльності в контексті україно-китайських взаємин; здатність перекладача використовувати інтегровані поглиблені знання (мовно-ієрогліфічні, лінгвосоціокультурні, фонові) та фахово-відповідні вміння і навички в професійній діяльності (міжкультурній комунікації-перекладі) через застосування перекладачем / тлумачем раціональних способів і прийомів у всіх видах мовленнєвої діяльності відповідно до мети та специфіки певного виду перекладу; якість, властивість або стан перекладача-синолога, що забезпечує його фізичну, психічну і духовну відповідність вимогам спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації перекладача / тлумача, філософсько-педагогічним детермінантам спадщини Китаю та України. Складниками перекладацької компетентності майбутнього перекладача китайської мови виступили: мовна, лінгвосоціокультурна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, специфічно-технологічна компетенції.

Компетентнісний підхід дозволив нам визначити критерії (*мовна, лінгвосоціокультурна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, специфічно-технологічна компетенції*) з відповідними показники та схарактеризовано рівні сформованості перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови (*високий, достатній, задовільний, низький*).

Мовна компетенція корелює з показниками: обізнаність із: різногалузевою термінологією в межах китайської та української мов; граматичною будовою, фонетичними системами, функціонально-стилістичними особливостями китайської та української мов; уміння: розпізнавати відтінки семантики синонімів і антонімів засвоєної термінології (лексики) й адекватно її використовувати в академічній та професійній сферах; практично застосовувати знання морфології (функціональність повнозначних і службових частин мови; словотворчі моделі, словозмінні форми, транспозиція слова тощо) і синтаксичну реалізацію китайськомовних та україномовних висловлювань за різними типами зв’язку на тлі лексичного матеріалу; коректно вимовляти мовні одиниці сегментного і суперсегментного рівнів за правилами використання різних видів наголосу / тону та фіксувати у графічній формі

окремі звуки, слова / ієрогліфи, фрази і речення китайською й українською мовами; транскрибувати мовні одиниці; правильно ідентифікувати і використовувати стилістичні прийоми й експресивні засоби китайської та української мов у межах конкретного функціонального стилю і жанру дискурсу.

Лінгвосоціокультурна компетенція співвідноситься з показниками: обізнаність із: сутністю поняття «естетична культура» людини у світовому форматі; комунікативною поведінкою в соціально та культурно гетерогенних групах; соціально-політичною ситуацією, історичними подіями, географією, літературою Китаю й України; національними традиціями, звичаями, нормами та цінностями національних культур КНР і України; уміння: діяти творчо, обмірковано, естетично-коректно відносно представників інших культур у процесі міжкультурної комунікації; продуктивно безконфліктно співпрацювати з вітчизняними та зарубіжними партнерами (спільно розробляти і реалізовувати плани, соціальні проекти, визначати цілі, завдання, тактику та стратегію індивідуальних і колективних дій тощо), усвідомлюючи свої функції; використовувати фонові знання і перетворювати їх у текст перекладу адекватними засобами і прийомами; ідентифікувати, декодувати приховані та неприховані етнокультурні аспекти і відтворювати їх семантику мовою перекладу.

Комунікативно-мовленнєва компетенція представлена показниками: обізнаність із: психолінгвістичними закономірностями породження і сприйняття на слух китайськомовного й українськомовного текстів / дискурсу; лінгвістичними засобами побудови і презентації різножанрового підготовленого та непідготовленого китайськомовного та українськомовного монологічного і діалогічного мовлення; особливостями актуального членування речення, засобами тема-рематичних відношень і мовними засобами вираження логічних зв’язків між реченнями в межах китайської та української мов; композицією та лексико-граматичними засобами побудови китайських і українських текстів різної жанрово-стильової спрямованості; уміння: розуміти на слух основні ідеї, загальний зміст і деталі різножанрового китайськомовного матеріалу (дебатів, офіційних доповідей, дискусій, (не)офіційних перемовин, телефонних розмов, радіо- і телепередач тощо), комунікативний намір інтерлокутора й утримувати в оперативній пам’яті сприйняту інформацію; адекватно

реагувати на відповіді та пропозиції інтерлокуторів (дебати, дискусії, (не)офіційні перемовини, телефонні розмови тощо) і продукувати китайською й українською мовами власні підготовлені та непідготовлені тексти в різних форматах (доповідь, презентація, звіт тощо) відповідно до функціонально-стильової спрямованості дискурсу; ідентифікувати необхідну інформацію та розуміти зміст вихідного (китайського, українського) тексту в різних видах читання (ознайомлювальному, навчальному, вибірковому / переглядовому) з використанням усіх форм читання (вголос, мовчазне, змішаний тип); продукувати чіткі за змістом і логічною побудовою тексти, лінгвістичне оформлення яких відповідає стилістичним нормам китайської та української мов, вирізняється лексичним багатством і різноманітністю граматичних форм і конструкцій.

Перекладацько-дискурсивна компетенція репрезентована показниками: обізнаність: лінгвістична й екстралінгвістична в межах конкретно-галузевого китайськомовного й українськомовного дискурсів; із перекла-дацьким інструментарієм (прийоми, способи, моделі перекладу тощо); психолінгвістичними особливостями процесу усного китайсько-україн-ського й українсько-китайського перекладу (послідовний переклад, переклад з аркуша) та допоміжними засобами кодування інформації; жанрово-стильовою домінантою текстів і лінгвістичними особливостями оформлення текстів різної функціонально-стильової спрямованості в межах китайської та української мов; уміння: прогнозувати смислове, лексичне і синтаксичне оформлення висловлювань, коректно визначати стратегію, тактики, порядок і сутність дій перекладача китайської мови, комбінувати, адаптувати китайськомовний та українськомовний лінгвісти-ний і країнознавчий матеріал у кожній конкретній ситуації та модифікувати його в різні формати (повний, скорочений) перекладу; здійснювати перекладацький аналіз китайських і українських текстів, визначати за ключами та контекстом смисловий зміст незнайомих ієрогліфів і використовувати адекватний перекладацький інструментарій для відтворення тексту оригіналу мовою перекладу (українською); білінгвальні вміння швидко переключатися з китайської мови на українську і з української мови на китайську; синхронно сприймати письмовий / усний вихідний (китайський, український) текст та усно

відтворювати текст мовою перекладу (китайською, українською) з використанням системи швидкопису; відтворювати письмово робочою мовою (китайською, українською) зміст оригінального (китайського, українського) тексту адекватними перекладацькими засобами зі збереженням формату оформлення вихідної інформації (фрейму).

Специфічно-технологічна компетенція проілюстрована показниками: обізнаність із: різновидами (класифікацією), структурою та функціями одномовних (українсько-українських, китайсько-китайських) і двомовних (китайсько-українських, українсько-китайських) довідково-лексикографічних / інформаційних електронних і друкованих джерел; принципами роботи текстового процесора Microsoft Word, програмами з повнотекстового пошуку / індексаторами, конкордансу, управління пам'яттю перекладів (з української мови китайською та з китайської мови українською) тощо; принципами функціювання сучасних систем автоматичного / комп'ютеризованого китайсько-українського й українсько-китайського перекладів; класифікацією помилок в українській і китайській мовах і специфікою використання програм текстового редагування китайсько-українського та українсько-китайського перекладів (програмами з перевірки правопису, граматики, управління термінологією в межах китайської та української мов тощо); уміння: користуватися довідковою, енциклопедичною, спеціальною літературою, інформаційними технологіями для пошуку необхідної інформації в межах робочих мов (китайської, української); користуватися програмним забезпеченням та опрацьовувати бітексти (китайсько-українські й українсько-китайські) і термінологічні бази даних, що зберігаються на цифрових носіях або підключаються до мережі Інтернет; установлювати й оновлювати антивірусні програми, користуватися допоміжними (крім комп'ютера) технічними приладами (сканером, принтером, ай-падом, ксероксом тощо); користуватися ними під час вирішення певних перекладацьких завдань як допоміжними засобами; виявляти типові перекладацькі помилки, що виникають при перекладі з китайської мови українською і навпаки, та їх редагувати власноруч і засобами програмного забезпечення.

До кожного показника в межах критеріїв розроблено діагностувальні завдання на з'ясування рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови та визначення

змісту і структури експериментальної професійно-мовленнєвої підготовки.

Задля з'ясування рівнів сформованості *мовної компетенції* студентам було запропоновано контрольну роботу, завдання якої включали тестові й аналітичні вправи і передбачали перевірку знань фонологічних, орфоепічних, лексико-семантичних, граматичних, стилістичних норм китайської та української мов за функціонально-стильовою спрямованістю дискурсу робочих мов.

Визначення стану сформованості *лінгвосоціокультурної компетенції* здійснювалось у два етапи: робота з китайськомовними й українськомовними текстами культурологічної спрямованості та міжкультурна комунікація в процесі підготовки і проведення освітньо-культурних заходів («Міжнародний День Інститутів Конфуція», «Китайсько-українська весна», фотовиставок і презентацій «Літній мовний табір» тощо).

Задля виявлення рівнів сформованості *комунікативно-мовленнєвої компетенції* майбутніх перекладачів китайської мови було розроблено серію мовленнєвих завдань, що передбачали перевірку вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності китайською й українською мовами, як-от: письмі, аудіюванні, читанні, говорінні за визначеними показниками. Студенти писали закритий лист роботодавцю і твір-міркування. Додаткові завдання, що виконувались у взаємозв'язку з перцептивними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання), репрезентувалися студентами в усному підготовленому / непідготовленому мовленні (діалог і монолог).

Контрольні завдання для виявлення рівнів сформованості *перекладацько-дискурсивної компетенції* майбутніх перекладачів китайської мови включали два блоки: тестову контрольну роботу з теоретико-практичних аспектів перекладу китайськомовних і українськомовних різногалузевих текстів та практичних завдань з формату репрезентації текстів перекладу (повний / неповний) у письмовій та усній формах, а саме переклад з аркуша (анотований), послідовний переклад (реферований) і повний письмовий переклад текстів різної функціонально-стильової спрямованості.

Виявлення рівнів сформованості специфічно-технологічної компетенції студентів відбувалось у процесі перекладу текстів за

програмами автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate); відтворення текстів мовою перекладу зі збереженням фрейму-формату, їх перетворення у формат PDF; редагування текстів із використанням програм текстового редагування перекладів (програм з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar); друкування, сканування зображення, користування електронною поштою.

За результатами констатувального етапу експерименту визначено рівні сформованості перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови. На високому рівні в ЕГ перебувало 6,19% студентів, достатньому – 33,99%, задовільний рівень був у 43,35%, низький у 16,47% майбутніх фахівців перекладу. У КГ високий рівень засвідчили 6,1% майбутніх перекладачів, достатній – 34,21%, задовільний продемонстрували 43,35%, низький було виявлено у 16,34% студентів.

Успішна реалізація започаткованого експериментального навчання уможливлювалась через створення сприятливої освітньо-виховної атмосфери – педагогічних умов.

Педагогічними умовами формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти було визначено такі: наявність позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності в царині китайської мови; інтеракція дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти; занурення студентів в активну самостійну професійно-мовленнєву (перекладацьку) діяльність з китайськомовними текстами та іншомовними мовцями; актуалізація інтерактивних форм організації професійно-мовленнєвої перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти; усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в освітньому просторі активізації україно-китайських взаємовідносин.

Контекст дослідження передбачав розроблення й апробацію *моделі* із відповідними етапами (*когнітивно-збагачувальний, операційно-репродуктивний, креативно-продуктивний, оцінно-рефлексивний*) та

експериментальної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Модель асоційовано з ієрархічно організованою схемою процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти, що відображає основні структурні компоненти (етапи, цілі, педагогічні умови, засоби, форми і методи її реалізації) процесу формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців китайської мови з урахуванням особливостей професійної діяльності бюро перекладів, крюїнгових компаній, туристичних агенцій, культурно-освітніх закладів, що вможливлює їх входження до професії і подальшого функціювання в ній.

За моделлю визначено чотири *етапи*: *когнітивно-збагачувальний* (ознайомлення студентів з різнорівневими мовними одиницями в межах китайської та української мов, психолінгвістичними аспектами реалізації китайськомовного й українськомовного мовлення, специфікою реалізації усного і письмового китайсько-українського й українсько-китайського повного / скороченого перекладу, ІКТ у навчанні перекладу; збагачення фонових знань як фундаментальних передумов ефективної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови), *операційно-репродуктивний* (формування професійно-прикладних умінь у галузі китайсько-українського й українсько-китайського перекладу на репродуктивному рівні), *креативно-продуктивний* (активізація самостійності й креативності у вирішенні проблемних професійно-спрямованих завдань у ході навчальної та наближеної до перекладацько-професійної інтеракціях, а також наукових конференцій) та *оцінно-рефлексивний* (закріплення норм професійної поведінки у майбутніх перекладачів китайської мови та реалізація валюативно-коригувальної оцінки результатів власної перекладацько-мовленнєвої діяльності, результатів означеної діяльності одногрупників у процесі навчання).

Аудиторна робота передбачала поєднання традиційних (лекція, практичні та семінарські заняття) та новітньо-інтерактивних форм навчання: інтерактивні лекції (міні-лекція, лекція-прес-конференція, лекція-пленарне засідання, лекція-діа-полілог, конференція-практикум); інтерактивні ділові ігри (перекладацький цех, круглий стіл, перекладацький ринг, виставки-ярмарки перекладацьких ідей,

перекладацька майстерня, сесії працедавців); інтерактивні семінари-практикуми із залученням китайських волонтерів.

Позааудиторна робота відрізнялася багатоманітністю видів професійно спрямованої навчальної діяльності та включала такі різновиди: тренінги, освітньо-культурні заходи, самостійна робота студентів, індивідуальна науково-дослідницька діяльність, науково-практичні й звітні конференції, виробнича й мовні практика в КНР.

Зміст навчально-експериментального процесу та механізм трансформування знань студентів у систему професійно значущих компетенцій будо реалізовано за етапами.

За кожним етапом виокремлено засоби, форми і методи їх реалізації. Засобами, формами і методами реалізації *першого етапу* виступили: лекції (лекція-пленарне засідання, лекція-діа-полілог, лекція-прес-конференція, лекція-нарада, лекція-конференція-практикум, лекція-симпозіум), практичні заняття і семінари-практикуми, перекладацько-мовленнєві тренінги, самостійна й індивідуальна робота студентів, аналітичні вправи, рольові і ділові ігри, групові тренінги й індивідуальні заняття, полінаціональна арт-терапія тощо. Серед провідних засобів, форм і методів реалізації *другого етапу* були такі: лекція-консиліум, аналітичні рецептивні й креативно-репродуктивні вправи, ділові і рольові ігри, складання українсько-китайського словника-глосарію з кожної галузі (терміни, словосполучення, фразеологізми), опанування основ перекладацького скоропису. *На третьому етапі* превалювали такі інтерактивні форми, як-от: ділові / рольові ігри, мовленнєво-ситуативні вправи, аутогенні тренінги, організація і проведення освітньо-культурних заходів, участь студентів і викладачів у науково-практичних конференціях, підготовка есе, доповідей, рефератів, презентацій дослідженого конструкту з використанням ІКТ. *Четвертий етап* було репрезентовано такими засобами, формами і методами, як-от: виробнича практика на базі університету (міні-лекції, консультації, майстер-класи, творчі години, креативні завдання естетичного й логопедично-корекційного характеру), профорієнтаційна робота зі школярами, мовленнєво-перекладацька практика з носіями мови на місцевому і державному рівнях, складання іспитів із багаторівневого оволодіння

китайською мовою HSK і HSKK, мовна практика у КНР, звітні конференції (фото-виставки, презентації, відеофільми).

На прикінцевому етапі експериментального педагогічного дослідження відповідно до визначених критеріїв і показників рівнів сформованості перекладацької компетентності майбутніх фахівців-сходознавців за даними виконання контрольних завдань було проведено порівняльно-контрастивний аналіз, результати якого довели ефективність моделі та експериментальної методичної системи формування означеної компетентності.

Проблема професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови не вичерпується результатами виконаного дослідження, оскільки китайсько-український формат взаємин вимагає регулярний перегляд і адаптацію змісту навчання, пошук нових підходів до реалізації означеної підготовки. Потребують подальшого студіювання питання розроблення засобів діагностики якості навчання та формування перекладацько-технологічної компетентності майбутніх перекладачів китайської мови.

Матеріали взято з дисертації О. В. Попової на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук з теми «Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти» за спеціальностями 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; 13.00.02 – теорія та методика навчання (східні мови):

Попова О. В. Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти: дис. … доктора пед. наук: 13.00.04, 13.00.02. в 2-х томах. Одеса: ПНПУ, 2017. 886 с.

Лесіна
Тетяна Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Тема дисертації «Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» (2019 р.)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

Позитивна динаміка набуття Україною абрисів демократичної європейської держави, де пріоритетного значення набуває становлення особистості як суб'єкта соціальної дії, підвищує роль освіти і педагогічної діяльності в соціумі. Провідні ідеї щодо модернізації вітчизняної системи освіти лежать у площині забезпечення якості всіх її ланок, починаючи із дошкільної освіти – нульового рівня за Національною рамкою кваліфікацій. Ціннісні домінанти та змістові орієнтири визначено Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, новою моделлю української школи (2017). У визначеному освітньому просторі ключовою визнано роль педагога, параметри особистісно-професійної компетентності якого окреслено в Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). Підвищення здатності педагогів уже на етапі дошкільного дитинства сприяти набуттю особистістю соціальної зрілості є запорукою розв'язання новопосталих проблем. З огляду на це актуалізуються

соціально-педагогічні вимоги до підготовки нової генерації майбутніх фахівців в умовах вищої школи, де контекстом виступає положення про комплексний особистісний розвиток дітей передшкільного віку з метою набуття ними життєвих компетентностей.

Широкий спектр наукових розвідок репрезентує різні аспекти професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти щодо компетентної фахової діяльності (Е. Бахіна, А. Богуш, Г. Бєлєнька, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Є. Карпова, К. Крутій, Ю. Руденко та ін.), педагогізації сімейного виховання та пропедевтики соціальної дезадаптації дітей дошкільного віку (Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Ю. Коваленко, Н. Маковецька, М. Прокоф'єва та ін.), розвитку педагогічної творчості та професійної майстерності (О. Виготська, С. Гаврилюк, Н. Давкуш, О. Листопад, Т. Швець та ін.), запровадження новітніх технологій розвивально-освітньої діяльності (Н. Гагаріна, Н. Грама, С. Литвиненко, І. Мардарова, Т. Танько, І. Трібнік, О. Чекан та ін.).

Усвідомлення вітчизняними (Л. Іщенко, С. Курінна, Л. Соловйова, І. Рогальська-Яблонська та ін.) і зарубіжними (М. Варшаудер, А. Гогоберидзе, М. Дергіменджі та ін.) дослідниками тенденцій ціннісного ставлення, зокрема дітей передшкільного віку до соціального довкілля зумовило контекстність осмислення проблематики професійної педагогіки. Нині в соціальній позиції особистості актуалізується необхідність зниження потенціалу агресії; загострюється проблема пропедевтики різних форм соціопатії і соціального паразитивізму; підвищується потреба в ненасильницькій соціальній комунікації особистості (М Безруких, В. Моралов, Т. Осипова, В. Ситаров та ін.).

Натомість поза увагою дослідників залишається як педагогічна своєрідність соціальних умінь і навичок – першооснови всіх особистісних новоутворень соціального ґатунку (соціальне здоров'я, соціальна компетентність, соціальний інтелект тощо) саме в дітей передшкільного віку – найвідповідальнішого етапу їхньої дошкільної зрілості, так і професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до означеної сфери діяльності.

Мета дослідження полягала в науковому обґрунтуванні методологічних концептів, педагогічних умов та експериментальній перевірці ефективності методики реалізації педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку і методичний сервіс її запровадження у вищій школі.

Результатом професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку є підготовленість – інтегрована особистісно-професійна якість здобувача вищої освіти, що характеризує його як суб'єкта освітньо-професійної діяльності, котрий здатний до конструктивного перетворення і вдосконалення педагогічної діяльності, та виявляється у ціннісному ставленні до розв'язання фахових завдань. Позитивна динаміка підготовленості студентів до вищеокресленої сфери професійної діяльності уможливлюється, якщо у вищій школі забезпечити сукупність таких педагогічних умов: усвідомлення майбутніми вихователями на рівні переконань соціально-педагогічної значущості розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії; забезпечення позитивного спілкування у підсистемах «майбутній вихователь – дитина передшкільного віку – батьки», «студент – студент», «викладач – майбутній фахівець»; спрямування практико зорієнтованої освітньо-педагогічної діяльності на соціальне партнерство із фахівцями-соціономістами та батьками вихованців закладів дошкільної освіти.

Провідною ідеєю дослідження було положення про те, що цілеспрямована, системна, спеціально організована професійна підготовка майбутнього педагога до компетентного розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії є передумовою збагачення соціально-розвивального потенціалу закладу дошкільної освіти, одним із чинників формувального впливу на успішну реалізацію сім'єю дитини передшкільного віку соціальних функцій.

Підготовка майбутнього вихователя за сучасних умов визнання самоцінності дошкільного дитинства і самодостатності дошкільної освіти – первинної ланки національної системи освіти – набула виняткового значення як у суспільстві, так і в соціальних інституціях. У процесі визначення педагогічної стратегії дослідження засновничою є роль комплексу взаємодоповнювальних наукових підходів – системного, суб'єктно-діяльнісного, контекстного, синергетичного, аксіологічного, компетентнісного, інтегративного; системоутворювальне ж значення відведено компетентнісному, контекстному і системному підходам. Актуалізацію можливостей кожного із наукових підходів спрямовано на

забезпечення підготовленості майбутнього вихователя як суб'єкта освітньо-професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти.

Аналіз наукових доробків у галузі дослідження дозволив розглянути передшкільну освіту як чинник забезпечення єдиних стартових можливостей соціального розвитку першокласників. На рівні фундаментальних досліджень з'ясовано своєрідність трансформацій змісту передшкільної освіти в історії розвитку дошкільної педагогіки. Сучасні вітчизняні дослідники (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Ковшар, К. Крутій, Н. Луцан, О. Савченко) передшкільну освіту дитини розглядають у якості «нового ланцюжка» між дошкільною і початковою ланками освіти як окремого предмета дослідження. При цьому вважають педагогічно виправданим спеціальне проєктування змісту передшкільної освіти на основі інтеграції, оскільки йдеться про актуалізацію і віку дитини п'яти – семи років, і особливого періоду її перебування у закладі дошкільної освіти – етапу, який є надзвичайно вагомим для дитини.

У контексті дослідження феномен «дошкільна соціальна зрілість дитини передшкільного віку» потрактовано як якісний рівень соціального розвитку дитини передшкільного віку, що виявляється у необхідному і достатньому (для вікової своєрідності дитини шести років) ступені здатності до соціальної взаємодії та соціальної активності. Підґрунтя дошкільної соціальної зрілості дитини шести років складають соціальні вміння і навички, динаміка і результативність розвитку яких виявляються в її ціннісному ставленні до просоціальної діяльності, що вмотивована особистісним смислом й характеризує дитину дошкільного віку як носія соціального досвіду та активного суб'єкта соціальної дії.

Ураховано, що соціальна дія – найпростіша «одиниця» соціальної діяльності, де інструментом виступають соціальні вміння і навички особистості. Феномен «дитина передшкільного віку як суб'єкт соціальної дії» розуміємо насамперед як дитину шостого року життя, яка має розвинені соціальні вміння і навички й усвідомлено, цілеспрямовано здійснює поведінковий соціальний акт (базовий елемент соціальної діяльності), спрямований на встановлення взаємодії з оточуючими та перетворення соціальної дійсності. Для дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії розвинені соціальні вміння і навички слугують ознакою її потенційних можливостей активно здійснювати соціальні дії.

Соціальні вміння визначено в роботі як готовність дитини передшкільного віку самостійно здійснювати соціальні дії, що передбачає усвідомлення цих дій та їх відтворення на базі набутих соціальних знань. Соціальну навичку дитини передшкільного віку марковано як здатність дитини до виконання соціальних дій, які спрямовані на налагодження контакту та взаємодії із соціальним довкіллям, що внаслідок багаторазового повторювання доведена до автоматизму.

У контексті компетентнісного підходу (А. Богуш, Н. Бібік, А. Маркова, Н. Микитенко, О. Савченко, Ю. Татур, А. Хуторською та ін.) соціальні вміння і навички передбачають сформованість у дитини відповідних особистісних якостей (емпатійність, здатність зосереджуватися на виконанні соціальних обов'язків, креативність, соціальна активність тощо), взаємозв'язок із ціннісним ставленням до просоціальних дій. Констатовано, що на рівні категоріальних ознак між знаннями, вміннями і навичками існує взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість (В. Бондар, О. Савченко, М. Фіцула та ін.).

Попри різноаспектне тлумачення поняття «вміння» учені наголошують на двох невід'ємних характеристиках уміння – свідомий їх характер та вірогідність сформованості виключно в діяльності особистості. З'ясовано, що соціальні вміння дитини передшкільного віку формуються на основі соціально значущих знань (як-от, про соціально визнану поведінку, співчуття і співпереживання іншим, про те, як співпрацювати з іншими з метою досягнення спільного результату) та соціального досвіду.

Встановлено, що соціальні вміння у дітей передшкільного віку формуються поетапно: ознайомлювальний етап, на якому дитина доходить розуміння сенсу вміння; початковий, де відбувається оволодіння вміннями; етап самостійного опрацювання вміння – набуття точності, досконалості в практичній діяльності.

Аналіз спеціальної наукової літератури переконує у виключній ролі соціальних навичок особистості в процесі її соціального розвитку й дозволяє узагальнити, що соціальні навички слугують віддзеркаленням саме «соціального» в дитині передшкільного віку (на відміну від природного, біологічного), їх розвиток поряд з іншими новоутвореннями (емоційне благополуччя дитини, позитивне її ставлення до оточуючих людей, комунікативна компетентність дошкільників) виступає

складником позитивної соціалізації дітей дошкільного віку. Основними параметрами сформованості в дітей передшкільного віку соціальних навичок встановлено: точність, згорнутість, широту застосування, автоматизм.

Отже, соціальні вміння і навички дитини передшкільного віку є інтегрованим новоутворенням, що забезпечує здатність шестирічної дитини усвідомлено і цілеспрямовано здійснювати соціально прийнятні дії, спрямовані на побудову продуктивних соціальних стосунків з оточуючими.

Виявлено, що до базових соціальних умінь і навичок дітей передшкільного віку належать такі: навички ефективного спілкування (активне слухання; уміння чітко висловлювати свою думку; вміння відкрито виражати свої почуття без тривоги і звинувачень; адекватна реакція на критику; вміння попросити про послугу, допомогу), співпереживання (здатність розуміти почуття, потреби і проблеми інших людей; уміння висловити почуття емпатії; вміння надати підтримку та допомогу), навички регулювання конфліктів (уміння вирішувати конфлікти поглядів на основі толерантності; вміння враховувати інтереси інших через конструктивні перемови), навички впевненої поведінки. Ключовими ж у дітей передшкільного віку визначено такі навички: позитивної соціальної адаптації, соціально прийнятної поведінки, конструктивної соціальної взаємодії.

Аналітична робота дозволила деталізувати сучасне наукове знання про феноменологію професійної підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти та конкретизувати етапи в історії філософської та суто педагогічної думки: пошуково-пізнавальний, поглиблено-гностичний, практико-узагальнювальний, концептуально-визначальний.

Встановлено, що професійна підготовка майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку – багатоаспектний цілеспрямований процес, мінімально допустимим результатом якого виступає підготовленість до реалізації особистістю окресленого сегмента професійної діяльності, що інтегрується у загальну готовність.

Підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку розглянуто у трьох взаємопов’язаних площинах: як складне, інтегративне й динамічне

педагогічне явище; особистісно-професійна якість майбутнього вихователя; результат професійної підготовки здобувача вищої освіти до професійної діяльності. Встановлено, що професійна підготовленість майбутнього вихователя до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку – це складне, інтегроване і динамічне явище, що характеризує майбутнього фахівця як суб'єкта освітньо-професійної діяльності, який усвідомлює базове значення соціальних умінь і навичок у набутті дитиною дошкільної соціальної зрілості та здатний реалізовувати педагогічну стратегію розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Водночас вищезазначений конструкт розуміємо як сукупність особистісно-професійних якостей, знань, умінь і навичок, набутих студентами у процесі професійної підготовки у вищій школі, що забезпечують результативність виконання професійно-педагогічних функцій, пов'язаних із розвитком дошкільної соціальної зрілості дітей передшкільного віку.

Теоретичний концепт дослідження відбиває взаємозв'язок аксіологічного і компетентнісного підходів. У контексті аксіологічного підходу закцентовано на самоцінності особистості дитини передшкільного віку і формувальному впливі вихователя на розвиток його ціннісно-смислової сфери, що спрямовує розв'язання сукупності проблем, пов'язаних із розвитком дошкільної соціальної зрілості дошкільників у цілому й через розвиток їхніх соціальних умінь і навичок, зокрема.

Компетентнісний підхід передбачає зміну акцентів, зокрема, навчання студентів, які в закладі вищої освіти здобувають спеціальність «Дошкільна освіта», із процесу на результат, який постає у вигляді «знань у дії», тобто виражений у термінах компетентностей. Складниками компетентності студентів у майбутньої професійної діяльності щодо розвитку соціальних умінь і навичок дітей у передшкільного віку визначено такі: знання змісту компетентності (когнітивний аспект), уміння і досвід прояву компетентності не лише в стандартних, а й нестандартних педагогічних ситуаціях (поведінковий аспект), готовність до актуалізації прояву компетентності в умовах розв'язання соціально-професійних завдань (мотиваційний аспект), сформованість емоційно-вольової регуляції і процесу, і результату прояву означеного різновиду компетентності (регулятивний аспект); не менш суттєвим розцінювався й

ціннісно-смисловий аспект, що полягає у ціннісному ставленні майбутнього вихователя і до змісту, і до процесу, і до результату актуалізації компетентності, зокрема у сфері розвитку соціальних умінь та формування соціальних навичок у дітей передшкільного віку.

Системоутворювального значення в технологічному концепті дослідження набуває контекстний підхід, у площині якого будь-яке теоретичне питання досліджується в інтеграції із виробництвом, практикою фахової діяльності; в його ракурсі оптимально поєднуються загальна і професійна підготовка майбутнього вихователя, а також акцентуація на практико зорієнтованому складнику вищої освіти фахівця.

На підставі аналізу педагогічної сутності поняття «професійна підготовленість майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» встановлено його структурно-компонентний склад.

Соціально-імперативний компонент репрезентує комплекс особистісно-професійних властивостей майбутніх фахівців і виявляється в усвідомленні ними на рівні переконань домінантного значення соціального розвитку дитини передшкільного віку в набутті нею дошкільної соціальної зрілості.

Аналітико-стратегічний компонент проявляється в активності студентів в освітньо-професійній діяльності, спрямованій на формування (на основі знань) здатностей, практичних умінь і навичок як бази педагогічно обґрунтованого вибору моделі особистісно-професійної поведінки в ситуаціях вияву процесу становлення дитини – суб'єкта соціальної дії. Цей складник відтворює компетентне врахування логіки розв'язання педагогічного завдання (І. Зязюн, Л. Спірин, М. Степановський), а саме: аналіз педагогічної ситуації за параметрами усвідомленості дітьми передшкільного віку мотиву соціальної дії та особливостей взаємин у соціумі; формулювання завдань, спрямованих на розвиток у дітей соціальних умінь і навичок, базуючись на своєрідності їхньої творчої індивідуальності, запобігаючи стереотипам уявлень про соціальний розвиток особистості, що вже траплялися на практиці; розроблення конструктивної схеми педагогічно вмотивованих дій та їх реалізація; порівняльний аналіз набутих педагогічних результатів.

Оцінно-рефлексивний компонент репрезентує ідентифікацію студентом себе як успішного вихователя закладу дошкільної освіти,

здатного до конструктивного розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку через перетворення і вдосконалення педагогічної дійсності та прогнозування самоефективності – передумови кар'єрного зростання, позитивної динаміки рефлексивних мотивів (самопізнання, самооцінка, самоаналіз) у суцільній мотивації майбутньої професійної діяльності.

Виокремлено критерії базового для дослідження педагогічного явища та сукупність показників вияву кожного з них. За ціннісно-мотиваційним критерієм до таких показників належать: ціннісне ставлення до професії, усвідомлення важливості суб'єктної позиції в освітньо-професійній діяльності, прагнення до вияву креативності у процесі розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку; за когнітивно-інформаційним критерієм – обізнаність із механізмами розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, обізнаність із сучасними технологіями командостворення фахівців-соціономістів задля соціального розвитку дошкільників, обізнаність із досвідом творчих педагогів щодо розвитку вихованця як суб'єкта соціальної дії; за операційно-діяльнісним критерієм – здатність конструктивно розвивати соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку, вміння створювати соціально-розвивальне середовище у закладі дошкільної освіти на основах інноваційності, вміння прогнозувати самоефективність щодо соціального розвитку вихованця у партнерстві із фахівцями-соціономістами та із сім'єю.

Визначено діагностувальний інструментарій з огляду на якісну характеристику шкали рівнів підготовленості («високий», «задовільний», «нижчий за задовільний», «критичний»). Високий рівень підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку виявляється у тих із них, які позитивно-активно ставляться до окресленого сегмента майбутньої професійної діяльності, усвідомлюючи (на рівні переконань) соціально-педагогічне його значення та роль креативних «командних зусиль»; вони мають сформовані і фахові знання-трансформації щодо розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії, і здатність створювати в закладі дошкільної освіти соціально-розвивальне середовище на засадах інноваційності, вміння не лише прогнозувати самоефективність, а й виявляти інтелектуальну ініціативу в досягненні педагогічної мети.

Задовільний рівень підготовленості характерний для майбутніх вихователів, у яких домінує позитивне і відповідальне ставлення до особистісно-професійної ролі в оптимальному розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, базуючись на творчо-репродуктивних фахових знаннях щодо механізмів означеного процесу та знахідках творчих педагогів-практиків. Натомість такі студенти нездатні самостійно демонструвати відкритість до новітніх технологій конструктивного розвитку вихованців як суб'єктів соціальної дії, готовність до роботи в команді фахівців і батьків дітей; їм здебільшого бракує й умінь до самопізнання та впевненості у власних силах щодо розв'язання педагогічних завдань.

Нижчий за задовільний рівень підготовленості притаманний студентам, які виявляють ситуативно-позитивне ставлення до вироблення і реалізації власної суб'єктної позиції в освітньо-професійній діяльності, спрямованій на розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, поверхневу обізнаність у самоцінності дитинства. Їм властивий репродуктивно-творчий характер фахових знань щодо механізмів розвитку вихованця як суб'єкта соціальної дії, ситуативний вияв потреби у досягненні успіху командної роботи фахівців-соціономістів та батьківської громади, що націлена на конструктивний розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, а недостатній ступінь рефлексії стримує її самостійність у педагогічній імпровізації.

Критичний рівень підготовленості виявляється у переважно невизначеному або негативному ставленні майбутніх вихователів до окресленої сфери освітньо-професійної діяльності, низькому рівні професійної мотивації та обізнаності у перевагах і технологіях командостворення фахівців і батьків дітей дошкільного віку з метою результативного розвитку соціальних умінь і навичок у вихованців; таких студентів характеризує поверхневість або відсутність орієнтації в домінантах креативної педагогіки, самоцінності процесу самопізнання, а також ситуативний вияв здатності до рефлексивного аналізу діяльності, спрямованої на становлення дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії, репродуктивний характер фахових знань щодо механізмів означеного процесу.

Обґрунтування педагогічних умов результативної підготовленості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку відбувалося відповідно до вчення психологів про діяльність і закономірності усвідомленого навчання (О. Леонтьєв), теорії ціннісних орієнтацій і ціннісного ставлення особистості (М. Боришевський, О. Здравомислов, В. М'ясищев, В. Ядов та ін.) до певної сфери діяльності, теорії М. Вебера щодо соціальної поведінки особистості, з урахуванням педагогічної сутності та структурно-компонентного складу явища, що досліджується, і результатів пілотажного дослідження. Педагогічними умовами визначено: усвідомлення студентами на рівні переконань соціально-педагогічної значущості розвитку у вихованців соціальних умінь і навичок; забезпечення позитивного спілкування у підсистемах «майбутній вихователь – дитина передшкільного віку – батьки», «студент – студент», «викладач – майбутній фахівець»; спрямування практико-зорієнтованої освітньо-професійної діяльності студентів на соціальне партнерство із фахівцями-соціономістами та батьками вихованців закладів дошкільної освіти.

Розроблено модель педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, яку визначено як взаємопов'язану сукупність елементів, структуровану в цілісну систему відповідно до певної логіки та виокремлених етапів (пізнавально-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, імпровізаційно-творчий). Методологічно-визначальний блок моделі окреслює методологічні орієнтири розроблення дослідно-експериментальної педагогічної стратегії. Сенсоутворювальний блок концептуально-змістової моделі педагогічної стратегії підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку відображає компонентно-структурний склад досліджуваного педагогічного явища (соціально-імперативний, аналітично-стратегічний, оцінно-рефлексивний) та визначену сукупність критеріїв (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний). Змістово-процесуальний блок має на меті забезпечити узгодженість етапного розгортання розробленої педагогічної стратегії, функціювання якої забезпечується сукупністю принципів

(суб'єкт-суб'єктна взаємодія, стимулювання соціально-педагогічних ініціатив, студентоцентризм).

Діагностувальний блок розробленої моделі репрезентує діагностувальний інструментарій, використання якого забезпечує виявлення рівнів підготовленості як особистісно-професійної якості студентів у досліджуваному ракурсі – йдеться про відповідну шкалу рівнів (високий, задовільний, нижчий за задовільний, критичний). Результативний блок концептуально-змістової моделі відображає динаміку рівнів підготовленості студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку; рефлексію якісних ознак такої динаміки.

Змістове ядро дослідно-експериментальної стратегії склала сукупність педагогічних умов, що, з одного боку, віддзеркалює сутність досліджуваного явища – підготовленість студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, а з іншого, теоретико-методологічне підґрунтя дослідницького задуму. Реалізація педагогічних умов уможливлюється через такі провідні форми, методи і засоби, як-от: різнорівневі індивідуально-творчі завдання, ділові ігри, педагогічне есе, лекції-брифінги, вебінари, тренінги, проектна діяльність. Наочно модель педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку представлена на рисунку.

За результатами проведеного пілотажного дослідження, респондентами якого виступили не лише студенти бакалаврату та магістратури вітчизняних і зарубіжних вищих шкіл, а й здобувачі освітнього рівня «молодший спеціаліст», було встановлено: на тлі домінувального визнання та розуміння респондентами виключної ролі і базового значення саме соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку в набутті ними дошкільної соціальної зрілості у майбутніх фахівців бракує належної підготовленості щодо розв'язання професійних завдань у цьому відношенні. Виявлено також стан підготовленості вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. З-поміж використаних дослідницьких методів (педагогічне спостереження, опитування, тестування, бесіда, аналіз результатів діяльності) провідного значення було надано оцінці компетентних суддів і контент-аналізу.

Встановлено, що «підготовленими» до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку вважають себе 19,6% вихователів, кожний третій (32,1%) зазначив, що «більше підготовлений, ніж непідготовлений» до означеної діяльності, 26,5% респондентів оцінюють себе як «більше не підготовленими, ніж підготовленими», а кожний п'ятий (21,8%) уважає себе «непідготовленим» до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

У контексті дослідження методичних засад реалізації педагогічної стратегії підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку було проаналізовано стан підготовленості студентів до розвитку дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії, представлено експериментальну методику професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах бакалаврату та магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку; подано та проаналізовано результати констатувального і формувального етапів педагогічного експерименту; виявлено закономірності професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Для визначення рівнів підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку було визначено комплекс діагностувальних методик, складено методичну карту організації дослідження. Так, у контексті соціально-імперативного компонента підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок за мотиваційно-ціннісним критерієм було впроваджено методику для визначення рівня мотивації професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана); питальник «Ціннісно-мотиваційний критерій підготовленості до розвитку дитини передшкільного віку як суб'єкта соціальної дії» (методика О. Новак в авторській модифікації); тест «Сформованість творчого стилю діяльності» (за Н. Вишняковою); методику визначення потреби в досягненні успіху в майбутніх вихователів (за Ю. Орловим); анкета (авторська розробка) для визначення здатності студентів до означеного виду діяльності за самооцінними судженнями респондентів; у контексті когнітивно-інформаційного критерію аналітико-стратегічного компонента застосовано експрес-діагностику особистісної конкурентоздатності (за Н. Фітіскіним в авторській модифікації);

анкетування (авторська розробка), карту самооцінки здатності розвивати соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку (авторська розробка); тест комунікативних умінь (автор О. Чайка); тест Т. Лірі «Міжособистісні відносини» (в авторській модифікації). За операційно-діяльнісним критерієм оцінно-рефлексивного компонента досліджуваного явища діагностувальний інструментарій представлено комплексом таких методик: дослідження мотивації професійного навчання (за В. Катаневим, адаптоване до предмета дослідження); діагностична методика «Загальний рівень комунікативності педагога» (В. Ряховський); питальник для визначення самопізнання майбутнього вихователя (модифікований В. Семиченко, Л. Бондарчук).

Аналітична робота, спрямована на узагальнення набутого матеріалу щодо стану підготовленості студентів бакалаврату до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, уможливила стверджувати про таке: констатувальний експеримент довів, що як у студентів експериментальної групи, так і в майбутніх вихователів, які склали контрольну вибірку, підготовленість до досліджуваного сегмента майбутньої професійної діяльності здебільшого перебувала на «критичному» (ЕГ – 30,5%; КГ – 28,6%) та рівні «нижчому за задовільний» (ЕГ – 38%; КГ – 46%), а обмаль студентів (ЕГ – 2,5%; КГ – 1,4%) засвідчили сформовану означену особистісно-професійну якість на «високому» (творчому) рівні. Доведено, що орієнтовно кожний четвертий здобувач освітнього ступеня «бакалавр» (ЕГ – 29,0%, КГ – 24,0%) підготовлений до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку на «задовільному» рівні.

Установлено, що подібною є й ситуація зі студентами магістратури. Так, «критичний» рівень підготовленості було виявлено у 27,49% студентів, які склали ЕГ, та 28,87% магістрантів КГ; на рівні «нижчому за задовільний» було діагностовано 30,1% студентів ЕГ та 36,25% – КГ, щодо «високого» рівня підготовленості студентів магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, то він був притаманний 7,59% респондентам ЕГ і 6,84/% – КГ. Виявлено також, що саме за операційно-діяльнісним критерієм та показниками його вияву студенти бакалаврату були найменше підготовленими до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку. Щодо студентів магістратури, то вони виявилися найменше підготовленими до розвитку

дітей передшкільного віку як суб'єктів соціальної дії за показниками ціннісно-мотиваційного критерію. Означене актуалізує необхідність спрямування педагогічних зусиль суб'єктів освітнього процесу закладів вищої освіти в окресленому ракурсі.

Формувальний етап педагогічного експерименту тривав упродовж навчання майбутніх вихователів в умовах бакалаврату. Його мета полягала в комплексному втіленні у чинний педагогічний процес закладів вищої освіти, що були базовими, сукупності науково обґрунтованих педагогічних умов. Саме ця сукупність склала змістове ядро розробленої моделі педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Реалізація педагогічної умови – усвідомлення студентами на рівні переконань значущості розвитку у вихованців соціальних умінь і навичок – відбувалась у площині змістового наповнення та методичного супроводу процесу освітньо-пізнавальної діяльності студентів бакалаврату через засвоєння, зокрема, таких базових професійно-нормативних дисциплін, як «Технологія ігрової діяльності у ЗДО» та «Теорія і технологія соціалізації дітей у ЗДО». Цьому сприяв освітній контент вищеокреслених нормативних навчальних дисциплін та скорегований методичний супровід самопідготовки студентів у цьому ракурсі (зокрема, через розроблені методичні вказівки щодо спрямування освітньо-пізнавальних зусиль студентів, методичний сервіс виконання ними різнорівневих індивідуально-творчих завдань). Акцентувалося на своєрідності гри в такому контексті − «особистість дитини у векторі ігрової діяльності», взаємозв'язку мовленнєвої та ігрової діяльності тощо. У площині провідної ідеї – спрямувати процес підготовки майбутніх вихователів на збагачення їхньої здатності розвивати соціальні вміння і навички у дітей передшкільного віку – протягом викладання навчальних дисциплін увага студентів зосереджувалася на розвивальній ролі педагогічно доцільної, практико-продуктивної роботи, відпрацьовувалися «знання в дії», пов'язані з компетентним створенням студентами предметно-ігрового середовища в закладі дошкільної освіти відповідно освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти, прогнозування комплексу «предметів-модулів», обладнання «куточка усамітнення» дитини тощо.

У межах розробленої педагогічної стратегії у процесі реалізації змістового модуля «Гра як метод активного соціального навчання» студентами опрацьовувались міні-проєкти «Куточок Знайки», створювався власний фонд ігор-тренінгів (спрямованих, зокрема, на розвиток соціальних умінь і навичок), здійснювалася презентація ігрових розминок – різновиду рольової гімнастики через запровадження технік ділової гри («Акваріум», «Ротація ролей» тощо) з метою виховання у дітей позитивного ставлення до нової соціальної ролі школяра, поступового переходу до нового провідного виду діяльності – учіння.

На цьому етапі ініційовано участь студентів у самопрезентації творчих робіт у межах конкурсу з теми «Від вихователя-дослідника – до зацікавленої дитини-дошкільника» через змагання учасників у розрізі номінацій «За суттєвий внесок у захист дитинства», «За сучасний підхід до розвитку пізнавальних потреб у дітей дошкільного віку», «За конструктивність авторського підходу до розв'язання проблеми виховання у дітей співчутливості», «За підтримку традицій регіональної дошкільної освіти».

У процесі реалізації окресленої педагогічної умови формувався педагогічний стиль мислення засобами потенціалу коуч-педагогіки: викладач вищої школи виступав у ролі коуча, який спрямовував інтерактивну роботу зі студентами експериментальних груп (наприклад, через запровадження маркерів успішної діяльності у формі стимулювальних прийомів, типу «Сонячні промінчики успішних дій», «Коло підтримки», «Рефлексивна долонька» тощо).

У процесі реалізації умови – організація позитивного спілкування у підсистемах «майбутній вихователь – дитина передшкільного віку – батьки», «студент – студент», «викладач – майбутній фахівець» – було розроблено і втілено в освітній процес (у процесі засвоєння нормативного курсу «Теорія та технологія соціалізації дітей у ЗДО») різнорівневі індивідуальні освітньо-дослідницькі завдання: навчальні (типу «На основі педагогічних спостережень щодо стану соціального розвитку дітей передшкільного віку, конкретизації спектру тих соціальних навичок, яких бракує дітям, доведіть вагу основних принципів (активності, поелементно-цілісного навчання, повторюваності, наступності, емоційності), за яких формування відбуватиметься успішно; дослідно-експериментальні (типу «Проведіть локальне дослідження з метою

формування певної соціальної навички у дитини передшкільного віку, зокрема, пов'язаної: з ознайомленням…; з оволодінням…; розвитком умінь свідомо контролювати…; із виробленням…; зі збереженням… тощо. Занотуйте свої спостереження. Доведіть результативність сформованих у вихованця відповідних соціальних навичок»); реферативні (зокрема, з теми «Інтерактивні засоби розвитку соціальних умінь і навичок у дитини передшкільного віку в умовах сім'ї»), практико зорієнтовані (типу «Вивчити й узагальнити регіональний досвід соціального партнерства у реалізації «стовпів інклюзивної освіти» у ЗДО»); опрацювання активних форм організації позанавчального спілкування дітей з особливими освітніми потребами та однолітками (наприклад, акцій «Долоня у долоні», «Золоте серце» тощо).

Системоутворювального значення у дослідно-експериментальній роботі було надано розробленій і впровадженій навчальній дисципліні «Педагогічні основи розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» (4 кредити ЄКТС), що була запропонована студентам як одна із дисциплін вільного вибору у VI семестрі бакалаврської програми професійної підготовки. Студенти опановували означений курс перед виробничою практикою, отже, його зміст і методика викладання підпорядковувалися меті – формуванню професійної ідентичності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Так, опанування студентами змістового модуля «Теоретичні засади формування дошкільної соціальної зрілості у дітей передшкільного віку» передбачало ознайомлення з теоретичним блоком та опрацювання лекційного матеріалу щодо сутності дошкільної соціальної зрілості як педагогічного явища. Майбутні вихователі мали змогу усвідомити, чому саме сформовані соціальні вміння і навички дитини складають важливу передумову їхньої соціальної зрілості. Під час засвоєння змістового модуля «Педагогічні практики конструктивного розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» студенти аналізували ресурси соціоігрових методик і технологій розвитку вихованця як суб'єкта соціальної дії; виявляли потенційні можливості дослідницької діяльності дітей передшкільного віку в закладі дошкільної освіти. Впроваджувалися такі інтерактивні форми занять зі студентами, як-от: лекція-презентація, відеолекція, практичні заняття в online-режимі тощо.

Реалізації педагогічної умови – спрямування практико-зорієнтованої освітньо-професійної діяльності студентів на соціальне партнерство із фахівцями-соціономістами та батьками вихованців закладів дошкільної освіти − сприяло втілення низки спеціальних творчих заходів. Так, удосконалюючи змістове наповнення навчальних модулів «Теорія та технологія соціалізації дітей у ЗДО», було використано такий прийом контекстного навчання: у межах самопідготовки студенти виконували творче завдання, що базувалось на матеріалах їхніх педагогічних спостережень у ЗДО – створювали інтегровану модель «сходинок дитини передшкільного віку до соціального лідерства» (поняття – опори дотично дій вихователя – «пропагує», «створює», «допомагає», «заохочує», «сам є прикладом», а батьків – «беруть участь», «демонструють», «висловлюють», «визначають», «залучають» тощо).

Формуючи підготовленість студентів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за оцінно-рефлексивним компонентом, було використано методику «Недописана теза» (модифікаційний варіант методики М. Рожкова, Л. Байбородова); її зміст вимагав від студентів висловлювати власні думки відносно окремих параметрів («Вихователь щасливий тоді, коли… Якби я віднайшов скарб, то…. Якби все залежало від мене як вихователя, то… Найголовніше у професійній діяльності вихователя дошкільного закладу освіти − це… Неможна соціально розвивати дитину передшкільного віку без…. Мені, як фахівцеві, не вистачає права на: а) утвердження соціально-ціннісних орієнтацій дітей передшкільного віку; б) запобігання вияву соціально-негативних орієнтацій вихованців; в) корегування виявленої дітьми соціальної невизначеності орієнтацій…»).

Активізації соціального партнерства з батьками сприяло їхнє залучення до спільних проєктів («Моя дитина – творець добрих справ»), інформаційний супровід тематичних розмов із дитиною у сімейному колі («Вузлики напам’ять»), вивчення із дитиною абетки «Жити серед людей» та «Віршів на щодень і щовечір» тощо. На цьому етапі було задіяно й такі організаційні форми, як «педагогічний міст» майбутніх вихователів і практиків дошкілля регіону з проблеми «Соціальне становлення дошкільника: досвід, проблеми»; ініціювання їхньої участі в педагогічних дебатах («Соціальна зрілість дитини передшкільного віку: родзинки творчих вихователів»), інтернет-конференціях (зокрема, «Актуальні

питання соціального розвитку дитини дошкільного віку: новітні підходи творчих фахівців до їх розв'язання»); педагогічний тренінг «Сходинки до соціального зростання дітей передшкільного віку».

У процесі педагогічної практики студенти виконували різнорівневі індивідуально-творчі завдання (скласти конспект порад досвідчених вихователів із проблеми соціального розвитку дітей передшкільного віку; заповнити «карту самодіагностики», відобразивши в ній самооцінні судження («дуже добре володію»; «добре володію»; «володію частково»; «не володію зовсім»), організувати діяльність «соціально-педагогічної студії «Виховуємо соціальних лідерів», учасниками якої були батьки дітей передшкільного віку тощо). В умовах реалізації експериментальної педагогічної стратегії студенти-практиканти вмотивовувались до організації тренінгів («Веселимося, граємо – громадянами зростаємо»), бесід із елементами дискусій («Все залежить від тебе»), тематичних подорожей, запровадження інтерактивних форм у межах спрямування різновиду діяльності дітей передшкільного віку.

Особистісно-професійне новоутворення «підготовленість майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку» є і динамічним, і статичним педагогічним явищем, маючи складну структуру, по-різному виявляється у підсистемі «бакалавр – магістр». Якщо в умовах професійної підготовки студентів бакалаврату пріоритетним завданням було становлення майбутнього вихователя як суб'єкта освітньо-професійної діяльності, націленої на розвиток соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку, то в розрізі всіх блоків, етапів розгортання експериментальної педагогічної стратегії підготовка студентів магістратури спрямовувалася на самоактуалізацію в означеному напрямі професійної діяльності. Освітній ступінь «магістр» передбачав виконання фахівцем іншого класу професійних завдань, проектуючись на його здатність реалізовувати соціально-розвивальну функцію. Виконуючи специфічні фахові функції, магістр теж дбає про розвиток соціальних умінь і навичок у вихованців, але опосередковано, здебільшого через моніторингово-аналітичну діяльність, впливаючи на цей процес через налагодження і координацію роботи фахівців-соціономістів (психолога, соціального педагога, методиста, вихователів закладів дошкільної освіти), батьківської громади, соціальних інституцій, залучаючи ресурси командоутворення.

У контексті запровадженої педагогічної стратегії підготовки майбутніх магістрів було використано педагогічні ресурси портфоліо (розроблення «теки» як бази запровадження елементів інтерактивних технологій магістерської підготовки фахівців – «дебати», «мозковий штурм», «сократівський стіл», навчання у співробітництві, метод дискусії тощо); кейс-метод, аналіз відповідних педагогічних ситуацій; у період виробничої практики студентами магістратури ініційовано тематичні міні-проєкти із дітьми передшкільного віку за участю батьків та педагогів-соціономістів закладів дошкільної освіти («Помічник доброти», «Дзвіночки совісті» тощо), що позитивно позначилося на розвитку вихованців як суб'єктів соціальної дії; нетрадиційні лекції (багатоцільова, проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку тощо); бінарна лекція (зокрема, із курсів «Новаторські освітньо-виховні заклади України», де діалогічну форму забезпечували викладач і координатор дошкільної освіти регіонального відділу освіти; «Інклюзивна освіта» – викладача педагогіки і викладача фахових методик); ініціювання тематичних соціально-педагогічних проєктів («Соціальне довкілля – колиска соціального здоров'я дітей передшкільного віку», «Акварелі сучасного передшкільного дитинства» тощо.); створення педагогічного молескіну, міні-нотатника; написання педагогічного есе («Чим стала для мене дошкільна освіта»); заохочення до групової дискусії методом «дискусійної сітки» тощо.

Результати порівняльного аналізу кількісних і якісних показників підготовленості студентів бакалаврату й магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку на початку і наприкінці експериментальної роботи засвідчили результативність розробленої педагогічної стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку.

Встановлено, що після проведення експериментальної роботи позитивна динаміка змін у рівнях підготовленості студентів бакалаврату до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку відбулася за всіма критеріями (когнітивно-інформаційним, ціннісно-мотиваційним, когнітивно-інформаційним). Так, «високого» рівня досягли 14% студентів ЕГ (було 2,5%) та 3,1% майбутніх вихователів КГ (було 1,4%), на «задовільному» рівні виявлено 61,8% студентів ЕГ (було

29%) та 26 % – КГ (було 24%); «нижчий за задовільний» рівень було виявлено у 15,3% студентів ЕГ (було 38%) та в 45,3% респондентів КГ (було 46%). Відносно «критичного» рівня підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку склалася така картина: цей рівень характеризує 8,9% студентів ЕГ (було 30,5%) та 26,6% – КГ (було 28,6%).

За результатами прикінцевого зрізу щодо діагностування стану підготовленості студентів магістратури до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку після впровадження експериментальної методики встановлено, що позитивні зміни відбулися на всіх рівнях за всіма компонентами. Так, після формувального експерименту «високий» рівень було виявлено в 19,8% студентів ЕГ та 7,12% КГ (було 7,59% студентів ЕГ та 84% КГ); на «критичному» рівні було виявлено 8,77% ЕГ та 24,04% – КГ (було 27,49% студентів ЕГ та 28,87% КГ).

Математичною обробкою експериментальних даних за критерієм Пірсона виявлено статистично вагому різницю між результатами діагностування експериментальної і контрольної груп. Отже, порівняльний аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив можливість сформувати у майбутніх вихователів підготовленість до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку за умов реалізації розробленої педагогічної стратегії.

Аналіз результатів експериментальної роботи дозволив виявити такі закономірності професійної підготовленості майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку: зумовленість позитивної динаміки підготовленості студентів щодо окресленого сегмента майбутньої професійної діяльності впровадженням розробленої педагогічної стратегії; залежність ефективності процесу підготовленості майбутніх вихователів до розвитку дітей передшкільного віку як суб’єктів соціальної дії від професійно-творчого потенціалу студентів.

Отже, дослідження сприяло виявленню стрижневих педагогічних проблем, від своєчасного вирішення яких видається за можливе розв’язати ключову суперечність – між підвищеними нині соціально-педагогічними вимогами до соціально-виховної діяльності педагогів і

станом їхньої особистісно-професійної здатності до компетентного вирішення новопосталих завдань на етапі дошкільного дитинства.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у площині поглиблення наукових уявлень про наступність дошкільної і початкової ланок освіти у забезпеченні соціального здоров'я дитини, про своєрідність розвивального впливу педагогічної інтернатури на процес становлення професійної ідентичності фахівця закладу дошкільної освіти, здатного до творчості у соціально-виховній діяльності та розв'язання проблеми розвитку у вихованців дошкільної соціальної зрілості.

Матеріали взято з дисертації Т. М. Лесіної на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук з теми «Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей предшкільного віку» за спеціальностями 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; 13.00.08 – дошкільна педагогіка.

Лесіна Т. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей предшкільного віку: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 : 13.00.08 / Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2019. 488 с.

Русалкіна
Людмила Георгіївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри філософії, біоетики
та іноземних мов
Одеського національного медичного
університету

Тема дисертації «Теоретико-методичні засади англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів» (2020 р.)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ АНГЛМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Динаміка суспільних процесів зумовлює нові важливі напрями реконструювання освітнього процесу у вищій медичній школі на шляху до підготовки майбутніх фахівців у всіх галузях лікарської діяльності. Модернізація іншомовної підготовки у вищій професійній освіті визначена державною політикою України щодо європейської інтеграції та реформування вищої освіти, зокрема підписання Угоди про Асоціацію між Україною та ЄС, прийняття нового Закону України «Про вищу освіту», запровадження Національної рамки кваліфікацій тощо. Об'єктивною реальністю розвитку України сьогодні є розширення міжнародних зв'язків та інтеграція до європейської спільноти. За таких обставин володіння медичними фахівцями іноземними мовами набуває особливого значення. Багатомовність і полікультурність стають необхідними умовами життєдіяльності громадян сучасної Європи, а динамізм суспільних процесів визначає нові стратегічні напрями перебудови освітнього процесу у вищій професійній школі на шляху до становлення майбутніх фахівців у всіх галузях суспільної діяльності та в медичній, зокрема.

Процес змін, який відбувається на початку XXI століття в усіх сферах життя, а також в освітній сфері, ставить перед педагогічними кадрами закладів вищої освіти відповідальне завдання – необхідність не тільки здійснювати професійне навчання, а й виховувати всебічно розвинених і свідомих фахівців, рівень знань яких відповідає вимогам сучасного суспільства. Надання медичній галузі міжнародних стандартів можливе за умови підготовки нового покоління фахівців, які професійно володіють іноземними мовами. За сучасними вимогами до професійної діяльності лікарів необхідним є вміння працювати з першоджерелами лікарських засобів, які здебільшого номінуються англійською мовою, що сьогодні є пріоритетною і природно актуалізованою.

Загальні лінгводидактичні аспекти навчання іноземної мови у ЗВО розкрито в дослідженнях О. Бігич, Н. Гальськової, Р. Мартинової, Н. Скляренко, О. Тарнопольського, R. Jordan, D. Nunan та ін. Методологічні засади навчання іноземних мов майбутніх фахівців розроблено О. Ковтун, Л. Морською, С. Ніколаєвою, В. Плахотником, О. Поповою, Л. Черноватим та ін. Висвітлено теоретичні аспекти іншомовної підготовки (І. Баценко, С. Ніколаєва, С. Шатілов, M. Halliday, H. Homsky, D. Hymes та ін.), розкрито процес формування англомовного соціокультурного (Н. Бориско, Г. Воробйов, Є. Верещагін, В. Костомаров та ін.), культурно-країнознавчого (Л. Головančук, В. Сафонова, N. Brooks, M. Byram та ін.), соціолінгвістичного (Н. Ішханян, Д. Левін, G. Brown та ін.), мовного (І. Дроздова, Ю. Тельпуховська), мовно-комунікативного (Т. Симоненко), мовленнєвого (І. Варнавська, Н. Веніг) складників англомовної професійної підготовки.

Питання іншомовної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, надання їй професійно зорієнтованої спрямованості розглядається в роботах Г. Барабанової, О. Бігич, О. Биконі, Г. Гринюк, Я. Дьячкової, І. Задорожної, Л. Зєні, О. Квасової, С. Кіржнер, О. Ковтун, Л. Конопленко, О. Конотоп, Г. Кравчук, Б. Лабінської, Л. Личко, Л. Морської, О. Петращук, Л. Сажко, І. Секрет, Н. Скляренко, О. Тарнопольського, Н. Федчишин, О. Хоменка, В. Черниш та ін.

Проблемам навчання іноземних мов студентів-майбутніх лікарів присвячено дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (О. Гуменюк, К. Єфремова, В. Жаворонкова, О. Іскандарова, Л. Крисак, І. Попова, Х. Цимбровська та ін.).

Результати досліджень учених стали підґрунтям для розроблення методики формування англомовної лінгвістичної компетенції студентів-майбутніх лікарів (В. Борщовецька, Г. Гринюк, І. Каменська, Ю. Семенчук). Натомість зауважимо, що у всіх випадках увага дослідників була спрямована на навчання студентів іноземної мови як навчальної дисципліни, а не як засобу реалізації професійної діяльності, зокрема й у закладах вищої освіти медичної галузі.

Водночас у практиці іншомовної підготовки майбутніх медичних працівників наявна низка суперечностей між: соціальним замовленням суспільства на підготовку висококваліфікованих лікарів, які активно застосовують англійську мову в професійній діяльності, та практикою навчання англійської мови в медичних ЗВО; значним потенціалом змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» і неготовністю студентів медичних закладів вищої освіти повною мірою використовувати його для власного професійного становлення; усвідомленням майбутніми лікарями потреби в удосконаленні своєї іншомовної підготовки і недостатньою науковою та практичною розробленістю педагогічного супроводу, що сприятиме вирішенню цієї проблеми.

Мета дослідження: науково обґрунтувати методологічні концепти і педагогічні умови англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти та перевірити їх ефективність.

Завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати методологічні концепти і визначити теоретичні засади англомовно-професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти.
2. Розкрити сутність і структуру феномену «англомовна професійна підготовленість майбутніх лікарів».
3. Уточнити поняття «професійна підготовка», «професійна підготовленість», «англомовна професійна підготовка», «англомовно спрямована професійна діяльність».
4. Виявити критерії, показники і схарактеризувати рівні сформованості англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів.
5. Визначити і науково обґрунтувати педагогічні умови

англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів.

6. Обґрунтувати модель англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти.

7. Розробити експериментальну методику англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти та експериментально перевірити її ефективність.

8. Об'єкт дослідження – англомовна професійна підготовка майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – зміст і методика англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на залежності формування англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів від реалізації визначених методологічного, теоретичного та методичного концептів (законів, принципів, підходів, змісту, методів і форм організації англомовної професійної підготовки) в освітньому процесі медичних закладів вищої освіти.

Загальну гіпотезу специфіковано в часткових гіпотезах. Англомовна професійна підготовка майбутніх лікарів буде ефективною, якщо реалізувати такі педагогічні умови: мотиваційна усталеність та усвідомлення необхідності майбутніми лікарями вивчення англійської мови для подальшої професійної комунікації; інтеграція фахових та лінгвістичних (англомовної спрямованості) дисциплін в освітньому процесі медичного закладу вищої освіти; створення розвивального англомовного середовища професійного спрямування в медичному закладі вищої освіти; залучення майбутніх лікарів у процесі навчання до активної англомовно спрямованої професійно зорієнтованої діяльності.

Вищезазначена гіпотеза зумовлює такі методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння й узагальнення емпіричних даних і теоретичних положень, що містяться у фаховій літературі з різних наукових напрямів (педагогіки, психології, соціології, політології, філософії освіти, лінгвістики, лінгводидактики, методики навчання іноземних мов тощо, у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, у тому числі електронні ресурси, а також отримані в дисертаційній роботі результати) для визначення понятійного апарату дослідження, розроблення його теоретичних засад, обґрунтування науково-методичного забезпечення процесу англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у

медичних закладах вищої освіти; для розроблення моделі досліджуваного процесу задіяно метод теоретичного моделювання за компетентнісним, комунікативно-діяльнісним і контекстним підходами; з метою конкретизації етапності розгортання наукової ідеї англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти, з'ясування особливостей, тенденцій іншомовної підготовки майбутніх медичних фахівців у системі вищої освіти – історико-логічний метод; порівняльний аналіз – для проведення аналогії у процесі вивчення та зіставлення нормативних документів інституцій Європейського Союзу, Ради Європи, нормативно-правових актів у галузі вищої освіти; метод описової статистики – для опрацювання статистичних даних, різноманітних інформаційних джерел стосовно ролі та місця іноземної мови в сучасному глобалізованому світі взагалі й англомовної підготовки майбутніх лікарів, зокрема; емпіричні методи (спостереження, бесіди, анкетування, тестування) – для діагностики рівнів англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів; педагогічний експеримент (пошуковий, констатувальний, формувальний і прикінцевий етапи) застосовано з метою апробації розроблених моделі й експериментальної методики, що передбачали реалізацію визначених педагогічних умов, перевірки достовірності експериментальних даних; статистичні методи – для оброблення результатів експериментальної роботи.

Провідною ідеєю дослідження виступило положення про те, що цілеспрямована, спеціально організована англомовна професійна підготовка майбутніх лікарів є передумовою збагачення освітньо-виховного потенціалу медичного ЗВО, одним із чинників формувального впливу на успішну реалізацію англомовно спрямованої професійної діяльності майбутніми лікарями.

Урахування полікультурного простору України в англомовній професійній підготовці майбутніх лікарів передбачає, по-перше, добір навчального матеріалу та розроблення методики відповідно до типологічних і мовних особливостей споріднених і неспоріднених мов, а також функційно-стильову спрямованість медичних текстів; по-друге, активне залучення студентів до англомовного професійно-мовленнєвого спілкування, що мотивує майбутніх лікарів вирішувати професійні завдання засобами англійської мови як на побутовому, так і на

професійному рівнях. Запропоновані модель і методика з метою формування їхньої англомовної професійної підготовленості позитивно впливатимуть на процес англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів, сприятимуть успішному входженню майбутніх лікарів в англомовно спрямовану професійну діяльність.

Англомовна професійна підготовка майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти є спеціально організованим, керованим і вимірюваним процесом, що спрямований на оволодіння студентами англомовними професійними знаннями, практичними вміннями і навичками, набуття досвіду англомовного професійного спілкування у сфері медичної освіти.

Вивчення та аналіз стану англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у теорії і практиці вищої медичної освіти, з одного боку, та вимоги Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, державних документів з мовної освіти у ЗВО України, з іншого, дали підстави дійти висновку щодо недостатньої англомовної спрямованості професійної підготовки майбутніх лікарів. Успішність англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів залежить від того, наскільки у змісті та методиці експериментального навчання буде забезпечена реалізація визначених педагогічних умов. Концепція дослідження ґрунтується на трьох взаємопов'язаних концептах – методологічному, теоретичному і технологічному, що сприяють реалізації провідної ідеї.

Методологічний концепт позиціонує філософські положення теорії наукового пізнання щодо єдності свідомості й діяльності, мови, мовлення і мислення у професійному становленні особистості. Загальною методологічною спрямованістю дослідження виступили закони діалектики (єдності й боротьби протилежностей, перехід кількісних змін в якісні, заперечення заперечення), закономірності та принципи наукового пошуку в діалектичному розвитку суспільних процесів, їх відбиття у структурі цілісності і способах їх функціювання. Методологічні засади дослідження специфікують категоріально-аспектний аналіз англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів, акумулюють філософське підґрунтя, репрезентуючи взаємозв'язок таких наукових підходів: компетентнісного, що забезпечує підготовку майбутніх компетентних фахівців у галузі медичної освіти, здатних успішно здійснювати англомовну професійну діяльність відповідно до

чинних державних стандартів; комунікативно-діяльнісного підходу, який зорієнтований на навчання англійської мови в процесі комунікації, формування мовної особистості, яка володіє мовленнєвими (як рідною, так і англійською мовами) вміннями комунікативно виправдано користуватися мовними / іншомовними засобами в різних ситуаціях професійного спілкування з позиції діяльнісного підходу. У його контексті комунікація розглядається як діяльність професійного спілкування, якій притаманні всі її характеристики: цілеспрямованість, умотивованість, структурність, цілісність, змістовність, операціональність, результативність; контекстного підходу, який дозволяє скоротити термін адаптації молодого спеціаліста-майбутнього лікаря до повноцінного виконання англомовно спрямованої професійної діяльності, а також змінює спрямованість навчання на досягнення практичного результату. Побудова процесу англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів за технологією контекстного навчання дозволяє максимально наблизити зміст і процес освітньої діяльності майбутніх лікарів до майбутньої англомовної професійної взаємодії, сприяє подоланню суперечностей між індивідуальним характером освітньої роботи студента, його розвитком і майбутнім колективним спрямуванням англомовної професійної діяльності, що передбачає взаємодію та спілкування фахівців англійською мовою, особистий внесок кожного в досягнення колективних цілей щодо англомовно спрямованої професійної діяльності.

Теоретичний концепт ґрунтується на засновничому положенні, згідно з яким англомовна професійна підготовка майбутніх лікарів є цілісною, динамічною і нелінійною педагогічною системою (О. Абдуліна, Н. Дем'яненко, Л. Хомич та ін.). Враховано визначені вченими теоретичні засади англомовної професійної підготовки (С. Ніколаєва), зміст професійно зорієнтованого навчання англійської мови в немовному закладі вищої освіти (М. Озерова, О. Тарнопольський), базові складники комунікативної підготовленості майбутніх фахівців і принципи її формування (Г. Барабанова, Д. Ізаренков), принципи відбору й організації навчального матеріалу (Н. Жданова, О. Устименко, P. Robinson), а також теорію і методику навчання іноземної мови в професійних закладах вищої освіти, яку дослідили О. Бігіч, О. Ковтун, Л. Крисак, Л. Морська, С. Ніколаєва, Є. Пассов, О. Попова, Н. Федчишин та ін.

Теоретичними засадами виступили провідні положення таких наук, як:

– філософії, що дало можливість дослідити сутнісний бік феноменів «професійна підготовка», «професійна підготовленість», «англомовна професійна підготовка», «англомовна професійна підготовленість», «англомовно спрямована професійна діяльність», вивчити їх на основі зіставлення з категоріями одного порядку, як-от: діяльність, мова, мовлення, спілкування, навичка, вміння;

– психології, що дозволило враховувати в освітньому процесі психологічні чинники англомовної професійної діяльності майбутнього лікаря (потреба діяти швидко через необхідність надання невідкладної допомоги пацієнту, інформаційне перевантаження, стресові умови роботи);

– дидактики, що дало можливість майбутнім лікарям оволодіти загальними закономірностями освітнього процесу, усвідомити теоретичні засади їхньої англомовної професійної підготовки в медичному закладі вищої освіти, дозволило дібрати відповідні принципи (формування англомовної професійної підготовленості, відбору та організації навчального матеріалу); методи (аналіз, синтез, порівняння й узагальнення емпіричних даних і теоретичних положень), теоретичного моделювання на основі компетентнісного, комунікативно-діяльнісного і контекстного підходів; історико-логічний метод; порівняльний аналіз; метод описової статистики; емпіричні методи (спостереження, бесіди, анкетування, тестування); педагогічний експеримент (пошуковий, констатувальний, формувальний і прикінцевий етапи, статистичні методи) і форми (індивідуальні, групові, колективні) англомовної професійно спрямованої освітньої діяльності майбутніх лікарів.

Технологічний концепт передбачав розроблення експериментальної моделі та методики формування англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів, яка ґрунтується на методологічних підходах і різноманітних методах інтерактивної англомовної професійно зорієнтованої освітньої діяльності майбутніх лікарів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше розроблено й науково обґрунтовано методологічні концепти (компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, контекстний підходи) та теоретичні засади формування англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти; розкрито сутність і

структуру феномену «англомовна професійна підготовленість майбутніх лікарів»; виявлено компоненти (лінгвістичний, соціолінгвістичний, соціокультурний, прагматичний), критерії (мовний, перцептивно-мовленнєвий, інформаційно-мовленнєвий, інформаційно-відтворювальний) із відповідними показниками, схарактеризовано рівні англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів (високий, достатній, задовільний, низький); визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів (мотиваційна усталеність та усвідомлення необхідності майбутніми лікарями вивчення англійської мови для подальшої професійної комунікації; інтеграція фахових та лінгвістичних (англомовної спрямованості) дисциплін в освітньому процесі медичного ЗВО; створення розвивального англомовного середовища професійного спрямування в медичному закладі вищої освіти; залучення майбутніх лікарів у процесі навчання до активної англомовно спрямованої професійно зорієнтованої діяльності); розроблено й обґрунтовано модель англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних ЗВО з відповідними етапами (мотиваційний, діяльнісний, комунікативно-тренувальний, рефлексійно-оцінний); уточнено поняття «професійна підготовка», «професійна підготовленість», «англомовна професійна підготовка», «англомовна професійна підготовленість», «англомовно спрямована професійна діяльність», подальшого розвитку набули теорія і методика англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено діагностувальну та експериментальну методики англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів, елективний курс «Англомовно спрямована професійно-мовленнєва діяльність лікаря», програму засідань клубу англійської мови, комунікативного тренінгу; кейс-стаді, рольові й ділові ігри, вправи, ситуативні завдання, мовні ігри тощо.

У першому розділі дисертаційної роботи «Теоретичні засади англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів» представлено результати аналізу наукового фонду з досліджуваної проблеми, розглянуто й уточнено сутність понять «професійна підготовка», «англомовна професійна підготовка», «професійна підготовленість», «англомовно спрямована професійна діяльність».

Проаналізовані дослідження вітчизняних науковців (О. Бігіч, О. Ковтун, Л. Морська, О. Тарнопольський, Н. Федчишин та ін.) охоплюють як широке коло теоретико-методичних проблем з формування професійної іншомовної готовності студентів медичного ЗВО загалом, так і конкретні напрями підготовки майбутніх лікарів до професійного іншомовного спілкування, розвитку їхніх риторичних умінь, використання новітніх технологій та інтерактивних методик у процесі іншомовної підготовки майбутніх лікарів (А. Єрохова, Л. Запоточна, Ю. Момот, Г. Сагалюк, Р. Слухенська). Водночас зазначені наукові праці стосуються лише окремих аспектів іншомовної комунікативно-стратегічної підготовки і не відображають специфіку професійної англомовної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти.

Професійну підготовку розглядаємо як цілеспрямований педагогічний процес, спрямований на озброєння майбутніх фахівців системою професійних знань, умінь і навичок, формування у них професійно значущих якостей особистості, які відповідають вимогам професії та сприяють успішному здійсненню професійної діяльності.

Англомовну професійну підготовку майбутніх лікарів розуміємо як цілеспрямований процес засвоєння ними англомовних лінгвістичних, соціокультурних, краєзнавчих, науково-медичних знань, специфічно медичних умінь і навичок, усвідомлення важливості професії лікаря, сформованих професійних якостей особистості, що дозволяють майбутнім лікарям вільно спілкуватись англійською мовою з пацієнтами, зарубіжними колегами, здійснювати міжкультурні (міжнародні) професійні контакти.

Підготовленість, суголосно з Т. Осиповою, розглядаємо як результат підготовки, складне полікомпонентне професійно-зорієнтоване утворення, що характеризує цілісність особистості з наявними у неї професійними знаннями, вміннями і навичками, ціннісними настановами та усталеною позитивною мотивацією на здійснення професійної діяльності.

Професійну підготовленість майбутніх лікарів тлумачимо як результат цілеспрямованої професійно-медичної підготовки в медичних закладах вищої освіти, у процесі якої майбутній лікар набуває системи професійних знань, умінь і навичок, сформованих професійних якостей

особистості, що зумовлені специфікою діяльності лікаря, здатністю надавати своєчасну медичну допомогу пацієнтам.

Англомовно спрямовану професійну діяльність майбутніх лікарів потрактовуємо як виявлення різних форм активності майбутніх лікарів як суб'єктів англомовно спрямованої професійної діяльності, що визначається соціально значущими результатами в медично-лікувальній сфері, відповідальність за які несе лікар (як суб'єкт цієї діяльності).

Встановлено, що англомовна професійна підготовка майбутніх лікарів попри активного її вивчення дослідниками і нині є предметом зацікавленості науковців, оскільки практично всі параметри цього педагогічного явища зумовлені змінними рисами і своєрідністю соціально-педагогічного стану становлення суб'єкта такої діяльності та специфікою фахової зорієнтованості. Враховано, що освітньо-професійний потенціал вищої медичної школи, як і процес його реалізації, зумовлені науковим підґрунтям, де визначальними є конструктивні методологічні орієнтири.

У другому розділі «Методологічні засади англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів» обґрунтовано методологічні концепти англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти; схарактеризовано методологічні підходи (компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, контекстний) у процесі реалізації експериментальної методики.

У педагогіці вищої школи усталився компетентнісний підхід до якісної підготовки майбутніх фахівців (Н. Бібік, О. Бігіч, А. Богуш, Є. Бондаревська, О. Копусь, М. Пентилюк та ін.), що маніфестовано в сучасних державних стандартах вищої медичної освіти. З-поміж професійних компетенцій і компетентностей у майбутніх лікарів передбачено сформувати здатність розуміти й усвідомлювати цінність і значущість професії лікаря, компетентно вирішувати наукові й професійні спеціалізовані (медичні) проблеми, відповідальність за результати професійної діяльності лікаря, здатність до толерантної взаємодії з пацієнтами в процесі англомовно спрямованої професійної діяльності, усвідомлення необхідності володіння іноземною мовою професійного спрямування, здійснення комунікації рідною й іноземною (англійською) мовами.

Комунікативний підхід до мовно-професійної освіти (А. Артемов, Ф. Бацевич, А. Богуш, М. Вашуленко, М. Оліяр, М. Пентилюк та ін.) студіюється вченими із сучасним розумінням мети навчання мови (як рідної, так й іноземної) у процесі комунікації. Комунікація розглядається як діяльність спілкування, а комунікативно-мовленнєва англомовно-спрямована діяльність майбутніх лікарів є складним інтегрованим формалізованим (зумовленим медичною сферою) видом специфічної професійної діяльності в медичній галузі, яка передбачає оволодіння майбутніми лікарями системою комунікативних стратегій і тактик у процесі взаємодії у системах «лікар-пацієнт», «пацієнт-лікар» та медичною термінологією як рідною, так й іноземною (англійською) мовами.

Побудова експериментальної роботи з англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів за контекстним підходом (Н. Борисова, А. Вербицький, Т. Дубовицька, О. Ковтун, Н. Лаврентьєва, Т. Сорокіна, В. Теніщева та ін.) передбачала максимальне наближення змісту і процесу освітньої діяльності студентів до майбутньої англомовної взаємодії лікаря з пацієнтами, тобто відбувалось упровадження в освітній процес медичних закладів вищої освіти «квазіпрофесійної діяльності» (О. Ковтун) англомовної спрямованості. Стимулом такої діяльності виступила квазіпрофесійна комунікативна потреба щодо оволодіння майбутніми лікарями професійно-спрямованим англійським мовленням.

У третьому розділі «Англомовна професійна підготовка майбутніх лікарів» специфіковано англомовну професійну підготовку майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти, розкрито сутність і структуру феномену «англомовна професійна підготовленість майбутніх лікарів», схарактеризовано педагогічні умови англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних ЗВО.

З'ясовано (О. Гаврилюк, І. Марковіна, А. Салміна та ін.), що медичні фахівці, зокрема лікарі, стикаються з певними труднощами в процесі обробки інформації з іншомовних джерел та в процесі спілкування з іншомовними пацієнтами і колегами. Одним із напрямів модернізації вищої медичної освіти в Україні є врахування прогресивних ідей і здобутків у галузі медицини країн Європи.

Державними стандартами вищої медичної освіти передбачено не тільки формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців

медичної галузі, а й умінь співпрацювати із зарубіжними партнерами, вільно спілкуватися як державною, так і (щонайменше однією) іноземною мовою, користуватись аутентичними текстами з наукової медичної літератури тощо. Зазначимо, що володіння англійською мовою підвищує «конвертованість освіти», відкриваючи для майбутніх лікарів можливість стажування чи спеціалізації у країнах Західної Європи, Канади, США. Поряд з цим виявлено, що основними недоліками англомовної підготовки студентів у медичних закладах вищої освіти є: відсутність сучасних автентичних та інформативно ємних навчальних матеріалів; низький рівень мотивації майбутніх лікарів щодо оволодіння англійською мовою як важливого засобу отримання інформації за фахом; позиція педагога як транслятора знань і позиція студента як об'єкта педагогічного впливу, що виражається в його орієнтуванні на відтворення готових знань; недостатнє використання викладачами інноваційних форм, методів і засобів навчання. Отже, актуальним залишається пошук шляхів підвищення ефективності англомовної професійної підготовки студентів медичних ЗВО, результатом якої визначено англомовну професійну підготовленість.

Англомовну професійну підготовленість характеризуємо як складне полікомпонентне англомовне професійно-зорієнтоване особистісне утворення зі сформованими специфічними професійними особистісними якостями, набутою системою наукових медичних знань, сформованих англомовних професійно-зорієнтованих мовленнєвих умінь і навичок, позитивно налаштованою мотивацією до майбутньої англомовної професійної діяльності, здатністю надавати лікарську допомогу пацієнтам у процесі міжособистісного спілкування як рідною, так і англійською мовами. Її структуру складають лінгвістичний, соціолінгвістичний, соціокультурний і прагматичний компоненти.

Лінгвістичний компонент англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів передбачає знання лексики, фонетики, синтаксису, а також знання, пов'язані з іншими аспектами мовної системи, незалежно від соціолінгвістичних варіацій і прагматичних функцій, які вони виконують. Стосовно медичної галузі лінгвістичний компонент передбачає знання медичних термінів, загальновживаної лексики, граматичних структур, правил їх вживання, а також вміння і навички

застосування цих знань під час здійснення англомовно спрямованої професійної діяльності.

Соціолінгвістичний компонент англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів пов'язаний із соціокультурними умовами використання англійської мови, до яких належать: дотримання правил поведінки в суспільстві, норми ввічливості, правила, які регулюють взаємовідносини між різними поколіннями, статями, класами і соціальними групами, а також мовна кодифікація основних норм і ритуалів, прийнятих у суспільстві. Цей компонент визначається здатністю мовця вибирати й використовувати адекватну лінгвістичну форму і спосіб висловлювання залежно від умов комунікативної ситуації, комунікативної мети й намірів, соціальних і функціональних ролей комунікантів, взаємин між ними. Він передбачає знання характерних рис поведінки і норм, що регулюють взаємини між співробітниками в межах колективу закладу охорони здоров'я, правил поведінки й етикету, прийнятих у медичній галузі, засад міжкультурного спілкування лікарів різного профілю в конкретних ситуаціях; екстралінгвістичні знання.

Соціолінгвістичний компонент англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів нерозривно пов'язаний із соціокультурним, який учені-методисти (Н. Бориско, Л. Голованчук, П. Сисоєв та ін.) уважають пріоритетним. Означений компонент передбачає обізнаність з національно-культурною специфікою мовної поведінки носіїв мови, тих елементів соціально-культурного контексту, які релевантні для породження й сприйняття мови щодо її носіїв, а саме: звичаї, традиції, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, країнознавчі знання, здатність користуватися ними для досягнення мети спілкування.

Прагматичний компонент англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів передбачає вміння інтерпретувати і самостійно породжувати цілісні тексти, що розгортаються у певному контексті, та використовувати моделі спілкування, дотримуючись вимог зв'язності, логічної організації і риторичної ефективності висловлювань.

Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів в умовах сучасних медичних закладів вищої освіти: мотиваційна усталеність та усвідомлення необхідності майбутніми лікарями вивчення англійської мови для

подальшої професійної комунікації; інтеграція фахових та лінгвістичних (англомовної спрямованості) дисциплін в освітньому процесі медичного ЗВО; створення розвивального англомовного середовища професійного спрямування в медичному закладі вищої освіти; залучення майбутніх лікарів у процесі навчання до активної англомовно спрямованої професійно зорієнтованої діяльності.

Встановлено, що мотивацію студентів сучасних медичних закладів вищої освіти до вивчення іноземної мови, зокрема англійської, як інструмента міжкультурної комунікації з представниками інших країн, доцільно стимулювати низкою таких спонукань: прикладна потреба знань англійської мови для вдалої реалізації себе як досвідченого фахівця у майбутній професії; прагнення відчувати себе конкурентоспроможним фахівцем на ринку праці; інтерес до інших країн світу, рівня медичного обслуговування в них і медичної науки в цілому.

У четвертому розділі «Англомовна підготовка майбутніх лікарів у сучасних медичних закладах вищої освіти» з'ясовано стан англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у сучасних медичних закладах вищої освіти, прописано результати пошуково-розвідувального етапу експерименту, схарактеризовано критерії з відповідними показниками та рівні англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів.

Результати пошуково-розвідувального етапу експерименту (анкетування лікарів-практиків, студентів медичних закладів вищої освіти, аналіз варіативних програм з англійської мови та навчальних посібників) засвідчили незадовільний стан англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів, здебільшого відсутня професійно-англомовна спрямованість у змісті наявного програмно-методичного забезпечення підготовки майбутніх лікарів у сучасних медичних закладах вищої освіти.

У дослідженні визначено критерії із відповідними показниками англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів, як-от:

- мовний критерій із показниками: лексичний – обізнаність із медичною термінологією в межах англійської і латинської мов; здатність використовувати медичну термінологію в академічній і професійній сферах;

- граматичний – обізнаність із граматичною будовою англійської мови; здатність практично застосовувати словотворчі моделі, словозмінні

форми, реалізовувати англомовні вислови за різними типами зв'язку на основі лексичного матеріалу;

- фонетичний критерій із показниками – обізнаність із фонетичною системою англійської мови, здатність коректно вимовляти мовні одиниці;

- перцептивно-мовленнєвий критерій: здатність сприймати медично зорієнтовану англомовну інформацію на слух; здатність читати (сприймати) професійно спрямовану інформацію з англомовних паперових та електронних джерел;

- інформаційно-мовленнєвий критерій із показниками – здатність орієнтуватися в умовах спілкування англійською мовою і відповідно до них планувати мовлення; забезпечувати зворотний зв'язок і добирати адекватні засоби передавання змісту професійно спрямованої англомовної інформації;

- інформаційно-відтворювальний критерій – здатність передавати на письмі професійно зорієнтовану інформацію англійською мовою; здатність письмово оформлювати професійну англомовну документацію (медичні картки, історії хвороб, рецепти тощо).

На підставі презентованих критеріїв і показників було визначено та схарактеризовано рівні англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів (високий, достатній, задовільний, низький) і дана їм якісна характеристика.

Майбутні лікарі високого рівня англомовної професійної підготовленості володіють ґрунтовними знаннями щодо фонологічної, лексичної, граматичної систем англійської мови; уміють розпізнавати й адекватно використовувати медичну англійську термінологію в академічній та професійній сферах відповідно до правил граматичної будови англійської мови, комунікативної ситуації медичної спрямованості. Майбутні лікарі свідомо застосовують інтегративні знання щодо лінгвістичних і невербальних засобів побудови та презентації підготовленого й непідготовленого усного і писемного монологічного та діалогічного англійського мовлення; розуміють на слух загальний зміст англомовного матеріалу медичної спрямованості, комунікативний намір співрозмовника й адекватно реагують на його репліки; виокремлюють необхідну інформацію та розуміють зміст англійського тексту в різних видах і формах читання. Зміст, логічна побудова і мовне оформлення англомовного мовлення майбутніх медиків вирізняються лексичним

багатством та варіативністю граматичних форм і конструкцій. Студенти медичних закладів вищої освіти цього рівня англомовної професійної підготовленості легко і швидко перемикаються з англійської на українську мову і навпаки; володіють лексичним інструментарієм; вдало прогнозують смислове, лексичне і синтаксичне оформлення англомовних висловлювань, визначають стратегію, тактики, порядок і сутність дій майбутнього лікаря; обізнані з психолінгвістичними особливостями реалізації англійсько-українського й українсько-англійського усного та письмового видів перекладу. Студенти синхронно сприймають письмовий / усний вихідний англійський текст медичної спрямованості та усно відтворюють його мовою перекладу українською чи навпаки, з використанням системи послідовного перекладу; вміло здійснюють компресію і декомпресію тексту. Студенти медичних закладів вищої освіти цього рівня обізнані з різновидами, структурою та функціями одномовних (англо-англійських, українсько-українських) і двомовних (англо-українських, українсько-англійських) довідково-лексикографічних електронних і друкованих джерел; оперативно та вправно орієнтуються і діють в англомовній професійній ситуації; виявляють самостійність і креативність у розв’язанні професійних англомовних завдань майбутнього лікаря.

Студенти медичних закладів вищої освіти достатнього рівня англомовної професійної підготовленості обізнані із фонологічною, лексичною, граматичною системами англійської мови, натомість припускають незначні неточності під час передання змісту окремих мовних одиниць англійською мовою, у них наявні подекуди орфографічні й орфоепічні незначні помилки (порядок слів в англійських реченнях). Майбутні лікарі здебільшого застосовують інтегративні знання щодо лінгвістичних і невербальних засобів побудови та презентації підготовленого й непідготовленого усного і писемного діалогічного та монологічного англійського мовлення медичної спрямованості, водночас спостерігаються окремі відхилення від формату комунікативної ситуації; без значних зусиль розуміють на слух основну думку, загальний зміст медичного англомовного матеріалу, комунікативний намір співрозмовника, адекватно реагують на його репліки; ідентифікують необхідну інформацію та розуміють зміст англомовного медичного тексту в різних видах читання, проте не завжди ефективно використовують усі

його форми. Студенти медичних закладів вищої освіти цього рівня англомовної професійної підготовленості вміють перемикатися з англійської мови на українську і навпаки; здебільшого володіють лексичним медичним інструментарієм, хоча й подекуди помиляються у здійсненні смислового, лексичного і синтаксичного оформлення англомовних висловлювань; визначають загальну стратегію, порядок і сутність дій майбутнього лікаря, водночас у мовленні помітні поодинокі помилки в адаптуванні англомовного лінгвістичного матеріалу до певної ситуації; відчувають незначні труднощі у використанні системи скоропису; загалом уміють здійснювати компресію і декомпресію медичного тексту. Майбутні лікарі, які засвідчили достатній рівень англомовної професійної підготовленості обізнані з різновидами, структурою та функціями одномовних і двомовних довідково-лексикографічних електронних і друкованих джерел у межах англійської та української мов; користуються довідковою та спеціальною медичною літературою, хоча припускають певні помилки у трансформуванні отриманої інформації засобами мови перекладу (подекуди неадекватно обирають слово / термін, некоректно декодують окремі відрізки англомовної інформації); уміють опрацьовувати бітексти і термінологічні бази даних у межах англійської та української мов, виявляти типові текстові та перекладацькі помилки, корегувати їх. Майбутні лікарі цього рівня англомовної професійної підготовленості оперативно і вправно орієнтуються та діють у професійно-спрямованій ситуації, натомість можуть припускати окремі неточності або поодинокі відхилення від робочого режиму.

У студентів медичних закладів вищої освіти задовільного рівня медичних закладів вищої освіти задовільного рівня англомовної професійної підготовленості недостатні знання щодо фонологічних, лексичних, граматичних систем англійської мови; вони припускають неточності у визначенні лінгвістичних явищ; подекуди невдало вживають або змішують синоніми, антоніми, не розмежовують омонімію і полісемію, в їхньому англійському мовленні наявні орфографічні огріхи; відчувають труднощі в написанні англійських медичних термінів; наявні непоодинокі помилки у виборі часу і стану англійських дієслів, побудові англійських складнопідрядних і окремих складносурядних речень. Майбутні лікарі поверхнево обізнані із засобами відтворення англомовної

специфіки в тексті перекладу. У них не сформовано інтегративні знання щодо засобів побудови і презентації підготовленого та непідготовленого усного й писемного діалогічного і монологічного англійського професійного мовлення; наявні неточності та відхилення від формату комунікативної ситуації; вони відчувають труднощі у сприйманні на слух окремих англомовних текстів через незнання деяких лексичних і / або граматичних одиниць; не в усіх текстах ідентифікують комунікативний намір співрозмовника, подекуди неадекватно реагують на його репліки; частково порушують зміст, логічну побудову й мовні норми оформлення англійських підготовлених і непідготовлених усних і писемних висловлювань медичної тематики; не завжди розуміють повний зміст англійського тексту в різних видах читання. Студенти медичних закладів вищої освіти цього рівня сформованості англомовної професійної підготовленості недостатньо оволоділи лексико-граматичною будовою англомовного мовлення; відчувають труднощі в переході з англійської на українську мови і навпаки; недостатньо володіють лексичним інструментарієм; у них наявні помилки у прогнозуванні смислового та лексичного оформлення англомовних висловлювань; студенти цього рівня англомовної професійної підготовленості потребують допомоги у визначенні загальної стратегії, тактики, порядку і сутності дій майбутнього лікаря; трапляються непоодинокі помилки в адаптуванні лінгвістичного матеріалу до певної ситуації; через незнайомі слова, складні граматичні конструкції студенти порушують процес здійснення усного й письмового перекладу, спотворюють зміст тексту оригіналу; неспроможні синхронно сприймати англійські / українські тексти та відтворювати їх мовою перекладу; невдало здійснюють компресію і декомпресію тексту; припускаються композиційних і синтаксичних помилок у письмовому відтворенні змісту оригінального медичного тексту; відчувають значні труднощі в користуванні довідковою та спеціальною літературою під час добору необхідної медичної англомовної інформації, некоректно декодують її; ігнорують наявність типових текстових і перекладацьких помилок, не корегують їх. Майбутні лікарі цього рівня англомовної професійної підготовленості невпевнено орієнтуються та діють в англомовних професійно спрямованих ситуаціях.

У студентів медичних закладів вищої освіти низького рівня досліджуваної підготовленості недостатні знання із фонології, лексики,

граматичних систем англійської мови медичної галузі; вони не розпізнають і не використовують основну медичну термінологію в академічній та професійній сферах; у них наявні орфографічні огріхи в межах англійської мови, у розпізнанні подібних за написанням слів; порушують правила англійської граматики. У майбутніх лікарів спостерігається неспроможність ідентифікувати та відтворювати адекватними засобами англійську специфіку комунікативної ситуації в українському тексті перекладу і навпаки. Ці студенти медичних закладів вищої освіти здебільшого відхиляються від формату комунікативної ситуації; припускають фактичні неточності під час тлумачення загального змісту і деталей англомовного медично спрямованого матеріалу; вони не спроможні ідентифікувати комунікативний намір співрозмовника; порушують зміст, логічну побудову підготовлених усних і писемних англомовних висловлювань. Студенти медичних закладів вищої освіти цього рівня англомовної професійної підготовленості відчувають значні труднощі в переході з англійської мови на українську та навпаки; почасти володіють лексичним інструментарієм; припускають суттєві помилки у прогнозуванні англомовних висловлювань; не докладають зусиль у визначенні загальної стратегії і сутності дій майбутнього лікаря; не сприймають відрізки письмового вихідного англійського медичного тексту, що містять складні граматичні структури, спеціалізовану лексику, незнайомі слова / словосполучення; неспроможні синхронно сприймати змістове й інтонаційне оформлення англійського / українського тексту та відтворювати його мовою перекладу; припускають грубі помилки в письмовому відтворенні змісту оригінального тексту. Вони поверхнево обізнані з різновидами, структурою та функціями одномовних і двомовних лексикографічних електронних і друкованих джерел; не вміють опрацьовувати бітексти й термінологічні бази даних у межах англійської та української мов; у них відсутні вміння виявляти типові текстові помилки та редагувати їх в англомовному медичному тексті. Майбутні лікарі цього рівня англомовної професійної підготовленості не орієнтуються в англомовній професійно-спрямованій ситуації, відхиляються від робочого режиму.

До кожного показника за кожним критерієм було розроблено систему вправ для з'ясування наявного рівня англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів. За результатами виконання студентами

медичних закладів вищої освіти серії діагностувальних завдань на констатувальному етапі дослідження було одержано такі дані: високий рівень англомовної професійної підготовленості продемонстрували 10,14% студентів медичних закладів вищої освіти експериментальної і 11,18% – контрольної груп, достатній рівень засвідчили 14,86% респондентів експериментальної та 15,13% – контрольної груп, на задовільному рівні виявлено 37,84% студентів медичних закладів вищої освіти експериментальної і 38,16% – контрольної груп, на низькому рівні було 37,16% майбутніх лікарів експериментальної та 35,53% – контрольної груп.

У п'ятому розділі «Експериментальне дослідження англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів» розроблено й апробовано модель та експериментальну методику англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів, здійснено порівняльну характеристику рівнів сформованості англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів; узагальнено та статистично перевірено результати експериментального дослідження.

Безпосередньо експериментальній роботі передували семінари з викладачами лінгвістичних («Англійська мова (за професійним спрямуванням)», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Латинська мова») і фахових («Анатомія», «Гістологія», «Фармакологія») навчальних дисциплін, яких було задіяно у формувальному етапі експерименту. Було прочитано лекції «Сутність і специфіка англомовної професійно спрямованої підготовки майбутніх лікарів», «Міжпредметні зв'язки щодо англомовної спрямованості викладання професійних фахових дисциплін». Проведено тренінги: «Англійська мова в професійній діяльності майбутніх лікарів», «Комунікативні бар'єри в англомовній професійній взаємодії лікаря з пацієнтами».

На пропедевтичному етапі було розроблено елективний курс (за вільним вибором студентів) «Англомовно спрямована професійно-мовленнєва діяльність лікаря».

На формувальному етапі було розроблено модель (див. рис.) англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів, яка обіймала мету, методологічні підходи, етапи, педагогічні умови, форми і методи, критерії і результати експериментальної роботи. Формування англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів в умовах медичних

закладів вищої освіти відбувалося за такими етапами: мотиваційний, діяльнісний, комунікативно-тренувальний, рефлексійно-оцінний.

На мотиваційному етапі студенти працювали за змістом елективного курсу «Англомовно спрямована професійно-мовленнєва діяльність лікаря». На першій лекції «Англійська мова в професійній діяльності сучасного лікаря» студентів було залучено до дискусії і вирішення проблемних ситуацій, які можуть бути випадковими в діяльності лікаря, зокрема з іншомовними пацієнтами («Випадок у транспорті», «На пляжі», «Травмований перехожий», «Подорож країнами Європи» тощо). Після лекції на практичному занятті студенти медичних закладів вищої освіти взяли участь у круглому столі «Для чого потрібна лікарю англійська мова?», а також у тренінгу «Англомовні комунікативні моделі взаємодії лікаря з пацієнтом».

На цьому етапі було проведено лекції-візуалізації з тем «Мовленнєвий етикет лікаря в англомовному спілкуванні» та «Комунікативні моделі взаємодії лікаря з пацієнтами». Для самостійної роботи майбутні лікарі одержали завдання скласти тематичні словнички професійної лексики англійською мовою. У ході лекцій студентам пропонувалося розв'язувати проблемні ситуації взаємодії лікаря з пацієнтами («Перше знайомство з пацієнтом», «Іноземний пацієнт на прийомі у лікаря», «Чому пацієнт не виконав призначення лікаря?», «Ввічливі слова і звороти», «Англійські приказки медичної спрямованості» тощо).

У змісті лекції «Національні й релігійні особливості захворювань та їх лікування» студенти медичних закладів вищої освіти наводили приклади із запропонованої викладачем літератури, з Інтернету, висловлювали своє ставлення, пропонували дії лікаря в екстремальних ситуаціях. На цьому етапі було реалізовано педагогічну умову «Мотиваційна усталеність та усвідомлення необхідності майбутніми лікарями вивчення англійської мови для подальшої професійної комунікації».

На діяльнісному етапі студенти залучалися до англомовно спрямованої роботи за змістом фахових («Анатомія», «Гістологія», «Фармакологія») і лінгвістичних дисциплін («Латинська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Майбутні лікарі перекладали медичні тексти англійською мовою («Інфаркт міокарду:

причини, симптоми, лікування», «Нефрит», «Виразка шлунка: прояви, лікування» тощо), англійські медичні тексти перекладали українською мовою.

У процесі вивчення навчальних дисциплін лінгвістичного й фахового спрямування майбутні лікарі залучалися до виконання англомовних тематичних завдань і вправ з лінгвістичних і профільних дисциплін, наявних в експерименті («Переклади текст «Пневмонія», «Харчове отруєння»), «Заповни рецепт пацієнту», «Заповни таблицю англійською мовою», «Хто швидше?», «Знайди помилки»), були задіяні у фонетичних, лексичних іграх, професійних ситуаціях («На прийомі у лікаря», «Хірург», «У терапевта»), лексичному конкурсі «Крилаті медичні фрази англійською мовою» тощо. На діяльнісному етапі було впроваджено педагогічну умову «Інтеграція фахових та лінгвістичних (англомовної спрямованості) дисциплін в освітньому процесі медичного ЗВО».

На комунікативно-тренувальному етапі зі студентами було проведено низку практичних занять і тренінгів англійською мовою з елективного курсу «Англомовно спрямована професійно-мовленнєва діяльність лікаря». На практичному занятті з теми «Професійний портрет лікаря» проведено вправи «Мій емоційний стан», «Вгадай емоцію», «Роздратований пацієнт», «Іпохондричний пацієнт», «Недовірливий пацієнт», «Демонстративний пацієнт» «Мудрий пацієнт – молодий лікар», «Новий асистент» та ін. Було організовано дискусії й круглі столи з таких тем: «Нетрадиційна медицина: шкода чи користь?» («Alternative medicine: harm or benefit»), «Щеплення – за і проти» («Inoculation – for and against»), «Чи повинен лікар зголошуватися на евтаназію?» («Should a doctor report euthanasia?»), у ході яких майбутні лікарі повинні були відповісти на запитання: «Що спонукало Вас до вибору професії лікаря?». Майбутні лікарі самостійно створювали ситуації діалогу лікаря з пацієнтами, які перебували в різному стані. Студентам медичного закладу вищої освіти пропонувалися картки з описом певних характеристик поведінки пацієнта, за якими вони повинні були визначити можливі причини такого стану і побудувати відповідний діалог.

На комунікативно-тренувальному етапі майбутніх лікарів було задіяно до самостійної роботи з ресурсом від Oxford University Press (ємний за наповненням сервіс, який містить віртуальні підручники з медичної англійської мови: Medicine 1, Medicine 2, Nursing 1, Nursing 2);

ресурсом «Інтерактивна анатомія» від InnerBody), що передбачає вільний доступ, візуалізацію термінів англійською мовою: симптоми, причини, способи лікування та профілактики великої кількості хвороб. На цьому етапі було реалізовано педагогічну умов «Створення розвивального англомовного середовища професійного спрямування в медичному ЗВО».

Стрижневою формою роботи на рефлексійно-оцінному етапі виступив клуб англійської мови «Англійська мова без кордонів», до якого залучалися й іноземні студенти. На засіданнях клубу було проведено серію круглих столів «Подорожуючи світом» (різні англомовні країни), прес-конференції «Видатні лікарі світу», «Сучасна медицина: знахідки і перспективи»; комунікативні тренінги «Стратегії полімовного спілкування», «Броунівський рух», «Руки і мова лікаря». Крім того, на практичних заняттях студентам медичного закладу вищої освіти пропонувалося скласти есе з тем: «Моя професія – лікар», «Мій друг – лікар», «Моє професійне майбутнє» та інші з метою з'ясування сформованості самооцінки і взаємооцінки майбутніх лікарів. На цьому етапі було реалізовано педагогічну умову «Залучення майбутніх лікарів у процесі навчання до активної англомовно спрямованої професійно зорієнтованої діяльності».

По завершенні формувального етапу експерименту було здійснено прикінцевий зріз щодо визначення ефективності моделі, педагогічних умов та експериментальної методики англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти. Експериментальним шляхом встановлено і статистично підтверджено, що позитивна динаміка рівнів англомовної професійної підготовленості студентів експериментальної групи уможливлюється запровадженням розробленої експериментальної методики англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у процесі навчання в медичних закладах вищої освіти.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в дослідженні проблеми міжмовної комунікації майбутніх лікарів з різних країн і континентів у полікультурному соціумі України.

Матеріали взято з дисертації Л. Г. Русалкіної на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук з теми «Теоретико-методичні засади англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів» зі спеціальності

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; 01 Освіта. Державний заклад "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського".

Русалкіна Л. Г. Теоретико-методичні засади англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Державний заклад "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, 2020. 427 с.

Березовська
Людмила Іванівна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Тема дисертації «Теоретичні і методичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки» (2020 р.)

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У період стрімких соціально-економічних змін модернізація вищої освіти в Україні, її гуманістична спрямованість вимагає підготовки компетентних фахівців, готових здійснювати професійну діяльність в умовах інноваційного розвитку суспільства, що, у свою чергу, підвищує вимоги до професійного розвитку особистості, її здатності осмислювати сутність соціальних процесів, вибудовувати стратегії взаємодії з іншими людьми, обирати способи досягнення цілей, прогнозувати результати власної діяльності, тобто бути підготовленими до виконання складних професійних завдань у процесі міжособистісної взаємодії і спілкування. Зважаючи на це, пріоритетним завданням сучасної педагогічної освіти України є якісна підготовка майбутніх соціальних працівників до практичної діяльності, яка полягає насамперед у формуванні їхньої комунікативно-мовленнєвої компетентності. Від уміння налагоджувати ефективну комунікативну взаємодію з клієнтами різних соціальних груп

і відомств залежить успіх професійної діяльності соціального працівника.

Обґрунтування необхідності комунікативно-мовленнєвої підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти відображено в нормативно-правових документах, зокрема Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей», за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2015 р.), державному галузевому стандарті спеціальності «Соціальна робота» (2019 р.).

Проблема підготовки майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності, розвитку їхнього професіоналізму та компетентності досліджувалась у різних напрямах: загальнотеоретичні та концептуально-методологічні засади соціальної роботи (С. Архипова, І. Богданова, Р. Вайнола, І. Звєрєва, А. Капська, О. Карпенко, Л. Коваль, І. Ковчина, І. Козубенко, Г. Лактіонова, С. Литвиненко, М. Лукашевич, І. Мигович, Н. Ничкало, В. Поліщук, В. Полтавець, В. Сидоров, С. Харченко та ін.); соціально-психологічні та соціально-педагогічні аспекти соціальної роботи (О. Безпалько, Л. Міщик, А. Мудрик та ін.); професійно значущі для майбутніх соціальних працівників особистісні якості стали предметом дослідження О. Білої, І. Богданової, Р. Вайноли, Л. Ваховського, А. Кузьмінського, Г. Лактіонової, М. Мудрика, В. Полтавця, В. Сидорова, І. Трубавіної, С. Харченка та ін.; формування професійної компетентності розкрито в дослідженнях І. Беха, Н. Бібік, О. Білої, Д. Годлевської, І. Зязюна, Л. Карпової та ін.; професійно-комунікативну компетентність майбутніх соціальних працівників розглядали В. Баранюк, Д. Годлевська, О. Канюк, І. Козубовська, Т. Кобзар, В. Москаленко та ін.

Лінгводидактичні закономірності формування комунікативної компетентності особистості розкрито в дослідженнях А. Богуш, О. Копусь, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін. Процеси мовлення та мовленнєвої діяльності вивчали А. Богуш, М. Оліяр та ін. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь розглянуто в роботах Ф. Бацевича, О. Бєляк, В. Кан-Калика, Л. Мацько, О. Пасічник, О. Савенкової, Т. Шепеленко та ін. Незважаючи на значну кількість

наявних наукових досліджень, проблема формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників залишається актуальною та потребує розв'язання низки суперечностей між:

- потребою суспільства в підготовці компетентних та конкурентоздатних соціальних працівників, які спроможні працювати у складних і непередбачуваних умовах сьогодення та недостатнім рівнем підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності;

- змістом наявного методичного та технологічного забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників і необхідністю модернізації освітнього процесу, пошуку ефективних методик та технологій навчання, спрямованих на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників;

- вимогами сучасного інформаційно-комунікаційного суспільства до рівня володіння інформаційно-комунікаційними технологіями майбутніх соціальних працівників у роботі з різними категоріями населення і реальною сформованістю інформаційно-комунікаційних навичок міжособистісної взаємодії у студентів.

Аналіз стану розробленості проблеми в соціально-педагогічній науці та практиці, відсутність цілісних і комплексних досліджень з проблеми, її недостатня теоретико-практична обґрунтованість та необхідність вирішення наявних суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження.

Мета дослідження: науково обґрунтувати методологічні і теоретичні концепти, педагогічні умови та експериментальну методику формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Провідною ідеєю дослідження стало положення про те, що формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти зумовлюється, з одного боку, методологічним вектором (закони, принципи, підходи, закономірності) їхньої професійно теоретичної підготовки, з іншого – методичною організацією освітнього процесу, спрямованого на формування особистісних якостей та комунікативно-мовленнєвих умінь, необхідних для здійснення професійної діяльності. Рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів залежить від

теоретичної і практичної підготовки до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення ними необхідності оволодіння комунікативно-мовленнєвими вміннями для успішного виконання професійних завдань. Комунікативно-мовленнєву компетентність розглядаємо як інтегративний складник професійної діяльності соціального працівника.

Необхідність розроблення теоретико-методичних засад формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в процесі підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти зумовлена реаліями сьогодення, що розширюють спектр професійних функцій соціального працівника і посилюють значущість комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок ведення діалогу, встановлення міжособистісної взаємодії у роботі з різними групами клієнтів. Ефективність означеної діяльності залежить від модернізації освітньо-методичного процесу в закладах вищої освіти, освітньо-професійних програм, які передбачають інтеграцію лінгвістичних дисциплін та дисциплін фахової спрямованості, підвищення практичної підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників із формування ключових компетенцій, зокрема, комунікативно-мовленнєвої, оскільки від знання «мови фаху» залежить успіх професійної діяльності соціального працівника. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки – це цілеспрямований, керований процес, який ґрунтується на трьох взаємопов'язаних концептах – методологічному, теоретичному, технологічному, що сприяють реалізації провідної ідеї.

Методологічний концепт дослідження становлять філософські положення про мову як засіб спілкування, єдність мови і мовлення, мови та мислення, комунікативно-мовленнєвої діяльності, наукові положення про загальну і професійну культуру соціального працівника, гуманітаризацію та демократизацію системи освіти.

Методологічні засади дослідження базуються на використанні законів, принципів, закономірностей, методологічних підходів, що слугували підставою для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки, зокрема:

- *системно-цілісний підхід* – забезпечує цілісність підготовки майбутнього соціального працівника, виявлення різноманітних зав'язків

між елементами (предметами) та зведення їх у єдине ціле з дотриманням певного алгоритму дій (аналіз, планування, проєктування), створення розвивального комунікативно-мовленнєвого середовища для пізнавальної активності, міжособистісної взаємодії у процесі спілкування. У контексті системно-цілісного підходу в дослідженні використано моделювання експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки;

- *комунікативно-діяльнісний підхід* – спрямований на формування вміння орієнтуватися в безперервному потоці інформації, обирати доцільну до ситуації комунікативно-мовленнєву стратегію і тактику взаємодії для досягнення мети спілкування, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у різних сферах професійної діяльності майбутнього соціального працівника; формування особистісних якостей і комунікативно-мовленнєвих умінь, спрямованість на досягнення успіху в комунікативній діяльності, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку;

- *компетентнісний підхід* – передбачає формування компетентного соціального працівника, з чітко визначеною системою професійних компетенцій і компетентностей, ціннісних орієнтацій, спрямованих на високу результативність та продуктивність у майбутній професійній діяльності соціального працівника.

Теоретичний концепт дослідження визначає систему вихідних теоретичних положень, принципів, що розкривають зв'язок її із практичною комунікативно-мовленнєвою підготовкою майбутніх соціальних працівників до здійснення професійної діяльності.

Теоретичні засади дисертаційного дослідження становлять концепції філософії освіти (В. Андрущенко, М. Євтух, Е. Коваленко, В. Кремень, В. Луговий, М. Михальченко, В. Огнев'юк, В. Янів та ін.); психологічні аспекти підготовки фахівців у закладах вищої освіти (І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко та ін.); педагогічні засади професійної підготовки фахівців різних галузей (В. Андрущенко, С. Архипова, В. Беспалько, О. Біла, І. Богданова, А. Богуш, Р. Вайнола, Г. Васянович, Т. Волкова, О. Гомонюк, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Капська, О. Карпенко, Е. Карпова, Н. Кічук, О. Ковтун, І. Княжева,

А. Кузьмінський, З. Курлянд, В. Луговий, Л. Міщик, Н. Ничкало, Н. Побірченко, В. Поліщук, С. Харченко та ін.

Методичний концепт позиціонує визначення критеріїв і показників сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності, репрезентує розроблення експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки, що передбачає залучення студентів до різних видів комунікативно-мовленнєвої діяльності, використання інноваційних форм і методів роботи, спрямованих на формування компетентного, конкурентоздатного фахівця, обізнаного в новітніх засобах комунікації, що збагачує професійні можливості соціальних працівників у вирішенні соціальних проблем різних груп клієнтів.

Проведений аналіз наукової літератури з теми дослідження свідчить, що проблема підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності досліджувалася в різних напрямах, зокрема: науково-методичні та організаційно-технологічні аспекти професійної підготовки соціальних працівників в умовах університетської освіти, управління якістю соціальної освіти, теоретичні засади процесу становлення соціального працівника як професіонала, аспекти професійного спілкування та формування комунікативно-мовленнєвих умінь соціальних працівників.

За результатами аналізу наукових праць визначено етапи підготовки соціальних працівників в Україні в контексті її становлення та розвитку: перший етап (1991–2000 рр.) – відкриття спеціальності «Соціальна робота» (напрям «Соціологія»), створення організаційних умов для підготовки соціальних працівників; другий етап (2001–2010 рр.) – становлення спеціальності «Соціальна робота» (напрям «Соціальне забезпечення»), стандартизація підготовки соціальних працівників відповідно до європейської освітньої парадигми (включення до Міжнародної асоціації університетів, багаторівнева система підготовки: бакалавр – спеціаліст – магістр), упровадження компетентнісного підходу до навчання; третій етап (2011–2015 рр.) – становлення спеціальності «Соціальна робота» (напрям «Соціальна робота»), відсутність єдиних стандартів підготовки фахівців відповідно до Закону про вищу освіту (2014 р.); четвертий етап (2016 р. – дотепер) – акцентування на практичному складнику навчання (дуальна освіта), затвердження

галузевих стандартів спеціальності «Соціальна робота» (перший і другий рівні вищої освіти, 2019 р.).

Як нова для України галузь знань, соціальна робота потребує аналізу та модернізації в системі підготовки фахівця, здатного критично мислити, самостійно ухвалювати рішення, ефективно комунікувати з представниками різних соціальних груп та рівнів, адекватно сприймати та перевіряти інформацію, не піддаватися на провокації, уникати мови агресії, тощо. Для досягнення комунікативної мети у взаємодії з клієнтом важливо вміти чітко формувати комунікативний намір, розуміти психологію клієнта, його емоційний стан, розвивати позитивні установки на ділову взаємодію, уникати психологічних та комунікативних бар'єрів, конструктивно вирішувати дискусійні питання, доцільно використовувати засоби емоційної виразності в практиці живого спілкування. Означені комунікативні вміння в професійній діяльності соціального працівника складають основу успіху та професійної майстерності. Заклади вищої освіти, які здійснюють підготовку соціальних працівників, мають викладати студентам цінності професії, етичні стандарти, що є базовими знаннями, без яких не можливе становлення компетентного та конкурентоздатного фахівця.

Підготовку майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності розглядаємо як цілеспрямований, керований процес взаємодії між викладачем та студентом із використанням сучасних інноваційних технологій навчання, у процесі якого у студентів формуються професійні знання, уміння та навички, стимулюються пізнавальна активність та мотиваційна спрямованість, розвиваються особистісні якості, необхідні для успішного професійного становлення майбутнього фахівця.

Комунікативно-мовленнєву діяльність майбутніх соціальних працівників розуміємо як складний, інтегрований процес взаємодії суб'єктів діяльності (соціального працівника і клієнтів) у міжособистісному спілкуванні, який передбачає наявність вербальних і невербальних умінь спілкування, доречного використання формул мовленнєвого етикету, технік аргументації, імпровізації; вміння будувати висловлювання, дотримуючись структури побудови тексту, встановлення міжособистісної взаємодії з клієнтом й емоційного контакту; уміння прогнозувати поведінку партнера, керувати власним емоційним станом,

здійснювати непідготовлену, спонтанну комунікацію, відчувати і підтримувати комунікативно-мовленнєвий зв'язок зі співрозмовником.

Необхідність формування комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників відображено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, згідно з-якою базовими виробничими функціями соціального працівника є мовленнєва і комунікативна; із професійних умінь – мовленнєві і комунікативні; із професійних якостей – комунікабельність. Ефективність успішної, професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності визначається ступенем сформованості знань щодо функцій спілкування, мовленнєвих норм та правил, особливостей комунікації з різними соціальними групами клієнтів, володіння технікою і логікою ведення ділової бесіди, етичних засад комунікативно-мовленнєвої діяльності, дотримання принципів гуманізації, толерантності тощо.

У структурі комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника виокремлено такі взаємопов'язані складники: комунікативно-мовленнєві вміння за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, письмо); комунікативно-мовленнєва взаємодія соціального працівника і клієнта в процесі спілкування на рівні суб'єкт-суб'єктних (рівноправних) партнерів, суб'єкт-об'єктних (соціальний працівник впливає на клієнта для досягнення мети спілкування), об'єкт-суб'єктних (клієнт цілеспрямовано обирає соціального працівника для надання йому допомоги, консультування, поради тощо); мовленнєві, перцептивні, емпатійні вміння. Складниками комунікативних умінь соціального працівника є: уміння орієнтуватися в комунікативній ситуації, говорити, слухати, розуміти співрозмовника, встановлювати зворотний зв'язок, долати комунікативні бар'єри. Орієнтування в комунікативній ситуації включає: вміння враховувати емоційний стан співрозмовника, орієнтуватися у просторових і часових умовах спілкування, створювати ситуації взаємодії з конкретними партнерами, розуміння і врахування актуальних соціальних взаємовідносин з ними, знаходження тем для спілкування в кожному конкретному випадку.

Комунікативно-мовленнєву діяльність майбутніх соціальних працівників розуміємо як складний, інтегрований процес взаємодії суб'єктів діяльності (соціального працівника і клієнтів) у міжособистісному спілкуванні, який передбачає наявність вербальних і

невербальних умінь спілкування, доречного використання формул мовленнєвого етикету, технік аргументації, імпровізації; вміння будувати висловлювання, дотримуючись структури побудови тексту, встановлення міжособистісної взаємодії з клієнтом й емоційного контакту; уміння прогнозувати поведінку партнера, керувати власним емоційним станом, здійснювати непідготовлену, спонтанну комунікацію, відчувати і підтримувати комунікативно-мовленнєвий зв'язок зі співрозмовником.

У дослідженні було визначено методологічні підходи до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, а саме: системно-цілісний, компетентнісний та комунікативно-діяльнісний.

Системно-цілісний підхід охоплює два взаємопов'язаних поняття «система» і «цілісність» як сукупність взаємопов'язаних компонентів цілісної педагогічної системи, де кожний окремий елемент (частина цілого) може розглядатись як система зі своїми закономірностями, принципами, формами, методами та засобами навчання (В. Безпалько, Л. Берталанфі, С. Глікман, Г. Дідух-Ступ'як, В. Ковальчук, І. Луценко, С. Омельчук, В. Садовський, С. Харченко та ін.).

Системний підхід – універсальний методологічний інструментарій, який дає змогу різноаспектно і цілісно дослідити ті чи ті явища, обґрунтувати структурні зв'язки між ними, змоделювати систему підготовки фахівця на інтегративних, міждисциплінарних зв'язках, забезпечує цілісність знань з лінгвістичних, психологічних і професійно спрямованих навчальних дисциплін, допомагає виявити різноманітні типи зв'язків складного об'єкта та звести їх у єдине ціле, сприяє формуванню професійних якостей особистості як достатньо самостійної підсистеми з елементами, притаманними педагогічній системі (мета, завдання, зміст, форми, методи, засоби навчання).

У процесі проєктування експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників було врховано, що результатом її впровадження має стати як сформованість окремих видів компетенцій, так і комунікативно-мовленнєва компетентність. Оцінювання результату – рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності – передбачає визначення критеріїв її формування, які в сукупності виконують функцію системоутворювального чинника, який має забезпечити узгоджену

взаємодію елементів педагогічної системи формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності вибудовується на основі структурних елементів (навчальні дисципліни, практика в соціальних закладах) професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних працівників як більш складної системи і має функціонувати за загальнодидактичними, методичними і спеціальними принципами, відтворювати властивості загальної системи, набуваючи водночас своїх специфічних ознак як особливої цілісності. Для утворення співвідношення між системами підготовок (загальної і спеціальної) у структурі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, як і в загальній, виокремлюємо соціально-педагогічний і методичний компоненти. Ці компоненти представлено у проєктованій системі через певні навчальні дисципліни, які забезпечуватимуть її цілісність і системність у контексті загальної професійно-педагогічної підготовки. Способом представлення визначених навчальних дисциплін є створення системи міжпредметних зв'язків як одного з її елементів, який може функціонувати самостійно і автономно, сприяти досягненню поставленої мети, але не може забезпечити досягнення оптимального кінцевого результату. Визначення інших елементів відбувається з позиції конструктивного підходу, який полягає в тому, що до складу системи має увійти певна означена кількість елементів на основі принципу вибірковості – з'ясування внеску майбутнього елемента в запрограмований результат та його здатності до взаємозв'язків, взаємодії з іншими елементами. Таким елементом має стати підсистема, яка визначить специфіку формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Способом його включення в освітню систему є розроблення інтегрованого методичного комплексу спецдисциплін, елективних курсів. Особливим, наскрізним для всієї системи елементом формування комунікативно-мовленнєвої компетентності визначаємо комунікативно-діяльнісний підхід. Для його включення у загальну систему розроблено систему (підсистему) завдань, заходів, сутність яких спрямована на формування у майбутніх соціальних працівників ціннісних орієнтацій, професійних мотивів, інтересів, гуманістичних педагогічних позицій,

суб'єкт-суб'єктних відносин із клієнтами. Кінцевим елементом, який має забезпечити завершеність системи формування комунікативно-мовленнєвої компетентності з погляду її практичної спрямованості, визначено систему (підсистему) професійно зорієнтованих завдань на період проходження практики в закладах соціального типу для впровадження набутої комунікативно-мовленнєвої компетентності у процесі професійної підготовки.

За положеннями системно-цілісного підходу, кожна з визначених підсистем (елементів) спрямовується на виконання специфічних цілей, які визначають їхні функції в загальній системі.

Елементами такої системи виступають комунікативні і мовленнєві вміння, комунікативна і мовленнєва діяльність, комунікативно-мовленнєва діяльність, набуті окремі види компетенцій, які в сукупності забезпечують сформованість комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. Цілісність кожного елемента забезпечується взаємодією специфічної мети, змісту, відповідних їм форм і методів навчання. Координація між елементами відбувається за принципами послідовності та наступності: кожний елемент системи є визначальним, базовим для наступного принципу. Координація між елементами системи відбувається за принципом інтегрування. Визначені елементи системи можуть самостійно виконувати свої функції, але лише за умови їх взаємопов'язаної і взаємоузгодженої (цілі, зміст, форми, методи, засоби) гармонійної взаємодії можливе функціонування всієї системи як певної цілісності й досягнення оптимального результату – високого рівня підготовленості фахівців соціальної сфери до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Мікросистемами у структурі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності є такі: оволодіння комунікативно-мовленнєвою діяльністю, комунікативно-мовленнєвими вміннями, професійно-мовленнєвим спілкуванням, професійно спрямованими освітніми ситуаціями, комунікативні вправи (тренінги), ціннісні ставлення, комунікативно значимі особистісні якості, позитивні професійні мотиви, професійні інтереси, педагогічні позиції, педагогічні взаємодії. Застосування системно-цілісного підходу як методологічного інструментарію дає змогу розглядати експериментальну методику

формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у процесі професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників закономірно передбачає використання методологічних концептів комунікативно-діяльнісного підходу, який найбільше відповідає сучасним освітнім цілям та психолого-педагогічним ідеям сьогодення, оскільки дає змогу активно формувати в студентів комунікативну компетенцію – головну мету стандартизованої мовної освіти на всіх її рівнях.

Розглядаючи комунікативно-діяльнісний підхід як єдине ціле, враховували те, що і діяльнісний, і комунікативний складники тісно взаємопов'язані між собою, є концептуальною основою вирішення проблеми формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає навчання мови та мовлення, спрямованих на вирішення комунікативно-мовленнєвих завдань в оволодінні цією діяльністю. Практична спрямованість вивчення мови уможливлює формування не лише лінгвістично грамотного фахівця, а й фахівця із високою мовленнєвою культурою, що особливо актуально для професійної діяльності соціального працівника. Змістом формування професійної компетентності соціального працівника в процесі навчання є: засвоєння професійно-нормативної лексики; робота з науковою, фаховою літературою, словниками, довідниками; формування вмінь створювати тексти різних стилів і жанрів, моделювати комунікативно-мовленнєві ситуації, які можливі в майбутній професійній діяльності; усунення типових порушень літературної мови.

Базовими поняттями комунікативно-діяльнісного підходу є позитивна мотивація мовленнєвої діяльності, культура спілкування, усвідомлення пріоритетності мовленнєвої діяльності як важливого складника професійної компетентності соціального працівника, здатного вільно й легко висловлюватись із будь-яких питань, виявляти високий рівень мовленнєвої підготовки та культури ділового спілкування. Формування мовно / мовленнєвої особистості соціального працівника здійснюється на засадах компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід розглядаємо як спрямованість освітнього процесу на формування у майбутнього соціального працівника

професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності, на засадах інтеграції професійно спрямованих і лінгвістичних дисциплін, що забезпечує їхню ефективну професійну комунікацію у процесі міжособистісної взаємодії.

Професійну компетентність соціального працівника розуміємо як єдність теоретичної і практичної готовності, що включає сукупність необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності компетенцій: професійних (коло повноважень соціального працівника), інтелектуальних (загальна ерудованість, обізнаність), особистісно-індивідуальних (емпатійність, терпимість, толерантність тощо), комунікативних (уміння спілкуватися).

Структурними компонентами формування професійної компетентності соціального працівника в процесі навчання є: засвоєння професійно-нормативної лексики; робота з науковою, фаховою літературою, словниками, довідниками; формування вмінь створювати тексти різних стилів та жанрів; моделювання комунікативно-мовленнєвих ситуацій, які можливі в майбутній професійній діяльності; усунення типових порушень літературної мови.

Під час проектування змісту професійної підготовки соціального працівника в закладах вищої освіти за логікою компетентнісного підходу, провідними стають професійні завдання, які становлять основу професійної підготовки, а етапи – розкривають логічний складник здійснення професійної підготовки соціальних працівників. Професійна компетентність співвідноситься зі здібностями, вміннями та знаннями, адекватними для їхнього вирішення. До таких компетенцій належать: знання і розуміння сутності, значення і видів соціальної роботи та основних її напрямів (психологічного, соціально-педагогічного, юридичного, економічного, медичного); здатність прогнозувати, розуміти, аналізувати процеси становлення, розвитку та соціалізації особистості; здатність до співпраці, надання допомоги та підтримки клієнтам з дотриманням етичних принципів та стандартів соціальної роботи, сприяння підвищенню добробуту і соціального захисту осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах. Складниками професійної компетентності соціального працівника є такі види компетенцій: функціональна (наявність професійних знань і практичних умінь); нормативно-правова (знання нормативно-правової бази); соціальна

(відповідальність за результати діяльності); комунікативна (вміння обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях комунікативно-мовленнєвої взаємодії).

Комунікативну компетентність визначаємо основною у професійній діяльності соціального працівника. У процесі підготовки соціальних працівників важливо сформувати у студентів свідоме ставлення до опанування системою комунікативних знань та практичних умінь ділової комунікації з метою забезпечення ефективного впливу на клієнта, розвитку особистісних якостей, які сприятимуть готовності до міжособистісної взаємодії; розуміння цілей і цінностей спілкування; розвиток комунікативних умінь; опанування невербальними та інформаційно-комунікаційними засобами, без яких неможливе повноцінне здійснення комунікації; безперервна самоосвіта з метою вдосконалення комунікативного досвіду та набуття практичних навичок спілкування в різних ситуаціях.

Під комунікативною компетенцією соціального працівника розуміємо сформованість комунікативно-мовленнєвих знань, умінь та практичних навичок спілкування, необхідних для здійснення комунікації в професійній діяльності. Визначальними складниками є вміння застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності, уміння спілкуватися, дотримуючись правил та норм літературної мови, вільно і легко висловлювати свою думку з будь-яких питань, демонструючи при цьому високий рівень культури професійного мовлення.

Комунікативно-мовленнєву компетентність майбутнього соціального працівника розглядаємо як інтегровану якість особистості, її здатність використовувати в практичній професійній діяльності набуті мовно / мовленнєві знання, вміння і навички, вербальні й невербальні засоби виразності, формули мовленнєвого етикету, життєвий досвід міжособистісного спілкування, сформовані особистісні й соціальні цінності, власне ставлення до соціального довкілля; уміння орієнтуватись у конкретній ситуації спілкування з клієнтами; ініціативність і стриманість, уміння досягати комунікативної мети; культура мовлення і комунікації. Компонентами комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника виокремлено: особистісний, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний.

Особистісний компонент – це емоційні якості майбутнього фахівця, а саме: гуманність, чесність, цілеспрямованість, відповідальність, принциповість, організованість, лідерські якості, що проявляються у здатності встановлювати і підтримувати емоційний контакт із клієнтами; цілі та стимули творчих проявів особистості; здатність до самоаналізу й коригування дій; розвинуті емпатійні здібності, рефлексія.

Мотиваційний компонент – наявність інтересу до обраного фаху, що характеризує потребу особистості в знаннях і володінні ефективними засобами формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності; мотиви, що спонукають до ефективної комунікативної діяльності; усвідомлення значення сутності комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників; позитивна спрямованість на навчання, бажання оволодіти професійно-комунікативними вміннями і навичками; потреба в постійному самовдосконаленні у сфері професійної комунікації; розуміння важливості і прагнення до адаптивності у процесі професійно-комунікативної діяльності; прагнення залучати до професійно-комунікативної діяльності.

Когнітивний (базовий) компонент передбачає наявність знань теорії та психології спілкування, правил ділового етикету, засобів впливу на клієнта, прийомів налагодження, підтримки і завершення мовленнєвого акту для досягнення мети спілкування.

Діяльнісний компонент – володіння технікою спілкування (вербальні і невербальні засоби), перцептивні вміння; уміння оперувати спеціальною лексикою та професійною термінологією; уміння конструктивно розв’язувати конфліктні ситуації в професійній діяльності; діалогічний стиль взаємодії; ситуативна адаптивність у професійно значущих ситуаціях; уміння ефективної самопрезентації; уміння організувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи із клієнтами.

Реалізація компетентнісного підходу в процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів пов’язана з практичною орієнтацією підготовки фахівця, інтеграції професійно спрямованих та лінгвістичних дисциплін, посилення ролі соціально-педагогічних та виробничих практик покликаних забезпечити високий рівень професіоналізму та вдосконалення практичних навичок, набуття необхідного досвіду для здійснення професійної діяльності, створення в

процесі навчання сприятливого комунікативно-мовленнєвого середовища, інтенсивне запровадження інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання, готовність застосовувати набуті знання в практичній діяльності. Ефективне оволодіння студентами всіма переліченими вміннями неможливе без включення майбутніх соціальних працівників в активну комунікативно-мовленнєву діяльність, яка поєднує компетентність і компетенцію. Адже знання закріплюються в діяльності, у процесі багаторазового вправляння та виконання практичних завдань і, таким чином, набувають ознак компетентності, що дає змогу майбутньому фахівцеві бути добре обізнаним та підготовленим до виконання практичних дій, орієнтує на розвиток загальних і комунікативно-мовленнєвих компетенцій, якими послуговується фахівець залежно від умов та потреб мовленнєвої діяльності.

Отже, компетентнісний підхід тісно пов'язаний із діяльнісним та системним підходами, оскільки вимагає системного, поетапного формування знань та умінь, сприяє розвитку творчого й аналітичного мислення, формує самостійність та відповідальність у вирішенні професійних завдань, а отже, компетентного, конкурентоздатного фахівця, який готовий працювати в нових суспільних викликах, реалізовувати творчий потенціал, приймати нестандартні рішення в процесі розв'язання нетипових завдань під час вирішення проблем клієнтів. Крім того, компетентнісний підхід характеризується міжпредметністю, включає особистісний, діяльнісний аспекти, а також має прагматичну й гуманістичну спрямованість. Таким чином, компетентнісний підхід не виключає задекларовані вище комунікативно-діяльнісний, системний підходи, а, навпаки, інтегрує, акумулює їхні здобутки, що дає змогу поєднати практичну спрямованість у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності соціального працівника.

У дослідженні висвітлено сучасний стан сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти; здійснено аналіз програмно-методичного забезпечення формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, схарактеризовано рівні її сформованості; обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників.

Результати анкетування соціальних працівників-практиків і студентів-випускників 4 року навчання (перший (бакалаврський) рівень вищої освіти) засвідчили, що в респондентів обох груп відсутні знання щодо сутності комунікативно-мовленнєвого супроводу, форм, методів, прийомів спілкування. Як соціальні працівники у своїй професійній діяльності, так і студенти під час проходження практики, здійснення волонтерської діяльності використовують здебільшого традиційні форми, методи та прийоми організації спілкування з клієнтами. Більшість респондентів обох категорій не усвідомлюють фахової значущості комунікації у професійній діяльності, а також необхідності рефлексії комунікативних умінь, хоча й відчувають чимало труднощів у спілкуванні з клієнтами. Більше третини студентів оцінили свій рівень спілкування як незадовільний.

Визначено критерії і показники сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників: знаннєво-мовленнєвий критерій (показники: обізнаність із поняттями: «комунікація», «спілкування», «комунікативно-мовленнєва діяльність»; усвідомлення поняття «соціальний працівник – суб'єкт комунікативно-мовленнєвої професійної діяльності»; обізнаність із поняттями «компетенція», «компетентність», «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція» «комунікативно-мовленнєва компетентність», «комунікативно-мовленнєвий супровід професійної діяльності соціального працівника»); комунікативно-дієвий (показники: вміння організовувати ініціативно-діалогове спілкування з клієнтом; доречно використовувати вербальні і невербальні засоби виразності мовлення та формули мовленнєвого етикету; вміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, прогнозувати поведінку партнера); оцінно-рефлексійний (показники: вміння здійснювати самоаналіз комунікативно-мовленнєвих дій у спілкуванні з партнером; ефективна мовленнєва самопрезентація «Я – соціальний працівник» (самооцінка); адекватне оцінювання комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх соціальних працівників (взаємооцінка)). Визначено рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників: високий, достатній, задовільний та низький.

Високий рівень виявлено у студентів, які усвідомлюють мету, завдання, цінності комунікативно-мовленнєвої компетентності в

майбутній професійній діяльності, володіють професійною термінологією, розкривають зміст основних комунікативних понять, обізнані з етикетом вербальної та невербальної комунікації й адекватно використовують ці знання на практиці; конструктивно вирішують конфліктні ситуації, вміють встановлювати міжособистісні взаємини з клієнтом, виступають ініціаторами спілкування. Майбутні фахівці цього рівня грамотно і доступно для співрозмовника висловлюють свої думки, володіють нормами сучасної української літературної мови, здатні адекватно сприймати й розуміти партнерів по спілкуванню, розуміють невербальну комунікацію і можуть на практиці грамотно застосовувати її елементи; вони адекватно аналізують й оцінюють власну діяльність і діяльність інших учасників комунікативного процесу, доброзичливі й толерантні у взаємовідносинах, уміють встановлювати оптимальну комунікативну взаємодію зі співрозмовниками, демонструють упевненість у спілкуванні, володіють різними прийомами комунікативної взаємодії, діалогічним мовленням, здатні контролювати свій емоційний стан, виявляють емпатію. У разі виникнення конфліктних ситуацій схильні до співробітництва чи знаходження компромісу у їх вирішенні. У них наявні вміння взаємоконтролю та самоконтролю. Вони характеризуються адекватною самооцінкою, мають усталену потребу в професійному зростанні.

Достатній рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності був у студентів, які усвідомлюють мету, завдання, цінності комунікативно-мовленнєвої компетентності в майбутній професійній діяльності, водночас недостатньо точно пояснюють професійну термінологію та зміст основних комунікативних понять. Вони обізнані з етикетом вербальної та невербальної комунікації, проте не завжди слушно використовують ці знання на практиці, вміють уникати конфліктних ситуацій, встановлюють міжособистісну взаємодію з клієнтами. Студенти грамотно і доступно для співрозмовника висловлюють свої думки, володіють нормами сучасної української літературної мови, адекватно сприймають і розуміють партнерів по спілкуванню, складають діалоги, розуміють невербальну комунікацію та частково на практиці застосовують її елементи; аналізують й оцінюють власну діяльність, проте відчувають певні труднощі при аналізі діяльності інших учасників комунікативного процесу; доброзичливі й толерантні у

взаємовідносинах. Студенти цього рівня вміють встановлювати комунікативну взаємодію зі співрозмовниками, натомість не завжди демонструють упевненість у спілкуванні, оскільки недостатньо добре володіють прийомами комунікативної взаємодії та правилами ведення діалогу. Вони здатні контролювати свій емоційний стан, виявляють емпатію. У разі виникнення конфліктних ситуацій з певними труднощами знаходять шляхи їх вирішення. У них наявні вміння взаємоконтролю та самоконтролю, характеризуються адекватною самооцінкою. Мають потребу в професійному зростанні.

Задовільний рівень засвідчили студенти, які загалом усвідомлюють цілі, завдання, цінності комунікативно-мовленнєвої компетентності в майбутній професійній діяльності. Частково правильно, але не точно визначають комунікативні поняття і володіють професійною термінологією; виявляють незначний інтерес до оволодіння комунікативно-мовленнєвою компетентністю. Вони обізнані з етикетом вербальної та невербальної комунікації, проте не завжди слушно використовують ці знання на практиці. У процесі спілкування почуваються невпевнено, хоча загалом здатні налагодити комунікативну взаємодію відповідно до поставленого викладачем завдання. Майбутні фахівці цього рівня не завжди дотримуються норм сучасної української літературної мови. Вони обізнані із засобами невербальної комунікації, натомість на практиці здебільшого невдало їх застосовують, що викликає непорозуміння з партнерами по спілкуванню; не об’єктивно аналізують власну і діяльність інших людей, припускаються помилок у її оцінці. Студенти цього рівня вміють налагоджувати доброзичливі й толерантні стосунки з партнерами по спілкуванню, виявляють до них емпатію, натомість не завжди впевнені у спілкуванні, оскільки недостатньо володіють різними прийомами комунікативної взаємодії, вмінням будувати діалог, подекуди не здатні контролювати свій емоційний стан. Зазвичай намагаються уникати конфліктних ситуацій або пристосовуються до думки інших. Потреба в професійному зростанні є низькою.

Низький рівень характерний студентам, у яких відсутній інтерес до формування комунікативно-мовленнєвої компетентності. Вони не усвідомлюють цілі і завдання комунікативно-мовленнєвої діяльності, відчувають значні труднощі в характеристиці ключових комунікативних

понять. У них фрагментарні знання щодо специфіки професійного спілкування; вони не володіють професійною термінологією, не обізнані з етикетом невербальної комунікації, у них постійно виникають комунікативні бар'єри і вони не вміють їх долати. Майбутні фахівці цього рівня не володіють нормами сучасної української літературної мови, припускаються помилок у висловленні думок, не розуміють і неадекватно застосовують на практиці елементи невербальної комунікації, не вміють будувати діалогічні взаємини з клієнтом, ставити запитання, аналізувати власну діяльність і діяльність інших. Самооцінка та взаємооцінка не об'єктивні. У спілкуванні не виявляють емпатії та не контролюють свій емоційний стан, тому стосунки зі співрозмовниками мають негативний характер. У разі виникнення конфліктних ситуацій тяжіють до суперництва.

До кожного з показників за кожним критерієм було дібрано низку діагностувальних завдань, які визначають сутність «комунікативно-мовленнєвої компетентності». За знаннєво-мовленнєвим критерієм на on-line платформі learningapps розроблено низку завдань: тест «Комунікація і спілкування», «Складники успішного спілкування соціального працівника», вправа «Професійна компетентність», «Комунікативна культура соціального працівника». За комунікативно-дієвим критерієм розроблено ігрові завдання на виявлення уміння студентів організовувати діалогове спілкування, дотримуючись правил його ведення; вправи на вміння використовувати вербальні і невербальні засоби комунікації, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. За допомогою on-line сервісу You Tube студенти переглядали без звука фрагменти діалогів та озвучували їх, аналізували сцени реальних життєвих (конфліктних) ситуацій і пропонували шляхи вирішення. На платформі learningapps виконували вправи «Впізнай емоцію», «Впорядкуй діалог», розв'язували тестові завдання. За оцінно-рефлексійним критерієм використано: питальник Форвергера на контактність для самоаналізу, оцінки переліку якостей, значущих для спілкування; методику «КОС-2» для оцінки комунікативних та організаторських умінь і схильностей студентів, питальник «Оцінка комунікабельності», вправи на вміння здійснювати самопрезентацію «Я – соціальний працівник» та вміння адекватно оцінювати комунікативно-мовленнєву діяльність.

За результатами аналізу матеріалів констатувального етапу експерименту визначено рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Так, високий рівень комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників було виявлено у 7,7% студентів ЕГ та 7,3% – КГ. На достатньому рівні перебувало 14,8% майбутніх соціальних працівників ЕГ та 14,4% – КГ. Задовільний рівень було виявлено у 33,7% респондентів ЕГ та 34,2% – КГ. Низький рівень сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності засвідчили 43,8% студентів ЕГ та 44,1% – КГ.

Визначено такі педагогічні умови формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників: інтеграція лінгвістичних дисциплін і дисциплін фахової спрямованості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти; комунікативно-мовленнєвий супровід формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників; залучення студентів до активної самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності; позитивна мотивація майбутніх соціальних працівників до формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності. Інтеграція лінгвістичних дисциплін і дисциплін фахової спрямованості в процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників дала можливість здійснювати зв’язки між предметами за такими основними лініями інтеграції: професійно-дисциплінарна (інтеграція знань і вмінь студентів із фахових дисциплін для формування професійної компетентності); комунікативно-мовленнєва (інтеграція знань студентів із лінгвістичних дисциплін і їх застосування у професійній, соціально-педагогічній діяльності як підґрунтя формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності); мовленнєво-практична (інтеграція змісту споріднених навчальних дисциплін для формування у майбутніх соціальних працівників системи професійно-значущих знань, практичних умінь узагальненого та комунікативного характеру, що мають властивості мобільності, функційності та універсальності). Формуванню системності знань сприяли такі міждисциплінарні зв’язки: опосередковано-прикладні – на основі формування споріднених понять «культура мовлення», «культура

спілкування», «комунікативна культура», «мовленнєва діяльність», «комунікативна компетентність», навчально-міждисциплінарні прямі зв'язки (дисципліни одного блоку), ментально-опосередковані – у процесі вивчення дисциплін мовознавчої і фахової спрямованості.

Інтеграція лінгвістичних дисциплін і дисциплін фахової спрямованості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти відбувалася за таким алгоритмом: визначення сукупності дисциплін, зміст яких забезпечував необхідне теоретико-методичне та практичне підґрунтя підготовки майбутніх соціальних працівників та формування в них комунікативно-мовленнєвої компетентності («Українська мова за професійним спрямуванням», «Вступ до спеціальності», «Ведення професійних документів», «Основи міжособистісного спілкування», «Етика соціальної роботи», «Основи консультування», «Професійна майстерність соціального працівника», «Основи конфліктології і партнерства»); побудова загальної логіко-дидактичної системи для окреслення інформаційних зв'язків між змістовими елементами навчального матеріалу визначених дисциплін. На основі формування споріднених понять визначено додаткові теми, спрямовані на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності; проаналізовано освітні програми лінгвістичних і фахових дисциплін для усунення дублювання; розроблено і впроваджено систему вправ («Скажи правильно», «Незакінчені речення», «Знайди помилку», «Гронування», «Дерево рішень», «Логіка думок»); міжпредметних навчальних проблемних завдань (бесіда «Яку роль відіграє відкритість у спілкуванні?», «Як досягти взаємного розуміння у спілкуванні?», «Комунікативна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом», «Сутність комунікативно-мовленнєвого потенціалу соціального працівника», «Особливості ділового спілкування», написання есе «Цілі та цінності спілкування»); проблемних комунікативно-мовленнєвих ситуацій (моделювання діалогу «Бесіда соціального працівника з клієнтом на задану тему», «Соціальний супровід клієнта», заповнення ділової документації), міжпредметних навчально-професійних завдань (ведення термінологічно-понятійних словників щодо визначення ключових понять лекції, опрацювання етичного кодексу соціального працівника та співставлення професійних функцій із комунікативними

вміннями; написання звіту за результатами здійснення соціального супроводу сім'ї; підготовка тез «Мовлення – в міжособистісному спілкуванні», «Особливості вербального контакту», «Сприймання і розуміння людьми одне одного у процесі міжособистісного спілкування»; виконання тестових завдань для закріплення міжпредметних зав'язків на всіх етапах здійснення освітньої діяльності.

Комунікативно-мовленнєвий супровід формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників розуміємо як професійну комунікативно-мовленнєву взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, спрямовану на підтримку та допомогу студентам у професійному зростанні, засвоєнні норм літературної мови, збагаченні словника термінологічною і професійною лексикою, саморозвиток та самовдосконалення в оволодінні професійними мовленнєвими навичками, що виявляється в умінні здійснювати комунікацію в різних її видах, формах і засобах, спрямованих на ефективне вирішення професійних завдань. Означений супровід передбачав: діагностувальну (виявлення труднощів комунікативно-мовленнєвої взаємодії); інформаційну (розкриття шляхів її розв'язання); консультаційну (надання допомоги на етапі ухвалення рішення й вироблення стратегії розв'язання проблеми); оперативну (своєчасна допомога в розв'язанні проблеми з опорою на потенційні можливості особистості студента), аналітичну (вивчення та аналіз результатів здійснення супроводу, корекція відхилень у розв'язанні проблем, пошук ефективних засобів для самореалізації суб'єкта супроводу) роботу. Використовувались інтерактивні форми, методи і засоби навчання, спрямовані на оволодіння майбутніми соціальними працівниками достатнім обсягом знань та практичних умінь здійснювати комунікацію в різних ситуаціях. Так, у ході лекцій і практичних занять основна увага зосереджувалася на формуванні вміння майбутніх соціальних працівників вільно висловлюватися (створення комунікативно-мовленнєвого, розвивального середовища, невимушена атмосфера на занятті), долати комунікативні бар'єри (логічні, фонетичні, семантичні, стилістичні); вступати в розмову, будувати різні типи діалогів (розпитування, домовленість, обмін враженнями, обговорення), вести бесіду, дискусію, дотримуючись етапів проведення (вправи «Запитання-відповідь», «Бар'єри спілкування», «Типи бар'єрів та їх характеристика» тощо). Майбутні соціальні працівники залучалися до дискусії за такими

проблемними запитаннями: «Яку роль відіграє відкритість у спілкуванні соціального працівника?», «Як досягти взаєморозуміння в процесі спілкування з клієнтом?», «Якими формами і методами можна підвищити рівень комунікативної культури майбутніх соціальних працівників?». Вирішували конфліктні ситуації (розгляд кейсів «Конфліктна ситуація», «Ухвалення рішення», «Конфлікт», інтерактивні вправи «Оксфордська дискусія», «Знайди правильний вихід»), організовували процес спілкування, використовуючи засоби мовленнєвої виразності («Як краще сказати?», «Добери слово», «Правильно-неправильно»).

Залучення майбутніх соціальних працівників до активної самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності передбачало різні види самостійної роботи студентів: теоретичні (виконання курсових проєктів, підготовка тез до участі у студентських наукових конференціях, написання творчих, наукових робіт), практичні (моделювання, проєктування, виконання практичних завдань (заповнення бланків здійснення соціального супроводу сім'ї, розроблення лепбуків), спеціально-дібраних вправ («Вакансія», «Телефонна розмова», «Склади та розіграй діалог», «Правила спілкування», «Добери позицію»), методичні (розроблення інформаційних буклетів, презентацій, тематичні бесіди, диспути). Відпрацьовувались уміння вступати у процес комунікації з клієнтом і долати труднощі, які виникали під час взаємодії; студенти опановували практичні аспекти професійної діяльності з поступовим ускладненням завдань професійної взаємодії (складання індивідуального плану роботи з клієнтом у процесі проходження практики, аналіз та опис результатів виконаної роботи, окреслення шляхів професійного вдосконалення). Було розроблено систему освітньо-професійних завдань з урахуванням специфіки проходження кожного виду практичної підготовки.

Забезпечення позитивної мотивації майбутніх соціальних працівників до формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності передбачало: розроблення комплексу комунікативно-мовленнєвих вправ і завдань («Що до чого», «Метод-прес», «Професійне майбутнє», «Я-реальне та Я-ідеальне», ділова гра «Я зможу досягти успіху»); методичного інструментарію емоційного впливу на розвиток позитивної мотивації студентів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності («Самопрезентація умінь», «Сила погляду», «Коментар до

світлини», «Добери позицію», «Жести в моєму мовленні»); моделювання реальних професійних умов у процесі експериментального навчання (Е-портфоліо «Мої професійні здобутки», гра («Брейн-ринг», «Редакційна колегія»), вправа («Каверзні запитання»), SWOT-аналіз, само- та взаємооцінка, мультимедійні творчі проєкти («Компетентний соціальний працівник», «Сфера діяльності соціального працівника», «Моя майбутня професія – соціальний працівник»).

Розроблено, обґрунтовано і реалізовано модель формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, що обіймала методологічні підходи (системно-цілісний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний), педагогічні умови, етапи формування (інформаційно-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний, продуктивно-творчий, оцінно-рефлексійний), форми і методи, критерії (знаннєво-мовленнєвий, комунікативно-дієвий, оцінно-рефлексійний), рівні (високий, достатній, задовільний, низький) і результати експериментальної роботи.

Перший – інформаційно-збагачувальний етап формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки передбачав реалізацію першої педагогічної умови («Інтеграція лінгвістичних дисциплін і дисциплін фахової спрямованості у процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти»). Створено взаємопов’язану систему теоретичних і методичних дисциплін загальної («Українська мова за професійним спрямуванням», «Загальна психологія», «Соціальна психологія») та професійної підготовки («Конфліктологія», «Технології соціальної роботи», «Основи консультування», «Методи соціальної роботи», «Соціальний супровід клієнта»), які ввійшли до міжпредметної логіко-дидактичної системи формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників; уведено додаткові теми, спрямовані на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. На основі спроєктованих схем розроблено зміст модулів елективного курсу «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників» (Модуль 1. «Комунікативно-мовленнєва діяльність соціального працівника»; Модуль 2. «Регулювання відносин між суб’єктом і об’єктом соціально-педагогічної взаємодії»). У

процесі експериментального навчання було використано такі форми роботи зі студентами: лекції (лекція-презентація із використанням інформаційних технологій навчання «Комунікативно-мовленнєва діяльність майбутніх соціальних працівників»), лекція-діалог («Комунікативна культура особистості соціального працівника»), лекція-брейнстормінг («Психолого-педагогічний супровід комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника»). Особливістю лекції-презентації був розгорнутий коментар візуального наповнення лекції (опорні відео-слайди, малюнки, схеми). У процесі вивчення дисциплін «Українська мова за професійним спрямування», «Загальна психологія», «Теорія соціальної роботи» студенти опрацьовували теми: «Спілкування і комунікація», «Діяльність як форма активності особистості», «Основи комунікативної діяльності працівника соціальної сфери». У ході обговорення розглядали питання, що стосувалися комунікативно-мовленнєвої компетентності в професійній діяльності соціального працівника на міжпредметному рівні, як-от: «У чому полягає комунікативно-мовленнєва активність у професійній діяльності соціального працівника?», «Які чинники впливають на формування комунікативної культури соціального працівника?», «Як досягти високої культури спілкування?», «Розкрийте зв'язок мови із загальною культурою людини», «Як Ви розумієте вислів: «Мова – це підґрунтя культури, її розвиток» тощо. Обговорювали професійні й компетентнісні детермінанти майбутньої професії («наявність яких знань, умінь та навичок передбачає професійна компетентність», «схарактеризуйте складники професійної компетентності, які особистісні якості складають основу професійної компетентності соціального працівника» (вправа розміщена на платформі https://learningapps.org/display?v=puq1g7khc20). Студентами було обґрунтовано важливість професійних знань і комунікативно-мовленнєвих умінь у майбутній професії, визначено спільне та відмінне у поняттях «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативно-мовленнєва компетентність». Опрацьовуючи лекцію «Психолого-педагогічний супровід комунікативно-мовленнєвої діяльності соціального працівника», студенти в процесі вивчення навчальних дисциплін «Соціальний супровід клієнта», «Технології соціальної роботи» визначали, що таке супровід, види супроводу, етапи його здійснення, функції супроводу; з'ясовували

рівень усвідомлення майбутніми соціальними працівниками поняття «соціальний супровід», «психолого-педагогічний супровід комунікативно-мовленнєвої діяльності», мета їх здійснення. На лекційному занятті використано інтерактивні методи: асоціативний (студенти аналізували представлені на слайдах поняття «комунікація», «мовлення», «діяльність», «супровід», добирали слова, які з ними асоціюються, записували у вигляді асоціативного ряду, з якого обирали найбільш дотичні до визначення поняття «комунікативно-мовленнєвий супровід»); мозковий штурм (розглядання проблемних запитань «Що Ви вкладаєте в поняття комунікативно-мовленнєвий супровід?», «Яка мета його здійснення?», «Чи потрібно здійснювати комунікативно-мовленнєвий супровід соціального працівника?». На прикінцевому етапі лекції студенти складали програму здійснення соціального супроводу сім'ї за поданою схемою (пригадували особливості роботи з діловою документацією на основі вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», «Ведення професійних документів»). У ході практичних занять виконували вправи («Я – професіонал», «Метод-прес»), розігрували ділові ігри («Що до чого», «Я зможу досягти успіху»). Лекція-діалог сприяла діалогічній взаємодії викладача зі студентами. Майбутні соціальні працівники в ході бесіди розмірковували над запитаннями: «Які чинники впливають на високий рівень культури спілкування соціального працівника?», «Чи повинен соціальний працівник володіти культурою мовлення?». Для закріплення знань студенти виконували вправу розміщену на платформі learningapps (https://learningapps.org/display?v=pvagqw2pa20). У процесі вивчення дисципліни «Основи міжособистісного спілкування» майбутні соціальні працівники опрацьовували теми «Основні характеристики спілкування», «Мовлення в міжособистісному спілкуванні», «Особливості вербального контакту». Для закріплення знань виконували тестові завдання, розміщені на платформі learningapps (https://learningapps.org/display?v=pw4zthoe220). Підсумковим етапом лекції була інтерактивна вправа «Вимоги до спілкування». Для самостійної роботи пропонувалися такі завдання: підготувати виступи та презентаційні матеріали до тем «Спілкування і комунікація – складники єдиного процесу комунікативної діяльності», «Специфіка людської комунікації», «Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності

соціального працівника», написання есе «Які особистісні риси сприяють успішній комунікативно-мовленнєвій взаємодії?». Особливість міжпредметного проблемного завдання полягала в навчанні студентів розв'язувати професійні, комунікативно спрямовані завдання за міжпредметними зв'язками, узагальнювати та систематизувати знання з погляду різних наукових дисциплін як професійно спрямованих, так і психологічних та лінгвістичних. Поступовість у формуванні міжпредметних понять із різним ступенем узагальнення міжпредметного навчального матеріалу забезпечувалася системою створених проблемних ситуацій, у якій перехід від однієї ситуації до наступної здійснювався поетапно, через підсистему підготовчих монопредметних завдань, як-от: «компетенція», «компетентність», «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативно-мовленнєва компетентність».

На другому, комунікативно-діяльнісному етапі впроваджено педагогічну умову «комунікативно-мовленнєвий супровід формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників». На цьому етапі було проведено лекції «Особливості ділового спілкування в діяльності соціального працівника», тренінг «Усвідомлене «Я» у професії», спрямований на формування комунікативних умінь і практичних навичок оволодіння професією «соціальний працівник». У процесі виконання практичних завдань відпрацьовувалися комунікативні вміння: встановлювати комунікативно-мовленнєву взаємодію з клієнтом (моделювання ситуацій «Розмова з клієнтом», «Обговорення питань», «Бесіда на задану тему»), виступати ініціатором спілкування («Давайте поговоримо», «Пригадування подій»), підтримувати розмову (відпрацювання технік активного слухання (мовчу, слухаю (поза, погляд), чую (вербальне реагування), вправи («Це цікаво ...», «Хотілося б дізнатися про це більше ..», «Що ви на це скажете ...», «Буду мати на увазі), заохочення (комунікативно-мовленнєва підтримка студента) та розуміння (відображення емоцій, фактів (парафраз)) етичних принципів ведення бесіди (тактовність, терпимість, емпатія, психологічний такт), коуч-технології (правильна почерговість задавання запитань, спрямована на поетапність та логічну зв'язність між собою; вибір стилю спілкування (директивний чи вільний), доречного до ситуації, що розглядається. Студенти готували презентаційні матеріали до

тем «Невербальні засоби спілкування (акустичні, оптичні)», добирали вправи для роботи в групі. Презентація матеріалів здійснювалася на інтерактивній дошці SMART Board. На on-line сервісі YouTube студенти переглядали життєві ситуації клієнтів, здійснювали їх аналіз, заповнювали ділову документацію, проводили обговорення, дискусії. Виконуючи вправу «Правила спілкування», студенти розглядали подані ситуації та аналізували їх з позиції «Допустимо» / «Не допустимо» відповідно до етичного кодексу соціального працівника. Після аналізу відбувалося колективне обговорення дій соціального працівника. Під час висловлювань практикувався запис на диктофон для повторного прослуховування та виправлення допущених помилок в усних висловлюваннях. Для перевірки засвоєння нових понять майбутні соціальні працівники писали термінологічні диктанти, виконували вправу «Незакінчені речення», «Знайди визначення до терміна» на платформі learningapps (https://learningapps.org/display?v=pce27omzt20).

Метою третього – продуктивно-творчого етапу було формування в майбутніх соціальних працівників практичних умінь і навичок самостійно вирішувати змодельовані професійні ситуації, використовувати вербальні та невербальні засоби в діловій комунікації. Для цього реалізували третю педагогічну умову – залучення студентів до активної самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності. Майбутнім соціальним працівникам надавався доступ до створених навчально-методичних матеріалів у системі дистанційного навчання d-learn.pnu.edu.ua та Google Диску. Для комунікації, здійснення консультування, організації відео-конференцій використовували on-line платформи Zoom, Google Meet, спілкування в мережі Viber, Telegram, Whats App, електронну пошту (e-mail); для створення інтерактивних вправ – on-line сервіс Learningapps; кросвордів, ребусів – puzzlecup, crosswordus, rebus1; «хмар» слів – Word It Out, Word Clouds, Answergarden, презентацій – PowerPoint, перегляду відео – You Tube.

На цьому етапі студенти самостійно (за поданим планом) ознайомилися з темою «Типи конфліктів та їх розв'язання», виписували з довідкової літератури її ключові поняття (конфлікт, конфліктна ситуація, інцидент), аналізували дібрані на You Tube конфліктні ситуації, дотримуючись алгоритму їх вирішення. Метод «Оксфордська дискусія» сприяв формуванню вміння презентувати відповіді, відстоювати власну

позицію, переконувати, доводити, наводити аргументи. На практичному занятті розглядали кейси («Конфліктна ситуація, «Ухвалення рішення», «Конфлікт»), спрямовані на формування вміння вирішувати конфліктні ситуації, аналізувати й ухвалювати рішення, знаходити конструктивні шляхи їх розв'язання, працювати в групі, досягати міжособистісної взаємодії. Для самостійної роботи пропонували студентам розробити лепбук «Вирішення конфліктів у професійній діяльності соціального працівника», створити «хмару слів» із ключових понять, розв'язати кросворд, розгадати ребус. Вивчення теми «Особливості спілкування соціального працівника в мережі Інтернет» проходило у форматі конференції із використанням проєктної технології навчання. Студенти готували доповіді з презентаціями («Використання соціальних мереж у професійній діяльності соціального працівника», «Роль соціальних мереж у налагодженні конструктивної взаємодії», «Соціальні мережі як засіб професійного зростання соціального працівника», «Соціальні мережі як інструмент впливу на клієнта»). На практичному занятті обґрунтовували можливості використання інтернет-ресурсів у майбутній професійній діяльності для здійснення ефективної міжособистісної комунікації, визначали напрями професійної діяльності соціального працівника в мережі Інтернет; обґрунтовували їх важливість і доцільність, шляхи реалізації.

Науково-дослідницька робота виконувалась у межах гуртка «Communication», який було організовано для консультування та надання інформаційно-методичної допомоги студентам, обговорення дотичних до елективного курсу тем («Техніка мовлення», «Творчість у професійній діяльності соціального працівника», «Типові проблеми професійної комунікації в діяльності соціального працівника»), сприяння розвитку культури фахового мовлення, оволодіння засобами, методами та технологіями роботи з дикцією, голосом, темпом мовлення, емоційними станами. Метою проведення круглих столів («Вплив емоцій на здійснення комунікацій», «Особливості консультування різних категорій клієнтів»), дискусій («Чи вважаєте Ви комунікативну компетентність провідною у професійній діяльності соціального працівника?», «Як досягти професійної компетентності?», «Що важливіше у професії соціальний працівник: знання фаху чи комунікативні вміння?») було відпрацювання вмінь сприймати та реагувати на критику, обмінюватися побажаннями,

вживати форми мовленнєвого етикету, презентувати розроблені власні матеріали, здійснювати публічні виступи, підтримувати розмову, ставити запитання, використовувати професійну термінологію; обмін досвідом між студентами. Удосконаленню набутих практичних умінь сприяли й різні види практики (навчально-ознайомлювальна; виробничо-волонтерська; виробнича в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; закладах соціального обслуговування; виробнича практика із фаху).

Метою четвертого – оцінно-рефлексійного етапу було формування у майбутніх соціальних працівників уміння здійснювати рефлексію, взаємо- та самооцінювання професійних комунікативно-мовленнєвих умінь, критичність та гнучкість мислення під час виконання завдань. На цьому етапі реалізовано четверту педагогічну умову – позитивна мотивація майбутніх соціальних працівників до формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності. Для цього добирали вправи, які викликали у майбутніх соціальних працівників позитивні емоції, відчуття радості й захоплення від виконаної роботи, професійне зростання та самовдосконалення в професії. Студенти створювали власні Е-портфоліо «Мої професійні здобутки» та розміщували їх на електронних платформах. Під час презентацій портфоліо майбутні соціальні працівники оцінювали роботи учасників (взаємооцінка), зокрема: наочність презентації (оформлення, якість виконання, володіння інформаційно-комунікаційними вміннями); позиціонували себе як професіонала (вміння спілкуватися – нормативне, фахове мовлення, використання професійної термінології, правильна побудова тексту висловлювання, чітка аргументація); повнота та глибина презентації (визначали свої сильні сторони (самооцінка), здійснювали поетапний аналіз діяльності, розкривали свій творчий потенціал; підсумовували здобуті результати (само- та взаємоаналіз); визначали перспективи на професійне самовдосконалення. Рольова гра «Вакансія» сприяла з'ясуванню сформованості у студенів умінь володіти писемним мовленням, презентувати себе, визначати та оцінювати професійні досягнення, розміщувати резюме на ділових платформах (work.ua, rabota.ua, jobs.ua, linkedin.com, hh.ua). Студентам пропонувалося вибрати резюме, яке справило на них враження, оцінити його щодо оформлення (розставлення необхідних реквізитів, текст повідомлення, стиль

написання, висвітлення результатів діяльності, характеристика практичних навичок) та обґрунтування вибору. Виконуючи вправу «Склади текст», майбутні соціальні працівники висвітлювали інформацію в соціальних мережах (писали листи, оголошення, замітки про проведення благодійних акцій, організації конференцій тощо). Завдання самостійної роботи полягало в ознайомленні студентів з електронними навчальними матеріалами, офіційними сайтами, якими користуються соціальні працівники у професійній діяльності та Інтернет-сторінками соціальних установ, з якими вони співпрацюють, здійсненні їх аналізу, розробленні макету сайту для соціального працівника. Під час гри «Брейн ринг» студенти відповідали на запитання: «Про яке поняття йде мова: «воно є основою всіх людських стосунків, сприяє збагаченню знань, умінь і навичок?»», «Відсутність якої здібності, виключає можливість спільної діяльності, унеможливлює досягнення мети?», «У чому полягає інтерактивний складник спілкування?», «Обґрунтуйте, яким чином спілкування впливає на розвиток особистості», «Назвіть компетенції, які входять до структури професійної компетентності соціального працівника», «Як ви розумієте вислів: «Мова регулює стосунки між людьми, впливає на них»». Творчим завданням для команд учасників гри «Брейн-ринг» було створення та розгадування ребусів і кросвордів на on-line сервісах (puzzlecup, crosswordus, rebus1 та ін), створення «хмар» слів із використанням on-line платформ (Word It Out, Word Clouds, Answer garden та ін.). За допомогою методу SWOT-аналізу студенти визначали можливості та перешкоди на шляху досягнення мети, передбачали шляхи подолання невдач до сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності, визначали рівень комунікативно-мовленнєвої компетентності, шляхи професійного самовдосконалення. Завершальним етапом вивчення елективного курсу було виконання індивідуального творчого мультимедійного проєкту за темами на вибір («Компетентний соціальний працівник», «Сфера діяльності соціального працівника», «Моя майбутня професія – соціальний працівник», «Як розвивати комунікативні вміння?», «Комунікація – важливий професійний інструмент соціального працівника»).

По завершенні формувального етапу експерименту було проведено контрольний зріз для визначення рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності в майбутніх соціальних працівників.

Отримані результати на прикінцевому етапі дослідження підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Матеріали взято з дисертації Л. І. Березовської на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук з теми «Теоретичні і методичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки» : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Березовська Л. І. Теоретичні і методичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2020. 531 с.

Балакірєва
Вікторія Анатоліївна,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Тема дисертації «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи» (2021 р.)

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Підготовка нової генерації висококваліфікованих кадрів з інноваційним типом мислення, широким світоглядом, здатних усвідомлювати місце та роль соціально-економічних процесів у розвитку суспільства, є стратегічним орієнтиром модернізації національної системи освіти. У Концепції Нової української школи наголошено на суб'єктності учіння, необхідності оволодіння школярами способами освітньої діяльності, набутті досвіду взаємодії з іншими людьми. Новий Державний стандарт початкової освіти (від 21.02.2018 р.) зорієнтований на здобуття учнями компетентностей, а не лише знань. У цьому контексті особливої уваги заслуговує модернізація трудової підготовки молодших школярів та актуалізація досвіду організації їхньої продуктивної праці.

Нові соціально-економічні й політичні відносини в Україні актуалізували реформування системи освіти, умотивувавши, зокрема,

нагальність переосмислення вимог до організації освітнього процесу в початковій школі. У професійній діяльності вчитель має неодмінно дотримуватися творчого підходу, оскільки в країні трансформувалось уявлення щодо ролі творчого вчителя в організації освітнього процесу.

Суспільна потреба в ініціативних, усебічно освічених фахівцях зумовлює пошуки нового змісту та форм організації продуктивної праці молодших школярів. Сучасні тенденції розвитку національної системи освіти потребують теоретичного обґрунтування й практичного оновлення змісту та методики фахової підготовки вчителя, який працює з дітьми. Здобуваючи освіту в педагогічних ЗВО, майбутні вчителі початкових класів повинні бути підготовленими до реалізації продуктивно-трудової діяльності молодших школярів, опановуючи сучасні ефективні підходи, інноваційні методи, методики та технології навчання.

Передумовами теоретичного обґрунтування проблеми організації трудового навчання учнів виступили роботи класиків зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки (О. Духнович, Д. Дьюї, Т. Кампанелла, Г. Кершенштейнер, Д. Локк, Т. Мор, Р. Оуен, І. Песталоцці, Ж. Руссо, Г. Сковорода, К. Ушинський, Ш. Фур'є та ін.). Особливості трудового навчання як необхідного складника виховного процесу доведено в роботах С. Ананьєва, П. Блонського, І. Гессена, О. Захаренка, А. Макаренка, С. Русової, В. Сипченка, В. Сухомлинського, І. Ткаченка, С. Шацького та ін. Наукового обґрунтування організація трудового навчання набула в дослідженнях Б. Бухалова, В. Казакевича, К. Катханова, В. Корольського, А. Ктіторова, В. Мадзігона, М. Пальянова, В. Полякова, В. Симоненко, М. Скаткіна, Д. Тхоржевського, І. Чернишенко, Л. Шило та ін. Дидактичні проблеми політехнічної спрямованості продуктивної праці досліджували П. Атутов, С. Батишев, А. Калашников, В. Кальней, В. Лихач, В. Сєріков та ін. Певний досвід щодо організації продуктивної праці відображено в роботах В. Блізнюка, А. Глущенка, А. Сайко, П. Саранова та ін. Різним видам продуктивної праці присвячено дисертаційні дослідження науковців В. Бурдуна, В. Мадзігона, В. Макарчук, О. Максимчук, Л. Оршанського, Л. Савченко, С. Ткачука та ін. Сучасні підходи до розроблення теоретичних засад проблеми, що досліджується, репрезентовано в працях А. Бойко, А. Вихруша, В. Гусєва, О. Коберника, Г. Левченка, Л. Оршанського, Л. Семеновської, В. Сидоренка, Н. Слюсаренко, В. Стешенка, Н. Шияна

та ін.

Натепер з'ясовано домінантні імперативи нової стратегії професійної підготовки фахівців із позиції нової філософії освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін.). Особливості загальнопедагогічної підготовки вчителя досліджують О. Дубасенюк, М. Євтух, Л. Коваль, А. Кузьмінський, В. Семиченко та ін. У галузі педагогіки початкової школи фундаментальне значення мають роботи Н. Бібік, О. Біди, А. Богуш, В. Бондаря, М. Вашуленка, С. Литвиненко, М. Марусинець, І. Пальшкової, О. Савченко, М. Скаткіна, Л. Хомич, А. Цимбалару, І. Шапошнікової та ін.

Провідна ідея дослідження ґрунтується на тому, що формування підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи в закладах вищої педагогічної освіти зумовлюється, з одного боку, методологічною парадигмою (закони, закономірності, підходи, принципи) їхньої професійно-педагогічної підготовки, з іншого – методичною та технологічною організацією освітнього процесу вищої школи, спрямованого на формування у майбутніх учителів особистісних якостей (самовизначення, відповідальність, самоставлення, самовдосконалення, креативність тощо) та трудових умінь і навичок професійно-творчої спрямованості. Рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи залежать насамперед від усвідомлення ними неминучості постійного оновлення освітнього процесу початкової школи, зокрема трудового навчання, його модернізації у векторі Концепції Нової української школи.

Необхідність розроблення теоретико-методичних засад формування підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи в закладах вищої освіти зумовлена реаліями сьогодення, пов'язаними з реформуванням і модернізацією системи початкової освіти України в парадигмі Концепції Нової української школи та підвищення вимог до якості початкової освіти. Дослідження відбувалося з урахуванням вітчизняних і світових тенденцій реформування, оновлення і модернізації вищої педагогічної освіти, зокрема процесу підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

У професійно-педагогічній стратегії підготовки майбутніх учителів

початкової школи до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи засновничими виступили об'єктивні взаємозв'язки і взаємозалежності у використанні досвіду трудового навчання учнів у класичній педагогіці та сучасних концептуальних засад застосування новітніх педагогічних технологій продуктивного навчання майбутніх учителів, принципів і методів їх інтеграції в комплексі фахових дисциплін із продуктивних і трудових видів навчання майбутніх учителів початкової школи.

Індикатором формування підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи виступили взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки як в аудиторних формах навчання (лекції, практичні заняття, семінари тощо), так і в позааудиторних (тренінги, вебінари, творчі майстерні, круглі столи тощо) та самостійній роботі студентів.

Підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи є спеціальним, цілеспрямованим, керованим і вимірюваним процесом, ґрунтується на методологічному, теоретичному та методичному (технологічному) концептах.

Методологічний концепт дослідження охоплює науково-філософські детермінанти (методологічні закони, закономірності, принципи, підходи) щодо теорії наукового пізнання; вчення про працю як провідну форму функціювання суспільства, вихідну умову життя людини, що визначає її ставлення до світу, а отже, є важливим складником освітнього процесу та педагогічно організованого середовища; філософські ідеї про взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ суспільного життя й освітнього процесу. Дослідження виконано з дотриманням методологічних принципів гуманності, науковості, природовідповідності, об'єктивності, історизму, зв'язку із життям, єдності теорії і практики та методологічних підходів: особистісно-діяльнісного, системного, контекстного і технологічного.

Особистісно-діяльнісний підхід зумовлений тим, що тільки в процесі активної трудової діяльності особистість здобуває необхідні знання й оволодіває продуктивними і творчими вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності, зокрема з організації трудової діяльності учнів початкової школи; характеризує кожного студента як джерело власної

індивідуальної активності; зумовлює аналіз особистості майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, з індивідуальними пізнавальними та професійними мотивами й потребами, когнітивними стратегіями (аналітичні, просторово-синтетичні, вербальні), особливостями педагогічної діяльності (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Іллясов, А. Кузьмінський, О. Леонтьєв, В. Моляко, І. Підласий, В. Рибалка та ін.).

Системний підхід у дослідженні забезпечує формування у майбутніх учителів початкової школи цілісного знання про організацію трудового навчання учнів початкової школи як відкриту динамічну педагогічну систему із відповідними підсистемами (змістом, формами, методами, засобами), спрямованими на досягнення заздалегідь запланованого продуктивного результату (А. Авер'янов, С. Архангельський, Л. Берталанфі, І. Блауберг, В. Луговий, В. Огнев'юк, М. Сагатовський, В. Садовський, Е. Юдін та ін.).

Контекстний підхід сприяє максимальному наближенню процесу підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи; забезпечує формування особистості майбутнього вчителя в контексті її психологічної, особистісної, соціальної, інтелектуальної підготовленості до майбутньої трудової і професійної діяльності в початковій школі (Ю. Бабанський, А. Богуш, В. Бондар, А. Вербицький, Д. Ельконін, Н. Яковлева та ін.).

Технологічний підхід є домінувальною характеристикою діяльності майбутнього вчителя початкової школи, який забезпечує перехід на якісно новий ступінь ефективності навчання учнів і вчить оперативно реагувати на інноваційні освітні процеси в початковій школі; забезпечує майбутніх учителів сукупністю всіх наявних у конкретній педагогічній системі технологій, методів, засобів і форм навчання (Л. Занков); розгортає послідовність педагогічних процесів, що дозволяють одержати запланований результат (М. Кларін); пропонує організаційно-методичний інструментарій освітнього процесу (Б. Ліхачов), що сприяє оновленню процесу навчання, підвищенню його результативності, інструментальності, інтенсивності (А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Беспалько, С. Гончаренко, І. Підласий, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.).

Теоретичний концепт розкриває систему вихідних параметрів, дефініцій, що відображають сутність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших

школярів, її специфічних функцій і характеристик; пропонує для засвоєння провідні ідеї щодо організації трудового навчання школярів (О. Захаренко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Ткаченко, С. Шацький та ін.); наукові узагальнення поєднання навчання з продуктивною працею як підгрунтя організації трудового навчання школярів (П. Атутов, С. Батищев, В. Мадзігон, Л. Оршанський, Л. Семеновська, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський та ін.); теоретичні положення і висновки про особливості трудової підготовки учнів (А. Вихрущ, С. Дем'янчук, В. Макарчук, Н. Слюсаренко, Т. Сорока та ін.); оновлення змісту й наступності початкової і дошкільної ланок освіти (Л. Артемова, Н. Бібік, А. Богуш, В. Бондар, М. Вашуленко, О. Савченко та ін.); розв'язання проблем професіографії педагогічної праці (О. Абдуліна, Є. Барбіна, В. Гриньова, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.) і професійної підготовки педагогів (А. Алексюк, А. Бойко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Козаков, М. Лещенко, С. Литвиненко, М. Марусинець, О. Мороз, О. Рудницька, В. Семиченко, С. Сисоєва, Р. Хмелюк, Т. Яценко та ін.), підвищення їхнього теоретичного рівня, забезпечення особистісно зорієнтованого змісту національного виховання й освіти (Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, О. Киричук, В. Лозова, Н. Ничкало, В. Рибалка, О. Сухомлинська, М. Шкіль та ін.).

Методичний (технологічний) концепт репрезентує особистісно зорієнтовану методику підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти до організації трудового навчання молодших школярів, що передбачає розроблення методичного супроводу, змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів засобами спеціально дібраних інформаційних, діагностувальних, тренувальних програм, індивідуалізації та персоналізації завдань для підвищення результатів базової професійної підготовки (Т. Башинська, Б. Вульфсон, М. Дункан, Дж. Дьюї, Й. Зільберфарб, Є. Кагаров, Т. Капелюшна, І. Кліпакова, У. Кілпатрик, М. Кнолл, В. Коваленко, Е. Коллінгз, М. Пелагейченко, Є. Пеньковських, Н. Попова, Н. Прокоп'єва, В. Стернберг, І. Трояновський, С. Тюберт, С. Шацький, Є. Янжул та ін.).

Ознайомлення з історичним вектором дослідження трудового навчання і виховання засвідчило, що проблема організації праці дітей в освітніх закладах різного типу досліджувалась як зарубіжними

(Дж. Дьюї, Г. Кершенштейн та ін.), так і вітчизняними вченими (С. Ананьїн, П. Блонський, Б. Грінченко, О. Духнович, М. Корф, Т. Лубенець, Я. Новицький, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко, Я. Чепіга та ін.). З'ясовано, що світова педагогічна практика акумулює варіативні виховні системи минулих століть щодо залучення учнів до різних видів праці як самоцінного джерела їхнього розвитку в царині сучасної педагогічної науки і практики.

Виявлено, що праця в усіх її видах і проявах супроводжує все життя людини, це спонукало вчених (філософів, психологів, педагогів, економістів та ін.) розглядати означений феномен в різних аспектах (сутність поняття, види, специфіка, організація праці тощо). За результатами аналізу сучасних наукових досліджень (В. Генкін, Н. Гетьманцева, Г. Дворецька, І. Кисельов, Е. Клімов, Я. Крушельницька, А. Маршал, О. Процевський, В. Рибалка, В. Синявський, В. Туземцев та ін.), працю учнів визначаємо як систематичну, свідому, творчу, організовану доцільно та відповідно до логіки виробництва урочну й позаурочну діяльність учнів, спрямовану на їхню підготовку до виробничо-економічних відносин, метою якої є всебічний розвиток і морально-відповідальне становлення особистості, а результатом – суспільно значуща продукція.

Трудове навчання розглядаємо як процес систематичної, організованої діяльності, який сприяє формуванню цілісної системи трудових знань, умінь, навичок школяра, отриманню конкретного продукту, здатності в процесі відтворення виробляти матеріальні, духовні блага й послуги, спрямований на розвиток особистісних і психофізіологічних якостей, соціальних мотивів поведінки, ціннісних орієнтацій особистості, виховання позитивного ставлення до праці.

Трудове виховання учнів початкової школи розуміємо як компонент загальної системи всебічного розвитку особистості, що передбачає насамперед виховання любові до праці, поваги до людей праці; ознайомлення учнів з основами сучасного виробництва; формування в них у процесі праці трудових умінь і навичок, покликання до свідомого вибору професії в майбутньому.

Проблему професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів досліджено в різних напрямах: зміст, форми і методи підготовки майбутнього вчителя (І. Бех, І. Богданова, Н. Кічук, С. Литвиненко, О. Матвієнко, Н. Ничкало, Л. Оршанський, Т. Осіпова, Л. Хомич та ін.);

особливості й закономірності формування професійних та особистісних якостей майбутніх учителів (Б. Гершунський, І. Зязюн, С. Сисоєва, О. Скоробагата та ін.); формування педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя та структура педагогічної діяльності (А. Алексюк, В. Бондар, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.); підвищення педагогічної культури, майстерності, саморегуляції майбутнього вчителя початкової школи (В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кремень, М. Марусинець, І. Пальшкова, О. Семеног та ін.) тощо. Аналіз зазначених досліджень забезпечив можливість схарактеризувати професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя початкової ланки як відкриту систему, що потребує її докладного вивчення та дослідження з урахуванням вироблених педагогічною наукою і практикою методологічних концептів; студіювати її як цілісний освітній процес, спрямований на формування у студентів системи необхідних знань, умінь і навичок, озброєння їх методами і прийомами, формування професійно спрямованої творчої особистості майбутнього педагога.

Професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи визначаємо як процес, зорієнтований на формування особистості вчителя, який розуміє цілі та зміст такого виду професійної діяльності, володіє операційною структурою її здійснення на підставі інтеграції загальнонаукових, психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, умінь та навичок.

Підготовленість майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів розуміємо як результат систематичної цілісної підготовки студентів у процесі навчання в педагогічному закладі вищої освіти, які оволоділи змістом освітньо-професійних програм за компетентнісним підходом.

Стрижневим поняттям дослідження є «підготовленість майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи», яку розуміємо як результат опанування студентами цілісної системи знань, сформованістю в них трудових умінь і навичок засобами новітніх технологій; здатністю до саморозвитку, наявністю таких особистісних якостей, як самооцінювання, самоставлення, креативність, ініціативність в організації трудового навчання учнів.

Схарактеризовано засновничі принципи підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів початкової школи, як-от:

принцип поєднання різних методів і засобів підготовки майбутніх учителів; принцип створення необхідних умов у ЗВО; принципи міцності, усвідомленості та дієвості результатів навчання, виховання і розвитку та фундаментальності освіти і її професійного спрямування; принципи позитивної мотивації і сприятливого емоційного клімату та поєднання індивідуальних і колективних форм навчання у ЗВО; принципи особистісного цілевизначення здобувачів освіти та вибору індивідуальної освітньої траєкторії; принципи продуктивності навчання та первинності освітньої продукції учнів і вторинності вивчення готових відомих результатів; принципи поєднання навчання з продуктивною працею, зв'язок теорії і практики; принципи моделювання майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи й освітньої рефлексії.

Особистісно-діяльнісний підхід (Л. Виготський, І. Зимня, І. Зязюн, О. Леонтьєв, В. Моляко, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, І. Харламов, М. Ярмаченко та ін.) уможливлює розкриття природи та умов реалізації особистісно-розвивальних функцій освітнього процесу, націлює на те, що організація вчителем трудової активності учнів у початковій школі позиціонує цілісну систему взаємозумовлених дій і заходів, спрямованих на досягнення цілей, творчого оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками і методами дитиноцентрованої професійно-педагогічної діяльності з учнями ще в закладі вищої освіти. Ґрунтуючись на діяльнісно-особистісному підході, підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів має враховувати соціально значущі мотиви професійної діяльності, педагогічні здібності, повноту й глибину педагогічних, методичних і психологічних знань та вмінь, соціальну активність особистості майбутнього вчителя початкової ланки. З позицій підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів необхідними методичними передумовами вважаємо здатність особистості студентів до рефлексії власного досвіду; авторський підхід до постановки цілей щодо змісту інноваційних процесів, розроблення засобів створення ситуацій розвитку учнів; взаємодія з усіма суб'єктами освітнього процесу, урахування їхніх індивідуально-стильових особливостей, спільна діяльність і створення цілей, засобів, результатів, що очікуються; єдність особистісного та когнітивного розвитку в процесі професійно-педагогічної підготовки у ЗВО із застосуванням особистісно

зорієнтованих педагогічних технологій.

Системний підхід (В. Беспалько, Л. Берталанфі, Т. Ільїна, Ф. Корольова, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Г. Щукіна та ін.) розуміємо як комплекс вивчення найбільш суттєвих закономірностей розвитку явища як єдиного цілого – системи, де сукупність взаємопов'язаних між собою частин надає їй нових властивостей і якісних ознак. Системний підхід дозволяє спланувати підготовку майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи систематично і послідовно, від початку цього процесу у ЗВО до його завершення педагогічною практикою і професійно-педагогічною діяльністю у початковій школі.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи на засадах системного підходу передбачає загальнонаукову, фундаментальну, предметну, психолого-педагогічну, дидактичну, методичну, практичну, науково-педагогічну, інформаційно-технологічну підготовку як складників цілісної системи підготовки, у ході якої формується система узагальнених міжпредметних і часткових професійно-педагогічних знань, способів діяльності, умінь творчо оперувати ними у вирішенні професійних завдань.

Реалізація контекстного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання школярів, сприяє розвитку професійних здібностей майбутніх фахівців, допомагає більш об'єктивно і точно визначати свою професійну придатність. Методологія контекстного підходу (А. Вербицький, В. Гладишева, Н. Гузій, А. Картьожнікова, О. Ковтун, Т. Сидоренко, О. Чурбанова та ін.) передбачає такі базові форми організації освітньої діяльності: освітня діяльність академічного типу з провідною роллю лекцій і практичних занять (проблемна лекція, лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція, рефлексійно зорієнтована лекція тощо); квазіпрофесійна діяльність (дискусії, евристичні бесіди, ділові, рольові та імітаційні ігри, тренінги, елективні курси, створення й розв'язання ситуацій-кейсів, аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач, майстер-класи, семінари-практикуми тощо); освітньо-професійна діяльність (самостійна, індивідуальна, науково-дослідна робота студентів, проєктна діяльність,

педагогічна практика, виконання кваліфікаційних робіт тощо).

Важливим у реалізації контекстного підходу вважаємо залучення стейкхолдерів до розроблення й удосконалення освітніх програм підготовки педагогів, реалізації освітнього процесу під час безпосереднього проведення аудиторних занять і керівництва різними видами практики. Основними формами співпраці закладу вищої освіти зі стейкхолдерами в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів виступають круглі столи, методичні семінари, науково-практичні конференції, зустрічі, анкетування, залучення до розроблення й оновлення освітніх програм, рецензування, керування практиками, проведення аудиторних занять, участь у комісіях із захисту кваліфікаційних робіт та їх рецензування, стажування, профорієнтаційні заходи тощо.

Технологічний підхід (І. Богданова, С. Бондар, І. Лозова, С. Пальчевський, О. Пєхота, О. Пометун, Г. Селевко, П. Сікорський, Н. Тализіна та ін.) характеризує спрямованість педагогічних досліджень на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Технологія педагогічної діяльності враховує об’єктивні дидактичні закономірності і таким чином забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям. Особливістю освітніх технологій є те, що сфера педагогічної діяльності не може бути схарактеризована чітким предметним полем, однозначністю функцій, відокремленістю професійних дій від особистісно-суб’єктивних параметрів. Крім цього, віддаленість і варіативність результату освітньої діяльності не можуть забезпечити його чітке прогнозування та моделювання. Технологічний підхід сприяє цілеспрямованому синтезу методів навчання, відкриває нові можливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів.

Важливим аспектом підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації трудового навчання учнів є його підготовленість до застосування нових освітніх технологій. Майбутній педагог має бути підготовленим до: своєчасного реагування на інноваційні процеси в технологічній освітній галузі, що відбуваються в початковій школі; активного використання сучасних педагогічних та інформаційних

технологій на уроках трудового навчання; аналізу можливостей запровадження нових навчально-методичних комплексів; прогнозування нових педагогічних ідей, оригінальних моделей навчання і виховання; вирішення педагогічних задач з максимальним прагненням наблизитися до ідеального кінцевого результату; пошуку оптимальних засобів індивідуалізації освітньо-виховного процесу; підготовки учнів до дослідницької роботи, організації їх першого науково-практичного досвіду як на уроках трудового навчання, так і в позаурочний час; збагачення змісту форм і методів позаурочної діяльності з трудового навчання, спрямованих на активізацію життєдіяльності шкільного колективу; формування позитивного ставлення дитини до навчання в школі, до праці, до однолітків, до вчителів та до самої себе; розвитку співпраці вчителів, учнів і батьків; застосування загальнонавчальних технологій трудового навчання в початковій школі, що є результатом модернізації дидактико-методичної системи трудового навчання.

Технологічний підхід націлює на використання різноманітних технологій, у контексті дослідження вважаємо ефективними такі: особистісно зорієнтовані освітні технології; технології ігрового проєктування; інтерактивні технології; технології ситуаційного навчання; нові інформаційно-комунікаційні технології, веб-квест технології тощо.

Аналіз Державного стандарту початкової освіти і програм із трудового навчання для початкової школи засвідчив, що одним зі шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітнього простору є орієнтація освітніх програм, розроблених відповідно до нового Державного стандарту, щодо набуття учнями ключових компетентностей, створення ефективних механізмів їх запровадження.

Установлено, що трудова діяльність молодшого школяра реалізується через технологічну освітню галузь, яка передбачає впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес початкової школи. Встановлено, що натепер молодші школярі повинні не тільки бути готовими до вирішення побутових питань застосуванням алгоритмів виконання технологічних завдань і навичок трудової діяльності в практичних ситуаціях, а й уміти працювати із графічною інформацією та комп’ютером. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів націлюють на надання школярам інформації про різні види

технологічної творчості, декоративно-прикладного мистецтва українського народу, призначення предметів побуту та можливостей комп'ютера, передбачають застосування набутих знань у практичних ситуаціях.

Вивчення та порівняльний аналіз змісту шкільних програм надали змогу встановити, що вони характеризуються повними змінами в підходах щодо трудового навчання учнів і націлюють учителів початкової ланки на формування продуктивної трудової діяльності із застосуванням комп'ютерних технологій, повноцінне оволодіння учнями всіма компонентами освітньої діяльності, у тому числі й уміннями та навичками трудової діяльності, передбачають наявність «діяльнісної лінії» у змісті освітньої галузі.

Аналіз професійного стандарту вчителя початкових класів закладів освіти, освітньо-професійної програми підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта, навчального плану засвідчив, що у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи не передбачено організацію трудової діяльності учнів, не враховано специфіку продуктивних технологій навчання молодших школярів. Запланована педагогічна практика не акцентує на питаннях організації трудового навчання молодших школярів. Спостерігається неузгодженість теоретичної підготовки учителів початкової ланки з педагогічною практикою та трудовою діяльністю учнів.

Аналіз анкетування вчителів початкової школи засвідчив, що в багатьох школах відсутні можливості щодо оновлення кабінетів трудового навчання, закупки нового обладнання, відчувається нестача наочності, що, у свою чергу, негативно позначається на якості навчання, зниженні інтересу молодших школярів до уроків трудового навчання.

Результати анкетування молодших школярів та їхніх батьків щодо занять ручною працею засвідчили, що більшість учнів надають перевагу перегляду телевізійних програм, іграм на комп'ютері чи прогулянкам на вулиці, що пов'язано з недостатньою увагою до трудового навчання дітей з боку батьків через їхню зайнятість. Тільки в тих сім'ях, де батьки або бабусі чи дідусі намагаються навчити дітей того, що самі вміють робити своїми руками, учні із задоволенням займаються художньою працею у вільний час.

Анкетування студентів факультету початкового навчання мало на меті визначити їхнє ставлення до трудового навчання молодших школярів. Виявлено, що в цілому вони мають позитивне ставлення до трудового навчання в початковій школі, натомість їм не вистачає ні теоретичних знань щодо методики організації такої діяльності з молодшими школярами, ні практичних умінь і навичок її здійснення в освітньому процесі початкової школи.

У дослідженні виокремлено компоненти, критерії і показники підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учні в освітньому процесі початкової школи. Мотиваційно-ціннісний компонент, у межах якого виокремлено настановний критерій з відповідними показниками (наявність інтересу і потреби в організації трудового навчання молодших школярів; ціннісне ставлення майбутніх учителів початкової школи до результатів трудової діяльності; спрямованість на трудове навчання в майбутній професійній діяльності). За когнітивно-пізнавальним компонентом визначено знаннєвий критерій із показниками (обізнаність: із ключовими поняттями трудового навчання; із видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі; із технологіями трудового навчання). За діяльнісно-творчим компонентом визначено поведінковий критерій із показниками (наявність: організаційних умінь; умінь емоційної саморегуляції; творчого потенціалу у майбутніх учителів) та рефлексійно-оцінний компонент, у межах якого виокремлено аналітичний критерій із показниками (наявність: аналітичних умінь; рефлексійних умінь; оцінювальних умінь у майбутніх учителів).

Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання молодших школярів:

– усвідомлення майбутніми учителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи;

– забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів;

– взаємозв’язок аудиторних занять з позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи.

Відповідно до визначених критеріїв і показників схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

Високий рівень підготовленості був характерний студентам, у яких наявні інтерес і потреби в організації трудового навчання молодших школярів, ціннісне ставлення до результатів трудової діяльності, спрямованість на трудове навчання в майбутній професійній діяльності. Майбутні вчителі цього рівня мають глибокі й міцні знання щодо ключових понять трудового навчання, уміють діагностувати трудову діяльність молодших школярів, добре обізнані з видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі й зорієнтовані на впровадження сучасних технологій трудового навчання у майбутній професійній діяльності. У таких здобувачів вищої освіти сформовані організаторські здібності, вони вирізняються вмінням організовувати діяльність як усього колективу, так і кожного учня окремо з урахуванням його індивідуальних можливостей, при цьому психологічно комфортно себе почувають й адекватно реагують на вчинки довколишніх людей, виявляють вміння контролювати емоційний стан як власний, так і своїх вихованців. Майбутні вчителі мають високий творчий потенціал, пропонують нестандартні, цікаві завдання для учнів, викликаючи в них зацікавленість у виготовленні виробів ручної праці. Для студентів цього рівня підготовленості характерні високорозвинені рефлексійні вміння, вони вміють адекватно аналізувати свою діяльність і діяльність своїх вихованців; адекватно оцінювати результати досягнень молодших школярів у трудовій діяльності.

Достатній рівень підготовленості притаманний студентам, які здебільшого зацікавлені та мають потребу в організації трудового навчання молодших школярів; усвідомлено, з розумінням ставляться до результатів трудової діяльності, спрямовані на трудове навчання в майбутній професійній діяльності. Майбутні вчителі цього рівня мають достатні знання щодо ключових понять трудового навчання, переважно обізнані з видами та продуктами трудового навчання учнів у початковій школі й сутністю сучасних технологій трудового навчання. Натомість вони ще відчувають утруднення під час застосування набутих знань і вмінь у своїй майбутній професійній діяльності. У таких студентів сформовані організаторські здібності, вони вміють організовувати

діяльність як усього колективу, так і кожного учня окремо з урахуванням його індивідуальних можливостей, доброзичливо ставляться до довколишніх людей, не конфліктні у відносинах з ними, вміють контролювати свій емоційний стан, проте подекуди неадекватно оцінюють емоційний стан молодших школярів, що приводить до незначних помилок у прийнятті рішень у ситуаціях, які виникають під час уроків праці. Майбутні вчителі творчо підходять до організації трудової діяльності на уроках праці, пропонують привабливі й ефективні завдання для учнів. У студентів наявні рефлексійні вміння, вони вміють аналізувати свою діяльність і діяльність своїх вихованців; натомість під час оцінювання результатів трудової діяльності молодших школярів подекуди виявлять невпевненість.

Задовільний рівень характерний для студентів, які спрямовані на педагогічну діяльність, пов'язану з організацією трудового навчання молодших школярів, проте цей інтерес має ситуативний характер; їхні бажання здебільшого залежать від обставин. Діяльність майбутніх учителів початкової школи цього рівня здебільшого має споглядальний характер, у них відсутня ініціатива в навчанні. Знання специфіки трудової діяльності молодших школярів та видів і продуктів цієї діяльності є епізодичними. Недостатньо вміло використовують одержані знання на практиці. Студенти здатні впроваджувати сучасні технології трудового навчання у практичну діяльність тільки за аналогією, прагнуть до шаблонних дій. Майбутні вчителі цього рівня не об'єктивно оцінюють свою діяльність, здебільшого їхня самооцінка є завищеною, вони не вміють контролювати свій емоційний стан й емоційний стан молодших школярів; стосунки з довколишніми людьми мають нестійкий характер, вони здатні конфліктувати. Такі здобувачі вищої освіти недостатньо творчі, відчувають серйозні труднощі в керуванні зацікавленістю учнів, концентрацією їхньої уваги, вони невміло добирають і компонують навчальний матеріал, який необхідний для організації трудового навчання учнів початкової школи. У таких майбутніх учителів недостатньо сформовані рефлексійні вміння, їхня оцінка власної діяльності є або занадто завищеною, або, навпаки, занадто заниженою. Вони не вміють адекватно аналізувати як власну трудову діяльність, так і діяльність молодших школярів під час уроків праці. Відчувають труднощі під час оцінювання трудової діяльності учнів і результатів їхньої продуктивної

праці.

Низький рівень характерний для пасивних у навчанні майбутніх учителів початкової школи, які не виявляють інтересу до педагогічної діяльності, що пов'язана з організацією трудового навчання молодших школярів; не виявляють ціннісного ставлення до її результатів. У них нечітке уявлення про зміст трудового навчання, несформована ініціативність у навчанні, вони безвідповідально ставляться до виконання завдань, пов'язаних із трудовою діяльністю учнів початкової школи. Такі студенти мають поверхневі знання щодо ключових понять, видів і продуктів трудового навчання, не вміють використовувати їх на практиці. Їм важко впроваджувати сучасні інноваційні технології у практичну діяльність, ці студенти зазнають значних труднощів під час виконання такої діяльності, не відчувають необхідності у здобутті нових знань. Майбутні вчителі цього рівня не вміють контролювати свій емоційний стан і емоційний стан своїх вихованців; стосунки з довколишніми людьми здебільшого мають негативний характер; такі студенти часто вступають у конфлікт, спостерігається швидка зміна настрою; не вміють налагоджувати стосунки з людьми. Здобувачі вищої освіти цього рівня не виявляють творчості, а тому не вміють зацікавити учнів трудовою діяльністю, вони не здатні добирати навчальний матеріал, який необхідний для організації трудового навчання учнів початкової школи. У майбутніх учителів початкової школи цього рівня підготовленості здебільшого не сформовані рефлексійні вміння, вони неадекватно аналізують як власну трудову діяльність, так і діяльність молодших школярів. У ході оцінювання трудової діяльності учнів і результатів їхньої продуктивної праці потребують допомоги з боку викладача або одногрупників.

Для визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи в дослідженні до кожного критерію та показника було дібрано діагностувальні методики, розроблено відповідні діагностувальні завдання. Для діагностування наявних рівнів підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи за показниками настановного критерію було застосовано модифікований тест мотивації ставлення до професійної діяльності (А. Карелін), методики «Мотивація до успіху» (Т. Елерс) і

діагностики професійної спрямованості (Б. Басс). Рівні підготовленості за показниками знаннєвого критерію вимірювалися тестовими завданнями, що було укладено автором. Для діагностування рівнів підготовленості за показниками поведінкового критерію застосовано такі методики: психологічної оцінки організаторських здібностей особистості (Н. Фетіскін), діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл), тест «Ваш творчий потенціал» (О. Потьомкіна); аналітичного критерію – діагностичну карту сформованості аналітичних умінь (Т. Осипова), методику «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (Н. Фетіскін), укладені автором тестові завдання.

Одержані результати констатувального етапу експерименту було обчислено за середньоарифметичними показниками, що дозволило визначити наявні рівні підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи. Так, більшість студентів перебувала на низькому (34,9% – експериментальна група (далі – ЕГ) і 36,1% – контрольна (далі – КГ)) і задовільному (35,9% ЕГ та 35,2% КГ) рівнях підготовленості. Достатній рівень показали 19,3% респондентів ЕГ і 18,5% – КГ. На високому рівні зафіксовано лише 9,9% майбутніх учителів початкової школи ЕГ та 10,2% – КГ.

На формувальному етапі експерименту було розроблено модель та експериментальну методику підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи, реалізація яких ґрунтувалася на застосуванні методологічних підходів (особистісно-діяльнісний, системний, контекстний, технологічний) і передбачала комплексне впровадження визначених педагогічних умов. Експериментальну роботу здійснено в межах трьох етапів: теоретико-збагачувальний (здобуття відповідних знань), практико-зорієнтований (набуття умінь та навичок) і самостійно-творчий (застосування на практиці отриманих знань, умінь і навичок).

Модель підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи складалася з трьох взаємопов’язаних блоків: цільового (мета та методологічні підходи); змістового (педагогічні умови, етапи, форми, засоби і методи їх реалізації); результативного (результат роботи та способи його фіксування).

Цільовий блок уміщує мету експериментально-дослідницьких

зусиль, а саме: підготовка майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи і методологічні підходи до цього процесу (особистісно-діяльнісний, системний, контекстний, технологічний). Змістовий блок маркує комплексне впровадження педагогічних умов на теоретико-збагачувальному, практико-зорієнтованому і самостійно-творчому етапах. Результативний блок моделі засвідчує динаміку процесу підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів, формування у студентів професійних й особистісних якостей та вмінь, визначених у структурі підготовленості майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів, компонентами якої є мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий, рефлексійно-оцінний.

На першому – теоретико-збагачувальному – етапі експериментальної методики підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи впроваджено педагогічну умову «усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи необхідності організації трудового навчання молодших школярів у вимірі сучасних концептуальних вимог Нової української школи» у межах елективних курсів «Трудове навчання з практикумом» і «Художня праця». Засобами її реалізації виступили лекції, семінари, дискусії, які було спрямовано на здобуття студентами теоретичних знань щодо трудового навчання в початковій школі.

Так, упродовж елективного курсу «Трудове навчання з практикумом» проведено лекції-полілоги «Роль праці в житті людини», «Ціннісне ставлення до праці», «Народна педагогіка про трудове виховання дітей». До лекції «Аспекти трудового навчання молодших школярів у різних видах діяльності» студентам було запропоновано підготувати міні-лекції. Майбутніх учителів було розподілено на творчі команди, які готували доповіді та наводили приклади ролі і місця трудового виховання у національному, розумовому, естетичному, фізичному, правовому напрямах виховання. Для з'ясування ролі мотивації вчителя в організації трудового навчання школярів» студенти знаходили відповіді на запитання: «Що потрібно вчителю початкової школи для того, щоб успішно організовувати трудове навчання молодших школярів?». Закріплення отриманих знань відбувалося під час практичних занять, що

проходили у формі дискусії «Чи потрібні уроки праці в початковій школі?», конкурсів («Знавці трудового навчання», «Казки Шахерезади») тощо.

У межах елективного курсу «Художня праця» майбутні вчителі початкової школи, опановуючи тему «Декоративно-ужиткове мистецтво України: історія і сучасність», готували презентації щодо видів декоративно-ужиткового мистецтва («Петриківський розпис», «Ткацтво і килимарство», «Бісероплетіння», «Декоративний розпис», «Лозоплетіння», «Різьба по дереву», «Вишиванки», «Писанкарство»). Ознайомлюючись зі структурою уроків і гуртковою роботою з праці в початковій школі, студенти опановували інноваційні технології, розмірковували над тим, які види гурткової і позакласної роботи можна проводити з молодшими школярами, принципами її організації. Практичні заняття було присвячено демонстрації фрагментів уроків із трудового навчання у початковій школі та презентації розроблених здобувачами вищої освіти інтегрованих уроків: «Трудове навчання і образотворче мистецтво», «Трудове навчання і математика», «Трудове навчання і література», «Трудове навчання і природознавство» тощо. Розробляючи конспекти уроків, здобувачі вищої освіти готували необхідний ілюстративний матеріал та обладнання, визначали мету і завдання, види практичної роботи учнів тощо. Майбутні вчителі демонстрували фрагменти позакласних виховних заходів із трудового навчання, розробляли сценарії, художнє і музичне оформлення, організовували різноманітні конкурси і завдання для організації змагань, готували нагороди для переможців.

На другому – практико-зорієнтованому – етапі було реалізовано педагогічну умову «забезпечення інтеграції фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання учнів», що передбачало інтеграцію таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка», «Психологія загальна та вікова», «Історія української культури». Так, навчальну дисципліну «Педагогіка» (модуль «Історія педагогіки») було доповнено темою «Трудове виховання в різні історичні періоди», у ході якої майбутні вчителі з'ясовували, яке значення надавалося трудовому навчанню підростаючого покоління за часів Античності, Середньовіччя, епохи Відродження, у німецькій, французькій, англійській педагогіці. На практичному занятті з модуля

«Історія вітчизняної педагогічної думки» зі студентами було проведено прес-конференцію «Погляд у минуле», у якій «взяли участь» видатні вітчизняні педагоги (студенти): К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький, які вустами майбутніх учителів висвітлювали свої ідеї щодо значення трудового виховання молодших школярів у становленні їхньої особистості. Інші студенти виконували ролі «журналістів», які ставили запитання «видатним педагогам». У межах дисципліни «Історія української культури» для практичного заняття «Художні ремесла в Україні» майбутні вчителі початкової школи готували віртуальні екскурсії до музеїв декоративно-прикладного мистецтва в Україні.

На третьому – самостійно-творчому – етапі було реалізовано педагогічну умову «взаємозв'язок аудиторних занять з позааудиторною трудовою діяльністю майбутніх учителів початкової школи». У ході занять студенти набували вмінь виконання самостійної творчої діяльності, залучались до роботи педагогічного гуртка «Педагогічна майстерня вчителя початкової школи». У межах педагогічного гуртка проводилися майстер-класи («Солоне тісто», «Українська народна вишивка та сорочка», «Художній розпис тканин», «Клаптиковий крій», «Традиційна кераміка», «Народна лялька», «Декоративний розпис», «Писанкарство», «Пап'є-маше», «Клуб акварелістів»), виставки студентських робіт. Змістом цього етапу передбачалося застосування здобутих знань, умінь і навичок під час проходження педагогічної практики в таборі і загальноосвітній школі І ступеня, що сприяло набуттю майбутніми вчителями певного досвіду з організації трудового навчання молодших школярів. Так, перед проходженням літньої практики, студенти заздалегідь розробляли план роботи гуртка, який вони могли організувати в дитячому оздоровчому таборі, продумували необхідні матеріали для організації роботи в гуртках («Умілі ручки» (ліплення з пластиліну, оригамі), «Українська світлиця» (гурток вишивання), «Клубок» (гурток в'язання спицями і гачком)). Задля цього майбутні вчителі початкової школи складали картотеку технік за означеними видами прикладного мистецтва, що додавалася до портфоліо, продумували сценарій виставки дитячих робіт для літнього табору чи пришкільного майданчику тощо.

Метою педагогічної практики в початковій школі було залучення студентів до вивчення досвіду роботи вчителя початкової школи з

адаптації дітей до умов життєдіяльності в загальноосвітній школі, планування та організації освітньо-виховного процесу, складання психолого-педагогічної характеристики дитини, роботи з батьками тощо, вироблення у здобувачів вищої освіти умінь з організації різних видів професійно-педагогічної діяльності.

Для вирішення завдань трудового навчання молодших школярів на трудових традиціях українського народу було використано такі форми роботи: упродовж педагогічної практики студенти проводили бесіди під час класних годин за народною трудовою тематикою «Навчання і труд – поруч ідуть», «Тяжко тому жити, хто не хоче робити» тощо; розробляли й упроваджували сценарії свят народного календаря; фольклорних свят; залучали учнів до роботи в гуртках «Українське народознавство», «Майстерня Діда Мороза», брали участь і допомагали в проведенні загальношкільних заходів, організовували зустрічі з гостями (народними умільцями, майстрами, знавцями фольклору); організовували виставки творчих робіт учнів (писанок, вишиванок, оригамі, ляльок-мотанок, виробів із соломи, витинанок, фігурок з пластиліну тощо), проводили конкурси для молодших школярів, організовували екскурсії до музеїв тощо.

Упродовж проходження практики в «Педагогічному щоденнику» студенти аналізували досвід роботи вчителів початкових класів, які досягли успіху в організації трудового навчання молодших школярів, зокрема: як учитель здійснює трудову діяльність учнів, на яких аспектах зосереджує увагу, як проводить уроки з трудового навчання дітей. У звіті з педагогічної практики, окрім основних завдань, необхідно було надати оцінку організації трудового навчання в початковій школі, зазначаючи: у який спосіб здійснюється трудова діяльність у класі і в школі; які інноваційні методики трудового навчання використовуються; яка атмосфера панує в класі на уроках праці; скільки молодших школярів відвідують гуртки з ручної праці; чи беруть участь у проведенні виставок дитячих робіт батьки молодших школярів тощо. По закінченні педагогічної практики, окрім рефлексії діяльності вчителя початкових класів з організації трудового навчання, здобувачі вищої освіти аналізували й оцінювали ефективність власної культури праці, визначали яких знань, навичок і вмінь їм бракує для організації ефективного трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи.

По закінченні формувального етапу експерименту зі студентами експериментальної і контрольної груп було проведено контрольний зріз щодо визначення рівнів їхньої підготовленості до організації трудового навчання молодших школярів. В експериментальній групі високого рівня підготовленості до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи досягли 31,6% здобувачів вищої освіти (було 9,9%), на достатньому рівні виявлено 37,7% респондентів (було 19,3%), на задовільному рівні зафіксовано 20,8% студентів (було 35,9%), на низькому залишилося 9,9% майбутніх учителів (було 34,9%). У контрольній групі високий рівень засвідчили 11,6% студентів (було 10,2%), достатній рівень зафіксовано у 21,3% респондентів (було 18,5%), задовільний рівень показали 31,9% здобувачів вищої освіти (було 35,2%), на низькому рівні залишилося 35,2% майбутніх учителів початкової школи (було 36,1%). Одержані результати свідчать про доцільність впровадження запропонованої моделі й експериментальної методики підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів.

Матеріали взято з дисертації В. А. Балакірєвої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук з теми «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Балакірєва В. А. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Одеса : ПНПУ, 2021. 519 с.

Найда
Руслана Григорівна,

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Тема дисертації «Теоретико-методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу» (2023 р.)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Реформування і модернізація системи педагогічної освіти в Україні у XXI ст. передбачає передовсім забезпечення якості фахової освіти. Оновлення системи фахової педагогічної освіти зумовлює удосконалення її змісту, пошук оптимальних шляхів і методичних ресурсів щодо підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Стратегічні орієнтири розвитку фахової передвищої освіти пов’язані із законодавчими та нормативними документами (Закони України «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), Наказ МОН «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти» (2019 р.), «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» (2020 р.), Національна рамка кваліфікацій (зі змінами) (2020 р.), Стандарт фахової передвищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта (2021 р.), нова редакція Базового компонента дошкільної освіти

(2021 р.)), які виокремлюють особливу значущість якісної фахово-методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах закладів фахової передвищої освіти (педагогічних коледжів).

Отже, проблема методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу набуває виняткової актуальності в контексті модернізації змісту фахової передвищої та дошкільної освіти. Освітньо-професійна підготовка фахових молодших бакалаврів дошкільної освіти передбачає озброєння майбутніх вихователів сучасними інноваційними технологіями та методичною системою роботи з дітьми в закладах дошкільної освіти.

Сучасний вихователь закладу дошкільної освіти повинен бути здатний застосовувати інноваційні методичні прийоми і педагогічні ситуації в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку; нести відповідальність за результати своєї фахово-методичної роботи, оскільки ефективність якісної освіти дітей дошкільного віку значною мірою залежить від рівня методичної підготовленості майбутнього вихователя.

Трансформаційні аспекти вищої професійної педагогічної освіти в контексті цивілізаційних змін були предметом дослідження багатьох учених (В. Андрущенко, В. Кремень, Т. Левицький, В. Луговий, Л. Масол, В. Огнев'юк, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Степко та ін.), які стали значущими для осмислення проблеми, що досліджується, в умовах стрімких змін суспільства у XXI столітті. Підготовка майбутніх вихователів у педагогічних закладах вищої освіти, розвиток їхнього професіоналізму та компетентності досліджувались ученими в різних напрямах: підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти у закладах вищої освіти (Т. Андрющенко, А. Богуш, В. Бенера, Г. Бєлєнька, С. Гаврилюк, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Л. Іщенко, І. Княжева, Ю. Косенко, Н. Лисенко, О. Листопад, І. Луценко, Н. Мельник, В. Нестеренко, І. Рогальська-Яблонська, Т. Танько та ін.); у педагогічних коледжах (Р. Аронова, Л. Бірюк, І. Грушевська, Ю. Саврій, Г. Шкляєва та ін.); методологія і теорія управління та організації методичної роботи (В. Беспалько, Л. Волкова, Н. Денисенко, Г. Кравченко, К. Крутій, В. Павлютенко, О. Топузов, П. Худомінський та ін.); теоретико-методологічні засади методичної роботи педагогічних працівників (Є. Барбіна, А. Богуш, А. Зубко, В. Ільїн, А. Кузьмінський, О. Новіков,

Д. Новіков та ін.); зміст науково-методичної роботи освітян (В. Волкова, М. Голубенко, Л. Даниленко, А. Єрмола, А. Зубко, О. Коваленко, Н. Комаренко, Ф. Кравченко, Л. Таланова та ін.); формування професійно-педагогічної компетентності педагога (А. Богуш, Н. Бібік, І. Борин, Н. Голота, І. Зязюн, Е. Карпова, О. Кошіль, Л. Поздняк, О. Савченко, Л. Сущенко та ін.); методична компетентність вихователя, вихователя-методиста закладу дошкільної освіти (Л. Алєксєєнко-Лємовська, А. Богуш, Л. Волкова, І. Княжева, О. Корнєєва, А. Майєр, О. Набока та ін.); практичний напрям управлінсько-методичної роботи в закладі дошкільної освіти (Н. Денисенко, Н. Дудніченко, А. Єрмола, Н. Комаренко, К. Крутій, В. Пікельна, І. Романюк, О. Сидоренко, Л. Швайка та ін.).

Натомість аналіз наукової літератури засвідчив відсутність досліджень із підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до методичної роботи в умовах педагогічних коледжів, тоді як у педагогічній практиці наявна низка суперечностей між:

✓ запитом сучасного суспільства на конкурентоспроможного вихователя, підготовленого до інноваційної фахово-методичної діяльності в закладі дошкільної освіти, та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу;

✓ уведенням у дію Стандарту фахової передвищої освіти 012 Дошкільна освіта та відсутністю психолого-педагогічного супроводу методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу;

✓ вимогами практики дошкільної освіти щодо сучасної методичної підготовки майбутніх вихователів у педагогічних коледжах та відсутністю інтерактивного, інноваційного інструментарію методичної підготовки таких фахівців.

Мета дослідження – розробити, науково обґрунтувати та апробувати методологічні й теоретичні концепти, педагогічні умови, експериментальну методику методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу.

Відповідно до мети дослідження визначено такі *завдання*:

1. Дослідити історичні періоди становлення та етапи розвитку методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти України в умовах педагогічного коледжу.

2. Розкрити й науково обґрунтувати методологічні та теоретичні засади методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу.

3. Визначити сутність понять «методична підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», «методична підготовленість майбутніх вихователів», «методична робота вихователя ЗДО», «методична система підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу»; уточнити зміст понять «методика», «методична робота».

4. З'ясувати наявний стан методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу, уточнити поняття «педагогічний коледж».

5. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування методичної підготовленості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу.

6. Виявити критерії, показники та схарактеризувати рівні методичної підготовленості майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу.

7. Розробити й апробувати модель та експериментальну методику методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу.

Об'єкт дослідження – методична підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу.

Предмет дослідження – зміст й експериментальна методика методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу.

Загальна гіпотеза дослідження: досягнення ефективності у формуванні методичної підготовленості майбутніх вихователів ЗДО у педагогічних коледжах видається можливим, якщо означений процес є невід'ємним складником цілісної системи, що містить мету, завдання, зміст, засоби, методи, критерії і показники методичної підготовленості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Результат означеної підготовки дозволяє забезпечити ефективність методичної

підготовленості майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу.

Загальну гіпотезу конкретизовано частковими припущеннями, які визначають сутність експериментальної методики, а саме: процес формування методичної підготовленості майбутніх вихователів ЗДО буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: наявність позитивної мотивації у майбутніх вихователів щодо необхідності фахової методичної підготовки в процесі навчання в умовах педагогічного коледжу; психолого-педагогічний супровід процесу методичної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу; суб'єкт-суб'єктна позиція майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі методичної підготовки в умовах педагогічного коледжу; партнерська взаємодія педагогічного коледжу та закладу дошкільної освіти у підготовці майбутніх вихователів до методичної роботи з дітьми дошкільного віку.

Теоретичне і практичне вивчення проблеми, що досліджується, дало змогу визначити *провідну ідею дослідження:* ефективність методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу зумовлюється тим, наскільки методологія та зміст методичної підготовки майбутніх вихователів відповідають профільній спрямованості навчання у педагогічних закладах фахової передвищої освіти (педагогічних коледжах), спеціальною організацією фахово-методичного простору й освітнього процесу з урахуванням специфіки набуття майбутніми вихователями системи методичних знань, умінь і навичок, які забезпечують формування у них методичної підготовленості та її успішної кваліфікованої реалізації в освітній роботі з дітьми у закладах дошкільної освіти. Організаційно-навчальний контент формування методичної підготовленості майбутніх вихователів охоплює теоретично-пізнавальний (дошкільна педагогіка, вступ до спеціальності), психологічний (дитяча психологія, педагогічна психологія), методичний (фахові методики) і практичний складники (педагогічні практики в закладах дошкільної освіти). Стратегія фахово-методичної підготовки здобувачів освіти забезпечує позитивно налаштовану мотивацію щодо майбутньої методичної роботи, суб'єкт-суб'єктну позицію в міжособистісному спілкуванні учасників освітнього процесу в педагогічному коледжі. Фахова методична підготовленість майбутніх

вихователів закладів дошкільної освіти виявляється в ефективній реалізації змісту методичної підготовки в конкретних фахово-педагогічних освітніх ситуаціях у роботі з дітьми дошкільного віку.

Концепція дослідження. Стратегія розгортання методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО є цілеспрямованим, керованим і вимірюваним процесом, що ґрунтується на методологічних, педагогічних і технологічних концептах. Методологічні підходи до організації дослідження зумовлено концептуальними змінами в освітній парадигмі, викликаними реформуванням і модернізацією системи дошкільної освіти, зокрема її стандартизацією, впровадженням компетентнісного підходу до організації освітнього процесу у ЗДО України.

Формування методичної підготовленості майбутніх вихователів ЗДО відбувається у процесі усвідомлення здобувачами освіти набутих науково-теоретичних (методологічних, психологічних, педагогічних, методичних) знань, практичних методичних умінь і навичок та їх реалізації у майбутній фахово-методичній роботі в сучасному соціально зумовленому контексті освітнього простору та розробленні на цій основі моделі й експериментальної методики методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу.

Підготовка майбутніх вихователів до методичної роботи з дітьми дошкільного віку в закладах фахової передвищої освіти (педагогічних коледжах) має як особистісне, так і соціальне значення та розглядається як цілісна педагогічна система.

Методологічний концепт презентує взаємозв'язок системно-цілісного, компетентнісного і контекстного підходів щодо розв'язання проблеми методичної підготовленості майбутніх вихователів у закладах фахової передвищої освіти (педагогічних коледжах) у процесі освітньої діяльності:

- ✓ системно-цілісний підхід сприяє цілісності методичної підготовки майбутніх вихователів, визначає взаємодію системоутворювальних освітніх компонентів, що забезпечують функціонування освітнього процесу та механізм переходу до фахової передвищої освіти;
- ✓ компетентнісний підхід передбачає формування у майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти системи трудових функцій та фахово-методичних компетентностей (інтегральна, загальні, спеціальні та

програмних результатів навчання), ціннісних орієнтацій, спрямованих на якісну й результативну майбутню методичну роботу випускників педагогічних коледжів у закладах дошкільної освіти;

✓ контекстний підхід сприяє взаємопроникненню освітньої і професійної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі здобуття ними фахової освіти та спрямований на зміщення акцентів в освітній діяльності здобувача освіти з навчальної інформації як орієнтовного підґрунтя на ситуацію практичної дії.

Теоретичні засади дослідження визначає система вихідних теоретичних положень, принципів, що розкривають зв'язок її з методичною підготовкою майбутніх вихователів до здійснення методичної роботи з дітьми дошкільного віку. Теоретичні засади дисертаційного дослідження становлять концепції філософії освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк та ін.); психологічні аспекти підготовки фахівців у закладах освіти (І. Бех, Л. Велитченко, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін.); педагогічні засади професійної підготовки фахівців (І. Богданова, В. Бондар, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, В. Кузь, В. Луговий, С. Сисоєва та ін.); підготовка фахівців вищої дошкільної освіти (Т. Андрющенко, В. Бенера, Г. Бєлєнька, А. Богуш, І. Дичківська, Л. Зданевич, Е. Карпова, І. Княжева, О. Ковшар, І. Рогальська-Яблонська, Т. Танько та ін.).

Технологічні засади дослідження передбачають розроблення моделі та експериментальної методики методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу, залучення здобувачів освіти до різних видів практично-методичної діяльності, використання інноваційних форм і методів роботи, спрямованих на формування вихователя дошкільної галузі, підготовленого до методичної роботи з дітьми в закладі дошкільної освіти.

Для реалізації концепції дослідження і поставлених завдань методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу використано такі *методи дослідження: теоретичні*: аналіз і узагальнення філософської, психологічної, педагогічної літератури, програмно-методичного забезпечення освітнього процесу педагогічного коледжу – для з'ясування стану проблеми та визначення концептуальних

положень дослідження, формування понятєво-термінологічного апарату; аналіз нормативно-інструктивних документів; систематизація та узагальнення наукових здобутків у галузі фахової передвищої та дошкільної освіти; інтерпретація результатів аналізу сучасних методологічних концепцій; порівняння, аналіз і синтез результатів експериментальної методики; узагальнення науково-педагогічного досвіду викладачів фахових методик зі спеціальності 012 Дошкільна освіта педагогічного коледжу; *емпіричні*: педагогічне безпосереднє й опосередковане спостереження за освітнім процесом у ході вивчення освітніх компонентів, що забезпечують формування спеціальних компетентностей зі спеціальності 012 Дошкільна освіта; вивчення й узагальнення передового інноваційного педагогічного досвіду; бесіди з вихователями закладів дошкільної освіти, викладачами фахових методик, анкетування здобувачів освіти і вихователів закладів дошкільної освіти; педагогічний експеримент; *статистичні*: кількісний та якісний аналіз експериментальних даних; математично-статистичне оброблення результатів експериментального дослідження (за параметричним t-критерієм Стьюдента) – для здобуття достовірних результатів щодо ефективності розробленої методики методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; порівняльна характеристика результатів педагогічного експерименту; *візуально-графічні* – для наочного ілюстрування та порівняння результатів експериментального дослідження в рисунках, графічних зображеннях та у формі таблиць.

Наукова новизна дослідження: уперше розроблено й науково обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до методичної роботи в умовах педагогічного коледжу, що охоплює такі концепти: методологічний (системно-цілісний, компетентнісний і контекстний підходи), теоретичний (педагогічні умови, зміст підготовки), технологічний (модель та експериментальна методика); визначено і схарактеризовано історичні періоди й етапи становлення, розвитку, реформування і модернізації системи методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу; визначено сутність понять «методична підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», «методична підготовленість майбутніх вихователів», «методична робота вихователя ЗДО», «методична система підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного

коледжу»; уточнено поняття «методика», «методична робота», «педагогічний коледж»; визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування методичної підготовленості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу: наявність позитивної мотивації у майбутніх вихователів щодо необхідності фахової методичної підготовки в процесі навчання в умовах педагогічного коледжу; психолого-педагогічний супровід процесу методичної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу; суб'єкт-суб'єктна позиція майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі методичної підготовки в умовах педагогічного коледжу; партнерська взаємодія педагогічного коледжу та закладу дошкільної освіти у підготовці майбутніх вихователів до методичної роботи з дітьми дошкільного віку; розроблено і схарактеризовано критерії (гносеологічний, креативно-діяльнісний, оцінно-рефлексійний) із відповідними показниками та рівні сформованості методичної підготовленості (низький, задовільний, достатній) майбутніх вихователів ЗДО; розроблено модель підготовки майбутніх вихователів до методичної роботи в закладах дошкільної освіти (гносеологічно-пізнавальний, репродуктивно-діяльнісний, креативно-дослідницький, рефлексійно-оцінювальний етапи). Набула подальшого розвитку теорія і методика фахово-методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні експериментальної методики методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу, елективного курсу «Підготовка майбутніх вихователів до методичної роботи у закладі дошкільної освіти», програм педагогічних практик для фахових молодших бакалаврів дошкільної освіти, що забезпечують формування методичної підготовленості майбутніх вихователів до методичної роботи у закладі дошкільної освіти; збагачено зміст навчальних дисциплін із 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 ознайомлення із соціальним довкіллям», «Методика фізичного виховання», «Методика організації образотворчої діяльності дітей дошкільного віку»)

додатковими темами, спрямованими на вдосконалення методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; створено консалтинговий центр практичної допомоги для здобувачів освіти (майбутніх вихователів), вихователів ЗДО, батьків дітей дошкільного віку; організовано роботу дидактичної лабораторії, створено сайт «Освітній Хаб «Альбус»»; розроблено тренінги, рольові та ділові ігри; кейси, завдання (мозковий штурм, метод-прес, незакінчені речення, технології коучингу, проєктні технології), спрямовані на підготовку майбутніх вихователів до методичної роботи у закладах дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу.

У *вступі* обґрунтовано вибір теми дослідження, його актуальність, доцільність і ступінь розробленості, визначено мету, завдання, об'єкт і предмет, аргументовано концепцію, методологічні та теоретичні засади, розкрито наукову новизну і практичне значення, подано відомості про апробацію та впровадження результатів наукового пошуку, окреслено структуру роботи.

У першому розділі – *«Історичний огляд трансформації системи методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в Україні (XIX-XX ст.)»* – виокремлено й схарактеризовано послідовні історичні періоди зародження, розвитку, становлення, реформування і модернізація методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти України. Виокремлено та схарактеризовано чотири періоди становлення й етапи розвитку методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в Україні: I період (1871–1916 роки), II період (1917–1940 роки), III період (1944–1990 роки), IV період (1991–2023 роки). З'ясовано внесок українських учених (Н. Лубенець, Т. Лубенець, С. Русова, М. Свєнтицька, М. Шарій, Л. Шлегер та ін.), науково-педагогічна і громадська діяльність яких є витоками і науковим підґрунтям сучасної української системи методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в Україні. Доведено, що теоретичною базою сучасної методичної підготовки майбутніх вихователів стали такі стратегічні концепти: методичні принципи (регіональність, наступність, системність, науковість, природовідповідність (Л. Шлегер), принцип розбудови української школи (1917 р.), сезонність); підходи (диференціація та індивідуалізація навчання дітей, особистісно зорієнтований підхід до

навчання дітей дошкільного віку (вперше запропоновані Н. Лубенець)); концепції і стратегії (Фребелівська концепція (1899 р.), Концепція навчання дітей рідної мови (С. Русова, 1914 р.) Стратегія розвитку освіти (1917 р.), Концепція розвитку дошкільної освіти в Україні, Лінгводидактична концепція В. Сухомлинського); науково-методичні інструментарії (програмно-методичне забезпечення («Програма дитячого садка для садівниць (вихователів)» (1908 р.) (прототип БКДО); «Положення про дитячі садки» (1908 р.) (прототип Професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти», навчально-методичний комплекс дисципліни (НМКД) (1985 р.), навчально-методичний комплекс спеціальності (НМКС) (1985 р.)); фахові періодичні видання «Дошкільне виховання», «Світ дитини», «Дзвіночок», «Ранок»); європейський досвід Ф. Фребеля і М. Монтессорі щодо підготовки вихователів (1907 р.) та імплементація його у вітчизняну систему методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; регіональний (С. Русова, 1907 р.), національний, ідеологічний (1959 р.), демократичний (1981 р.) характер вітчизняної педагогічної освіти; престижність та соціальна значущість професії «Вихователь закладу дошкільної освіти» (педагог-реформатор, педагог-апостол Правди і Науки (С. Русова), вихователька-фребелівка, вихователька-садівниця, вихователь дітей дошкільного віку, вихователька закладу дошкільної освіти). Проаналізовано методичну підготовку майбутніх вихователів у закладах спеціальної середньої освіти (педагогічні школи, педагогічні технікуми, педагогічні училища). Встановлено, що з переходом до загальної середньої освіти змінилося ставлення молоді до професії «учитель», «вихователь», які набули більшої значущості. Наголошено, що серйозним недоліком у підготовці фахівців дошкільної освіти в період становлення системи методичної підготовки майбутніх вихователів була відсутність ґрунтовного вивчення особистості дитини. Методичний аспект підготовки майбутніх вихователів був зорієнтований на розроблення й удосконалення програмно-методичного та навчально-методичного забезпечення.

У дослідженні з’ясовано, що кожний наступний етап становлення та розвитку методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти України передбачав критичне опанування ідей минулого, натомість не кожний із виокремлених періодів був однаковою

мірою плідним. Подана в дослідженні періодизація розглядає площину проблеми трансформації методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічних училищ у спадщині видатних вітчизняних науковців, педагогів-практиків періоду з кінця XIX – упродовж XX століття, архівних документах, статистичних даних.

У другому розділі – *«Теоретичні засади методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу»* – узагальнено наукові та архівні джерела трансформації педагогічних коледжів в Україні щодо їх номінування (назви педагогічного закладу), як-от: педагогічні дворічні інститути (1917 р.), педагогічні технікуми (1930 р.), дошкільні педагогічні школи (1937 р.), педагогічні училища (1944 р.), педагогічні класи (1981 р.), педагогічні коледжі (1990 р.), фахові педагогічні коледжі (2019 р.). З'ясовано стан методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу, а саме: наповнення освітнього процесу новим змістом програм, навчальних планів, підручників і посібників; гуманізація освітніх процесів; самостійність та творчість як педагогів, так і здобувачів освіти; виховний і розвивальний характер освітнього процесу. Встановлено, що реформування методичної підготовки в закладах фахової передвищої освіти пов'язане насамперед зі зміною формально-знаннєвої парадигми сучасної освіти на гуманістичну; з осучасненням наукового та навчально-методичного забезпечення викладання фахових методик в умовах педагогічних коледжів. Схарактеризовано тенденції змісту методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах трансформації педагогічних коледжів: підготовку методично грамотних конкурентоспроможних фахівців дошкільної освіти, формування інтелектуальних, соціальних і духовних ресурсів суспільства, зорієнтованих на новітні досягнення науки та практики, підготовка майбутніх вихователів за дуальною, дистанційною і змішаною формами здобуття освіти.

«Педагогічний коледж» у сучасних реаліях вітчизняної освіти розглянуто як заклад фахової передвищої освіти, що здійснює освітню діяльність, пов'язану із підготовкою майбутніх вихователів освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» у галузі 01 Освіта /Педагогіка зі спеціальності 012 Дошкільна освіта (та інших споріднених спеціальностей). Визначено, що головною місією педагогічних коледжів щодо сприяння цілісного розвитку і лідерського

становлення здобувачів освіти та їх служінні людям, громаді, суспільству, є успішне впровадження освітньої діяльності.

У контексті дослідження методичну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розуміємо як цілеспрямований, керований процес формування у здобувачів освіти усталеної позитивної мотивації до опанування фахово-методичних знань, умінь і навичок щодо проєктування методично доцільного освітнього процесу у ЗДО, творчих креативних здібностей; здатності застосовувати інноваційні технології у майбутній фахово-методичній роботі з дітьми дошкільного віку.

Здійснивши аналіз наукових розвідок з означеної проблеми, було визначено, що «методика викладання (навчання) конкретної дисципліни» – це інтегративна система взаємопов'язаних технологій, що характеризується доцільністю розкриття певного змісту освітнього компонента. Методику викладання фахових дисциплін схарактеризовано як оптимальне поєднання засобів, способів, форм, загальнодидактичних методів навчання; закріплену сукупність прийомів та організаційних заходів щодо вивчення конкретної навчальної дисципліни.

Методичну підготовленість майбутніх вихователів розуміємо як цілеспрямований процес набуття здобувачами освіти науково-теоретичних (методологічних, психологічних, педагогічних, методичних) знань та практичних методичних умінь і навичок, що дозволяє майбутнім вихователям здійснювати кваліфіковано методичну роботу з дітьми у закладі дошкільної освіти. Методичну роботу вихователя ЗДО розглянуто як систематичну індивідуальну діяльність суб'єкта освітньо-виховного процесу ЗДО, спрямовану на вдосконалення набутих фахових теоретико-методологічних знань, практичних умінь і навичок та здатності використання інтерактивних методів, інноваційних технологій у роботі з дітьми; відповідає професійному статусу «вихователька», передбачає підвищення кваліфікації, педагогічної майстерності, самоорганізацію, саморозвиток, самовдосконалення, прагнення до набуття фахово-методичної грамотності. Розглянуто й уточнено зміст поняття «методика» як складника педагогічної науки, взаємопов'язану сукупність засобів, способів, форм, методів і прийомів, їх позитивного впливу на особистість того, хто навчається.

Зміст методичної підготовки майбутніх вихователів випливає із сучасних умов функціонування закладів дошкільної освіти, що

передбачає формування у здобувачів освіти творчого підходу до повсякденної методичної праці, спрямованої на їхнє успішне особистісно-фахове становлення.

На етапі теоретичного дослідження здійснено аналіз освітньо-професійних програм і навчальних планів підготовки фахових молодших бакалаврів галузі знань 01 Освіта / Педагогіка зі спеціальності 012 Дошкільна освіта структурного підрозділу «Дубенський педагогічний фаховий коледж Рівненського державного гуманітарного університету»; Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради; Одеського фахового педагогічного коледжу. Результати аналізу засвідчили, що обсяги кредитів освітніх компонентів, які спрямовані безпосередньо на формування методичної компетентності майбутніх вихователів, забезпечують досягнення результатів навчання, передбачених стандартом фахової передвищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта. Водночас проведений аналіз документально підтвердив тенденцію і прагнення вітчизняної фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відповідати загальноєвропейським стандартам педагогічної освіти.

Зауважено, що попри схожості освітньо-професійних програм «Дошкільна освіта» у педагогічних фахових коледжах, які було задіяно в дослідженні, спостерігались істотні відмінності. Зокрема, виявлено, що необхідно збільшити відсоток методичних чинників фахової підготовки майбутніх вихователів у педагогічних коледжах і розробити освітні компоненти й інструкції щодо організації методичної (практичної) підготовки майбутніх вихователів у педагогічних фахових коледжах. Потенціалом для вирішення окресленого завдання є методологічний сегмент методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

У третьому розділі – *«Методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти»* – схарактеризовано методологічні підходи педагогічної науки, що є орієнтирами в методичній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: системно-цілісний, компетентнісний, контекстний. Розкрито спеціальні методологічні принципи методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, як-от: принцип розвитку, пошуку і розроблення інструментарію засобів (методів, моделей, систем прийняття

рішень) щодо методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; принцип системності та логіки побудови і функціонування механізмів зовнішньої і внутрішньої взаємодії усіх учасників академічної спільноти; принцип об'єктивності побудови та визначення всіх змістових складників методичної підготовленості майбутніх вихователів ЗДО; принцип послідовності формування системних вимог у процесі методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Системно-цілісний підхід виступив цілезабезпечуючим напрямом щодо методології наукового дослідження, який дозволив виявити системо-утворювальні компоненти, без яких освітній процес втрачає цілісність, а саме: освітня мета (цільовий компонент), особистість студента (суб'єктний компонент), освітня та самоосвітня діяльність, у процесі якої майбутні вихователі закладів дошкільної освіти здобувають освіту (діяльнісний компонент), діяльність з організації та забезпечення функціонування освітнього процесу (управлінський компонент).

З'ясовано, що сутність методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО у процесі вивчення фахових методик у педагогічному коледжі, яка базується на реалізації системно-цілісного підходу, передбачає: формування у здобувачів освіти творчих, креативних здібностей, необхідних для проєктування методично доцільного освітнього процесу у ЗДО; розроблення методичних інновацій, спрямованих на всебічний розвиток дітей дошкільного віку; розвиток фахових умінь студентів, здатності застосовувати інноваційні технології, методи, прийоми у процесі реалізації фахових методик у ЗДО; спрямування майбутніх вихователів ЗДО на безперервну самоосвітню діяльність задля оновлення методичних знань. Поняття «методична система підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу» розглядаємо *як* сукупність методологічних, теоретичних і методичних освітніх компонентів, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, зорієнтовану на методичну підготовку та підготовленість майбутніх вихователів до методичної роботи у ЗДО.

Послуговуючись системно-цілісним підходом в організації освітнього процесу з методичної підготовки майбутніх вихователів, було застосовано різні його форми, як-от: масові – спостереження, вікторини з методичної діяльності, створення куточків методичної творчості, відкриті

заняття з фахових методик, брейн-ринги, воркшопи, веб-конференції тощо; групові – виконання методичних проєктів, розроблення сценаріїв занять з розвитку мовлення, дрібної моторики дітей дошкільного віку тощо; індивідуальні – підготовка індивідуальних проєктів, виконання фахово-зорієнтованих проблемно-пізнавальних інтегративних завдань тощо.

Методична підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в педагогічному коледжі здійснювалася на засадах компетентнісного підходу. У дослідженні «компетентнісний підхід» визначено як спрямованість освітнього процесу на формування інтегральної, загальних та спеціальних компетентностей здобувача освіти. Компетентнісний підхід виступив засобом формування і набуття компетентностей, мотивів опанування фахових методик, спрямованості майбутнього вихователя на реалізацію творчого потенціалу та методичної обізнаності з організації фахово-методичної роботи в закладі дошкільної освіти.

З'ясовано, що реалізація компетентнісного підходу в методичній підготовці майбутніх вихователів активізувало когнітивну й продуктивну діяльність здобувачів освіти. Виявлено, що знаннєвий, діяльнісний, рефлексійний аспекти фахової підготовки здобувачів освіти дали змогу організувати освітню діяльність майбутніх вихователів таким чином, щоб спонукати їх знаходити самостійно засоби вирішення запропонованої проблеми, а не застосовувати готовий алгоритм дій. Доведено, що в процесі викладання фахових методик самостійна діяльність майбутніх вихователів спрямовувалась на формування здатності вирішувати проблеми й організувати роботу, використовуючи свій життєвий досвід; здобувати інформацію, обробляти й аналізувати її; здатність оцінювати та співвідносити події, дії, вчинки; здатність вирішувати певні труднощі, що виникають в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Досліджено, що процес упровадження компетентнісного підходу як методологічної платформи методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в педагогічному коледжі, передбачає формування пропедевтичних знань та синтез нового знання, оскільки у змісті освітніх компонентів (фахових методик) окремо комплекс спеціальних компетентностей, що належать до технології здійснення фахово-методичної роботи. Методичну компетентність майбутніх

вихователів закладів дошкільної освіти розуміємо як інтегральну особистісну характеристику майбутнього вихователя, що інтегрує фахову обізнаність з теоретичними, методичними засадами та змістом фахових методик, інноваційними технологіями, засобами, способами, формами, методами і прийомами організації освітнього процесу у ЗДО, здатністю до творчої методичної роботи з дітьми дошкільного віку. Виявлено, що в таких освітніх компонентах (фахові методики) наявний свій понятійний апарат, методологія, методика, предмет дослідження, які взаємопов'язані і розглядаються як система міжкомпонентних зв'язків.

Визначено, що пріоритетним завданням упровадження компетентнісного підходу до методичної підготовки майбутніх вихователів є особистісне зростання здобувача освіти, його участь у проєктах, тренінгах, вихованість комунікативної та відповідальної особистості. Водночас орієнтація змісту викладання фахових методик на комунікативні форми практичної роботи сприяла формуванню автономності і відповідальності, здатності до подальшого саморозвитку. Зазначено, що перехід на компетентнісний підхід є відмінною якістю фахової передвищої освіти.

Обґрунтовано, що педагогічні коледжі України спрямовані насамперед на практико-методичну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що вимагає збільшення питомої ваги у змісті підготовки саме практичного й методичного компонентів у взаємозв'язку з безпосередньою фахово-методичною діяльністю майбутніх вихователів у закладі дошкільної освіти. У цьому зв'язку одним із провідних методологічних підходів в організації освітнього процесу в педагогічних коледжах було обрано контекстний підхід.

Доведено, що реалізація контекстного підходу сприяла взаємопроникненню освітньої та фахової діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти під час здобуття фахової освіти. Для організації активної, фахово-спрямованої методичної роботи здобувачів освіти в процесі контекстного навчання було використано три форми активності: семіотична (лекції, семінари), імітаційна (ділова гра, занурення майбутнього вихователя в контекст майбутньої професії); соціальна (виробничі практики, курсова робота) та фахово-методична роботи випускника педагогічного коледжу зі спеціальності 012 Дошкільна освіта).

З’ясовано, що здійснення методичної підготовки майбутніх вихователів у процесі впровадження контекстного підходу відбувалось із застосуванням базових форм освітньо-методичної діяльності майбутніх вихователів, які забезпечили цілісне (на всіх етапах підготовки в педагогічному коледжі) занурення здобувачів освіти у фахово-зорієнтовану діяльність, як-от: освітня діяльність академічного типу (власне освітня діяльність – лекції, семінарські заняття, самостійна робота із фахових методик); квазіпрофесійна діяльність (дискусії, ділові ігри, ігрові форми занять за змістом кожної фахової методики); освітньо-фахова діяльність (навчально-дослідна робота, навчальна і виробнича практика, курсове проєктування у межах фахових методик).

Виявлено й науково обґрунтовано позицію, що викладач, формуючи зміст освіти, відштовхується не від змісту фахових методик, а від аналізу фахово-методичної роботи майбутнього вихователя ЗДО, у якій окреслюються типові фахові завдання, розробляються відповідні навчально-педагогічні ситуації і визначається їх місце в освітньому процесі ЗДО. Встановлено, що завдяки проблемно-педагогічним ситуаціям, діловим і навчальним іграм відбувається розвиток особистості здобувача освіти як фахівця та учасника майбутнього професійного колективу.

Обґрунтовано розуміння дуально-зорієнтованої методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО як синергетичного процесу та результату набуття теоретико-методичних знань, розвитку фахових умінь і навичок, які, доповнюючи один одного, забезпечують високий рівень фахової методичної підготовленості здобувача освіти до майбутньої фахово-методичної роботи у ЗДО. Схарактеризовано програму реалізації дуальної освіти в межах методичної підготовки майбутніх вихователів на робочих місцях у ЗДО під керівництвом вихователів-наставників, що складається із таких компонентів: педагогічна практика; практичні та лабораторні заняття у ЗДО; позааудиторна робота. З’ясовано, що дуально-зорієнтована методична підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти сприяє формуванню особистості фахівця нового типу. Визначено рівні реалізації змісту елементів дуально-зорієнтованої методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО у педагогічних коледжах, як-от: практико-технологічний рівень, на якому дуальне перетворення системи освітньої діяльності у процесі фахової освіти

постає як технологічно організований освітній процес; фахово-особистісний рівень, що відображає суб'єктний результат освіти як сукупність фахових й особистісних якостей і характеристик, якими повинен оволодіти майбутній вихователь закладу дошкільної освіти.

У четвертому розділі – *«Методична підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в сучасних педагогічних коледжах»* – проаналізовано результати пошуково-розвідувального етапу експерименту, предметом вивчення якого виступив зміст системи методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу. Дослідження було спрямоване на з'ясування визначених методичних компонентів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах сучасних педагогічних коледжів, що засвідчило необхідність розроблення й оптимізації змісту освітньо-професійних програм, навчальних планів і навчально-методичних комплексів освітніх компонентів. Результати анкетування вихователів закладів дошкільної освіти, викладачів фахових методик і здобувачів освіти виявили нові можливості розроблення індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти, забезпечення доступу до якісної методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах змішаного навчання, оскільки імплементація фахової передвищої освіти, як самостійного складника системи освіти України, вимагає переорієнтації фахової освіти на професійно-практичну діяльність в умовах сучасних потреб ринку праці.

Одним із завдань на етапі пошуково-розвідувального експерименту виступив аналіз програмно-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів до методичної роботи в закладах дошкільної освіти та його ключових компонентів, а саме: нормативний; навчальний; інструктивний; організаційний. Схарактеризовано цикли методичної підготовки майбутніх вихователів, а саме: освітні компоненти, що формують спеціальні компетентності, серед яких фахові методики: 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 музичного виховання; практична підготовка та освітні компоненти, спрямовані на формування загальних

компетентностей. Для освітніх компонентів і практичної підготовки окреслено програмно-методичне забезпечення відповідно до Ліцензійних вимог упровадження освітньої діяльності в закладах фахової передвищої освіти. На особливу увагу слугували освітні компоненти (фахові методики), що передбачали формування спеціальних (фахових) компетентностей, спрямованих на методичну підготовленість майбутніх вихователів, оскільки зорієнтованість державної політики на освіту впродовж життя є додатковим чинником професійної мотивації.

У контексті дослідження визначено й обґрунтовано комплекс педагогічних умов, як-от: наявність позитивної мотивації у майбутніх вихователів щодо необхідності фахової методичної підготовки в процесі навчання в умовах педагогічного коледжу; психолого-педагогічний супровід процесу методичної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу; суб'єкт-суб'єктна позиція майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі методичної підготовки в умовах педагогічного коледжу; партнерська взаємодія педагогічного коледжу та закладу дошкільної освіти у підготовці майбутніх вихователів до методичної роботи з дітьми дошкільного віку.

Обґрунтовано, що позитивна мотивація є передумовою стимулювання потреби здобувачів освіти в опануванні освітніх компонентів, що формують компетентності, водночас є складним психічним новоутворенням особистості. З'ясовано, що позитивна мотивація у майбутніх вихователів щодо необхідності фахової методичної підготовки в умовах педагогічного коледжу виявляється вже під час теоретичного навчання та практичної підготовки у ставленні майбутніх вихователів до сукупності методичних дій, за результатами яких формуються спеціальні компетентності. Доведено необхідність створення відповідної навчально-методичної бази для вивчення фахових методик (аудиторії, обладнання, роздатковий матеріал, методичне забезпечення). Зокрема, облаштування навчальних аудиторій як реальних осередків групових кімнат закладів дошкільної освіти, що є ефективним засобом первинної адаптації та входження майбутнього вихователя в освітнє середовище ЗДО (спеціалізовані класи-лабораторії, професійне обладнання, програмне забезпечення); якісно спроєктований контент

фахової методики з урахуванням психологічних особливостей пізнання особистості дитини відповідного віку.

Реалізуючи педагогічну умову «психолого-педагогічний супровід процесу методичної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу» виокремлено освітні компоненти, що формують відповідно в кожній навчальній психолого-педагогічній дисципліні спеціальні компетентності.

Психолого-педагогічний супровід процесу підготовки майбутніх вихователів до методичної роботи в закладі дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу розуміємо як систему методологічного і психолого-педагогічного інструментарію (засоби, форми, методи, прийоми, методичні технології), спрямовану на ефективне формування у майбутніх вихователів обізнаності зі змістом методичної роботи вихователя закладу дошкільної освіти, теоретичної і методичної грамотності. Однією із функцій психолого-педагогічного супроводу є створення нових теоретичних можливостей для здобувачів освіти, як-от: отримання освітньо-методичних послуг, набуття спеціальних компетентностей, необхідних для передбачення та оцінювання результатів власної діяльності з урахуванням закономірностей освітнього процесу закладу дошкільної освіти, розвитку й удосконалення своєї діяльності.

Педагогічна умова «суб'єкт-суб'єктна позиція майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі методичної підготовки в умовах педагогічного коледжу» передбачала виявлення їхньої внутрішньої активності як суб'єктів освітнього процесу, розвиток діяльнісних компонентів суб'єктності майбутніх вихователів. Було доведено, що ефективність взаємодії викладача та здобувача освіти забезпечується за умови їхньої співпраці й партнерства. Обґрунтовано, що в суб'єкт-суб'єктній позиції майбутні вихователі здатні перетворювати методичну підготовку на предмет практичного застосування в ході педагогічної практики, оцінювати рівні набутих ними компетентностей.

Суб'єктно-суб'єктну взаємодію розглядаємо як процес, що передбачає ціннісне ставлення до особистості кожного учасника взаємодії, зорієнтований на діалогічні форми комунікації та забезпечує співробітництво і співтворчість у їхніх взаємовідносинах.

Схарактеризовано стадії становлення суб'єкт-суб'єктної позиції майбутнього вихователя у методичній підготовці, як-от: а) адаптація здобувача освіти до умов закладу фахової передвищої освіти, зокрема педагогічного коледжу; б) апробація майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти щодо нової соціальної ролі «здобувач освіти»; в) методична обізнаність і засвоєння фахово-методичних знань майбутніх вихователів; г) самопроєктування змісту методичної роботи в закладі дошкільної освіти майбутніми вихователями у процесі педагогічної практики. Науково обґрунтовано, що ключовими складниками забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції майбутніх вихователів у методичній підготовці є: реалізація творчої взаємодії усіх учасників за умови врахування компетентностей кожного учасника (суб'єкта) освітнього процесу; наступність і системність у формуванні суб'єкт-суб'єктної позиції майбутніх вихователів; оновлення інтерактивного інструментарію в організації освітнього процесу в умовах педагогічного коледжу; розроблення програми педагогічної практики, яка містить завдання практико-рефлексійного характеру.

З'ясовано, що одним із важливих показників забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі методичної підготовки в умовах педагогічного коледжу є досвід організації взаємодії з іншими учасниками освітньої діяльності, досвід рефлексії, досвід активізації самопрезентації для успішної методичної підготовки.

Педагогічну умову «партнерська взаємодія педагогічного коледжу та закладу дошкільної освіти у підготовці майбутніх вихователів до методичної роботи з дітьми дошкільного віку» визначено як систему взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу педагогічного коледжу і ЗДО, у процесі яких відбувається узгодження спільної діяльності, професійних інтересів щодо якісної підготовки майбутніх вихователів до методичної роботи з дітьми дошкільного віку. Розроблено зміст реалізації партнерської взаємодії в методичній підготовці майбутніх вихователів ЗДО, створено освітній контент та інструментарій з урахуванням освітніх потреб здобувачів освіти; забезпечено можливість будувати індивідуальну освітню траєкторію, тобто самостійно обирати змістові компоненти навчання. Спроєктовано алгоритм партнерської взаємодії, який містить кілька етапів, як-от: визначення цілей і стратегій

взаємодії ЗДО з педагогічним коледжем, моніторинг і корекція (педагогічна рефлексія та оцінка) шляхів освітньо-методичних впливів на майбутніх вихователів для забезпечення результатів навчання за освітньо-професійною програмою 012 Дошкільна освіта.

Визначено чинники, що сприяють набуттю майбутніми вихователями практичного досвіду в ситуаціях партнерської взаємодії, а саме: уведення фахових інновацій у зміст практичної підготовки (виробнича практика «Випробувана педагогічна практика в групах дітей раннього та дошкільного віку», «Літня педагогічна практика у ЗДО»); запровадження інтерактивних методів у методичній підготовці майбутніх вихователів і використання інтерактивних завдань у процесі підготовки до педагогічних практик; активізація пізнавальної діяльності здобувачів освіти, що дає змогу реалізувати інноваційні підходи в підготовці здобувачів освіти до методичної роботи в закладі дошкільної освіти; створення консалтингових центрів практичної підготовки для майбутніх вихователів і педагогічних працівників закладів дошкільної освіти на базі педагогічних коледжів для підвищення конкурентоспроможності фахівців дошкільної освіти на ринку праці; створення дидактичної лабораторії як освітньо-розвивального методичного середовища в педагогічному коледжі.

У контексті дослідження схарактеризовано освітнє розвивальне методичне середовище як комплексне утворення, що обіймає низку компонентів, а саме: просторово-предметний (дидактична лабораторія для занять, оснащена сучасними мультимедійними засобами та дидактичним матеріалом освітньо-розвивального спрямування); соціальний (партнерська взаємодія майбутніх вихователів, викладачів фахових методик, вихователів закладів дошкільної освіти, дітей дошкільного віку, батьків); психолого-методичний (зміст і методи навчання, зумовлені метою й завданнями методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти).

Визначено й схарактеризовано критерії і показники методичної підготовленості майбутніх вихователів, як-от: гносеологічний критерій (обізнаність із сучасною науково-методичною літературою з конкретної методики; обізнаність із програмами та дидактичним матеріалом; обізнаність із інтерактивними методами, інноваційними технологіями та методиками розвитку і навчання дітей дошкільного віку (у межах конкретної методики); креативно-діяльнісний критерій (уміння планувати

різні види освітньої роботи з дітьми в межах конкретної методики; вміння розробляти конспекти (план-конспект) різних за видами і структурою занять у межах конкретної методики; вміння добирати наочно-дидактичний та ілюстративний матеріал до занять й індивідуальної роботи з дітьми); оцінно-рефлексійний критерій (наявність адекватної самооцінки щодо опанування знань, умінь і навичок із фахових методик; наявність адекватної взаємооцінки щодо оволодіння знаннями, вміннями і навичками із фахових методик).

У п'ятому розділі – *«Модель та експериментальна методика методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу»* – позиціоновано модель та експериментальну методику методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах педагогічного коледжу (гносеологічно-пізнавальний, репродуктивно-діяльнісний, креативно-дослідницький, рефлексійно-оцінний етапи).

На *гносеологічно-пізнавальному етапі* реалізовано педагогічну умову «позитивна мотивація у майбутніх вихователів щодо необхідності фахової методичної підготовки в процесі навчання в умовах педагогічного коледжу». У ході експериментальної роботи було використано такі форми роботи зі здобувачами освіти: інформаційні лекції, лекції-візуалізації, проблемні лекції, практичні заняття, ділові ігри, тренувальні кейси, відео-кейси, кейси-випадки, вправи: образотворчі, математичні тощо. Започатковано роботу гуртка «Дидактична лабораторія»; облаштовано «Методичні виставки-скарбнички».

На *репродуктивно-діяльнісному етапі* впроваджено педагогічну умову «психолого-педагогічний супровід процесу методичної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу». Зі здобувачами було проведено лекції-дискусії, лекції з наперед заданими методичними неточностями, помилками; лекції прес-конференції, бінарні лекції. У процесі практичних занять майбутні вихователі *аналізували* педагогічні ситуації, виконували вправи, творчі завдання, завдання за структурно-логічною схемою, схемами-моделями; залучалися до ділових ігор, що сприяли формуванню методичної підготовленості майбутніх вихователів до фахово-методичної роботи.

На *креативно-дослідницькому етапі* майбутніми вихователями опрацьовано зміст елективної навчальної дисципліни «Підготовка

майбутніх вихователів до методичної роботи в закладі дошкільної освіти», проведено бінарні лекції (викладач і стейкхолдер, викладач і здобувач освіти, викладач та викладач інших фахових методик, здобувачі освіти і вихователь-методист (стейкхолдер) у присутності викладача), облаштовано на сервері електронних ресурсів навчальний кабінет і розміщено матеріали елективної начальної дисципліни «Підготовка майбутніх вихователів до методичної роботи в закладі дошкільної освіти». На практичних заняттях з майбутніми вихователями обговорено в дискусійному варіанті «Державний стандарт дошкільної освіти (БКДО)», опрацьовано теми з різних фахових методик з використанням кейс-методу тощо.

Організовано науково-дослідницьку роботу з майбутніми вихователями в межах наукового гуртка «Школа садівниць», який сприяв удосконаленню набутих методичних умінь і навичок. У ході самостійної роботи із фахових методик здобувачами освіти розроблено професіограму методичної обізнаності вихователя ЗДО, сценарії заходів для вихователів з використанням обраних форм і методів методичної роботи, лепбук з теми «Програмно-методичне забезпечення освітніх напрямів Базового компонента дошкільної освіти», розроблено проєкти («Організація і проведення Міжнародного дня родини», «Казковий калейдоскоп для малечі», «Народна іграшка в житті дитини», «Ідеї трудового виховання в етнопедагогіці М. Стельмаховича»). Було відкрито Консалтинговий центр практично-методичної допомоги, проведено олімпіаду методичного спрямування «Серце віддаю дітям».

На *рефлексійно-оцінному етапі* здобувачі освіти залучались до самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, взаємоконтролю методичної підготовленості майбутніх вихователів до методичної роботи у ЗДО, а також до квазіпрофесійної діяльності. На цьому етапі реалізовано педагогічну умову «партнерська взаємодія педагогічного коледжу та закладу дошкільної освіти в підготовці майбутніх вихователів до методичної роботи з дітьми дошкільного віку». Під час практичних і лабораторних занять із фахових методик майбутні вихователі залучалися до активної освітньої діяльності (вправи «Апелювання до досвіду», «Генерація методичних матеріалів» тощо), проведено ділові ігри «Презентація інноваційних майстерень», «Ерудит».

Здобувачі освіти у процесі педагогічної практики реалізували завдання із фахових методик. Спільно із викладачами фахових методик було організовано виставку «Педагогічний ярмарок», проведено підсумкову студентську науково-практичну конференцію «Сучасний стан та перспективи розвитку дошкільної освіти: теорія, практика, інновації» за результатами проходження переддипломної практики.

По завершенні формувального етапу експерименту здійснено порівняльний контрольний зріз для визначення рівнів сформованості методичної підготовленості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в педагогічних коледжах. За результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що у здобувачів освіти експериментальної групи відбулися суттєві позитивні зміни в результатах сформованості рівнів методичної підготовленості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Здобуті результати дослідження підтвердили ефективність запропонованих педагогічних умов, моделі та експериментальної методики методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу.

Матеріали взято з дисертації Р. Г. Найди на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук з теми «Теоретико-методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Найда Р. Г. Теоретико-методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу : дис. ... д-ра пед. наук 13.00.04. ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, 2023. 554 с.

РОЗДІЛ ІІ.
Кандидатські дисертації учнів А. М. Богуш

Баранова
Вероніка Володимирівна

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
дошкільної та початкової освіти
КВЗО «Одеська академія неперервної
освіти Одеської обласної ради»

Тема дисертації «Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності» (2014 р.)

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Одним із пріоритетних напрямів навчально-мовленнєвої діяльності дошкільних закладів є розвиток у дітей зв'язного мовлення, вміння самостійно складати різного типу розповіді із власного досвіду та за результатами своєї діяльності. Зауважимо, що проблема розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку не є новою в науковій думці. Вона досліджувалася в різних напрямах: розвиток описового мовлення (А. Бородич, А. Зрожевська, С. Ласунова та ін.), діалогічного (А. Арушанова, Г. Чулкова та ін.), виразного (О. Аматьєва, Ю. Руденко, С. Хаджирадєва та ін.), образного (А. Богуш, Н. Гавриш, І. Попова, О. Ушакова та ін.), монологічного мовлення (А. Арушанова, О. Білан, А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, В. Захарченко, А. Омеляненко,

Н. Орланова та ін.); навчання творчих розповідей (Л. Березовська, А. Бородич, Н. Виноградова, Н. Гавриш, Е. Короткова, Т. Постоян та ін.).

Виховання, навчання і розвиток дітей дошкільного віку в образотворчій діяльності досліджувались ученими в таких напрямах: специфіка образотворчої діяльності дітей дошкільного віку (Е. Бєлкіна, Н. Ветлугіна, О. Доронова, Є. Ігнатьєв, Т. Казакова, Т. Комарова, В. Котляр, Н. Сакуліна, Л. Сірченко, Л. Скиданова та ін.); психологічні механізми образотворчої діяльності (Л. Виготський, М. Волков, В. Мухіна, Є. Рибалко, Т. Комарова та ін.); сенсорний розвиток дітей в образотворчій діяльності (А. Венгер, Ю. Малікова та ін.); методичні аспекти навчання і виховання в дітей різних видів образотворчої діяльності (А. Бакушинський, З. Богатєєва, Г. Вишньова, В. Захарова, А. Івершинь, В. Інжестойкова, Ю. Максимов, О. Половіна, Л. Сірченко, Л. Скиданова, О. Удіна, Н. Халезова, Л. Фесюкова, Л. Янцур та ін.); збагачення словника дітей в образотворчій діяльності (С. Макаренко).

Водночас розвиток зв'язного мовлення дітей засобами образотворчої діяльності не був предметом наукового дослідження. Спостереження за спонтанним мовленням дітей у старших групах дошкільних закладів засвідчили наявність низки суперечностей, між:

- вимогою практики дошкільної освіти щодо мовленнєвого супроводу образотворчої діяльності і відсутністю науково обґрунтованих методичних рекомендацій з розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в образотворчій діяльності;

- недостатнім науковим вивченням специфіки зв'язного мовлення дітей у процесі продуктивних видів діяльності і постійним використанням дітьми спонтанного мовлення;

- непідготовленістю вихователів до розвитку зв'язного мовлення дітей у процесі образотворчої діяльності і ненормативністю монологічного мовлення дітей.

Необхідність розв'язання означених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності».

Метою дослідження було науково обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності.

Гіпотезою дослідження був розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення взаємозв'язку мовленнєвої та образотворчої діяльності; наявність позитивних емоційних стимулів мовленнєвого супроводу образотворчої діяльності дітей; занурення дітей в активну образотворчо-мовленнєву діяльність.

Також було визначено і науково обґрунтовано педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності (забезпечення взаємозв'язку мовленнєвої та образотворчої діяльності; наявність позитивних емоційних стимулів мовленнєвого супроводу образотворчої діяльності; занурення дітей в активну образотворчо-мовленнєву діяльність); розкрито сутність і структуру поняття «розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності»; виявлено критерії (когнітивно-збагачувальний, комунікативно-відтворювальний, креативно-продуктивний, оцінно-рефлексивний) з відповідними показниками та схарактеризовано рівні (високий, достатній, задовільний, низький) розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності; розроблено модель розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності; уточнено поняття «образотворча діяльність», «образотворчо-мовленнєва діяльність», «зв'язне мовлення», набули подальшого розвитку методики навчання монологічного мовлення та образотворчої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

У першому розділі роботи «Теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку засобами образотворчої діяльності» схарактеризовано стан проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчої діяльності у теорії і практиці освіти, уточнено зміст понять «зв'язне мовлення», «образотворча діяльність», «образотворчо-мовленнєва діяльність», «мовленнєво-образотворча діяльність», розкрито сутність феномена «розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності».

Було вивчено особливості становлення розвитку зв'язного мовлення дітей (Г. Леушина, Л. Шадрина, Л. Михайлова), визначено місце лексичної роботи у формуванні зв'язних висловлювань (А. Смага),

навчання дітей розповіді засобами природи (Н. Виноградова, Н. Орланова), за серією сюжетних картин (А. Богуш, Н. Гавриш, М. Глухенька, Є. Тихеєва, О. Соловйова, Е. Радіна, О. Смирнова), засобами пейзажних картин, фольклору, українських народних ігор та іграшок (С. Ласунова, Н. Луцан, О. Соцька), творів живопису (Л. Зданевич, О. Соцька), в мовленнєво-ігровій діяльності (А. Богуш, Н. Луцан).

Зв'язне мовлення старших дошкільників є потужним резервом їхнього розумового розвитку. З цих позицій психологами визначено генезу мовлення, фазову структуру мовленнєвого акту, етапи розвитку мовленнєвої дії як процесу, формування механізмів мовлення, роль мотивації в побудові самостійного висловлювання (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Л. Калмикова, О. Лурія, С. Соколов, О. Леонтьєв, І. Зимняя, А. Маркова та ін.).

Відповідно до результатів аналізу наявних у психолого-педагогічній літературі трактувань сутності зв’язного мовлення розглядаємо його як смислове розгорнуте висловлювання з наявністю поширених граматичних конструкцій, об’єднаних ланцюжком речень, що логічно узгоджуються, яке забезпечує обмін думками, взаєморозуміння і спілкування мовців між собою.

Образотворчу діяльність старших дошкільників розглядаємо як один із видів продуктивно-творчої діяльності, в якій дитина моделює предмети і явища довкілля шляхом художньо-образного їх перетворення, створює нові реальні продукти (малюнки, вироби і т.ін.), що віддзеркалюють знання, уявлення, емоції і почуття дитини.

Учені (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Запорожець, Н. Луцан та ін.) досліджували взаємодію різних видів діяльностей у дітей дошкільного віку, зокрема й образотворчої та мовленнєвої та їх вплив на розвиток особистості дитини.

Взаємодію образотворчої і мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку потрактовуємо як взаємозв’язок і взаємовплив безпосередньо чи опосередковано у процесі навчально-виховного процесу ЗДО форм, методів, прийомів і технологій навчання дітей у мовленнєвій та образотворчій діяльності, які не суперечать один одному, а породжують взаємну зумовленість і зв’язок, позитивно впливають на

досягнення запланованого результату в новому виді діяльності – образотворчо-мовленнєвій.

Образотворчо-мовленнєву діяльність розуміємо як інтегровану художньо-мовленнєву діяльність, у процесі якої дитина подумки (чи вголос) планує (моделює) процес і результат художньо-образного створення (перетворення) предметів і явищ довкілля (малюнки, вироби, ліплення, аплікації), використовуючи різні типи мовленнєвого супроводу: пояснення, планування, констатацію, міркування, оцінні судження.

Мовленнєво-образотворча діяльність – це двокомпонентне утворення, в основі якого лежить взаємодія (інтеракція) мовленнєвої та образотворчої діяльності, за якою мовлення супроводжує процес образотворчої діяльності, підпорядкований її змісту, впливає на результат образотворення.

З метою виявлення розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності було проведено анкетування студентів випускних курсів, вихователів та методистів ЗДО, проаналізовано чинні варіативні програми розвитку і виховання дітей у ЗДО, навчально-виховні плани роботи вихователів, відвідано заняття з образотворчої діяльності та розвитку мовлення у ЗДО.

Результати пошуково-розвідувального етапу експерименту виявилися невтішними, вихователі не планують завдань з розвитку мовлення дітей в образотворчій діяльності, хоча мовленнєві розділи в чинних варіативних програмах передбачають навчання дітей старшого дошкільного віку складанню розповідей у процесі образотворчої діяльності.

У другому розділі «Методика розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчої діяльності» визначено мету і завдання експериментальної роботи, критерії і показники розвитку зв'язного мовлення засобами образотворчої діяльності, схарактеризовано рівні розвитку зв'язного мовлення засобами образотворчої діяльності, описано й експериментально перевірено модель і методику розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчої діяльності, подано дані щодо їх ефективності.

На констатувальному етапі експерименту було визначено критерії і показники оцінювання рівнів розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності.

Когнітивно-збагачувальний критерій з показниками: наявність у словнику дітей лексики образотворчої спрямованості; обізнаність дітей з репродукціями художніх картин, їх назвами та художниками; обізнаність дітей із матеріалом для образотворчої діяльності.

Комунікативно-відтворювальний критерій з показниками: вміння пояснити процес виконання майбутньої образотворчої діяльності; вміння складати зв'язну розповідь за змістом репродукції художньої картини, свого малюнка чи виробу (опис, розповідь); вміння використовувати у зв'язній розповіді образні вирази, прислів'я, порівняння.

Креативно-продуктивний критерій з показниками: вміння планувати майбутню образотворчу діяльність за власним задумом; вміння складати творчі розповіді у зв'язку зі змістом своїх малюнків та репродукцій художніх картин; вміння використовувати знайомі художні тексти (вірші) у творчих розповідях за своїми малюнками (виробами), змістом репродукцій художніх картин.

Оцінно-рефлексивний критерій з показниками: вміння аналізувати та оцінювати результати своєї роботи (малювання, ліплення, аплікація, розповіді); вміння аналізувати та оцінювати роботи своїх однолітків (малювання, ліплення, аплікація, розповіді); вміння обґрунтовувати свої оцінні судження.

За кожним показником у межах кожного критерію було розроблено діагностувальні методики і завдання на виявлення вихідного рівня розвитку зв'язного мовлення дітей засобами образотворчої діяльності. Окреслені критерії і показники виступили підґрунтям для виокремлення рівнів розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності: високий, достатній, задовільний і низький.

Діти, які досягли високого рівня, використовують в активному словнику специфічну лексику образотворчої спрямованості; знають прізвища художників, назви художніх картин, прислів'я, образні вирази, пов'язані з образотворчою діяльністю та змістом художніх картин; адекватно добирають відповідні слова. Вміють пояснити процес виконання майбутньої образотворчої діяльності, розповідають за змістом власного малюнка (виробу), репродукцією художніх картин,

використовують образні вирази, прислів'я. Планують і пояснюють образотворчу діяльність за власним задумом; вільно складають творчі розповіді за змістом власних малюнків (виробів), репродукцій художніх картин. Самостійно аналізують та адекватно оцінюють результати своєї роботи (розповіді) та роботи однолітків; переконливо обґрунтовують свою думку.

У дітей, які достатнього рівня, в активному мовленні наявна лексика образотворчої спрямованості, вони обізнані здебільшого з назвами окремих картин і художників, водночас без додаткового стимулювання педагога не вживають прислів'їв, образних виразів, художніх текстів, що пов'язані з образотворчою діяльністю, подекуди наявні неточно вживані слова образотворчої спрямованості. Діти цього рівня самостійно планують і пояснюють майбутню образотворчу діяльність, складають зв'язні розповіді за змістом власних виробів, малюнків, репродукцій художніх картин, хоча подекуди потребують додаткових запитань. Здебільшого адекватно аналізують та оцінюють результати роботи (розповіді) однолітків, водночас не завжди самокритичні до своєї роботи і розповіді; подекуди наявні помилки в мовленні.

На задовільному рівні діти не знають прізвищ художників, але пригадують назву знайомих репродукцій художніх картин. Не завжди правильно вживають слова образотворчої спрямованості; самостійно не називають приказки, прислів'я, але пригадують їх з допомогою дорослих, не вживають образних виразів, що пов'язані з образотворчою спрямованістю, хоча після підказки педагога можуть додати потрібні слова; в них наявні мовленнєві помилки у доборі спеціальних термінів та слів образотворчої спрямованості. Діти самостійно складають розповіді, переважно описові, короткі за змістом, з окремих простих речень. За допомогою вихователя пояснюють свою майбутню образотворчу діяльність; складають короткі розповіді за змістом власних малюнків, хоча й із незначною кількістю речень. Їм важко визначитися самостійно з тематикою майбутніх малюнків чи виробів за власним задумом; відчувають значні труднощі у складанні творчих розповідей за змістом репродукцій художніх картин, власних малюнків (виробів), які були створенні за задумом самої дитини. Оцінка і взаємооцінка результатів своєї роботи і виробів однолітків здебільшого неадекватні.

Діти, які виявили низький рівень, не знають художників і назв художніх картин. У них досить обмежений активний словник образотворчої спрямованості; вони не знають прислів'їв, приказок, не вживають образних виразів, що пов'язані з образотворчою діяльністю, не знають специфічних термінів та слів образотворчої спрямованості. Не вміють самостійно визначитися з майбутнім малюнком чи виробом та пояснити, щоб вони хотіли намалювати (виробити); їхні розповіді за змістом репродукцій художніх картин, власних малюнків (виробів) здебільшого складаються з окремих однослівних та двохслівних речень. Від самооцінки і взаємооцінки відмовляються.

На формувальному етапі експерименту було розроблено модель і методику розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності, яка обіймала чотири послідовних етапи: інформаційно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, креативно-мовленнєвий, оцінно-рефлексивний.

Метою першого етапу було збагачення знань дітей про зміст і характеристику різних видів образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікація) та репродукцій художніх картин, їхніх авторів (художників). На першому етапі передбачалось збагачення активного словника дітей лексикою образотворчої спрямованості відповідно до розроблених тематичних словників. На заняттях з художньої літератури і розвитку мовлення дітей знайомили зі змістом художніх творів, казок, заучували прислів'я, загадки, приказки, які діти могли б використовувати на заняттях з образотворчої діяльності. На цьому етапі реалізувалася така педагогічна умова, як забезпечення взаємозв'язку мовленнєвої та образотворчої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Провідними принципами організації експериментальної роботи на цьому етапі виступили: принцип інтеграції мовленнєвої та образотворчої діяльності дітей та принцип наочності – атрибути, матеріали та інструментарій до занять з малювання, ліплення аплікації, дитячі малюнки та вироби, репродукції художніх картин, декоративні вироби.

Метою другого – репродуктивно-діяльнісного етапу – було стимулювання активного мовлення дітей на заняттях з образотворчої діяльності та засобами образотворчої діяльності на заняттях з розвитку мовлення і художньої літератури. Дітей стимулювали будувати зв'язні висловлювання різних типів: мовлення-пояснення,

мовлення - міркування, мовлення - планування, мовлення - супровід, мовлення - коментар, мовлення - резюме та ін. Провідною педагогічного умовою на другому етапі була наявність позитивних стимулів мовленнєвого супроводу образотворчої діяльності дітей, створення ситуації успіху.

Принципами організації експериментальної роботи були: комунікативний (створення стимулювальних комунікативних ситуацій як на заняттях, так і в повсякденному житті) та поєднання різних форм, методів і прийомів організації образотворчо - мовленнєвої діяльності: заняття, проектна діяльність, гуртки, художні ситуації, студії успіху та ін.

Третій етап – креативно-мовленнєвий – передбачав розвиток творчих мовленнєвих проявів дітей в образотворчо-мовленнєвій діяльності, складання дітьми творчих розповідей, виконання ролі екскурсоводів, планування наступної роботи (словесні малюнки, що передували практичній роботі). На цьому етапі реалізувалася педагогічна умова – занурення дітей в активну образотворчо-мовленнєвому діяльність. Провідними принципами організації діяльності дітей були позитивна мотивація і сприятливе емоційне тло (ситуація успіху) та поєднання індивідуальних і колективних форм навчання.

Четвертий етап – оцінно-рефлексивний – передбачав розвиток у дітей оцінних мовленнєвих суджень (самооцінка і взаємооцінка) як результатів власної роботи, так і однолітків. Дітей учили адекватно оцінювати як процес, так і результат своєї роботи, порівнювати виконані роботи із задумом, планом, характер і якість виконання. Діти «продавали» свої роботи на ярмарку, відбирали їх на виставку, попередньо вчилися їх презентувати, підводили підсумки «продавання» своїх робіт, пояснювали, чому. Діти були екскурсоводами в музеях, художніх галереях, працювали в художніх студіях; складали тематичні альбоми своїх малюнків, збірки творчих розповідей до своїх виробів. На цьому етапі було задіяно всі педагогічні умови і принципи організації експериментальної роботи.

Для експериментальної роботи на формувальному етапі було обрано дві комплексні теми: «Зимові мотиви: зимова казка» і «Що дарує нам весна?». У процесі реалізації означених тем було використано різні види і типи занять (односпрямовані - предметні, інтегровані, комбіновані, групові, колективні, індивідуально - групові та індивідуальні), види роботи, методи і прийоми навчання (спостереження, екскурсії,

екскурсії - огляди, бесіди, читання і розповідання казок, оповідань, заучування віршів, малювання, аплікація, ліплення, виготовлення пано, килимів, ручна праця, складання розповідей, складання проектів і т.ін.).

На інформаційно-збагачувальному етапі було проведено серію спостережень за зимовими (грудень, січень, лютий) та весняними (березень, квітень, травень) явищами.

Упродовж першого етапу на заняттях з художньої літератури діти заучували вірші про зиму, зимові явища, весну та весняні явища; вихователі читали їм оповідання, розповідали казки в межах обраної тематики, заучували прислів'я.

На перших заняттях з образотворчої діяльності «Що нам потрібно для створення Краси?» діти розглядали і закріплювали назву всіх необхідних матеріалів (відповідно до розроблених словничків) для малювання, ліплення, аплікації; зразки виробів, що були виготовлені різними техніками.

На другому – репродуктивно - діяльнісному етапі робота з розвитку зв'язного мовлення відбувалася за таким алгоритмом: екскурсії і спостереження у природі (зима, весна); розглядання репродукцій художніх картин у «Художньому музеї»; узагальнювальні бесіди з тем «Весна», «Зима»; малювання, аплікація, ліплення за змістом репродукцій художніх картин і художніх творів; складання розповідей дітей за малюнками: розповіді оцінної спрямованості, описові та сюжетні розповіді дітей; виготовлення альбому дитячих виробів з тем «Зима» і «Весна»; заняття з розвитку мовлення; інтегровані заняття: художня література, розвиток мовлення, образотворча діяльність, музичне виховання.

На другому етапі експерименту стимулювали дітей до складання різних типів розповідей, як-от: розповідь - пояснення, розповідь - планування, розповідь - міркування, розповідь - коментар, розповідь - оцінні судження. Було проведено серію інтегрованих занять з теми «Ілюструємо казки (оповідання)» з малювання і аплікації. Дітей учили співвідносити зміст художнього тексту (знайомого дітям) із відтворенням його на папері, у виробах; порівнювати зміст відомих картин (різних художників) на одну й ту саму тему, складати порівняльні описові розповіді за зразком вихователя.

На третьому – креативно-мовленнєвому етапі спонукали дітей до творчої роботи на заняттях з образотворчої діяльності (роботи за задумом, за власним вибором) та на заняттях з розвитку мовлення (складання різних видів творчих розповідей). Діти були залучені до проектної діяльності, виготовляли проекти «Зимова казка» і «Що весна нам принесла?». Проекти виготовляли за певними етапами.

Мотиваційний етап. Діти готувати подарунки до 8 березня мамі, бабусі; весняні подарунки Малювайку й Розмовляйку; виготовляли роботи (малюнки, аплікації), цікаві розповіді на виставку «Що весна нам принесла?».

Інформаційний етап передбачав спостереження, екскурсії у природу, розглядання дидактичних картин, читання оповідань про весну, заучування віршів, прислів'я, загадки, складання розповідей.

Образотворчий етап. Робота в художньому музеї: розглядання репродукцій художніх картин. Складання розповідей - мініатюр, розповідей - етюдів за картинами. Робота в художній студії: малювання з тем «Весняні квіти», «Конвалії», «Проліски», «Бузок», «Весняний ліс», «Настала весна», «Квітучий сад», «Птахи прилетіли»; ліплення: весняні квіти, птахи, шпаківні. Аналіз своїх робіт, складання розповідей - мініатюр.

Мовленнєво-творчий етап. Складання дітьми описових розповідей за репродукціями художніх картин; пригадування до змісту картин знайомих віршів, прислів'їв, загадок, оповідань і казок, зіставлення їх змісту зі змістом картин. Складання творчих розповідей за дитячими виробами.

Образотворчо-мовленнєвий етап. Виготовлення колективного проекту «Що весна нам принесла?». Виготовлення проекту – пано «Що весна нам принесла?» (колективна робота). Виставка дитячих робіт у художньому музеї, пано «Що нам весна принесла?», розповіді екскурсоводів за змістом колективного пано.

Упродовж експериментальної роботи на заняттях з різних розділів програми, на індивідуальних та індивідуально-групових заняттях дітям пропонувалися різноманітні творчі завдання: скласти порівняльну описову розповідь за двома картинами з однієї тематики, пригадати за змістом картини вірші про зиму, весну, прислів'я; скласти словесний малюнок до майбутньої творчої роботи з малювання, ліплення, аплікації; скласти розповіді – етюди з тем весни і зими, розповіді – мініатюри до виробів з

ліплення, аплікації, предметного малювання; малювання за змістом оповідань, казок та розповіді за серією малюнків дітей, колективні розповіді за колективними роботами дітей та ін.

На цьому етапі проводилися з дітьми ігри на закріплення знань про зимові і весняні явища, збагачення їхнього словника і розвитку зв'язного мовлення.

На четвертому оцінно-рефлексивному етапі експериментальної роботи відбувалося занурення дітей в активну оцінно-контрольну образотворчо-мовленнєву діяльність. Діти разом з вихователем виготовляли альбоми дитячих малюнків, аплікацій, складали розповіді за їх змістом, творчі розповіді – оповідання на весняно-зимові теми, за ілюстраціями, до яких слугували роботи дітей. Їм пропонувалося «оживити» свої малюнки, вироби. На цьому етапі робота відбувалася здебільшого в художньому музеї та художній студії з невеличкими групами дітей (до 6-8). Разом з дітьми оформлювали виставки їхніх робіт, готували дітей виконувати ролі екскурсоводів у художньому музеї і на виставках, запрошували батьків і дітей з інших груп.

Упродовж четвертого етапу на кожному занятті діти оцінювали результати своєї діяльності, складали розповіді оцінного характеру.

По закінченні формувального етапу експерименту було проведено прикінцевий зріз для з'ясування ефективності розробленої моделі і методики розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності.

Результати формувального етапу дослідження засвідчують значні зміни в розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності. Так, в експериментальній групі на прикінцевому етапі високого рівня розвитку зв'язного мовлення засобами образотворчої діяльності досягли 18% (було 3%) дітей; достатнього рівня - 47,25% дітей (було – 12% дітей). Задовільний рівень засвідчили 27,5% (було 44,5%) дітей. На низькому рівні розвитку зв'язного мовлення засобами образотворчої діяльності залишилось 5,5% (було 40,7%) дітей.

У контрольній групі на прикінцевому етапі високого рівня розвитку зв'язного мовлення засобами образотворчої діяльності досягли 9,5% (було 2,75%) дітей; достатній рівень виявлено у 20,5% (було 12,25%) дітей; задовільний рівень був у 39,75% (було 42,75%) дітей; на низькому рівні

розвитку зв’язного мовлення засобами образотворчої діяльності залишилося 30,75% (було 44%) дітей.

Як бачимо, за всіма показниками у дітей експериментальної групи відбулися відчутні позитивні зміни, що дає змогу дійти висновків що розвиток зв’язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності був ефективним, під час реалізації педагогічних умов: забезпечення взаємозв’язку мовленнєвої та образотворчої діяльності; наявність позитивних емоційних стимулів мовленнєвого супроводу образотворчої діяльності дітей; занурення дітей в активну образотворчо-мовленнєву діяльність.

Матеріали взято з дисертації В. В. Баранової на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук з теми «Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності» зі спеціальності 13.00.08 – дошкільна педагогіка.

Баранова В. В. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, 2014. 277 с.

Савінська
Тетяна Іванівна

Кандидат педагогічних наук,

Тема дисертації «Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою в дошкільному закладі» (2015 р.)

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ХУДОЖНЬОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ

В умовах розбудови української держави, оновлення всіх сфер нашого суспільства відбувається докорінне реформування і модернізація системи освіти України на всіх її ланках від дошкільної до вищої. З огляду на це, одним із найважливіших завдань вищої школи є підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які б здатні були вирішувати найважливіші проблеми розвитку, виховання і навчання наймолодших громадян нашої країни – дітей дошкільного віку. Сучасний вихователь повинен бути готовий до здійснення освітньо-виховної роботи з художньо-мовленнєвої діяльності дітей, зокрема з художньою літературою. Так, у Законі України «Про дошкільну освіту» наголошено на необхідності виховання в дітей любові та поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, художньої літератури, поезії, мистецтва. Вирішенню цього завдання сприяють художні твори української класичної і сучасної дитячої літератури. Забезпечити високий рівень реалізації роботи з художньою літературою в закладі дошкільної освіти здатне тільки нове покоління педагогічних кадрів. Здавна у вітчизняній і зарубіжній

педагогіці використовували художню літературу та усну народну творчість як найважливіші чинники виховання й розвитку дітей дошкільного віку, що навчають дитину спостерігати, мислити, збагачують словник, формують її світогляд. Художня література і фольклор супроводжують людину з перших років життя. Це засвідчують численні дослідження, які були проведені в науковій галузі дошкільної педагогіки в таких напрямах: місце і роль художньої літератури в життєдіяльності дитини (С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); морально-естетичне виховання дітей (О. Лещенко, Є. Лукіна та ін.); вплив художньої літератури на розвиток мислення і мовлення дітей (О. Аматьева, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, Н. Кирста, Н. Маліновська, І. Попова, Л. Фесенко та ін.); місце усної народної творчості у вихованні дітей (О. Кисельова, Ю. Руденко, О. Трифонова та ін.); екологічне виховання (Т. Науменко та ін.).

Будь-яка професійна діяльність складається із взаємодії людини-фахівця як суб'єкта цієї діяльності з предметом (об'єктом) праці за допомогою знаряддя, що є найбільш рухливою, активною структурною частиною цієї діяльності, і піддається змінам. Професійна зумовленість багаторазової (повторюваної) взаємодії суб'єкта й об'єкта праці дає можливість виявити закономірні професійні дії, яким відповідають однакові сукупності психічних процесів, станів, умінь і навичок, якостей особистості.

Професійно-педагогічну діяльність вихователя закладу дошкільної освіти розглядаємо як специфічну діяльність, що опосередковує взаємовідносини вихователя і дітей у педагогічній системі, спрямовану на розвиток, виховання, навчання дітей дошкільного віку з урахуванням їхніх вікових, фізіологічних, психологічних особливостей і пов’язану із різними видами діяльності дітей та спілкуванням.

Складниками професійно-педагогічної діяльності є процес підготовки майбутніх фахівців закладу дошкільної освіти, їхня готовність і підготовленість до майбутньої професійної діяльності.

Підготовленість трактується вченими, як стан особистості, готової до певної діяльності, як здатність до неї. Аналіз літератури свідчить, що поняття «підготовленість» розглядається вченими в різних словосполученнях залежно від виду діяльності людини: фізична

підготовленість, спеціальна фізична підготовленість, теоретична підготовленість, психологічна, педагогічна, професійна та інші.

Учені (Л. Ахмедзянова, І. Богданова, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, А. Ліненко, Г. Нагорна, Р. Хмелюк, Г. Яворська та ін.) розуміють термін «готовність» здебільшого як особливий психічний стан особистості, наявність у неї зразка (моделі) щодо структури відповідної дії та спрямованості свідомості на її виконання. З педагогічного погляду, під готовністю до професійної діяльності науковці розуміють сукупність набутих знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне виконання професійної діяльності. Професійна готовність як новоутворення формується і виникає тільки у процесі певної предметної діяльності (образотворчої, музичної, мовленнєвої і т. ін.). Вона забезпечує як ефективне виконання діяльності, так і її подальше вдосконалення.

Для того, щоб студенти були готові до професійно-педагогічної діяльності, вони повинні пройти необхідну загальнопедагогічну підготовку, також професійну підготовку зі спеціалізації. Зауважимо, що стану готовності передує стан підготовки, який характеризується оволодінням необхідним мінімумом знань, умінь і навичок для успішного результату діяльності, що проводиться. Відтак, компоненти, що входять до змісту поняття «готовність до професійної діяльності», повинні співвідноситись із цілями підготовки спеціаліста, готового до проведення успішної професійної діяльності за певним напрямом. Тобто критерії готовності до професійної діяльності є кінцевими цілями підготовки спеціаліста, за якими можна оцінити успішність підготовки спеціаліста.

Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти була предметом дослідження Г. Бєлєнької, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грами, Т. Жаровцевої, Л. Загородньої, Н. Ковальової, Т. Котик, Н. Лисенко, В. Нестеренко, Т. Поніманської, Т. Танько та ін. Ученими досліджено теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти в сучасних умовах, сутність професійно-педагогічної підготовки як системи, вивчено особливості організації і здійснення підготовки студентів до різних видів педагогічної діяльності в закладі дошкільної освіти. У дослідженнях учених розкрито різні аспекти підготовки студентів дошкільних факультетів до роботи з дітьми в закладі дошкільної освіти. Зокрема з: навчання дошкільників української мови (А. Богуш,

Т. Котик), економічного виховання дошкільників (Н. Грама), майбутньої читацької діяльності (А. Зрожевська, Т. Потоцька), роботи із сім'ями дошкільників (Т. Жаровцева), педагогічного менеджменту (Г. Закорченна) та самоменджменту (В. Мусієнко-Репська), народознавчої роботи (на матеріалі народної математики) (Л. Плетеницька), естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративного мистецтва (О. Поліщук), навчання техніки читання дітей 6–7 років (Н. Ковальова), формування риторичної культури (В. Тарасова), педагогічної підтримки дітей дошкільного віку (Н. Колосова), використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників (І. Мардарова, О. Чекан), професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання (В. Нестеренко).

Підготовку майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою розглядаємо як цілеспрямований процес набуття ними системи знань із класичної і сучасної дитячої художньої літератури, усної народної творчості, прищеплення майбутнім фахівцям методичних умінь і навичок щодо роботи з художньою літературою в закладі дошкільної освіти.

Результатом професійної підготовки виступає готовність майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою в закладі дошкільної освіти, яку визначаємо як інтегральну якість особистості педагога, складну динамічну систему, що охоплює сукупність інтелектуальних, мотиваційних, емоційно-вольових, операційних, соціально-психологічних та психофізичних складників професійно-педагогічної діяльності, і забезпечує якість освітньо-виховної роботи з художньою літературою в закладі дошкільної освіти.

Художньо-мовленнєва діяльність студентів – це специфічна діяльність, що спрямована на ознайомлення з художніми, літературними творами, письменниками, поетами, ілюстраціями до творів тощо, їх сприймання, аналіз (визначення композиції, жанру, виразних засобів мовлення), вміння виразного емоційного читання та розповіді, словесну творчість.

На констатувальному етапі експерименту було визначено критерії і показники оцінювання рівнів готовності майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою в закладі дошкільної освіти. Когнітивний критерій із показниками: обізнаність майбутніх вихователів із

принципами добору та ознайомлення дітей з художніми творами; обізнаність з українськими й зарубіжними дитячими письменниками; обізнаність із жанрами та текстами художніх творів для дітей.

Функціонально-прогностичний критерій із показниками: обізнаність студентів із методами, формами і прийомами роботи з художньою літературою в закладі дошкільної освіти; вміння планувати роботу з художньою літературою з дітьми; вміння складати конспекти занять із художньої літератури, сценарії свят, театралізованих розваг.

Оцінно-рефлексивний критерій із показниками: вміння оцінювати й аналізувати конспекти занять із художньої літератури, сценарії свят, театралізованих розваг, плани освітньо-виховної роботи своїх однокурсників (взаємооцінка); вміння оцінювати результати своєї художньо-мовленнєвої діяльності й аналізувати власні конспекти занять, сценарії свят (самооцінка). Окреслені критерії і показники виступили підґрунтям для виокремлення та якісної характеристики рівнів готовності майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою: високий, задовільний і низький.

У дослідженні визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою в закладі дошкільної освіти: забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою з дітьми дошкільного віку; усвідомлення майбутніми вихователями необхідності виховувати в дітей дошкільного віку інтерес і бережливе ставлення до художньої книги; занурення студентів в активну художньо-мовленнєву діяльність.

Безпосередньо експериментальній роботі зі студентами передував пропедевтичний етап, на якому було розроблено спецкурс «Художня література як засіб виховання дітей у дошкільних навчальних закладах». Дібрано художні твори для дітей письменників-класиків, сучасних українських і зарубіжних дитячих письменників, репродукції художніх картин, ілюстрації до оповідань і казок. Проведено семінар-практикум для викладачів, які були задіяні в експерименті та викладали курси «Література для дітей дошкільного віку», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільних навчальних закладах», «Культура мовлення та виразне читання», «Дошкільна лінгводидактика». У процесі роботи семінару-практикуму було задіяно викладачів фахових дисциплін до проєктної діяльності: зокрема, розробка проєкту «Літературні ресурси

майбутнього вихователя», «Електронний банк джерел художньої літератури», який вони використовували на заняттях зі студентами.

На формувальному етапі експерименту було розроблено модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою в закладі дошкільної освіти, яка обіймала чотири послідовних етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, діяльнісно-творчий, оцінно-рефлексивний.

Змістом когнітивно-збагачувального етапу було поглиблення знань студентів із художньої дитячої літератури, методики організації роботи з художньою літературою в закладі дошкільної освіти. Прочитано проблемні лекції з навчальних дисциплін «Література для дітей дошкільного віку», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільних навчальних закладах», спецкурс «Художня література як засіб навчання і виховання дітей у дошкільних навчальних закладах». За змістом лекцій проведено бесіди з використанням запитань (проблемно-пошукові, репродуктивні), семінарські заняття, круглі столи, демонстрації слайдів, схем. Студенти працювали в бібліотеці, готували реферативні повідомлення, доповіді, відбувалися зустрічі з письменниками. Провідними формами роботи на першому етапі були проблемні лекції, семінарські і практичні заняття, самостійна робота, дискусії, евристичні диспути. На першому етапі було реалізовано таку педагогічну умову, як забезпечення позитивної мотивації майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою в закладі дошкільної освіти.

Для роботи зі студентами було розроблено методичний супровід спецкурсу «Художня література як засіб навчання і виховання дітей у ДНЗ»: тексти лекцій, плани практичних та семінарських занять, завдання для самостійної та індивідуальної роботи, схематичне планування проведення круглих столів, диспутів, дискусій, резюме для підготовки студентів до зустрічей з письменниками і літературних читань (ознайомлення студентів із життєвим, творчим шляхом, та творами письменників, поетів). Лекційний матеріал подавався студентам переважно у вигляді презентацій, розроблених за комп'ютерною програмою PowerPoint. За змістом спецкурсу студентам було подано короткий історичний екскурс уведення в обіг термінів «живе слово», «художнє слово», «художня література», «літературна діяльність»,

«художньо-естетична діяльність», «художньо-мовленнєва діяльність», «художній образ», «поетичний гумор».

Зі студентами було проведено круглі столи з обговорення творчості дитячих письменників і поетів: «Творчість Миколи Вінграновського дітям», «Наталя Львівна Забіла – дитячий письменник», «Оповідання Степана Васильченка дітям», «Дитячий поет Анатолій Костецький», «Казкар Ганс Хрістіан Андерсен»; диспути з таких тем: «Художня література і сучасні діти», «Вплив творів сучасних письменників на моральне виховання дошкільників», «Що читати дітям – твори письменників-класиків чи сучасних?», «Програмна література для дітей – обмеження чи орієнтир?».

Майбутні вихователі готували реферати із презентаціями з таких тем: «Організація куточку книги у ДНЗ», «Інноваційні технології в роботі з художньою літературою з дітьми дошкільного віку», «Сучасна художня книга в житті дитини», «Художні ілюстрації дитячих книжок» тощо, з наступним обговоренням їх на практичних заняттях. Було проведено зустрічі з письменниками та поетами в Одеській національній науковій бібліотеці імені М. Горького: з поетом Віктором Нарушевичем, автором збірок поезій «Літодень», «Розповінь», «Акваторія», «Серпневе гроно», «Пізнання ріки», «Заболонь» та Петром Ребром; взяли участь у літературних читаннях («Рідне слово Бориса Грінченка», «Твори Василя Сухомлинського для дітей», «Казки Івана Франка»).

Другий – репродуктивно-діяльнісний – етап був спрямований на озброєння студентів методикою роботи з художньою літературою з дітьми на заняттях і в повсякденному житті. Змістом другого етапу виступили: робота у групах, розробка інтелектуальних карт, мультимедійних презентацій, каталогів, педагогічних ситуацій. Провідними формами роботи на другому етапі були практичні, семінарські (семінар-дискусія, семінар-конференція) і лабораторні заняття, самостійна робота. На цьому етапі було реалізовано педагогічну умову усвідомлення майбутніми вихователями необхідності виховувати в дітей дошкільного віку інтерес і бережливе ставлення до художньої книги.

Студенти виготовляли інтелектуальні карти (mind-mars), карти розумових дій (за Т. Бьюзеном) за такими темами: літературна казка І. Франка «Осел і лев», казка Олеся Лупія «Як горобчик у вирій літав», казка Братів Грім «Дружба кішки і мишки», вірш Л. Костенко «Дід

Ревило», оповідання В. Сухомлинського «Іменинний обід», «Байдужий пеньок», вірш А. Костецького «Утрьох» тощо. Складали такі каталоги: «Методична скринька», до якої входили навчальні посібники, методична література, альбоми з ілюстраціями, репродукції художніх картин; «Літературна скринька» – книги українських, зарубіжних письменників-класиків і сучасних письменників для дітей дошкільного віку, збірники українських народних казок, казок народів світу, хрестоматій.

У процесі самостійної роботи майбутні вихователі розробляли за комп'ютерною програмою PowerPoint мультимедійну презентацію – слайд-шоу про дитячого письменника чи поета та його твір для дітей дошкільного віку («Дитячий письменник Ігор Січовик, казка «Як лисичка сніг продавала»; «Грицько Бойко «Вереда»; «Василь Сухомлинський, оповідання «Дуб під вікном»; «Михайло Стельмах, вірш «Борсук»), які вони презентували на практичних заняттях і використовували під час педагогічної практики.

Метою третього – діяльнісно-творчого – етапу було озброєння студентів інноваційними методами професійної діяльності з художньою літературою в закладі дошкільної освіти, відповідними комп'ютерними програмами. Змістом цього етапу виступили: розробка і захист студентами проєктів, презентацій і сайтів із художньої літератури для дітей дошкільного віку, складання конспектів занять із художньої літератури, сценаріїв свят, театралізованих розваг, створення портфоліо, робота в літературному гуртку. Провідними формами роботи на третьому етапі були лабораторні заняття, педагогічна практика в закладі дошкільної освіти, метод проєктів, драматизації, творчі ігри, самостійна робота. На цьому етапі було реалізовано таку педагогічну умову, як занурення студентів в активну художньо-мовленнєву діяльність.

Майбутні вихователі розробляли проєкти на запропоновані теми («Книга в житті дитини», «Мій улюблений герой дитинства», «Художні ілюстрації у країні дитинства», «Книга у країні дитинства», «У світі сучасної дитячої літератури» тощо), які вони оформляли, презентували і захищали на практичних заняттях.

Студентам було запропоновано розробити комп'ютерні програми з художньої літератури для дітей старшого дошкільного віку: Windows Movie Maker (створення відео за художнім твором дитячого письменника (поета) для дітей дошкільного віку); Scratch (комп'ютерні ігри за твором

дитячого письменника – скрейч-проєкти); Publisher (публікація – бюлетень-газета з використанням художніх творів для дітей дошкільного віку); сайти для батьків «Що читати дітям?»; виготовляли портфоліо «Моя книжкова скринька» для реалізації її в подальшій професійній діяльності (зразки різних видів дитячих книг; анотації на дитячі книги; резюме на дитячих письменників; сценарії літературних свят, вечорів або ранків, проєкти, конспекти занять, загадки, прислів'я, приказки, вірші, казки, оповідання).

Студенти були залучені до складання сценаріїв літературних ранків («Перлини усної народної творчості», «Герої казки на гостинах у дітей», Наші улюблені герої» (ранок-вікторина), «Т. Шевченко – світоч українського народу», «Зустріч з українською поезією», «Вечір поетичного гумору»), за якими організовували і проводили свята під час педагогічної практики. На практичних заняттях майбутні вихователі брали участь у літературних вікторинах «У світі художньої літератури» та конкурсах «Літературний брейн-ринг».

У позааудиторній роботі було організовано літературний гурток «Ліра», на засіданнях якого майбутні вихователі вчилися виразно читати твори і вірші для дітей, обговорювали прочитані книги, писали статті для газет, анотації та рецензії на твори дитячих письменників, поетів, готували доповіді, презентували їх, обговорювали власні студентські твори, створювали літературні монтажі, брали участь у конкурсах (на кращу кінцівку казки, на краще виразне читання поезій Тараса Шевченка, «Найкращий декламатор байок та гуморесок для дітей», «Кращий читець творів про Велику вітчизняну війну»), організовували літературні вечори («Мій улюблений письменник (поет)», «Вечір поезії Шевченка»), свята («У світі казки»), розробляли тексти ігор за змістом казок (гра «Колективна казочка»), драматизували казки, виготовляли наочні посібники тощо.

На четвертому – оцінно-рефлексивному – етапі було реалізовано набуті студентами знання у процесі педагогічної практики в закладі дошкільної освіти. Майбутні вихователі проводили заняття із художньої літератури, організовували свята, театралізовані розваги, складали плани освітньо-виховної роботи, оцінювали результати художньо-мовленнєвої діяльності, мотивуючи виставлені оцінки. Було реалізовано педагогічну умову – занурення студентів в активну художньо-мовленнєву діяльність.

Для педагогічної практики студенти розробляли портфоліо батькам для роботи з дітьми вдома «Дитяча книга в сім'ї» – теки з різноманітними матеріалами (презентація художнього твору письменника (поета) (PowerPoint), відео за твором письменника (Windows Movie Maker) (поета), комп'ютерна гра за твором письменника (Scratch) (поета), публікація – бюлетень-газета з використанням художніх творів (Publisher). Майбутні вихователі складали питальники для батьків із метою виявлення їхньої обізнаності з художньою літературою та її використання вдома для читання дітям, створювали сайти для батьків «Що читати дітям?», «Новинки дитячої літератури» з порадами, рекомендаціями і переліком рекомендованих творів для читання вдома, складали каталоги художньої літератури для батьків. Студенти були залучені до оцінної діяльності результатів їхньої готовності до роботи з художньою літературою з дітьми дошкільного віку (самооцінка, взаємооцінка), аналізували конспекти занять із художньої літератури, сценарії свят, театралізованих розваг тощо.

Отже, цілеспрямована, спеціально організована робота зі студентами під час вивчення спецкурсів та проходження ними педагогічної практики в закладі дошкільної освіти значно вплинуло на рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою.

Матеріали взято з дисертації Т. І. Савінської на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук з теми «Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою в дошкільному закладі» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Савінська Т. І. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою в дошкільному закладі: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Держ. закл. "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, 2015. 210 с.

Топчій
Людмила Семенівна

кандидат педагогічних наук,
заслужений працівник освіти України
директор Одеського ліцею №1
імені А. П. Бистріної
Одеської міської ради

Тема дисертації «Підготовка майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії» (2015 р.)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

Оновлення соціальної, культурної, інформаційно-технологічної сфер українського суспільства зумовило концептуальні перетворення в системі вищої педагогічної освіти, яка відтепер зорієнтована на розвиток особистості майбутнього вчителя, формування його творчої ініціативи, мобільності, підвищення конкурентоспроможності.

Ідеї розвитку професійного і соціокультурного потенціалу людини зафіксовано в низці державних документів, зокрема в Законі України «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки, Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти й інших законодавчих актах. Вимоги, зазначені в цих документах, набувають особливої актуальності щодо професійної підготовки у ВНЗ майбутніх учителів-філологів, оскільки зміст навчальних предметів філологічного напряму має бути одним із найбільш дієвих засобів формування соціокультурної компетентності учнів.

Аналіз науково-методичної літератури останніх десятиліть свідчить про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до проблем формування соціокультурної компетентності мовців. Окремі питання теорії і практики соціокультурного розвитку україномовної особистості розкрито у працях вітчизняних лінгводидактів (А. Богуш, В. Дороз, О. Горошкіна, О. Кучерук, Л. Мацько, Г. Онкович, М. Пентилюк, О. Потапенко, О. Семеног). Однак, учені лише дотично торкаються питань організації підготовки в педагогічному ВНЗ учителів-філологів до роботи з формування соціокультурної компетентності їхніх майбутніх учнів. Практично поза увагою українських педагогів залишилися проблеми підготовки майбутніх учителів-філологів до здійснення такої роботи в системі гімназійної освіти.

На думку багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (О. Горошкіна, С. Караман, Є. Полат та ін.), гімназійна освіта в сучасних умовах – це освіта підвищеного типу з ускладненою навчальною програмою, зорієнтована на формування в учнів широкого наукового світогляду, загальнокультурних інтересів. Особливе місце в навчально-виховному процесі гімназії посідають рідна й іноземні мови, що складають системотвірний чинник освітнього процесу, є засобом оволодіння учнями багатством загальнолюдської культури. У цьому зв'язку майбутній учитель-філолог повинен бути спроможним сформувати у старшокласників-гімназистів уявлення про мову як національно-культурний феномен, розуміння національної своєрідності української мовної картини світу, знання констант української національної культури, концептуальних лінгвокультурем, виховання поваги до інших етносів, їхніх мов, звичаїв, традицій, культури, історії тощо.

Мета дослідження – науково обґрунтувати та апробувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність феномена «підготовленість майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії», уточнити поняття «соціокультурна компетентність учнів старших класів гімназії».

2. Виявити критерії, показники, схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

3. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

4. Розробити, науково обґрунтувати та експериментально апробувати модель і методику підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Предмет дослідження – модель і експериментальна методика підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотези було використано комплекс методів, які збагачували і доповнювали один одного. На теоретичному рівні: системний аналіз філософської, психологічної і педагогічної наукової літератури з проблем професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів для визначення науково-теоретичних засад дослідження; теоретичне моделювання – з метою розробки моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; емпіричні: діагностувальні (бесіда, опитування, анкетування, тестування) для дослідження стану підготовки майбутніх учителів-філологів до соціокультурної педагогічної діяльності; спостереження за навчально-виховним процесом, вивчення навчальних планів, нормативів, державних стандартів, програм, аналіз продуктів діяльності студентів для визначення педагогічних умов та розробки експериментальної методики підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) для перевірки дієвості моделі і методики підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження з використанням методів математичної статистики для визначення ефективності методики підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* визначено сутність феномена «підготовленість майбутніх учителів-філологів до

формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії»; критерії (гносеологічний, організаційно-діяльнісний, комунікативно-технологічний, особистісний) і відповідні показники; схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (високий, достатній, базовий, низький); визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (усвідомлення майбутніми вчителями-філологами необхідності реалізації соціокультурної складової майбутньої професійно-педагогічної діяльності з учнями старших класів гімназії; актуалізація міждисциплінарної інтеграції та її програмно-методичного супроводу в процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; занурення студентів в активну професійно-спрямовану соціокультурну навчальну і професійну діяльність; забезпечення рефлексійно-оцінної діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії); теоретично обґрунтовано модель підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Подальшого розвитку набула методика професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Практична значущість дослідження полягає в розробці й упровадженні діагностувального інструментарію та експериментальної методики підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; системи вправ і завдань із формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів та їхньої підготовки до здійснення соціокультурної педагогічної діяльності з учнями старших класів гімназії; укладено навчальну програму й експериментальний спецкурс «Інноваційні технології у соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога».

У першому розділі «Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії» висвітлено сутність професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у педагогіці вищої школи, визначено сутність феномена «підготовленість майбутніх учителів-філологів до формування

соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії», уточнено поняття «соціокультурна компетентність учнів старших класів гімназії», вивчено інтегративний підхід до формування соціокультурної компетентності в учнів старших класів гімназії.

Якість підготовки майбутнього педагога у ВНЗ значною мірою залежить від коректного потрактування феномена «професійна підготовка». Підготовку до професійно-педагогічної діяльності розглядаємо як процес навчання і виховання студентів у виші та як результат підготовки, тобто підготовленість до професійно-педагогічної діяльності (рівень оволодіння студентами професійними знаннями, вміннями й навичками, формування в них професійно значущих якостей). Підготовленість педагога трактуємо як комплекс знань, навичок, умінь і професійних якостей педагога, сформованість у нього готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми навчальної і виховної діяльності.

Сучасна педагогічна теорія та освітня практика свідчать про необхідність і доцільність підготовки майбутніх учителів-філологів на новій концептуальній основі в межах компетентнісного підходу як освітньої парадигми, що носить об’єктивний характер і викликана істотними соціальними й економічними змінами в сьогоденній цивілізації. Різноманітні аспекти понять «компетенція», «компетентність» і «компетентнісний підхід» досліджувалися впродовж останніх десятиліть як зарубіжними (Б. Оскарсон, Дж. Равен, Ю. Татур, Н. Хомський, В. Хутмахер та ін.), так і вітчизняними вченими (Н. Бібік, І. Бех, А. Богуш, О. Ковтун, О. Овчарук, М. Пентилюк, О. Пометун, В. Приступа, Г. Сазоненко та ін.). Професійну компетентність учителя-філолога розуміємо як особистісну якість, інтегрований результат, що базується на синтезі, нерозривній єдності системи знань, умінь і навичок, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, культури мовлення, необхідних для якісного забезпечення філологічної освіти учнів.

Одне з ключових завдань сучасної філологічної освіти полягає у формуванні мовної особистості, яка володіє компетентністю, що сприяє позитивним взаємостосункам людей різних національностей, культур і релігій, розумінню та повазі один одного; забезпечує володіння технологіями усного й письмового спілкування різними мовами, тобто соціокультурною компетентністю. Відповідно до загальнофілософських

підходів, у складі соціокультурної компетентності відзначається важливість таких ознак, як психологічна мобільність і комунікабельність індивіда, соціальна адаптивність і культурна толерантність; готовність до соціокультурної діяльності, готовність до ведення діалогу; уміння розуміти соціальний контекст професійної діяльності; здатність людини адаптуватися та інтегруватися в багатокультурному соціумі.

У сучасних педагогічних дослідженнях соціокультурна компетентність трактується як інтегративна властивість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності, визначає ціннісні орієнтації особистості та сприяє їх формуванню, є необхідною для відповідального прийняття професійних завдань, осмислених у соціокультурному контексті, зумовлює готовність і здатність партнерів з комунікації до ведення діалогу на основі знань власної культури та культури партнера.

Соціокультурну компетентність учнів старших класів трактуємо як якість особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності, як інтегрований результат набутих знань, умінь і навичок, ставлень, спеціальної системи мотивів, що дозволяють їй успішно будувати позитивні стосунки з людьми з різними етнокультурними, національними, соціальними, релігійними, світоглядними особливостями. Соціокультурна компетентність старшокласника-гімназиста охоплює три складники: етнокультурний, соціолінгвістичний і полікультурний.

В аспекті етнокультурного напряму вважаємо за необхідне відзначити, що сучасна політична, соціальна, культурна ситуація в Україні зумовлює особливу актуальність поступу шкільної україномовної освіти щодо підготовки патріотично налаштованої, активної, духовно багатої мовної особистості школяра, здатної результативно взаємодіяти з іншими членами суспільства за допомогою державної мови, ставитися до неї як до вищого духовного надбання народу.

Доведено, що формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії найбільш ефективно відбувається на засадах інтегративного підходу. Провідною дисципліною, стрижнем навчально-виховного процесу з формування соціокультурної компетентності у старшокласників-гімназистів, є українська мова. Саме ця навчальна дисципліна покликана забезпечити формування етнокультурного і соціолінгвістичного компонентів соціокультурної компетентності

гімназистів. Фасилітація процесу формування соціокультурної компетентності досягається за рахунок інтеграції навчальної дисципліни «Українська мова» з такими, як «Українська література», «Історія України», «Художня культура». Виняткового значення для формування полікультурного компонента соціокультурної компетентності набуває інтеграція навчальної дисципліни «Українська мова» з дисциплінами іншомовної підготовки («Іноземна мова», «Зарубіжна культура», «Світова література»). Продуктивним для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії є також інтеграція в навчальному процесі дисциплін філологічного циклу з навчальними дисциплінами, що забезпечують підготовку учнів у царині інформаційно-комунікаційних технологій.

Зазначене дає можливість трактувати підготовленість майбутнього вчителя-філолога до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії як результат професійної підготовки студента в педагогічному ВНЗ, який виражається у його готовності до організації соціокультурного освітнього середовища учасників освітнього процесу і здатності здійснювати роль керівника, координатора та організатора цього середовища в гімназії. Підготовленість досягається в результаті формування у студентів відповідної мотивації, системи соціокультурних знань і вмінь, оволодіння педагогічними технологіями та методиками формування соціокультурної компетентності учнів, ціннісних орієнтацій і особистісних якостей майбутніх учителів-філологів.

У другому розділі «Експериментальна методика підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії» виявлено критерії, показники, схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, визначено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, подано модель і описано експериментальну методику підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, висвітлено результати констатувального й формувального етапів дослідження.

Пошуково-розвідувальний етап експерименту, на якому здійснювалось анкетування студентів напряму підготовки 6.020303 «Філологія» і вчителів-

практиків, бесіди з ними, спостереження за навчальним процесом у ВНЗ, засвідчив неготовність студентів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, відсутність цілеспрямованої і послідовної підготовки майбутніх учителів-філологів у педагогічному ВНЗ до здійснення соціокультурної освітньої діяльності в гімназії.

Критеріями і показниками підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії було обрано: гносеологічний (показники: наявність соціокультурних знань і вмінь, обізнаність із нормативно-правовою і програмно-методичною документацією щодо організації навчально-виховного процесу в гімназії, наявність знань про специфіку соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії), організаційно-діяльнісний (показники: вміння здійснювати моніторинг соціокультурної діяльності гімназії, вміння планувати навчально-виховний процес щодо формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, вміння реалізовувати в навчально-виховному процесі гімназії соціокультурну педагогічну діяльність), комунікативно-технологічний (показники: знання програмних засобів, пошукових систем і каталогів для роботи в мережі Інтернет, видів Інтернет-комунікації, вміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями, вміння використовувати інформаційні ресурси і технології з метою формування соціокультурної компетентності учнів старших класів у навчально-виховному процесі гімназії, вміння організовувати самостійну соціокультурну роботу учнів старших класів гімназії із застосуванням сучасних ІКТ), особистісний (показники: наявність позитивної мотивації на здійснення майбутньої педагогічної діяльності, прагнення до успіху в діяльності із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, виявлення толерантності, здатність до саморефлексії).

Умовно було визначено такі рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії: високий, достатній, базовий і низький.

Високий рівень підготовленості був характерний для студентів із позитивною мотивацією на здійснення соціокультурної педагогічної діяльності. Студенти цього рівня володіють ґрунтовними лінгвістичними, літературознавчими, психолого-педагогічними, методичними знаннями й уміннями; ознайомлені з нормативно-правовою і програмно-методичною

документацією щодо організації навчально-виховного процесу в гімназії; вміють діагностувати, проектувати, планувати та реалізовувати соціокультурну педагогічну діяльність з учнями старших класів гімназії; добре обізнані й зорієнтовані на впровадження інноваційних технологій у майбутню соціокультурну педагогічну діяльність. Студенти добре обізнані у сфері сучасних ІКТ, уміють користуватися програмними засобами, пошуковими системами і каталогами в мережі Інтернет, демонструють чіткі вміння застосовувати інформаційні ресурси і технології для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, здатні організовувати самостійну соціокультурно-спрямовану роботу учнів старших класів гімназії на базі сучасних ІКТ, досягають самовдосконалення в соціокультурній педагогічній діяльності, виявляють толерантність, володіють навичками само- і взаємооцінки та само- і взаємоконтролю.

Достатній рівень підготовленості був характерний для студентів із позитивною мотивацією на здійснення соціокультурної педагогічної діяльності. Майбутні вчителі цього рівня володіють лінгвістичними, літературознавчими, психолого-педагогічними, методичними знаннями й уміннями; здебільшого ознайомлені з нормативно-правовою і програмно-методичною документацією щодо організації навчально-виховного процесу в гімназії; вміють діагностувати і проектувати соціокультурну педагогічну діяльність з учнями старших класів гімназії, натомість відчувають певні труднощі в її плануванні і реалізації; здебільшого обізнані й зорієнтовані на впровадження інноваційних технологій у майбутню соціокультурну педагогічну діяльність, водночас ще відчувають утруднення під час застосування набутих знань, умінь і навичок у практичній діяльності. Студенти добре обізнані у сфері сучасних ІКТ; уміють користуватися програмними засобами, пошуковими системами і каталогами в мережі Інтернет, натомість відчувають утруднення в застосуванні інформаційних ресурсів і технологій для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; виявляють достатні вміння щодо організації самостійної соціокультурно-спрямованої роботи учнів на базі сучасних ІКТ; здебільшого працюють у напряму самовдосконалення в соціокультурній педагогічній діяльності; виявляють толерантність, водночас подекуди відчувають труднощі в розумінні відмінного й спільного в культурах; володіють навичками само- і взаємоконтролю, проте не завжди адекватні в само- і взаємооцінках.

Базовий рівень підготовленості притаманний студентам, які загалом мотивовані на здійснення соціокультурної педагогічної діяльності, проте їхній інтерес носить ситуативний характер. Майбутні вчителі цього рівня володіють лінгвістичними, літературознавчими, психолого-педагогічними, методичними знаннями й уміннями, проте вони не носять системного характеру; студенти здебільшого не ознайомлені з нормативно-правовою і програмно-методичною документацією щодо організації навчально-виховного процесу в гімназії; мають загальні уявлення про діагностування і проектування соціокультурної педагогічної діяльності, відчувають труднощі в її плануванні та реалізації. Студенти здебільшого обізнані у сфері сучасних ІКТ; уміють користуватися основними програмними засобами, пошуковими системами і каталогами в мережі Інтернет, натомість відчувають значні утруднення в застосуванні інформаційних ресурсів і технологій для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; не виявляють достатніх умінь щодо організації самостійної соціокультурно-спрямованої роботи учнів на базі сучасних ІКТ; у напряму самовдосконалення в соціокультурній педагогічній діяльності працюють несистемно. У студентів недостатньо розвинута толерантність. Само- і взаємооцінка, само- і взаємоконтроль переважно необ’єктивні.

Низький рівень характерний для студентів, які не мотивовані на здійснення соціокультурної педагогічної діяльності. Майбутні вчителі цього рівня володіють несистемними лінгвістичними, літературознавчими, психолого-педагогічними, методичними знаннями й уміннями; вони здебільшого не ознайомлені з нормативно-правовою і програмно-методичною документацією щодо організації навчально-виховного процесу в гімназії; не орієнтуються у прогнозуванні соціокультурної педагогічної діяльності, відчувають значні труднощі в її плануванні і практичній реалізації; студенти мають неглибокі знання у сфері сучасних ІКТ; відчувають утруднення при користуванні основними програмними засобами, пошуковими системами та каталогами в мережі Інтернет, не вміють застосувати інформаційні ресурси і технології для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; не виявляють умінь щодо організації самостійної соціокультурно-спрямованої роботи учнів на базі сучасних ІКТ; у напряму самовдосконалення в соціокультурно-спрямованій професійно-педагогічній діяльності працюють несистемно. У студентів недостатньо розвинута толерантність. Само- і взаємооцінка, само-

і взаємоконтроль переважно необ'єктивні.

Для оцінки рівнів підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії було застосовано розроблені автором діагностувальні методики: тестові завдання («Нормативно-правова база, програмно-методичне забезпечення щодо організації навчального процесу в гімназії», «Обізнаність майбутніх учителів-філологів із сутністю соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії», «Знання та вміння з організації соціокультурної педагогічної діяльності в гімназії» «Обізнаність з освітніми ресурсами мережі Інтернет», «Оцінка мотивації до майбутньої соціокультурної педагогічної діяльності»), завдання з виявлення самооцінки («Уміння проектувати та планувати соціокультурну педагогічну діяльність»), творчі діагностувальні завдання («Проектування картки моніторингу соціокультурного середовища гімназії», «Розробка соціокультурно-спрямованих навчальних завдань для учнів старших класів гімназії»).

Одержані дані результатів констатувального етапу експерименту було обчислено за середньоарифметичними показниками, що дозволило виявити наявні у студентів рівні підготовленості до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Було з'ясовано, що на низькому рівні перебувало 24 % студентів експериментальної групи (ЕГ) і 25 % контрольної групи (КГ), на базовому рівні – 40 % ЕГ і 41 % КГ, на достатньому рівні – 23% ЕГ і 22% КГ, на високому рівні – 13% ЕГ і 12% КГ.

Визначено педагогічні умови реалізації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії: усвідомлення майбутніми вчителями-філологами необхідності реалізації соціокультурної складової майбутньої професійно-педагогічної діяльності з учнями старших класів гімназії; актуалізація міждисциплінарної інтеграції та її програмно-методичного супроводу в процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; занурення студентів в активну професійно спрямовану соціокультурну навчальну і професійну діяльність; забезпечення рефлексійно-оцінної діяльності у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Зазначені педагогічні умови було реалізовано на різних етапах експериментальної роботи.

Експериментальному навчальному процесу передував пропедевтичний етап, на якому було здійснено розробку навчально-методичної документації і добір відповідних засобів навчання послідовно для кожного етапу. Окрім цього було проведено роботу щодо міждисциплінарної інтеграції дисциплін мовознавчої, літературознавчої, культурологічної, психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів, об'єднання їх в умовні блоки за напрямами «Формування соціокультурної компетентності» і «Професійна підготовка до соціокультурної освітньої діяльності». Результатом роботи стало коригування змісту навчальних дисциплін, включення додаткових тем, пов'язаних із соціокультурною освітньою діяльністю, розробка та введення експериментального елективного спецкурсу «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога». Було проведено теоретико-методичний семінар із викладачами тих навчальних дисциплін, які було задіяно в експерименті.

Було побудовано модель підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, яка охоплювала такі взаємопов'язані етапи: когнітивно-мотиваційний, інтегративно-практичний, креативно-професійний.

Змістом експериментальної методики виступила реалізація нормативних навчальних дисциплін і спецкурсу, інтегрованих у три блоки – цільовий, змістово-процесуальний і критеріально-рівневий, які послідовно реалізовувалися на кожному етапі. Цільовий блок забезпечував спрямованість досліджуваного процесу, визначення стратегічних і тактичних цілей, очікуваних результатів експериментальної роботи. Змістово-процесуальний блок моделі був спрямований на підготовку майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії і здійснювавсь у межах педагогічного процесу різними формами і методами навчання. Критеріально-рівневий блок моделі передбачав систему критеріїв, що забезпечують можливість визначити рівні підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

Метою першого – когнітивно-мотиваційного – етапу було озброєння майбутніх учителів-філологів системою знань соціокультурної спрямованості, забезпечення позитивної мотивації до майбутньої соціокультурної педагогічної діяльності. Формами навчання виступили

індивідуальні, групові й колективні форми в межах навчальних дисциплін культурологічного, мовознавчого та літературознавчого характеру («Історія України», «Історія української культури», «Філософія», «Сучасна українська літературна мова», «Іноземна мова», «Історія української літератури та критики», «Історія зарубіжної літератури», «Актуальні напрями сучасної лінгвістики», «Актуальні напрями світової літератури»). У навчально-виховному процесі було задіяно такі методи навчання, як проблемні лекції, лекції-презентації, лекції-дискусії, лекції з використанням «мозкової атаки» («Національно-мовний образ України», «Українська мова в контексті української культури», «Педагогічна культура українського народу в діалозі слов'янських культур», «Етнолінгводидактична культура як засіб удосконалення творчого потенціалу вчителя» і т. ін.), диспути, круглі столи («Культура мовлення сучасного вчителя-філолога», «Міське просторіччя і літературно-розмовне мовлення різних соціальних груп», «Лексикон мовної особистості XXI століття» і т. ін.), серія практичних мовних і мовленнєвих вправ, творчі, пошукові завдання, аналіз соціокультурних ситуацій із постановкою проблемних питань. На лекціях, практичних заняттях, в організації самостійної роботи студентів застосовували особистісно зорієнтовані технології, спрямовані на розвиток таких здібностей студентів, як здатність бачити проблеми, висувати гіпотези, аналізувати, трансформувати інформацію, здійснювати самостійну, пошуково-дослідницьку діяльність. На цьому етапі навчання реалізовували таку педагогічну умову: усвідомлення майбутніми вчителями-філологами необхідності реалізації соціокультурної складової майбутньої професійно-педагогічної діяльності в роботі з учнями старших класів гімназії.

Метою другого – інтегративно-практичного – етапу було залучення студентів до активної професійно-спрямованої соціокультурної навчальної діяльності, здійснюваної у цілісному й інтегрованому комплексі навчальних дисциплін психолого-педагогічної, методичної, комунікативно-технологічної підготовки («Педагогіка (з методикою виховної роботи)», «Психологія», «Основи педагогічної майстерності», «Методика навчання української мови», «Методика навчання української та зарубіжної літератур», «Англійська мова з методикою її навчання», «Технічні засоби навчання», «ІКТ у навчальному процесі», «Нові інформаційні технології») із забезпеченням їх програмно-методичного супроводу, а також на основі

експериментального спецкурсу «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога», що мав за мету ознайомлення студентів з інноваційними технологіями формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. Основними методами навчання виступили практичні і лабораторні заняття, система вправ та інтерактивних видів навчальної діяльності: комунікативні завдання («Комунікаційні техніки», «Мовний портрет як самооцінка власного майбутнього» і т. ін.), диспути і дискусії («Національно-мовна особистість сучасного вчителя-філолога», «Рідномовні обов'язки Івана Огієнка – стрижень національно-мовного виховання українського народу», «Українська родинна педагогіка»), евристичні бесіди («Національно-мовне виховання особистості в сучасних соціокультурних умовах», «Слово як носій добра, істини й краси»), тренінг спілкування «Бесіда незнайомців», рольові ігри («Урок української мови в багатонаціональному класі», «Навчаємо національно-маркованої лексики»), методичні проекти («Готуємо вікторину «Лінгвокультурні особливості регіонів України», «Українська мова і світ»), соціокультурний вебквест («Українські та британські університети»), практикуми із застосуванням інноваційних педагогічних технологій, новітніх ТЗН, ІКТ, ресурсів мережі Інтернет для формування соціокультурної компетентності учнів, перегляд і аналіз відеоуроків, підготовка системи вправ із соціокультурно-спрямованим контентом, моделювання фрагментів уроків та позакласних виховних заходів (уроків-диспутів, уроків-семінарів, уроків-конкурсів, розробка сценаріїв етнолінгвістичних ігор, конкурсів, конференцій, краєзнавчих екскурсій, театралізації фольклорних свят і т. ін.). На цьому етапі реалізовували другу (актуалізація міждисциплінарної інтеграції та її програмно-методичного супроводу у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії) педагогічну умову експериментальної методики підготовки.

Метою третього – креативно-професійного – етапу було занурення студентів в активну соціокультурно-спрямовану професійну діяльність під час педагогічної практики, стимулювання творчого застосування майбутніми вчителями сформованих методичних умінь із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, залучення студентів до рефлексивно-оцінної діяльності у процесі навчально-

професійної підготовки. Основний вид навчальної діяльності студентів – педагогічна практика в гімназії, що була аналогом професійної діяльності вчителя й організовувалася в реальних умовах роботи навчально-виховного закладу. У процесі педагогічної практики студентам надавалася можливість осмислити педагогічні явища і факти, закономірності і принципи навчання та виховання, оволодіти професійними вміннями, досвідом практичної діяльності, зокрема в царині формування соціокультурної компетентності учнів старших класів. Методи навчальної діяльності: моніторинг соціокультурної діяльності гімназії; проектування, планування, реалізація навчальної і виховної діяльності з формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (традиційних уроків, зорієнтованих на актуалізацію соціокультурної складової), інтегрованих уроків, позакласних соціокультурно-спрямованих заходів (круглий стіл «Фразеологізми в житті народу», конкурс пошуково-дослідницьких робіт «Топоніми й андроніми рідного краю», гра-подорож «За українськими словами, запозиченими в різних народів», відеоконференції в межах міжкультурного проекту Face to Faith із ровесниками за кордоном, лінгвокраєзнавча олімпіада); проведення засідань краєзнавчих гуртків. Студенти застосовували інноваційні технології («Карусель», «Мікрофон», «Акваріум») та сучасні ІКТ для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; вдавалися до спостереження, само- і взаємоаналізу, само- і взаємооцінювання. На цьому етапі реалізовували такі педагогічні умови: занурення студентів в активну професійно-спрямовану соціокультурну навчальну і професійну діяльність та залучення студентів до рефлексивно-оцінної діяльності у процесі їхньої підготовки до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.

По завершенні формувального етапу експерименту було проведено прикінцеве обстеження, метою якого було виявлення змін у рівнях підготовленості майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів в експериментальних і контрольних групах. Отримні дані засвідчили, що в експериментальній групі високий рівень збільшився з 13 % до 32 %, достатній – із 23 % до 42 %, базовий зменшився з 40 % до 20 %, низький – із 24 % до 6 % студентів. У контрольній групі високого рівня досягли 15 % студентів (було – 12 %),

достатнього – 26 % (було – 22 %), базового – 44 % (було – 41 %), низький рівень простежувався у 15 % студентів (було – 25 %).

Проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень віднесено розробку теоретичних засад, моделі і методики роботи з удосконалення підготовленості вчителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії в системі підвищення кваліфікації вчителів.

Матеріали взято з дисертації Л. С. Топчій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук з теми «Підготовка майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Топчій Л. С. Підготовка майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії; дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Держ. закл. "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса, 2015.200 с.

Рогачко-Островська
Марина Станіславівна

кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Тема дисертації «Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку» (2020 р.)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

Реформування й модернізація системи вищої освіти, що сьогодні відбуваються в Україні в політичній, соціальній та ідеологічній сферах, зумовлюють насамперед якісну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Законом України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019 р.) визначено, що єдиною державною (офіційною) мовою в Україні є українська; акцентовано, що володіти державною мовою та застосовувати її під час виконання службових обов'язків зобов'язані державні службовці, у тому числі, педагогічні та науково-педагогічні працівники.

Проблема підготовки майбутніх вихователів до навчання дітей рідної мови досліджувалася вітчизняними вченими в різних напрямах, як-от: підготовка майбутніх вихователів до навчання дітей дошкільного віку рідної мови (А. Богуш, В. Бенера, Н. Гавриш, Н. Маліновська та ін.); української мови як державної (А. Богуш, Л. Казанцева, Т. Котик, І. Луценко та ін.); до

художньо-мовленнєвої діяльності з дітьми (Н. Гавриш, Т. Савінська, Н. Сиротич, О. Швець та ін.); розвиток виразного мовлення майбутніх вихователів (О. Аматьєва, Т. Маркотенко, Ю. Руденко та ін.); комунікативно-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (А. Богуш); до різних видів творчої діяльності з дітьми дошкільного віку (Н. Гавриш, С. Гаврилюк, Л. Іщенко, Т. Лісовська та ін.). Особливості розвитку дітей передшкільного віку досліджували такі українські вчені, як: А. Богуш, Н. Гавриш, О. Ковшар, К. Крутій, Т. Лесіна, Н. Луцан, Н. Маліновська, Т. Степанова, О. Савченко, Н. Шиліна та ін.

Процес розвитку креативного мовлення дітей був предметом наукових інтересів таких учених, як О. Артемова, Л. Березовська, А. Богуш, Н. Луцан, О. Подолянчук, А. Шибицька та ін. У роботах учених розкрито пріоритетні шляхи підготовки майбутніх фахівців до розвитку креативного мовлення дітей (дошкільного та молодшого шкільного віку). Водночас підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку не була предметом окремого дослідження, що і зумовило вибір теми експериментального дослідження.

Метою дослідження було науково обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку.

У роботі науково обгрунтовано сутність і структуру феномену «підготовленість майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку». Ключовими поняттями дослідження виступили «креативне мовлення», «професійно-мовленнєва підготовка майбутніх вихователів», «підготовленість майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти».

Нами представлено поняття «професійно-мовленнєва підготовка майбутніх вихователів», який розуміємо як спеціально організований, керований викладачами освітній процес у педагогічному закладі вищої освіти, який спрямований на набуття майбутніми вихователями мовно / мовленнєвих знань, умінь і навичок, креативних здатностей, формування у них професійно значущих рис особистості, які забезпечують ефективність креативно-мовленнєвої діяльності в роботі з дітьми передшкільного віку. У свою чергу, підготовленість майбутніх вихователів до

розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку номіновано як результат професійно-мовленнєвої підготовки в педагогічному закладі вищої освіти, що забезпечує сформованість особистісних якостей у майбутніх вихователів, професійно-спрямованих і креативно-мовленнєвих знань, умінь і навичок, які дозволяють їм проєктувати та організовувати ефективну креативно-мовленнєву діяльність з дітьми передшкільного віку.

На підставі аналізу досліджень наукової школи А. Богуш (О. Артемова, Л. Березовська, Н. Луцан, О. Подолянчук та ін.) дійшли висновку, що «креативне мовлення дітей передшкільного віку» – це набута властивість особистості, її здатність до створення оригінальних мовних текстів (розповідей, віршів, казок, сюжетів тощо), на підставі здобутого досвіду; передання в мовленні власних творчих задумів засобами художнього слова (експресивна лексика, переносні значення слів, синоніми, фразеологізми, прислів'я, приказки тощо); здатність до імпровізації у процесі креативно-мовленнєвої діяльності.

Креативно-мовленнєву діяльність студіюємо як організовану, професійну, мовленнєво-освітню діяльність викладача, що передбачає цілеспрямований вплив на розвиток креативного мовлення майбутніх вихователів, продукування студентами креативно-мовленнєвих текстів (розповіді, казки, оповідання, вірші, оповідки тощо), оволодіння навичками застосування майбутніми вихователями отриманих знань і вмінь та методикою їх використання у майбутній творчій професійно-мовленнєвій діяльності з дітьми передшкільного віку.

У процесі дослідження було визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку: активізація позитивної настанови майбутніх вихователів ЗДО на розвиток креативного мовлення дітей передшкільного віку; забезпечення міждисциплінарних зв'язків у підготовці майбутніх вихователів ЗДО до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку; створення креативно-спрямованого мовленнєвого середовища ЗВО в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів.

Метою констатувального етапу експерименту було з'ясування стану підготовленості майбутніх вихователів ЗДО до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. В процесі дослідження визначено критерії і показники рівнів підготовленості майбутніх вихователів до

розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку: мовленнєво-знаннєвий критерій із показниками: обізнаність із сутністю понять «творчість», «креативність»; «словотворення», «словотворчість», «креативно-мовленнєва діяльність»; обізнаність із нормативно-правовим забезпеченням професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів; продуктивно-творчий критерій із показниками: здатність до креативно-мовленнєвої імпровізації; здатність складати оригінальні креативно-мовленнєві тексти для дітей дошкільного віку; проєктувати креативно-мовленнєву діяльність дітей; рефлексійно-оцінний – із показниками: наявність рефлексійних умінь самооцінки та взаємооцінки креативних мовленнєвих проявів у мовленнєвій діяльності та вмінь діагностування креативних проявів у дітей.

До показників у межах означених критеріїв було дібрано і розроблено відповідні діагностувальні завдання (питальники, методики, картки само- і взаємооцінки тощо) та визначено відповідні бали оцінювання за кожним показником. За результатами показників у межах кожного критерію було визначено і схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку (достатній, задовільний, низький).

На підставі одержаних на констатувальному етапі експерименту результатів, дійшли висновку щодо необхідності цілеспрямованої роботи з майбутніми вихователями ЗДО щодо їхньої підготовки до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. Тому було розроблено експериментальну методику підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку.

На формувальному етапі експерименту було розроблено модель підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку, що обіймала мету, методологічні підходи (особистісно-зорієнований, комунікативно-діяльнісний), принципи (фундаментальність освіти, моделювання майбутньої професійної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, освітньої рефлексії), етапи (інформаційно-настановний, продуктивно-діяльнісний, креативно-відтворювальний, рефлексійно-оцінний), педагогічні умови, критерії, засоби, форми, методи та результати підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку та

експериментальну методику підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку з відповідними етапами (інформакційно-настановний, продуктивно-діяльнісний, креативно-відтворювальний та рефлексійно-оцінний).

На інформаційно-настановному етапі було впроваджено педагогічну умову «активізація позитивної настанови майбутніх вихователів ЗДО на розвиток креативного мовлення дітей передшкільного віку», що була спрямована на становлення майбутнього вихователя як професіоналу; активізацію позитивної настанови на професійну діяльність та набуття студентами необхідних знань щодо сутності понять «креативне мовлення», «креативно-мовленнєва діяльність», «діти передшкільного віку», усвідомлення значущості креативного мовлення в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Засобами реалізації означеної педагогічної умови виступили лекції-полілоги, лекції-тренінги, лекції-візуалізації, лекції-презентації, проблемні лекції, диспути, дискусії, творчі завдання («Кроки до словотворчості», «Весь світ театр», «Дерево креативності», «Іменини у Христини (Карини тощо)», «Поясни одним словом», «Мрія мого дитинства» тощо) та вправи («Знайди спільне», «Римуємо імена», «Долоня добрих слів» тощо), перегляд та аналіз відеоряду спеціально змодельованих життєвих ситуацій спілкування з дітьми з таких тем: «У крамниці», «Телеканал дитячого садка представляє», «Я загубився (-лася), допоможіть!» тощо) у межах розробленого елективного курсу «Креативне мовлення дітей передшкільного віку». Зазначений етап передбачав індивідуальну роботу студентів з інформативними джерелами (складання конспектів, написання рефератів, доповідей, складання тезаурусу педагогічних термінів, міні-словників сленгових слів тощо).

На інформаційно-настановному етапі також було впроваджено педагогічну умову «забезпечення міждисциплінарних зв’язків у підготовці майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку». Означена педагогічна умова передбачає наявність знань у студентів із психологічних («Психологія дитяча») та методичних дисциплін «Дошкільна лінгводидактика», «Культура мовлення та виразне читання», «Методика зображувальної діяльності та методики», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ЗДО»,

«Теорія і методика музичного виховання», «Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень»).

Так, на заняттях з навчальної дисципліни «Психологія дитяча» майбутні вихователі складали кросворди з розвитку креативного мислення, уяви, готували доповіді, обговорення яких здійснювалося на практичному занятті; добирали та створювали діагностувальні методики оцінки супутніх психічних процесів (уява, мислення) для дітей передшкільного віку та дорослих, розробляли діагностувальні картки для оцінки креативно-мовленнєвих проявів у дітей. На заняттях із дисципліни «Дошкільна лінгводидактика» студенти добирали вислови науковців (письменників, мовознавців, педагогів та ін.) про значення мовлення в житті людини, розробляли рекомендації для батьків щодо активізації креативного мовлення дітей, добирали висловлювання з українських народних казок, які б характеризували креативність українського мовлення; складали розповіді-мініатюри за букетом улюблених квітів, педагогічні задачі про роботу вихователів із родинами з розвитку креативного мовлення тощо.

Другий етап – продуктивно-діяльнісний – передбачав формування практичних умінь і навичок у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з організації креативно-мовленнєвої діяльності дітей передшкільного віку. Студенти залучалися до роботи за темами елективного курсу «Креативне мовлення дітей передшкільного віку» та практичних занять із дисциплін психолого-педагогічного та методичного спрямування. Засобами реалізації означеного етапу виступили: педагогічні творчі задачі та ситуації, які можуть виникнути в подальшій професійній діяльності («Що робити?», «Хлопчик і планшет», «Запізнення», «Ляльки вдома вас чекають», «Знайди розбишаку» тощо), вправи на розвиток креативного мовлення («Мій погляд», «Опиши свого друга», «Чому я обрала професію вихователя?», «Хто такі «чомучки?», «Словесний портрет вихователя», «Ваша думка», «Словесний портрет успішного студента», «Креативна дитина, яка вона?», «Чому я обираю творчість?», «Я – казковий герой», «Мрія мого батька» тощо), практичні заняття за алгоритмом «студент-вихователька» та «студент-рецензент», рефлексійні паузи тощо.

На третьому – креативно-відтворювальному етапі було впроваджено педагогічну умову «створення креативно-спрямованого мовленнєвого

середовища ЗВО в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів», що передбачала набуття студентами практичних умінь і навичок із розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку, оволодіння активними методами і прийомами розвитку креативного мовлення в рольових іграх, імпровізаціях, вирішення педагогічних задач, розв'язання конфліктних ситуацій. Засобами реалізації означеної педагогічної умови виступили: конкурси презентацій («Обережно, батьки!», «Дитина – майбутнє держави», «Як розвивати креативність?», «Самопрезентація», «Погляд у минуле: життя без техніки» тощо); творчі завдання («Зміни мене», «Говори», «Асоціації», «Мої внутрішні недруги», «Розкажи нове» тощо), прес-конференції («Креативність мовлення дитини», «Мовлення батьків – лакмус для дитини», «Заклад дошкільної освіти: плюси і мінуси», «Мовлення – джерело благополуччя» тощо), ділові ігри («Батьківські збори», «Технічний прогрес чи регрес у мовленнєвому розвитку?», «Добре там, де ми є», «Наступність дошкільної та початкової ланок освіти») тощо. Під час практичних занять на креативно-відтворювальному етапі використано такі методи і прийоми роботи, як: «Кубик Блума», «Фішбоун», «Інсерт», «Крок за кроком», «Диктант значень», «Індуктор», «Голова та шия», «Кошик ідей», «Живі речі», «Сіквейн», «Реклама», «Вершина» тощо.

Метою рефлексійно-оцінного етапу було закріплення набутих знань, умінь і навичок щодо організації креативно-мовленнєвої діяльності, стимулювання здійснювати оцінні дії у процесі освітньої та професійно-мовленнєвої діяльності. На цьому етапі студенти активно працювали в межах педагогічного гуртка «Рефлексуємо». На засіданнях гуртка майбутні вихователі презентували та аналізували підготовлені ними матеріали портфоліо, брали участь у рефлексійних бесідах («Труднощі під час практики», «Креативність мовлення вихователя», «Хто Я?», «Допоможи мені» тощо), оцінювали проведені на попередніх етапах заняття, результати педагогічної практики, писали твори-роздуми («Компетентна вихователька», «Мої негативні емоції», «Я – ідеальний вихователь», «Теорія чи практика?», «Допоможи своїй дитині») тощо.

За результатами прикінцевого етапу експерименту дійшли висновку щодо ефективності розробленої моделі, дієвості експериментальної методики та доцільності впровадження педагогічних умов підготовки

майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку, що дозволяє дійти висновків про їх дієвість.

Перспективними напрямами подальших наукових досліджень вважаємо вивчення проблеми наступності в організації креативно-мовленнєвої діяльності в закладах дошкільної освіти та першому класі загальноосвітньої школи в умовах упровадження Концепції Нової української школи.

Матеріали взято з дисертації М. С. Рогачко-Островська на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук з теми «Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Рогачко-Островська М. С. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2020. 327 с.

Сараєва
Ірина Володимирівна,

доктор філософії,
завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Тема дисертації «Формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності» (2021 р.)

ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Зміна традиційної освітньої парадигми на суб'єкт-суб'єктну зумовлює набуття дітьми дошкільного віку власного пізнавального, комунікативного та соціального досвіду як пріоритетного напряму розвитку їхньої особистості. Забезпечення можливості дітям самореалізуватися, створення умов для формування активної, відповідальної, творчо-мисленнєвої особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку, самореалізації в різних видах діяльності, розвиток критичного мислення у випускників ЗДО. Одним із напрямів розвитку самодостатньої особистості дитини дошкільного віку є залучення її до активної оцінно-контрольної діяльності та «самооцінювання» (за В. Сухомлинським).

Проблема оцінно-контрольної діяльності учнів початкових класів та дітей дошкільного віку розкрита в роботах психологів (Р. Абрамович-Лехтман, Б. Ананьєв, М. Боришевський, І. Бронніков, А. Васильєв, Л. Виготський, Є. Субботський, Р. Шакуров та ін.) і педагогів (Ш. Амонашвілі, Н. Анкудінова, А. Богуш, В. Горбачьова, О. Ковшар, О. Косенчук, О. Монке, В. Мухіна, Т. Ільїна, Н. Тализіна, Г. Урунтаєва та

ін.). Втім, ґрунтовне і єдине дослідження докторського рівня в Україні із формування оцінно-контрольної діяльності у дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвій діяльності в умовах білінгвізму вперше у 70-80 роках ХХ ст. було проведено відомою українською вченою, академіком А. Богуш. Натомість проблема формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності не була предметом окремого дослідження, що і зумовило вибір теми експериментального дослідження.

Метою дослідження було науково обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови й експериментальну методику формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

Методологічними засадами експериментальної роботи виступив діяльнісний підхід та відповідні принципи: взаємозв'язку і взаємозумовленості мови, мовлення і мислення; емоційного і раціонального у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку. Нами було представлено поняття «діяльність дітей старшого дошкільного віку», як активний цілеспрямований процес набуття дитиною певних знань, умінь і навичок у процесі пізнання довкілля засобами предметів і явищ, які її оточують, під керівництвом педагога, структурними компонентами якої виступають дії оцінки (оцінні дії) і контролю (дії контролю) та взаємооцінки, самооцінки та взаємоконтролю, самоконтролю, формування яких відбувається у процесі оцінно-контрольної діяльності.

Вважаємо, що набуття знань, умінь і навичок є неодмінним етапом для реалізації діяльнісного підходу, адже він уособлює практичний досвід людини. Сутність діяльнісного підходу в педагогіці зорієнтовано на розвиток творчого потенціалу дітей, де дитина має оволодіти не лише системою певних знань, але й сформувати вміння на основі засвоєних знань та способів діяльності, розвивати вміння самостійно розв'язувати завдання та знаходити різні варіанти вирішення, оцінювати результати, застосовувати власний досвід та добре взаємодіяти з людьми. Зауважимо, що формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності не може бути ефективним поза діяльнісним підходом, тому і назва теми дослідження передбачала орієнтацію на діяльнісний (як методологічне підґрунтя) підхід. З-поміж різних видів

діяльності дитини передшкільного віку особливе місце посідає оцінно-контрольна діяльність.

Ключовими поняттями дослідження виступили «оцінно-контрольні дії дітей передшкільного віку», «оцінно-контрольна діяльність дітей передшкільного віку», «оцінка», «оцінювання», «контроль». Також, визначено структурні компоненти оцінно-контрольної діяльності такі, як «оцінка», «оцінні дії, «самооцінка»; «контроль», «дії контролю», «самоконтроль», «оцінно-контрольні дії», «оцінно-контрольна діяльність». Оцінку визначено як процес порівняння і зіставлення знань, умінь і навичок дітей із заданими педагогічними вимогами (зразком), який пов'язаний із критичним ставленням дитини до процесу і результату різних видів діяльності. Оцінні дії розглянуто як дії, під час яких дитина власним висловлюванням обґрунтовує свій вибір тієї чи тієї оцінки. Оцінювальну діяльність дітей передшкільного віку розглянуто як висловлювання критичного ставлення дитини до процесу і результату різних видів діяльності. Контрольні дії подано як здатність дитини зіставляти і порівнювати власні дії, процес і результат діяльності із заданими зовні вимогами чи зразком.

Аналіз дослідження академіка А. Богуш та наукових праць учених (Р. Абрамович-Лехтман, Б. Ананьєв, Н. Анкудінова, А. Богуш, М. Боришевський, І. Бронніков, А. Васильєв, Л. Виготський, В. Горбачова, О. Монке, М. Поддяков, Є. Суботський, А. Сільвестру, Р. Шакуров та ін.). дозволив визначити феномен «оцінно-контрольна діяльність дітей передшкільного віку» як стимульовану активність дітей до критичного ставлення та оцінювання процесу і результату різних видів діяльності, складниками якої є усвідомлені дії оцінки, контролю, самооцінки, самоконтролю, взаємооцінки, взаємоконтролю.

Також, було схарактеризовано види освітньо-пізнавальної діяльності, які стали підґрунтям для формування у дітей оцінно-контрольних дій як у процесі діяльності, так і за її результатами. На основі аналізу праць (Б. Ананьєва, А. Богуш, П. Гальперіна, М. Каган, І. Карабаєвої, Г. Люблінської, Н. Талізіної) дійшли висновку, що пізнавальна діяльність є усвідомленим, цілеспрямованим процесом набуття дитиною нових знань, умінь і навичок, спрямований на пізнання довкілля, вирішення проблемних ситуацій, створення нового продукту,

під час якого задіяні всі психічні процеси, а результатом є здобуття нового соціального досвіду в розвитку особистості.

У загальній системі неперервної освіти одне із чільних місць посідає мистецька освіта. Зазначимо, що різні види мистецької діяльності є підґрунтям для формування у дітей оцінно-контрольних дій як у процесі діяльності, так і за її результатами. Аналіз дисертаційних досліджень мистецького спрямування засвідчив, що розвиток і виховання дітей дошкільного віку в різних видах діяльності засобами мистецтва сприяє гармонійному розвитку особистості, формуванню ціннісного ставлення до краси та творів мистецтва. До мистецьких видів дошкільної освіти відносять різні види діяльності дитини художньо-творчої спрямованості, як-от: образотворчу, музичну, художньо-мовленнєву, театрально-ігрову, які було задіяно в експерименті, оскільки саме вони інтуїтивно спрямовують прояви у дитини оцінно-контрольних дій.

Щодо образотворчої діяльності, то вона є не лише віддзеркаленням знань, уявлень та емоцій дитини, а й подальшого розквіту її особистості, здатності до самоусвідомлення, самооцінки й самовдосконалення. Художньо-мовленнєва діяльність є одним із специфічних інтегрованих видів діяльності, яка спрямована на формування оцінно-етичних суджень, оцінних дій (самооцінки і взаємооцінки). Дієвим засобом розвитку особистості дитини в сучасній системі дошкільної освіти є використання видів мистецтва виконавсько-творчого характеру (музичне, театральне, хореографічне, літературне), які використовуються та запроваджуються інтегровано в художньо-естетичному напрямі. В свою чергу залучення дітей дошкільного віку до мистецтва музики викликає потребу слухати музику, проявляти інтерес і любов до мистецтва музики, а також до власної музичної діяльності; формує елементарні практичні навички дитячого мистецького виконавства (співочі, музично-рухові, музикування, образно-ігрові, хореографічні); розвиває загальну музикальність як сукупність музичних здібностей (емоційний відгук на музику, музичний слух і чуття ритму, музичне мислення, музична уява, музична пам’ять), елементарні акторські здібності під час створення художньо-ігрового образу, розігрування сценічної дії, загальну танцювальність як здатність пластично й музично виразно рухатись; формує оцінне ставлення до творів музичного мистецтва, в кінцевому результаті художньо-продуктивну компетенцію.

Особливості мисленнєво-мовленнєвої діяльності дитини випускника закладу дошкільної освіти розкрито на основі теоретичного аналізу праць (А. Богуш, С. Гончаренко, С. Козлової, Г. Люблінської, Л. Обухової, М. Поддякова, Г. Фадіної, М. Шардакова), які спонукали нас до висновку, що взаємозв'язок і взаємозумовленість логічного мислення і розвитку мовлення є підґрунтям розвитку оцінно-контрольних дій дитини в різних видах діяльності.

Наступним етапом експерименту став пошуково-розвідувальний, в процесі якого було виявлено критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності, обґрунтовано педагогічні умови формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

Проведено анкетування вихователів старших груп, вихователів-методистів ЗДО, батьків; було з'ясовано ставлення педагогів (вихователів старших груп, вихователів-методистів ЗДО) та батьків щодо оцінно-контрольної діяльності дітей; здійснено аналіз освітньо-виховних планів роботи вихователів; проаналізовано чинні освітні програми розвитку дітей шостого року життя закладу дошкільної освіти. В анкетуванні взяли участь 250 вихователів старших груп, 30 вихователів-методистів різних областей України (Одеської, Херсонської, Рівненської) та 75 батьків.

Результати анкетування вихователів та вихователів-методистів ЗДО засвідчили загальне їхнє позитивне ставлення до оцінно-контрольної діяльності в освітньо-виховному процесі ЗДО та належну організацію навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. Аналіз результатів анкетування батьків показав необ'єктивне ставлення їх до оцінно-контрольної діяльності своїх дітей.

Наступний етап дослідження передбачав аналіз програмно-методичного забезпечення закладів дошкільної освіти та яким програмам закладів дошкільної освіти віддають перевагу. Задля цього було проведено письмове опитування вихователів закладів дошкільної освіти. З'ясували, що чинні комплексні та парціальні освітні програми містять обов'язкові для виконання вихователями завдання щодо формування дій оцінки (самооцінки) і контролю (самоконтролю).

Нами було проаналізовано 125 перспективно-календарних планів освітньо-виховної роботи вихователів груп старшого дошкільного віку

Одеської, Херсонської, Рівненської областей. Аналіз планів освітньо-виховної роботи вихователів засвідчив, що переважна більшість вихователів не виконують вимоги чинних освітніх та парціальних програм із формування у дітей оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності.

Відвідування занять проводилось у 15 закладах дошкільної освіти, в яких було переглянуто заняття з розвитку мовлення, образотворчої діяльності, музичної діяльності. Мета відвідування полягала у визначенні застосування вихователями оцінки і контролю, їх видів, спонукання дітей до дій оцінки і контролю. Аналіз переглянутих занять з розвитку мовлення свідчить про те, що вихователі здебільшого використовують на заняттях позитивну узагальнену оцінку у формі схвалення, типу «добре», «молодці», «правильно». Під час перегляду занять з образотворчої діяльності було виявлено той факт, що більшість вихователів не дотримуються структури проведення заняття з образотворчої діяльності. Аналіз занять із музичного виховання дає змогу дійти таких висновків. Планування занять із музичного виховання, яке зазначається на папері та проведення їх у реалії, не збігається, оскільки відведений час замалий для охоплення та виконання усіх завдань. Отже, за результатами відвідування занять дійшли висновку, що у практиці дошкільної освіти здебільшого не виконуються вимоги освітніх програм.

Започатковуючи констатувальний етап дослідження, було визначено критерії і показники формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності: *когнітивний критерій* (із показниками: розуміння дітьми понять «оцінка» (оцінювання), «контроль» (контролювання); розуміння дітьми понять «самооцінка», «самоконтроль»; *мотиваційний критерій* (із показниками: наявність інтересу у дітей до оцінно-контрольної діяльності; наявність бажання оцінювати процес і результати своєї діяльності і діяльності інших дітей); *рефлексійно-діяльнісний критерій* (із показниками: вміння оцінювати власну діяльність (самооцінка) і діяльність інших дітей (взаємооцінка); вміння контролювати власну діяльність (самоконтроль) і діяльність інших дітей (взаємоконтроль)).

Метою констатувального етапу експерименту виступило визначення наявного рівня сформованості оцінно-контрольних дій у дітей дошкільного віку в різних видах діяльності. До кожного із визначених

нами критеріїв і показників було дібрано методики і по 2 діагностувальних завдання. Відповідно до розроблених критеріїв і показників було визначено й якісно схарактеризовано рівні сформованості оцінно-контрольної діяльності у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності: високий, достатній, задовільний, низький.

Дані констатувального етапу експерименту засвідчили недостатню роботу вихователів із формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності. Така ситуація спонукала нас до розроблення експериментальної методики формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

У процесі дослідження було визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування оцінно-контрольних дій дітей передшкільного віку в різних видах діяльності:

- інтеграція різних видів діяльності у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності. Дотримуючись інтегрованого підходу та керуючись принципом інтеграції для формування у дітей передшкільного віку оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності було інтегровано саме різні види діяльності, як-от: художньо-мовленнєву, театрально-ігрову, образотворчу, музичну діяльність. При цьому в експериментальній роботі провели інтегровані заняття, у змісті яких доречно поєднувалися два три види діяльності. Залучення дітей дошкільного віку до різних видів діяльності (образотворчої, художньо-мовленнєвої, музичної, театрально-ігрової) засвідчило необхідність здійснення міждисциплінарного підходу в закладі дошкільної освіти.

- стимулювання критичного ставлення дітей до процесу і результату різних видів діяльності. Зазначимо, що саме вихователь є тією рушійною стимулювальною силою, яка допомагає дітям набути навичок критичного мислення і критичного ставлення до процесу і результату різних видів діяльності. Застосування вихователькою в освітній практиці проблемних запитань, створення ситуацій, які вимагають прийняття дитиною нестандартного вирішення, використання ігрових ситуацій, творчих завдань, спонукання дітей до самостійної діяльності – все це створює атмосферу доброзичливості й порозуміння, налаштування на успіх та виявлення творчих здібностей особистості дитини.

- наявність емоційно-позитивних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах діяльності. Створення ситуацій успіху під час занять в закладі дошкільної освіти є неодмінною умовою стимулювання дитини до формування оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності, адже ці ситуації потрібні тоді, коли у дитини виникають певні труднощі і будь-яке підбадьорювання та позитивне налаштування на подальшу діяльність дає змогу дитині відчути себе впевненою у своїх діях.

Безпосередньо експериментальній роботі передував пропедевтичний етап, на якому було задіяно вихователів ЗДО, які брали участь в експерименті. Із вихователями старших груп ЗДО м. Ізмаїла, м. Одеси, м. Южний було проведено методичні семінари за видами діяльності з теми: «Оцінно-контрольна діяльність у мовленнєвій (образотворчій, музичній, театрально-ігровій) діяльності. Було прочитано лекції «Контрольно-оцінювальна діяльність вихователькі і дітей», «Види контролю й оцінювання діяльності дітей», «Прийоми оцінювання і контролю діяльності дітей у різних видах діяльності», «Вплив педагогічної оцінки на формування оцінно-контрольних дій (далі – ОКД) у дитини», «Реалізація інтегрованого підходу в освітньому процесі ЗДО – запорука успіху майбутнього першокласника», «Створення ситуації успіху на заняттях з дітьми передшкільного віку». Вихователі розробляли творчі проєкти «Дивосвіт казки», «Палітра творчих здібностей дітей дошкільного віку», «У світі музики», «Маленький актор у кожній дитині», які надалі впроваджували в роботі з дітьми. Відповідно до кожного проєкту пропонували твори мистецтва, тематичні словнички (слова та мовленнєві висловлювання) до складу яких входили оцінні еталони щодо специфіки виконання певних дій дітьми в різних видах діяльності, які були включені до творчих проєктів.

Для проведення подальшої експериментальної роботи було розроблено модель формування ОКД у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності. та експериментальну методику формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності з відповідними етапами (когнітивно-збагачувальний, ситуативно-стимульований, проєктно-творчий). Методологічними засадами експериментальної роботи виступив діяльнісний підхід, сутність якого полягала в залученні дітей до оцінно-контрольної

діяльності в різних видах діяльності за різними розділами освітніх програм ЗДО.

Методологічними принципами організації експериментальної роботи було обрано: принцип взаємозв'язку і взаємозумовленості мови, мовлення і мислення; принцип емоційного і раціонального у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку.

Принцип взаємозв'язку і взаємозумовленості мови, мовлення і мислення передбачає формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності, в обґрунтуванні якого враховували концептуальні ідеї А. Богуш, яка зазначає, що певний взаємозв'язок мислення і мовлення позитивно впливає на всебічний розвиток дитини. У дослідженні означений принцип реалізовувався засобами створення проблемних ситуацій та знаходженням дітьми нестандартного їх вирішення, оцінкою дій і вчинків персонажів та самої дитини, складанням творчих розповідей та зіставоення їх зі зразком.

Принцип взаємозв'язку і взаємозумовленості емоційного і раціонального у формуванні оцінно-контрольних дій дітей передшкільного віку полягав у пізнанні дитиною довколишнього світу, що забезпечувався різними видами художньо-продуктивної діяльності. Діти передшкільного віку виявляють усвідомлене ставлення до світу, яке формує у них потребу реалізуватись у ньому, адже цей вік характеризується вмінням спостерігати і діяти, що закладає фундамент для засвоєння певних знань, умінь і навичок та використання їх у майбутній життєдіяльності. У дослідженні формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку реалізовувалось у художньо-мовленнєвій, образотворчій, музичній, театрально-ігровій діяльності, в процесі яких учили дітей оцінювати і контролювати процес і результати власної діяльності та однолітків у різних освітніх ситуаціях.

У змісті моделі було визначено три етапи формування ОКД у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності (когнітивно-збагачувальний, ситуативно-стимульований, проєктно-творчий), педагогічні умови (інтеграція різних видів діяльності у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку, стимулювання критичного ставлення дітей до процесу і результату різних видів діяльності, наявність емоційно-позитивних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах

діяльності), засоби, форми і методи, критерії (когнітивний, мотиваційний, рефлексійний) і результати (рівні сформованості: високий, достатній, задовільний, низький).

На першому – когнітивно-збагачувальному етапі було проведено серію занять інтегрованих, тематичних, предметних («Ми всі однакові, ми всі різні», «Осіння казка», інтегровані «Кожен із нас учитель», «Світ мистецтва», «Оживи героя») під час яких діти розглядали іграшки, порівнювали себе з однолітками, знаходили спільне і відмінне; знайомились із критеріями оцінок діяльності дітей учителем у першому класі школи; розповідали вірші й оцінювали розповіді інших дітей: переказували знайомі казки й оцінювали перекази; оцінювали результати власної діяльності (самооцінка) та інших (взаємооцінка); дидактичних ігор («Чарівний мішечок», «Опиши казкового героя»), словесних ігор («Згода-незгода», «Фантастичні гіпотези», «Оповідки-нісенітниці»), ігрових ситуацій із кожного виду діяльності, під час яких діти висловлювали гіпотези, стверджували чи заперечували власну думку, складали оповідки-нісенітниці, висловлювали власну думку до казкових героїв, давали оцінку їхніх дій. На цьому етапі було реалізовано таку педагогічну умову, як інтеграція різних видів діяльності у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку.

На другому – ситуативно-стимульованому етапі було проведено інтегровані заняття з художньо-мовленнєвої діяльності («В гості зимонька прийшла», «Подарунки для снігурки», «Зимова казка»), на яких діти виконували вправи за планом чи зразком, складали розповіді на тему і за планом, вирішували реальні життєві ситуації, контролювали власні дії (самоконтроль) і дії інших (взаємоконтроль), оцінювали розповіді дітей і аргументували свою оцінку. Під час ігрових ситуацій («Яке слово треба додати?», «Хто, що неправильно робить?», «Чому так?», «Розкажи казку» діти фантазували, виявляли невідповідності, висловлювали заперечення, контролювали процес і результат власної діяльності й інших, оцінювали його, аргументували свою оцінку. Провідною педагогічною умовою на другому етапі була стимулювання критичного ставлення дітей передшкільного віку до процесу і результату різних видів діяльності.

На третьому – проєктно-творчому етапі – залучали дітей до активної оцінно-контрольної діяльності у творчих проєктах за кожним видом діяльності: «Дивосвіт казки» (художньо-мовленнєва діяльність); «Палітра

творчих здібностей дітей» (образотворча діяльність); «У світі музики» (музична діяльність); «Маленький актор у кожній дитині» (театрально-ігрова діяльність). На цьому етапі було реалізовано педагогічну умову – наявність емоційно-позитивних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

Провідними формами, методами і прийомами в експериментальній методиці виступили: бесіди; інтегровані заняття; ігри (дидактичні, сюжетно-рольові, словесні, режисерські); моделювання ігрових та проблемних ситуацій; творчі проєкти.

За результатами прикінцевого етапу експерименту діти досягли значних позитивних результатів щодо сформованості оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності (у оцінюванні результатів власної діяльності та діяльності однолітків, чітко висловлювалися стосовно процесу і результату діяльності інших дітей, були зосереджені на процесі контролю за діяльністю однолітків, аналізували та висловлювали змістові відповіді на запитання вихователькі).

Матеріали взято з дисертації І. В. Сараєвої на здобуття наукового ступеня доктора філософії з теми «Формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку у різних видах діяльності» зі спеціальності 012 – дошкільна освіта.

Сараєва І. В. Формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку у різних видах діяльності: дис. д-ра філософії зі спеціальності 012 – дошкільна освіта. Одеса, 2021. 313 с.

ФОТОЕПІЗОДИ НАУКОВОГО ЖИТТЯ

Захист дисертації
Таама Аль Атабі Аяд
Хаяви (2012 р.)

Академік А.Богуш
з докторантками
Н. Луцан,
О. Трифоною
на конференції
(м. Львів, 2012 р.)

Робоча зустріч академіка
А. Богуш із колективом
факультету дошкільної та
початкової освіти
Миколаївського
національного університету
імені В. О. Сухомлинського

На відпочинку
з колегами
в м. Бердянську

Академік А. Богуш
з д.п.н, проф., зав. кафедри
дошкільної і спеціальної
освіти Криворізького
державного педагогічного
університету О. Ковшар

Після захисту кандидатської
дисертації Т. Савінської (2015 р.)

За лаштунками захисту
докторської дисертації
Т. Лесіної (2019 р.)

Вручення диплому доктора
педагогічних наук
Л. Березовській (2021 р.)

День вишиванки на факультеті дошкільної педагогіки та психології Університету Ушинського (м. Одеса, 2021 р.)

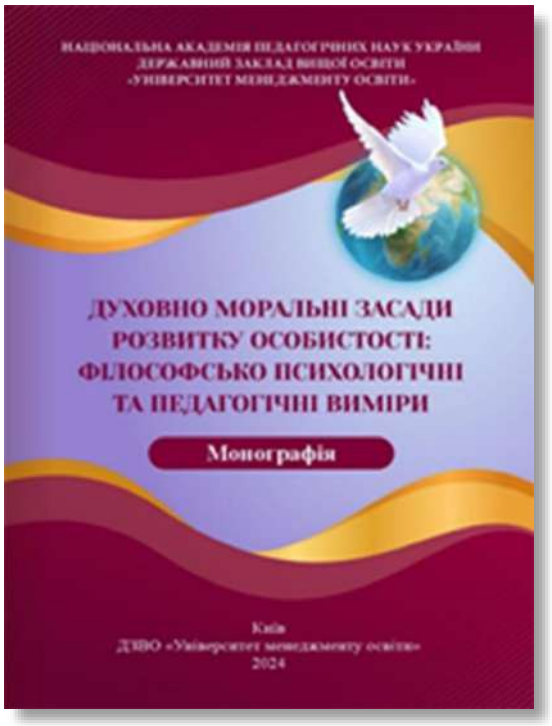
Захист дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії І. Сараєвої (2021 р.)

За лаштунками захисту
докторської дисертації
Р. Найди (2023 р.)

Приємні миті зустрічі з
докторантками Р. Найдою,
Л. Березовською
(2023 р.)

Академік А. Богуш з колективом факультету дошкільної педагогіки та психології Університету Ушинського (2023 р.)

ВИДАННЯ АЛЛИ БОГУШ



ОСВІТНЯ ЛІНІЯ
МОВЛЕННЯ ДИТИНИ
Алла Богуш
ГОТУЄМО РУКУ ДИТИНИ ДО ПИСЬМА
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Алла Богуш, Наталія Маліновська
Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку

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

Алла Богуш
Наталія Маліновська
МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ТА НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ ДІТЕЙ РАННЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Алла БОГУШ
МЕТОДИЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ЗМІСТ

Передмова 3

Слово від учнів 7

Розділ 1. Докторські дисертації учнів А. М. Богуш 14

Трифонова О. С. Теоретико-методичні засади формування моленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку 14

Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі 45

Луценко І. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку 68

Богданець-Білосканенко Н. І. Освітньо-культурна і педагогічна діяльність Я. Ф. Чепіги в контексті історико-педагогічного процесу в Україні (кінець XIX – початок XX ст.).....87

Руденко Ю. А. Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів ..103

Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....124

Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п’яти років.....148

Попова О. В. Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти 165

Лесіна Т. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку 182

Русалкіна Л. Г. Теоретико-методичні засади англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів 204

Березовська Л. І. Теоретичні і методичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки 229

Балакірєва В. А. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до організації трудового навчання учнів в освітньому процесі початкової школи 262

Найда Р. Г. Теоретико-методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу 285

Розділ ІІ. Кандидатські дисертації учнів А. М. Богуш 311

Баранова В. В. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності 311

Савінська Т. І. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з художньою літературою в дошкільному закладі.....324

Топчій Л. С. Підготовка майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії.....334

Рогачко-Островська М. С. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку 350

Сараєва І. В. Формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності 358

Фотоепізоди наукового життя.....369

Видання Алли Богуш.....375

Для нотаток

Наукове видання

Наукова школа академіка Алли Богуш

2 Частина

В авторській редакції
Формат 60х84 1/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 22,09
Наклад 100 прим.

ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,
Тел. (050) 433-67-93
email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
№4191 від 12.11.2011р.