

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д.УШИНСЬКОГО (м. ОДЕСА)

На правах рукопису

Котик Тетяна Миколаївна

УДК 372.8

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ
ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

13.00. 02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Дисертація на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Науковий консультант -

Богуш Алла Михайлівна,

доктор педагогічних наук,

професор ,

дійсний член АПН України,

Одеса – 2005

ЗМІСТ

Вступ.....	6
1. Концептуально-методологічні засади дослідження генезису й функціонального стану української дошкільної лінгводидактики.....	20
1.1. Методологічні орієнтири розвитку української дошкільної лінгводидактики	20
1.1.1. Специфіка методологічних орієнтирів розвитку пострадянської педагогічної науки.....	22
1.1.2. Методологія педагогіки як учення про пізнання педагогічної дійсності.....	29
1.1.3. Місце і роль методології у процесі перетворення педагогічної дійсності.....	37
1.1.4. Методологічне забезпечення дослідницької роботи	45
1.2. Наукові підходи до вивчення стану сучасної української	

дошкільної лінгводидактики.....	57
1.2.1. Принцип єдності історичного і логічного – основа аналізу генетичних і структурних зв'язків сучасної української дошкільної лінгводидактики.....	58
1.2.2. Структурно-компонентний аналіз сучасної української дошкільної лінгводидактики.....	62
1.2.3. Системний підхід до вивчення української дошкільної лінгводидактики.....	70
1.2.4. Структурно-номінативний підхід до аналізу теорії української дошкільної лінгводидактики.....	77
1.3. Наукові підходи до періодизації розвитку української дошкільної лінгводидактики.....	86
1.3.1. Взаємозв'язок загальнофілософської періодизації розвитку суспільства і загальнонаукової періодизації розвитку знання.....	87
1.3.2. Синергетичний підхід до інтерпретації розвитку наукового знання.....	91
1.3.3. Періодизація розвитку педагогічних наук.....	97
1.3.4. Початкова межа хронології становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки.....	107
Висновки з I розділу.....	121

2. Еволюція теорії обґрунтування змісту навчання дошкільників української мови.....	126
2.1 Мета як форма відображення концептуальних підходів до навчання дошкільників рідної мови.....	127
2.1.1 Стан проблеми цілеспрямування у навчанні дошкільників рідної мови в 30-80-х рр. ХХ ст.....	129
2.1.2. Формування теоретико-методологічних засад розвитку цілеспрямування в українській дошкільній лінгводидактиці	133
2.1.3. Становлення теорії цілеспрямування змісту навчання рідної мови в українській дошкільній лінгводидактиці	138
2.2. Конструювання й обґрунтування змісту мовної освіти дошкільників.....	149
2.2.1. Формування теоретико-методологічного підґрунтя змісту навчання дошкільників рідної мови.....	150
2.2.2. Еволюція змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку.....	158
2.2.3. Інтеграція компонентів змісту навчання дошкільників мови із змістовим наповненням інших розділів програм виховання і навчання дітей у дошкільних закладах освіти.....	175
2.3. Формування уявлень про кінцевий продукт навчання мови і його відповідність потребам суспільства.....	183
Висновки з 2 розділу	190
3. Теорія керування процесом навчання мови й перспективи її подальшого розвитку в структурі української дошкільної лінгводидактики.....	192
3.1. Становлення системи принципів навчання як дієвого виразу теорії керування процесом навчання рідної мови.....	193
3.1.1. Основні підходи до визначення принципів навчання мови в українській дошкільній лінгводидактиці.....	193
3.1.2. Система принципів навчання в українській дошкільній лінгводидактиці.....	197
3.1.3. Перспективи подальшого розвитку системи принципів навчання в українській дошкільній лінгводидактиці.....	199
3.2. Становлення комплексу методів, засобів та	

диференційованих форм навчання як системних елементів теорії керування процесом навчання мови.....	204
3.2.1. Проблема добору й диференціації методів навчання рідної мови в українській дошкільній лінгводидактиці.....	205
3.2.2. Еволюція форм навчання дошкільників рідної мови.....	209
3.2.3. Еволюція поняття „засоби навчання”	214
3.2.4. Взаємозв’язки системних елементів теорії керування процесом навчання й теорії змісту навчання в українській дошкільній лінгводидактиці.....	215
3.3. Формування методичного аспекту теорії української дошкільної лінгводидактики.....	218
3.3. 1. Сутність і призначення методичного аспекту теорії української дошкільної лінгводидактики.....	219
3.3.2. Основні підходи до формування методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики та становлення його характерних особливостей.....	227
3.3.3. Розподільна здатність методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики	239
Висновки з 3 розділу	257
4. Становлення і перспективи розвитку теорії викладання основ української дошкільної лінгводидактики як науки.....	260
4.1. Змістовий аспект підготовки майбутніх педагогів до навчання дошкільників рідної мови.....	260
4.1.1. Визначення мети професійної підготовки педагогів до навчання дітей рідної мови.....	262
4.1.2. Змістове наповнення професійної підготовки студентів до навчання дошкільників рідної мови.....	270
4.2. Процесуальний аспект підготовки майбутніх педагогів до навчання дошкільників рідної мови.....	279
4.2.1. Пошуки оптимальних умов формування професійної готовності студентів до навчання дошкільників рідної мови.....	280
4.2.2. Технологічне забезпечення процесу підготовки студентів до навчання дошкільників рідної мови.....	287
Висновки з 4 розділу	291

5. Сучасний стан української дошкільної лінгводидактики як процес функціонування наукової галузі.....	295
5.1. Понятійна система української дошкільної лінгводидактики.....	295
5.1.1. Загальна характеристика і структура понятійної системи української дошкільної лінгводидактики.....	297
5.1.2. Система лінгводидактичних понять.....	305
5.1.3. Особливості процесу поняттєтворення на сучасному етапі розвитку української дошкільної лінгводидактики	316
5.2. Стан процесу отримання наукового знання в українській дошкільній лінгводидактиці.....	327
5.2.1. Характеристика науково-дослідної діяльності в галузі української дошкільної лінгводидактики.....	328
5.2.2. Теоретичне конструювання лінгводидактичного процесу.....	353
5.2.3. Практика визначення лінгводидактичних закономірностей.....	362
5.3. Науковий потенціал української дошкільної лінгводидактики як провідна умова функціонування наукової галузі.....	374
5.3.1. ”Фундатори та архітектори наукового знання” сучасної української дошкільної лінгводидактики.....	375
5.3.2. Кваліфікаційний ресурс кадрового наукового потенціалу української дошкільної лінгводидактики.....	383
Висновки з 5 розділу.....	391
Висновки.....	394

Список використаних джерел.....	407
---------------------------------	-----

Додатки

ВСТУП

Актуальність теми. Майже ціле сторіччя існувала й розвивалася “лінгводидактика в Україні”, але не “українська лінгводидактика”. З обранням народом України шляху до незалежності й самостійності виникло безліч проблем із запровадженням і навчанням української мови, якою, як з'ясувалося, мало хто й володів, хоча й прожив ціле життя в Україні.

Як зробити українську мовою української нації не формально, а реально? З чого й кого почати? Що важливіше: широке запровадження чи глибоке й досконале володіння мовою? Як і коли прищепити перші навички і довести їх до автоматизму в мовленні? Які підходи, технології найефективніші? На ці та інші болючі питання сучасності шукає й дає відповіді молода наука, самостійна галузь педагогіки – українська дошкільна лінгводидактика.

Про рівень і потенціал наукової галузі можна й потрібно судити за рівнем розвитку теорії і практики та наукового обґрунтування методичних рекомендацій як зв'язувальної ланки між ними. Узгодженість теоретичних і емпіричних знань залежить передусім від можливості здобувати вірогідне наукове знання та його використовувати, що забезпечується методологічною зумовленістю вихідних позицій процесу пізнання. У науці – у зв'язку зі зміною світоглядних позицій у суспільстві й потребою самої науки - час від

часу відбувається зміна методологічних орієнтирів. На межі ХХ і ХХІ століть в Україні склалася ситуація, коли одночасно із засудженням тоталітарного режиму почали відмовлятися від усього, на чому він тримався, у т.ч. і від догматичної філософії освіти та марксистсько-ленінської методології пізнання, що привело до сплеску методологічної рефлексії в педагогічних науках. Крім того, гостра необхідність такої внутрішньої рефлексії в українській дошкільній лінгводидактиці виникла у зв'язку зі стрімким розвитком її в останнє десятиріччя як самостійної наукової галузі.

Методологічні проблеми української дошкільної лінгводидактики в науці ще не розроблялися, натомість численні різноаспектні наукові дослідження з проблем навчання дітей української мови свідчать про потужний науковий потенціал української дошкільної лінгводидактики й перспективи її подальшого розвитку. Вочевидь, виникає суперечність між необхідністю обґрунтувати один з найактуальніших напрямів освітньої діяльності – навчання наймолодших громадян України державної мови, з одного боку, та недостатньою концептуально-методологічною розробленістю означеної проблеми - з другого.

Отже, існує нагальна потреба у вивченні, узагальненні й систематизації досвіду вирішення проблем, що виникали на шляху розвою української дошкільної лінгводидактики, теоретичного осмислення її здобутків, традицій, тенденцій, закономірностей, що допоможе з'ясувати логіку становлення системи лінгводидактичних знань, а відтак, - дозволить враховувати багатогранність, динамічність об'єкта лінгводидактичних досліджень, глибоко проникати в його сутність, визначати майбутні етапи розвитку лінгводидактичного явища.

У межах цієї *проблеми* окреслено тему дисертаційного дослідження, *актуальність* добору якої зумовлено низкою причин, найголовніші з-посеред яких такі:

- суспільно-політичні. Уже друге десятиріччя існує незалежна українська держава, і друге десятиріччя ведеться напружена наполеглива робота з розширення меж володіння українською мовою в українській державі. Мовна спадщина тоталітарного режиму не поспішає здавати свої позиції, а мовне відокремлення громадян України породжує багато проблем на всіх рівнях суспільного життя, впливаючи на становлення ціннісно-світоглядної орієнтації особистості. Вирішенню цього питання сприятимуть не лише політичні заходи, а й розвинуті технології української лінгводидактики, завдяки яким українську мову швидко й якісно зможуть опанувати не лише громадяни України, а й українці за її межами, іноземці, які вчаться й працюють в Україні;

- культурно-освітні. Провідним чинником національно-культурного відродження після багатовікової асиміляції з іншими народами завжди виступає рідна мова. Саме в мові викарбувано історію, національну культуру, виховний ідеал народу, і саме через мову це багатство передається в спадок наступному поколінню. Багато десятиріч нам прищеплювали нігілістичне ставлення до традицій, культури, духовності українського народу, що породжувало байдужість не лише до загальнолюдських проблем, а й власного народу і спричинило глибокі негативні зміни в ціннісно-світоглядній орієнтації суспільства, його пізнавально-формульованій та соціально-перетворювальній діяльності. Ідея національно-культурного відродження України потребує активізації пошуків у лінгводидактичній теорії та практиці для відновлення втрачених освітніх і культурних традицій;

- соціально-історичні. Джерела для вирішення сьогоденних проблем української дошкільної лінгводидактики віднаходимо в забутих та розгублених традиціях дошкільного виховання, закладених ще на початку ХХ століття, оскільки суспільно-політична ситуація й громадська позиція освітян того часу багато в чому подібна до сьогодення: пік піднесення ідеї політичної незалежності, прилучення молодого покоління до активної творчої діяльності

в розбудові матеріальної й духовної культури, опора на виховний ідеал свого народу тощо. Тоді, за умов бездержавності й посиленого тиску на будь-які прояви національної самосвідомості, українці знаходили можливості дбати про свій генетичний потенціал, справедливо вбачаючи його у здоров'ї, освіті, культурі своїх дітей. Безперечно, цей досвід розбудови національного дошкілля, у тому числі й лінгводидактичні надбання, осмислення та творче відновлення втрачених освітніх і культурних традицій допоможуть і за сучасних умов підняти на належний рівень турботу про наших дітей, їх культурно-освітній рівень;

- спеціально-наукові. За десятиріччя державності України сформувалась і зміцніла українська дошкільна лінгводидактика, сподвижниками якої багато зроблено для переорієнтації мовних пріоритетів у вихованні дітей, поширення української мови на схід і південь країни, активізувалися дослідження з дошкільної лінгводидактики, збільшився обсяг теоретичного й емпіричного матеріалу з проблеми навчання дітей мови. Усе це зумовило необхідність глибоко і всебічно на теоретичному рівні дослідити такий феномен у науці, як українська дошкільна лінгводидактика, що, безумовно, потребує методологічного, наукознавчого, історичного й лінгводидактичного обґрунтування для глибокого проникнення в сутність проблеми.

Особливий інтерес для розв'язання означеної проблеми становлять попередні періоди розвитку української дошкільної лінгводидактики, здобутки і втрати на шляху навчання дітей української мови. Безумовно, ця проблема складна і багатопланова, вимагає детального дослідження традицій і тенденцій, передумов і рушійних сил розвитку, натомість результати допоможуть окреслити перспективи подальшого поступу в теорії і практиці навчання дітей української мови.

Уперше проблема становлення і розвитку української лінгводидактики стала предметом дослідження наприкінці ХХ ст.. Її окремі аспекти представлено в дисертаціях О.Білої („Реалізація „рідномовних обов'язків“

І.Огієнка в позакласній роботі з учнями 5-7 класів”), О.Ткачук („Використання спадщини І.Срезневського в сучасній лінгводидактиці”) та ін.. Ґрунтовно проблема висвітлена на початку ХХІ ст. в докторській дисертації С.Яворської („Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (ХVI-ХХ ст.)”), де шляхом історико-системного аналізу окреслено теоретичні надбання і практичний досвід навчання української мови в середній школі періоду ХVI-ХХ ст.. Проте автор обминула увагою наймолодшу галузь - дошкільну лінгводидактику.

Окремі часткові проблеми становлення й розвитку дошкільної галузі лінгводидактики розглядалися в роботах А.Богуш (докладний аналіз концептуальних положень К.Ушинського, І.Срезневського, С.Русової, І.Огієнка, О.Ольжича, В.Сухомлинського, Г.Костюка щодо розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови в українському дитячому садку), Н.Маліновської (вивчення та впровадження в сучасну практику методичного доробку С.Русової щодо розвитку зв'язного мовлення та навчання дошкільників переказування художніх творів), І.Непомнящої (використання ідей Є.Тихеевої в українських дошкільних навчальних закладах щодо збагачення словника назвами побутових предметів).

Безпосередньо дотичні до проблеми нашого дослідження дисертаційні роботи Т. Садової “Становлення і розвиток вітчизняної дошкільної лінгводидактики (друга половина ХІХ століття – перша половина ХХ століття) та І. Бакаленко “Становлення і розвиток вітчизняної лінгводидактики як самостійної дисципліни (Ф. Буслаєв, К. Ушинський, І.Срезневський)”.

Дослідження Т. Садової - це перша робота з історії української дошкільної лінгводидактики, в якій найбільш повно представлено період формування лінгводидактичного аспекту в педагогічній думці ХІХ – ХХ ст.,

а також персоніфікований опис історії дошкільної мовної освіти першої половини ХХ століття.

У роботі І. Бакаленко щодо становлення і розвитку вітчизняної лінгводидактики як самостійної дисципліни досліджено методичну спадщину Ф. Буслаєва, І. Срезневського, К. Ушинського, охарактеризовано період становлення методики викладання рідної мови як період обґрунтування значення й пріоритетної ролі рідної мови в середній освіті, період активних пошуків і розробок основних принципів, методів і прийомів, форм організації навчання рідної мови. При цьому в роботі не розкрито поняття “вітчизняна лінгводидактика”, “самостійна дисципліна”, “становлення і розвиток”, “середня освіта”, тому за текстом дослідження важко визначитися, про становлення якої саме лінгводидактики йдеться: української, російської, дошкільної, шкільної чи, можливо, загальної теорії мови; що передувало періоду становлення і як довго він тривав; чому саме цей період є становленням вітчизняної лінгводидактики.

Отже, вважаємо, що зазначені вище роботи лише частково дотичні до заявленої теми дослідження, оскільки досі не визначено особливості становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки, не розкрито здобутки, традиції, тенденції, проблеми та способи їх розв’язання на шляху розвою української дошкільної лінгводидактики, не визначено перспективи її подальшого розвитку, а відтак, не вибудовано системи знань про українську дошкільну лінгводидактику як науку, що водночас з окресленою актуальністю проблеми потребує спеціального дослідження теорії і практики української дошкільної лінгводидактики як науки.

Нерозробленість проблеми, її актуальність і потреби практики зумовили вибір теми дослідження „Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики”, що належить до перспективних напрямів наукових досліджень з педагогічних наук.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану наукових досліджень Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса) „Методика навчання дітей української мови в дошкільному закладі” (№ 0197V668552). Тему затверджено Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса) (протокол № 8 від 28.03.2002 року) та заочною Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 9 від 25.11.2003 року). Автор вивчила й систематизувала надбання методики навчання дітей української мови в дошкільному закладі як науки і на підставі цього визначила перспективи її подальшого розвитку.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки; розкритті здобутків, традицій, тенденцій, проблем та способів їх розв’язання на шляху розвою української дошкільної лінгводидактики; визначенні перспектив її подальшого розвитку і на цьому ґрунті побудови системи знань про українську дошкільну лінгводидактику як науку.

Досягнення мети потребувало розв’язання низки **завдань**:

1. Визначити методологічні орієнтири розвитку української дошкільної лінгводидактики.
2. Розробити концептуально-методологічні підходи до висвітлення розвитку проблем української дошкільної лінгводидактики.
3. Створити системну функціональну модель української дошкільної лінгводидактики як науки і на цьому ґрунті сформулювати теоретичне уявлення про її сучасний стан: сутність, структуру, характер взаємозв’язків між елементами системи, особливості функціонування.

4. Визначити зовнішні і внутрішні чинники формування структури лінгводидактичної теорії.

5. Окреслити й охарактеризувати періоди та етапи становлення української дошкільної лінгводидактики як науки.

6. Дослідити генезис, з'ясувати традиції, закономірності та прогностичні тенденції в розвитку української дошкільної лінгводидактики.

7. Уточнити і науково обґрунтувати сутність феномена „українська дошкільна лінгводидактика”.

Об'єкт дослідження – дошкільна лінгводидактика як наука.

Предмет дослідження – процес становлення й розвитку української дошкільної лінгводидактики.

Концепція дослідження. Українська дошкільна лінгводидактика - це цілком сформована наукова галузь, що виокремилася з дошкільної педагогіки. Вона ґрунтується на міцних наукових засадах і збагачена протягом багатьох десятиліть досвідом навчання дітей рідної мови. Це складна ієрархічна багатофункціональна система, що розвивається за загальними законами лінгводидактики й має власні особливості, що й вирізняє її з шкільної (початкової, середньої і вищої ланки) лінгводидактики. Означена галузь характеризується поліфункціональністю, що виявляється в різних напрямках її функціонування, інваріантністю, нормативністю, що полягає в регламентованості провідних її положень, та варіативністю, яка знаходить своє втілення в чинних програмних документах.

Провідна ідея концепції. Дослідження функцій і взаємозв'язків основних елементів лінгводидактичної системи, традицій та провідних тенденцій розвитку дошкільної лінгводидактики допоможе визначити напрями і шляхи

подальшого її розвитку, сприятиме вірогідному опису, поясненню й прогнозуванню процесів і явищ реальності, що складають предмет цієї науки.

Реалізації провідної ідеї концепції сприятиме певне методологічне забезпечення дослідження, представлене як комплекс засобів для різнобічного висвітлення методологічного, лінгводидактичного, історичного, наукознавчого аспектів української дошкільної лінгводидактики як науки.

Методологічними засадами дослідження стали положення теорії наукового пізнання щодо відбиття й перетворення об'єктивної дійсності, використання теоретичного та емпіричного підходів у дослідному процесі; взаємозв'язку мови і свідомості, мислення і мовлення; місця і ролі мови в розумовому та духовному розвитку особистості; переходу кількісних змін у якісні; взаємозв'язку теорії і практики; а також загальнофілософський принцип єдності історичного і логічного, яким керувалися, аналізуючи генетичні й функціональні зв'язки української дошкільної лінгводидактики; загальнонаукові положення теорії систем для системного розгляду логіки дослідження й складних питань досліджуваної проблеми (відповідно до педагогічної інтерпретації М. Данилова, Т. Ільїної, Ф. Корольова, В. Нечипоренка); принципи системотехніки (А. Холл) для дослідження системоутворювальних зв'язків і характеру взаємовідношень між елементами структури української дошкільної лінгводидактики; синергетичний підхід до інтерпретації розвитку наукового знання (положення Т. Куна, Х. Патнема, К.Поппера П. Фейерабенда, Г.Хакена); загальнопедагогічний номінативно-структурний підхід до аналізу теорії науки (М. Бургін, І. Дмитрик, В.Кузнєцов).

Теоретичне підґрунтя роботи склали філософські та педагогічні праці з проблем методології та теорії змісту освіти (Ю. Бабанський, Л. Зоріна, В.Краєвський, І. Лернер, В. Лєдньов, Н. Тализіна та ін.), дослідження понять у мові педагогічної науки (В. Гмурман, Д. Горський, В. Готт, П. Копнін,

М.Попович, Е. Семенюк, С. Яновська та ін.), методологічного забезпечення дослідницької діяльності та встановлення нормативної характеристики наукового дослідження (Ю. Бабанський, М. Бургін, Б. Гершунський, В.Гмурман, В. Загвязинський, В. Краєвський, В. Полонський, В. Шамардін, М. Скаткін та ін.); доробки наукознавців з проблем визначення потенціалу наукової галузі (Г. Добров, Ю. Канигін, Б. Малицький та ін.) та кваліфікаційного ресурсу кадрового наукового потенціалу (В. Антонов, Т.Беспалова, А. Савельєв та ін.).

Методи дослідження – історико-генетичний та теоретичний аналіз літератури, документів, результатів наукової діяльності, кадрово-кваліфікаційної структури наукового потенціалу, біографій науковців; ретроспективний аналіз предмета пізнання української дошкільної лінгводидактики; синтез, зіставлення, порівняння, узагальнення, конкретизація матеріалів джерельної бази дослідження; індукція, дедукція у встановленні причин, механізму, закономірностей, тенденцій розвитку української дошкільної лінгводидактики; абстрагування та ідеалізація у визначенні структури, функціональних зв'язків, характеру відношень між елементами системи, чинників розвитку наукової галузі; теоретичне моделювання об'єктів пізнання - сучасного стану української дошкільної лінгводидактики, структури її наукової теорії, лінгводидактичного процесу, функціонування системи „метод навчання” та емпірична перевірка їх життєздатності; теоретичний експеримент у дослідженні початкової межі хронології становлення української дошкільної лінгводидактики як науки, її періодизації, механізмів функціонування і чинників розвитку та емпірична перевірка його результатів; опитування, бесіди з метою визначення методологічних орієнтирів дослідницької діяльності, - тобто це систематизований добір теоретичних та емпіричних методів дослідження, що разом складають цілісний комплекс взаємодоповнювальних засобів для

різноаспектного, різнобічного вивчення й глибокого проникнення в сутність предмета дослідження.

Хронологічні межі дослідження: період від 30-х рр. ХХ ст. до теперішнього часу, який охоплює передісторію і власне історію становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики.

Географічні межі дослідження – територія сучасної України, в межах якої відбулося становлення української дошкільної лінгводидактики.

Джерельну базу дослідження склали матеріали (монографії, дисертації, автореферати, збірки наукових праць, матеріали фахових періодичних видань і наукової преси, офіційні державні та нормативні документи), що висвітлюють результати наукової діяльності в галузі навчання дітей рідної, української, мови й відображають активну систему наукових знань української дошкільної лінгводидактики, а також актуалізована сучасною наукою лінгводидактична спадщина українських науковців.

Наукова новизна дослідження:

- уперше: а) створено системний, цілісний, науково обґрунтований опис української дошкільної лінгводидактики як науки; б) описано й представлено як систему методологічні орієнтири розвитку української дошкільної лінгводидактики; в) побудовано теоретичне уявлення про сучасний стан української дошкільної лінгводидактики як науки: її сутність, структуру, характер взаємозв'язків між елементами лінгводидактичної системи, особливості її функціонування; г) досліджено історичні передумови і внутрішні чинники формування структури лінгводидактичної теорії, окреслено й охарактеризовано періоди та етапи її розвитку; д) теоретично доведено, що початок становлення української дошкільної лінгводидактики як науки припадає на період 40-80-х рр.. ХХ ст., що підтверджено аналізом

емпіричного матеріалу; ж) визначено рушійні й гальмівні чинники формування лінгводидактичної теорії, що дало підстави для побудови теоретичного уявлення про розвиток теорії обґрунтування змісту навчання мови, теорії керування процесом її навчання і теорії викладання основ лінгводидактичної науки; з) виявлено традиції, тенденції та закономірності розвитку української дошкільної лінгводидактики, що створило основу до обґрунтування перспектив розвитку української дошкільної лінгводидактики; к) здійснено системний аналіз розвитку наукової галузі для обґрунтування перспектив її подальшого розвитку;

- уточнено: а) сутність феномена „українська дошкільна лінгводидактика”; б) систему лінгводидактичних понять і структуру понятійної системи української дошкільної лінгводидактики; в) сутність і призначення методичного аспекту теорії української дошкільної лінгводидактики;

- дістала подальшого розвитку методика аналізу історичних надбань дошкільної лінгводидактики.

Теоретична значущість одержаних результатів:

- адаптовано до вивчення лінгводидактичної проблематики й уключено в обіг української дошкільної лінгводидактики принцип єдності історичного і логічного, що знайшло відображення у сформульованих вимогах, які допомагають осмислити логіку становлення системи лінгводидактичних знань, дозволяють урахувати багатогранність, динамічність предмета дослідження, глибоко проникнути в його сутність і якими можна послуговуватися у процесі пізнання часткових лінгводидактичних проблем;

- доведено, що українська дошкільна лінгводидактика – багаторівнева й багатофункціональна складна керована система, створено її функціональну модель, розкрито логічну будову, проілюстровано використання моделі як

засобу для системного розгляду логіки лінгводидактичних досліджень і складних питань досліджуваних лінгводидактичних проблем;

- з опорою на теорію систем, виведено алгоритм аналізу, сформульовано положення і вимоги до дослідження різних системних аспектів української дошкільної лінгводидактики, завдяки чому в дослідженні часткових лінгводидактичних проблем виникає можливість абстрагуватися від навколишнього середовища, виокремити потрібну систему, описати її, проаналізувати структуру, розглянути механізм її функціонування і шляхи оптимізації діяльності;

- включено в обіг української дошкільної лінгводидактики принципи системотехніки, що дозволило дослідити системоутворювальні зв'язки й проілюструвати встановлення характеру відношень між елементами структури на лінгводидактичному матеріалі;

- запропоновано структурно-номінативний підхід до аналізу лінгводидактичної теорії, що допомогло визначати її повноту, наявні прогалини та шляхи подальшого розвитку; побудовано структурно-номінативну модель наукової теорії української дошкільної лінгводидактики, що зорієнтує науковця-дослідника на розробку всіх її елементів;

- здійснено науково обґрунтовану періодизацію становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики, висвітлено процес здійснення запропонованої періодизації і впорядковано його як алгоритм, яким можна скористатись і для періодизації розвитку різних аспектів лінгводидактичної проблематики, виокремивши попередньо предмет дослідження як систему;

- уведено в обіг української дошкільної лінгводидактики синергетичний підхід до інтерпретації розвитку наукового знання, що допомогло розкрити процес становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики як

науки через поняття синергетики і дозволило визначитися з подальшим дослідженням проблеми для висвітлення механізму і внутрішніх чинників розвитку предмета дослідження;

- визначено завдання й перспективні напрями розвитку методологічного, теоретичного і методичного аспектів української дошкільної лінгводидактики як науки.

Практична значущість роботи. Коло потенційних користувачів, зацікавлених результатами лінгводидактичного дослідження, досить широке, оскільки наукові висновки перетворено в зручні для використання конструктивні розробки у формі алгоритмів, порад, навчальних програм, посібників і підручників. Це студенти й викладачі педагогічних коледжів та університетів, методисти і курсанти інститутів післядипломної освіти, науковці - дослідники проблем лінгводидактики і практики – дослідники проблем навчання дошкільників рідної мови.

Психолого-педагогічний і соціально-економічний ефект від упровадження результатів дослідження у практику передбачено отримати через підвищення рівня наукової розробки лінгводидактичних проблем і їх застосування в лінгводидактичній практиці, що, відповідно, позначиться на рівні професійно-мовленнєвої підготовки фахівців і комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, скороченні термінів оволодіння українською мовою і мовленнєвою культурою загалом, а також зменшенні часу, зусиль для організації досягнення конкретного вагомого результату, що актуально для молоді незалежної держави.

Особистий внесок автора. Ідеї та думки, що належать співавторам публікацій, не використовувались у матеріалах дисертації. Особистий внесок дисертанта в роботах у співавторстві полягає в розробці концептуально-методологічного підходу до висвітлення розвитку проблем такої наукової

галузі, як українська дошкільна лінгводидактика; аналізі генезису та прогностичних тенденцій розвитку її структурних компонентів; визначенні сутності феномена „українська дошкільна лінгводидактика”; здійсненні науково обґрунтованої періодизації розвитку цієї науки; створенні системної функціональної моделі української дошкільної лінгводидактики; встановленні механізму і внутрішніх чинників розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки.

Достовірність результатів дослідження забезпечується використанням сучасного нормативного методологічного інструментарію, методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних позицій дослідження, емпіричним підтвердженням теоретичних висновків.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорювалися на міжнародних (Белгород, Росія, 1999р.; Тирасполь, Молдова, 2002; Гродно, Беларусь, 2003; Київ, 1995, 1996, 1997; Одеса, 1996; Рівне, 2002; Чернівці, 1996, 2003), всеукраїнських (Одеса, 1995, 1999, 2003; Івано-Франківськ, 1996; Миколаїв, 1999; Чернівці, 1998; Херсон, 2003), міжвузівських (Коломия, 1993) науково-практичних і науково-методичних конференціях, конгресах; науково-методичних семінарах Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса), Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника. За матеріалами дослідження читався курс лекцій з української дошкільної лінгводидактики для магістрантів Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського(м. Одеса) спеціальності „дошкільне виховання”.

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено в одноосібній монографії, колективних монографіях, навчальних посібниках для студентів, магістрантів та аспірантів, навчальних програмах і рекомендаціях для

студентів і викладачів педуніверситетів спеціальності „дошкільне виховання”, наукових статтях, матеріалах і тезах конференцій. У цілому авторський доробок становить 75 публікацій з проблем української дошкільної лінгводидактики. З теми дослідження – 49 наукових публікацій, у тому числі 38 одноосібних. З них 20 одноосібних – у фахових виданнях.

Обсяг і структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, п’яти розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Зміст викладено на 406 сторінках тексту, до якого входять 8 таблиць, 1 графік, 2 діаграми, 18 схем, що займають 22 сторінки основного тексту. Список джерел охоплює 381 найменування.

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНЕЗИСУ І ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ УКРАЇНСЬКОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Необхідність реалізації означеної мети дослідження визначає потребу окреслення концептуальних підходів до здійснення цілісного аналізу й установлення сутності такого феномену в науці, як українська дошкільна лінгводидактика, – її генезису і функціонального стану. Для отримання чіткої об’єктивної картини як результату дослідження вважаємо за необхідне визначитися з інструментарієм дослідницької роботи та орієнтирами, що дозволять досягти мети найкоротшим шляхом.

Найважливіше завдання, вирішення якого дозволить успішно реалізувати мету дослідження, - створення концептуальної моделі дослідження, накладання якої на реальний науковий пошук дозволить

однозначно й досить повно та об'єктивно розглянути, оцінити, а відтак і пізнати предмет дослідження.

У межах цього завдання планувалося визначити: а/ які орієнтири слугують дороговказом у процесі пізнання істини в українській дошкільній лінгводидактиці; б/ які концептуальні підходи до пізнання предмета дослідження, що вироблені в сучасній науці, доцільно застосувати до вивчення стану сучасної української дошкільної лінгводидактики і як їх адаптувати до вивчення лінгводидактичних явищ.

1.1. Методологічні орієнтири розвитку української дошкільної лінгводидактики

Однією з визначальних ознак самостійності наукової галузі є наявність методологічної теорії наукового дослідження, з позицій якої й оцінюється відповідність результатів дослідження визначеній меті.

Інтенсивний розвиток української дошкільної лінгводидактики за останнє десятиріччя, ускладнення її завдань, потреба швидкого запровадження результатів наукових пошуків у практику навчання і виховання обумовлюють необхідність підвищення наукового рівня лінгводидактичних досліджень для пізнання глибинної сутності явищ, розкриття існуючих між ними протиріч, пізнання об'єктивних закономірностей і тенденцій у сучасній лінгводидактиці, визначення ефективних шляхів удосконалення лінгводидактичної практики. Діяльність науковців з обґрунтування засад навчально-мовленнєвої діяльності дітей повинна бути теоретично осмисленою, спрямовуватися на певні методологічні орієнтири, що сприятимуть підвищенню теоретичного рівня дослідження, допоможуть просунутись у пізнанні явищ до їх сутності, розкрити внутрішні взаємозв'язки між ними.

Натомість аналіз наукових доробків з української дошкільної лінгводидактики засвідчив, що питання методології наукового дослідження в

цій науковій галузі ще не розроблялися на теоретичному рівні. Тому для визначення методологічних орієнтирів лінгводидактичних досліджень були використані емпіричні методи пошуку: проаналізовані власне наукові дослідження (25 авторефератів кандидатських і докторських дисертацій) і проведені опитування науковців-дослідників з проблем української дошкільної лінгводидактики (20 респондентів) стосовно обрання ними методологічного обґрунтування дослідницьких дій.

Крім того, оскільки українська дошкільна лінгводидактика є елементом підсистеми педагогічних наук у загальній системі суспільних наук, необхідно з'ясувати вплив цих зовнішніх чинників на формування методологічних орієнтирів української дошкільної лінгводидактики.

Результати пошуку представлено в даному підрозділі.

1.1.1. Специфіка методологічних орієнтирів розвитку пострадянської педагогічної науки. Період становлення української дошкільної лінгводидактики як науки припадає на радянську добу, ідеологія якої певним чином сформувала світоглядні орієнтири всієї радянської науки. Натомість офіційна державна ідеологія незалежної України докорінно відрізняється від ідеології Радянського Союзу. Тому, розглядаючи методологічні орієнтири сучасного, пострадянського, періоду розвитку української дошкільної лінгводидактики, передусім з'ясуємо, що залишилося у спадщину українській дошкільній лінгводидактиці від попереднього періоду її розвитку й що змінилося в наукових підходах до пізнання довкілля. Для об'єктивної оцінки характеру цих змін розглянемо їх на загальному тлі змін, що відбулися за цей же період у методології педагогічної науки.

Під методологічними орієнтирами розуміємо теорії, підходи, принципи, вимоги, характеристики, критерії, які слугують інструментарієм для безпомилкового пізнання істинності буття. Їх визначенням і систематизацією займається спеціальна наукова галузь – методологія.

У сучасній науці методологію розглядають як багаторівневе, складне, різноаспектне явище. Звідси – різноманітність її визначень залежно від погляду на неї та потреб використання. У філософському словнику [358] методологію визначено як філософське вчення про методи пізнання й перетворення дійсності, про використання світоглядних принципів у процесі пізнання, духовної творчості й практики. У вузькому значенні її розуміють як систему прийомів чи методів, які використовують у процесі пізнання в межах тієї чи іншої науки. У широкому трактуванні – “це система теоретичних знань, що виконують роль керівних принципів, зняряддя наукового дослідження й конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу ” [116, с.7]. У науковій педагогічній літературі останнім часом йдеться про методологію наукового пізнання як “ вчення про принципи побудови, форми й способи науково-дослідницької діяльності” [173, с.23].

Немає єдності й у поглядах на те, що являє собою методологія як наука: чи це філософська дисципліна, чи частково-наукова галузь; а якщо кожне філософське положення має методологічне значення, то чи є сама філософія методологією; існує також думка, що методологія взагалі не наука, а мистецтво добору принципів і методів дослідження.

Безперечно, у початковий період історії становлення наукового пізнання філософія була єдиною універсальною концепцією, і філософські поняття, категорії й уявлення слугували одночасно і фундаментальними складовими науки і методологічними принципами. З розвитком класичних наукових теорій їх положення ставали підґрунтям для розвитку самої філософії та наступних наукових учень, що порушило уявлення про абсолютизацію методологічних можливостей однієї теорії.

Політизація й ідеологізація науки в Радянському Союзі, у тому числі Україні, призвели до того, що всі методологічні концепції, крім догм марксистсько-ленінської філософії, були відкинуті як неправдиві, реакційні, буржуазно-ворожі. Спроби філософського осмислення досягнень науки були занадто заідеологізовані й відірвані від досягнень західної філософської

думки, яка піддавалася такій нещадній критиці, а її прибічники такому гонінню, що радянським науковцям годі було й думати про ознайомлення з “не марксистсько-ленінськими” філософськими джерелами. Періоди відлиги (50–60-і рр.) змінювалися посиленням цензури (70-і рр.), але в цілому ситуація в розвитку радянської філософської думки залишалася без принципових змін: превалювало класове, партійне, політичне нашарування, що породило скептичне й критичне ставлення до марксистсько-ленінської філософії як до методологічного орієнтира в науці.

Ми не мали на меті розглянути історію розвитку методології в контексті розвитку наукового пізнання, а тим більше аналізувати трагічну долю філософії тоталітарного режиму, а звернули увагу на цю проблему лише для того, щоб показати особливості й специфіку сучасних методологічних орієнтирів у науці пострадянського простору, в т.ч. і такій її галузі, як українська дошкільна лінгводидактика.

Перебудова політичного ладу й подальше відмежування від тоталітаризму, створення незалежної держави з принципово новими світоглядними позиціями автоматично привели до відмови суспільства від ідеологічного кістяка зруйнованого режиму - марксистсько-ленінської філософії, у т.ч. і її, на наш погляд, найраціональнішого зерна – матеріалістичної діалектики, яка, звільнена від класовості й партійності, за своїм характером може бути загальним підґрунтям для конкретно-наукової методології. Спроба подолати стереотипи, звільнитися від догматичних філософських пут почасті призвела не до переосмислення старих проблем для вирішення нових, а до відмови керуватися будь-якими філософсько-методологічними положеннями. Так, наприклад, 6 % молодих науковців - дослідників проблем сучасної української лінгводидактики - не визнають пріоритетів філософських методологічних положень, орієнтуючись при вивченні предмета дослідження на загальнонаукові й конкретно-наукові теорії, а також на світоглядні позиції сучасного суспільства (ідеї національного й духовного відродження народу, сучасні уявлення щодо

використання національної педагогічної спадщини в процесі відродження та реформування освіти, про пріоритетну роль мови як засобу високої етики міжнаціональних стосунків у державі тощо), власні досвід і стиль мислення, а 88,8% науковців–лінгводидактів лише перераховують загальновідомі й широкоживані принципи й підходи діалектичного матеріалізму, не розкриваючи механізм їх впливу на хід і результати дослідження, що може свідчити про неглибоку обізнаність з цими філософськими положеннями .

Опитування фахівців з української дошкільної лінгводидактики дає підстави стверджувати, що вони обирають метод пізнання, не орієнтуючись на якусь певну методологічну систему або методологічні поради, а виключно відповідно до виду та рівня пізнання, власних світоглядних і філософських позицій, особистого наукового досвіду, вибудовуючи на цих підставах методологічну концепцію, спроможну обґрунтувати достовірність дослідження, підтверджену певними емпіричними результатами.

На наш погляд, конкретні методологічні принципи, увійшовши до стилю мислення науковця, першочергово сприймаються й відтворюються на інтуїтивному рівні, зумовлюючи неприйняття певної існуючої парадигми, і лише пізніше використовуються як ”дороговказ” для обґрунтування змін, що відбуваються в існуючій картині світу. Тобто науковці добирають конкретне методологічне обґрунтування до конкретного виду пізнання, що узгоджується з філософською теорією Е. Канта про антиномію наукового знання, відповідно до якої допускаються різні, навіть протилежні , форми опису одних і тих самих емпіричних даних, причому кожна концепція буде однаково переконливо доводитися логічно. Підтвердженням цього є, на нашу думку, кількість методологічних концепцій, адекватна кількості філософських течій у світі. І хоча методологічні концепти лінгводидактичних досліджень свідчать про відсутність систематизованого підходу до добору методологічних орієнтирів, певна закономірність усе-таки простежується. Так, усі дослідження з дошкільної лінгводидактики містять пізнавальний і прикладний аспекти, і відповідно до цього науковці послуговуються

методами наукового пізнання й методами практичної діяльності. Серед методів наукового пізнання перевага надається провідним положенням матеріалістичної діалектики (близько 90% усіх досліджень), зокрема таким, як: про взаємозв'язок мови й свідомості, мислення й мовлення, перехід кількісних змін у якісні, суспільну природу мови як засобу спілкування, взаємозв'язок чуттєвого й раціонального у навчанні мови, роль практики в теорії пізнання тощо. На нашу думку, такий підхід свідчить не стільки про стереотипність, догматизм мислення, скільки про певні світоглядні позиції науковців, адже якщо відкинути скептичне ставлення до діалектики матеріалізму як до ідеології колишнього тоталітарного режиму та відповідні ідеологічні й політичні нашарування, то слід визнати, що суб'єктивна діалектика матеріалізму, відображаючи закони розвитку світу й закони пізнання, є об'єктивною за змістом і, отже, може бути методологічним підґрунтям для пізнання дійсності. Зазначимо, що 50% дослідників української дошкільної лінгводидактики взагалі не використовують ідеологічні або політичні орієнтири .

Наукові положення й теорії, побудовані на підставі світоглядних або методологічних орієнтирів науковців-лінгводидактів, не викликають сумнівів, оскільки критерієм їх істинності виступають емпіричні дані, що одночасно підтверджують і правильність обраного способу пізнання дійсності. У загальному лінгводидактичному масштабі означені підходи до вивчення лінгводидактичних явищ мають взаємодоповнюючий характер і в сукупності забезпечують різнобічне висвітлення сутності й функціонування процесу навчання мови в цілому, оскільки в методологічному плані ці підходи не мають взаємовиключних розбіжностей, зумовлених характером філософських засад.

У сучасній науці роль методологічних орієнтирів виконують не лише філософські підходи, принципи, а й положення конкретно - наукової теорії як стосовно самої себе, так, відповідно, й інших галузей наукового знання. Наприклад, в окремих працях з української дошкільної лінгводидактики

методологічну функцію виконують теоретичні положення з психології (про мовлення і мовленнєву діяльність), фізіології (про механізми породження висловлювання), педагогіки (про пріоритетну роль рідної мови в духовному та інтелектуальному розвитку особистості), мовознавства (про мовлення як знакову діяльність, розуміння мови як засобу комунікації), українського народознавства (про використання духовних і національних цінностей українського народу в мовленнєвій практиці), що підтверджено 83% лінгводидактичних досліджень. Традиційно за методологічні орієнтири правлять також державотворчі законодавчі акти й концепції (навчання державної мови в Україні, розбудови національної системи освіти та ін.).

На підставі аналізу дослідних робіт й опитування науковців-дослідників можна дати таке визначення методології, характерне для сучасної української дошкільної лінгводидактики: це система загальнофілософських принципів і методів наукового пізнання, які вказують на шляхи розвитку наукового дослідження і, конкретизуючись у даній науці, дають можливість глибоко зрозуміти сутність предмета; а також система загально- й конкретно-наукових методів і теоретичних положень, що визначають характер дослідження та сприяють реконструкції знання про предмет, визначають закони, діям яких він підлягає, і на цій підставі забезпечують творче перетворення його, обумовлюючи й обґрунтовуючи результати дослідження.

Більш контрастно висвітлити означені особливості методологічних орієнтирів у сучасній пострадянській науці, у т.ч. й українській дошкільній лінгводидактиці, можна за допомогою порівняння аналогічних підходів у плюралістичному суспільстві. Так, під методологією в зарубіжній науці зазвичай розуміють спеціально-наукову методику, яку об'єктивно застосовують для вивчення окремих ланок, сторін або аспектів предмета, в той час як у діалектико-матеріалістичному розумінні це і співвідношення всіх можливих спеціально-наукових методик, і загальнофілософські принципи, підходи до вивчення об'єкта [240; с.5]. А, наприклад, у Сполучених Штатах Америки методологічною основою побудови будь-якої

системи освіти є провідна філософська орієнтація її організаторів, які в доборі змісту навчання керуються індивідуальними філософськими переконаннями. При цьому методологічну основу програмового змісту освіти (курікулуму) складають найрізноманітніші філософські теорії, такі, як конструктивізм, екзистенціалізм, реконструктивізм, ідеалізм, реалізм, біхевіоризм, переніалізм, прогресивізм тощо [167]. До того ж, філософію освіти вивчають у всіх педагогічних вищих навчальних закладах США, хоч і з різним ступенем глибини. Головна мета курсу філософії при цьому полягає не тільки в оволодінні знаннями, але й у виробленні своєї системи цінностей, формуванні активної життєвої позиції, власної філософії навчання [167, с.61]. Тобто готують педагогів не тільки для того, щоб вони набували філософських знань, але й щоб уміли застосовувати їх у житті, у взаєминах з усіма, хто їх оточує, у подальшій професійній діяльності.

Таким чином, нігілізм молодих українських науковців стосовно філософії або механічне використання її положень, однаково озвучених у цілій низці різних за проблематикою наукових робіт при визначенні методологічних засад, може свідчити про наявність проблеми, дотичної до становлення й розвитку будь-якої наукової галузі, у т.ч. української дошкільної лінгводидактики. Сформулювати цю проблему можна таким чином: невідповідність сучасної української філософії як науки, а також мети й змісту філософії як навчальної дисципліни у вищих навчальних закладах до запитів сучасного суспільства, що виявляється в недостатньому філософсько-методологічному обґрунтуванні освітянських навчально-виховних проєктів та науково-дослідних робіт. До речі, самі педагоги пояснюють недоліки шкільної реформи, розпочатої в 1984 році, відсутністю методології, побудованої на аналізі реальної, а не міфологізованої дійсності [368, с.78]. Звідси й топтання на місці, неможливість швидкого поступу. Підтвердженням цієї думки може бути такий факт: під впливом ринкових вимог у США в ХХ ст.. сформувалася унікальна філософія прагматизму, що вплинула на весь подальший розвиток філософії в країні, стала вирішальним

фактором у розвитку педагогічної науки й пристосуванні її до часу; разом із біхевіоризмом і соціальним конструктивізмом стала типовим американським явищем, сформувала неповторне обличчя американської педагогічної освіти [167].

Отже, недостатня увага до філософсько-методологічного обґрунтування, властива майже всім педагогічним, у т.ч. й лінгводидактичним, науковим дослідженням, і становить їх специфічну особливість, зумовлену переходом загальнодержавної філософії від унітарного, тоталітарного догматизму на загальнолюдські світоглядні позиції за умов становлення ринкових відносин.

1.1.2. Методологія педагогіки як вчення про пізнання педагогічної дійсності. Українська дошкільна лінгводидактика – молода галузь педагогічної науки, період становлення якої відбувся в межах педагогіки, і тому в своєму розвитку вона послуговується методологією педагогіки. Разом з тим, теоретичне положення про те, що методологія будь-якої конкретної науки має право на існування, а від рівня її (методології) розробки залежить ефективність наукових досліджень та теоретичний рівень самої науки (В.Гмурман, 1977; П.Копнін, 1968), справедливе й стосовно лінгводидактики. Тому в коло інтересів нашого дослідження входив пошук відповідей на запитання, що окреслюють сутність, призначення й місце методології у структурі наукового знання.

Безперечно, педагогам втручатися в царину філософії, вирішуючи її проблеми, недоцільно, але використовувати набутий людством досвід пізнання істини для розвитку педагогічного знання – необхідно.

Найдавніші методолого-педагогічні розвідки належать, очевидно, першим педагогам-науковцям, які обмірковували шляхи дослідження педагогічної дійсності, оцінювали свій внесок у науку тощо. Знаходимо їх і у вітчизняних корифеїв педагогіки, зокрема К. Ушинського [346]. Не припинялися спроби пов'язати педагогіку з реаліями життя й у буремні післяреволюційні роки (С. Вольфсон, 1924 [67]; Б. Комаровський, 1929 [149];

О. Трахтенберг; 1928 [347]), але сформувалася методологія педагогіки як відносно самостійна галузь знання в 60–70-х рр. ХХ ст. зусиллями таких учених, як М. Алексєєв, А. Арсенєв, В. Воробйов, Н. Гончаров, В.Гмурман, М. Данилов, а дещо пізніше – В. Гершунський, В. Краєвський, Н. Никандров, В. Полонський та ін. Через всебічний аналіз проблеми методологічного забезпечення педагогіки й гостру полеміку було встановлено, що філософія як методологія загальна не може підмінити методологію конкретних наук, оскільки загальне знання не виключає часткового, і тому їх не можна ототожнювати. Отже, методологія педагогіки, як і методологія інших конкретних наук, має право на існування [154].

Такі погляди на проблему спонукали педагогів до подальшої розробки методології педагогіки, і у 80-х рр. окреслився її предмет: процес пізнання педагогічної дійсності і його результат – система педагогічних знань, який трохи пізніше було доповнено суттєвим компонентом - системою знань про перетворення педагогічної дійсності [246]. Було уточнено проблематику й специфічні методи педагогічної методології, проаналізовано способи й умови ефективної взаємодії теорії й практики; було чітко окреслено, хоча й не вирішено повністю, проблеми співвідношення соціального і педагогічного впливу у вихованні, історичного і логічного, існуючого і необхідного (ідеалу), часткового й загального, диференціації й інтеграції педагогічного знання, критеріїв ефективності педагогічного дослідження і багато іншого [118, с.64 – 71]. Особливо активізувалася полеміка в період “перебудови” системи народної освіти (80-90-і рр. ХХ ст.), коли перед педагогічною наукою постала низка складних проблем, пов’язаних з науковим обґрунтуванням мети, завдань, змісту, методів, засобів і організаційних форм виховання та навчання за нових умов. Розв’язання цих проблем у процесі реформування загальноосвітньої та професійної школи пов’язувалося з широкомасштабними та ґрунтовними науково-педагогічними дослідженнями. У зв’язку з цим особливо актуалізувалися проблеми методології педагогіки,

пошуку нових ефективних методів педагогічних досліджень, їх випробування, об'єктивної оцінки та оперативного впровадження в практику.

Активно обговорювалися на шпальтах педагогічних часописів наприкінці ХХ ст.. такі питання: що являє собою методологія педагогіки, її структура й функції? Чи виконує вона роль стратегічної ланки? Чи орієнтує теорію на прикладні дослідження й розробки, які можна використовувати у навчально-виховній діяльності? У чому полягає суть методологічної культури і методологічної рефлексії? Які проблеми виникають у процесі методологічного обґрунтування наукового дослідження? Які критерії ефективності педагогічної теорії? У чому полягає практичне значення методології педагогіки? і т. ін..

Аналіз, систематизація та узагальнення цього матеріалу надали нам можливість дійти висновків, які стали підґрунтям для нормативно-структурного аналізу методологічного забезпечення лінгводидактичних досліджень.

Зважаючи на різноманітність поглядів і дефініцій щодо сутності методології, доцільно визначитися, що розуміють під методологією педагогіки, наскільки широко або вузько її трактують педагоги відповідно до загальноприйнятих філософських тверджень.

У філософії методологія – “це сукупність норм поведінки, які приводять до певних результатів відповідно до цінностей, яких людина хоче досягти” [248, с.30]; система принципів і способів побудови теоретичної й практичної діяльності та вчення про цю систему [173, с.23]. Вона може бути дескриптивною, тобто описовою, й вивчати, як реально досягти результату, або нормативною й указувати, як необхідно діяти [248, с.30]. Отже, методологія дає відповідь на запитання, як досягти певного результату в пізнавальній або практичній діяльності та що для цього потрібно зробити, керуючись певною системою цінностей, вироблених людством. До методології пізнавальної діяльності філософи [248, с.37] відносять теорію способів організації знання, його отримання й використання.

Погляди педагогів узагальнено представив В. Гмурман, аналізуючи тенденції розвитку педагогіки на початку 80-х рр. ХХ ст.: “... питання методології педагогіки по-різному трактується у філософській і наукознавчій літературі. Одні автори зводять методологію до вчення про метод, другі розуміють її як усю сферу застосування філософських принципів, треті вважають, що методологія покликана розробляти не лише загальні, але й конкретні (за іншою термінологією – спеціальні) дослідницькі методи. Означені протилежні підходи або неправомірно звужують методологічну проблематику, або вкрай розширюють її ” [247, с.37]. Аналіз педагогічного трактування методології дає підстави визначити декілька підходів до розуміння сутності методології педагогіки. Один з них, що виробився за роки існування тоталітарного режиму, можна назвати “ідеологічним”, відповідно до якого методологія педагогіки взагалі існувати не могла, оскільки педагогіка керувалася марксистсько-ленінською методологією як системою філософських, ідеологічних принципів [213, с.26]. Зазвичай марксистсько-ленінська методологія сприймалася як сукупність ідеологічних орієнтирів, а не система методів пізнання. Другий підхід сформувався в педагогіці 60-70-х рр. ХХ ст. (його умовно називають “гносеологічним”), прибічники якого вбачають у методології педагогіки “ теорію пізнання” або “процес пізнання”, залишаючи поза увагою практичний аспект методології (А.М.Арсеньєв, Н.К. Гончаров, М.А. Данилов, Ф.Ф. Корольов та ін.): ” Методологія педагогіки – система знань про вихідні положення , про основи й структуру педагогічної теорії, про принципи підходу й способи здобування знань, що правильно відображають педагогічну дійсність, яка безперервно змінюється за умов розвитку суспільства” [93, с.32]. Третій підхід розвинувся у 80-х рр. ХХ ст., (назвемо його “діяльнісним”), він вирізняється розумінням методології педагогіки як особливої наукової галузі у структурі педагогіки, призначення якої – вивчати саму педагогіку й способи її розвитку. Його прибічники (В.В. Краєвський та ін.) розуміють методологію ширше: і як систему знань (теорію способів організації знання), й особливу діяльність для отримання цього

знання: ”Методологія педагогіки – це не лише система знань про підвалини й структуру педагогічної науки, про принципи підходу й способи отримання знань, що відображають педагогічну дійсність. Вона є й система діяльності для отримання такого знання, і методологічне забезпечення спеціально-наукових педагогічних досліджень” [248, с.37]. До “системи діяльності” входять: а/ методологічні дослідження (“для отримання такого знання”), які відрізняються від спеціально-наукових спрямованістю не безпосередньо на педагогічну дійсність, а на процес і результати наукового відображення цієї дійсності, та б/ діяльність з формування методологічного забезпечення педагогічних досліджень, тобто залучення сукупності специфічних знань, що знаходяться в складній ієрархічній підлеглих – філософських, загальної методології, методології педагогіки – і виконують роль регуляторів конкретного дослідження. Цей другий вид діяльності є не що інше, як методологічна рефлексія педагога: науковця і практика.

Погоджуючись з філософами, методологи-педагоги (В. Загвязинський, 1982; В. Краєвський, 1991) вирізняють теоретичну (дескриптивну) і нормативну методологію, наголошуючи при цьому, що в сучасних методологічних дослідженнях превалює саме нормативний аналіз, мета якого – “ як вивчення загальних принципів підходу до різних об’єктів дійсності, до різних класів наукових завдань, так і вивчення системи загальних і часткових методів і прийомів наукового дослідження “ [116, с.8], тобто впорядкування конкретного методологічного забезпечення дослідника-педагога, його наукового інструментарію. Теоретичний аспект методології педагогіки вивчає й описує основні педагогічні закономірності як вихідні передумови наукового пошуку, крім того, виконує функцію світоглядного орієнтира, з’ясовуючи й оцінюючи суспільну значущість і соціальну роль педагогічної теорії або окремих теоретичних положень [116, с.7].

Відповідно до поданих дефініцій методології педагогіки окреслено її структуру [116, с.9-10], яку представимо схематично, щоб відобразити

структурно-логічну організацію її компонентів та зв'язки й залежності між ними (рис. 1.1; 1.2).

Зіставлення обох структур методології педагогіки - відображень гносеологічного підходу (за В. Загвязинським, 1982) та діяльнісного (за В. Краєвським, 1991) - було здійснено для з'ясування реальних або можливих зв'язків методології з практичною діяльністю, оскільки дефініції не дають чіткого уявлення про значення методології педагогіки для прикладних дисциплін, таких, наприклад, як лінгводидактика.

Натомість схеми на рис. 1.1 і 1.2 засвідчують, що методологія педагогіки не має безпосереднього впливу на педагогічну практику, хоча потенційна можливість цього міститься в діяльнісному компоненті її структури (рис. 1.2).

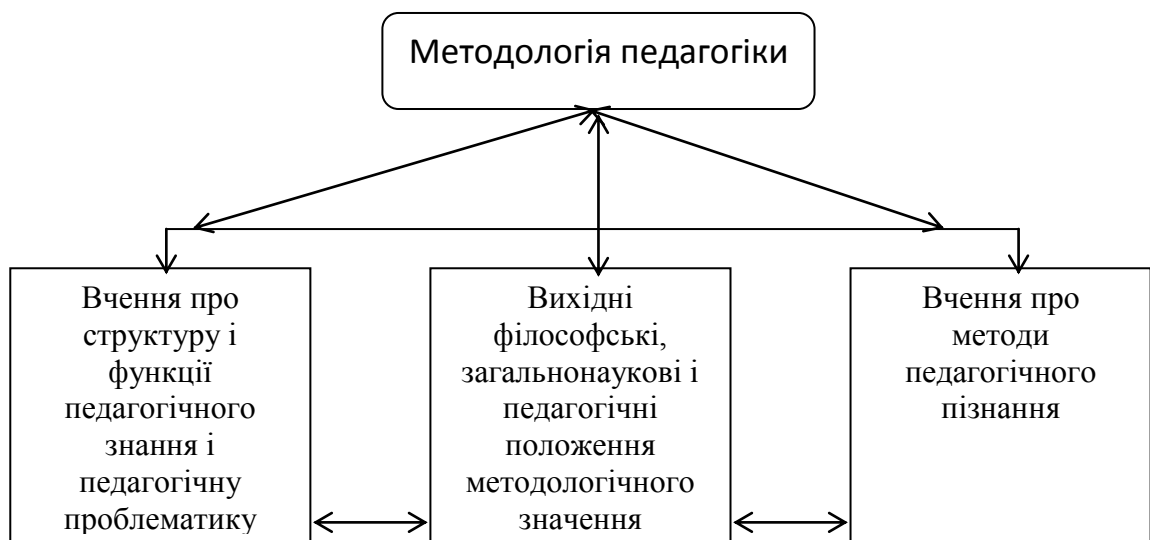


Рис. 1.1. Структура методології педагогіки як наукової галузі (гносеологічний підхід)

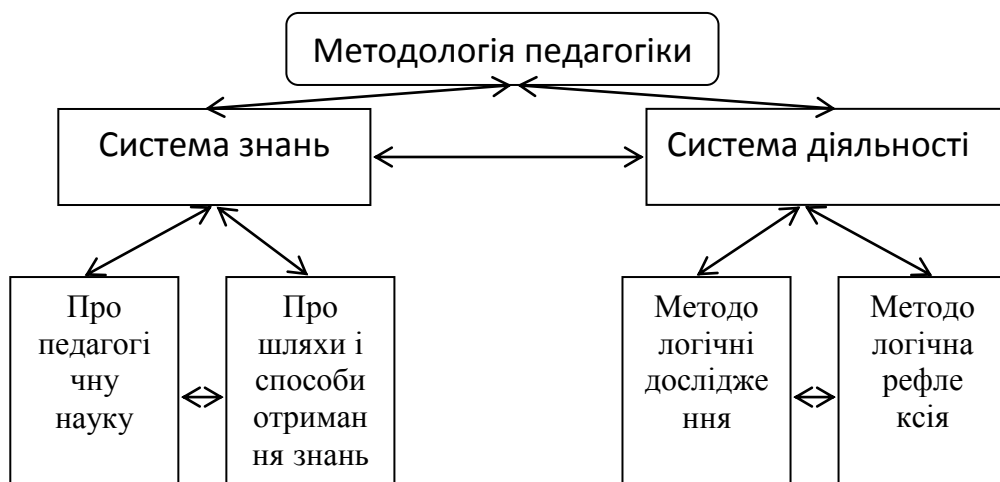


Рис 1.2. Структура методології педагогіки як наукової галузі
(діяльнісний підхід)

Поглиблений аналіз методологічної літератури надав можливість з'ясувати, які функції виконує методологія педагогіки і які завдання вона повинна вирішувати, а через це – її призначення. Зазвичай з наукою пов'язують гносеологічні (пізнавальні: описову, пояснювальну, прогностичну), аксіологічну (оцінювальну) і дотичну до неї критичну, евристичну та інші функції, а про прикладний характер науки свідчать праксеологічні (перетворювальні: цілепокладання, конструктивного припису) функції.

На початку 80-х рр.. минулого століття в методології було представлено три функції: гносеологічну, критичну й рефлексивну [55, с.76].

Гносеологічна функція методології педагогіки пов'язана з вивченням дослідницької діяльності, що відбувалося не лише через опис і пояснення, а й через моделювання, упорядкування, систематизацію знань про дослідження педагогічної дійсності й отримання нового знання щодо логічних основ науки, проблематики педагогічних досліджень, удосконалення методів науково-дослідницької діяльності тощо [93; 8; 156; 171; 200].

Рефлексивна - це особлива функція методології, пов'язана з вивченням самої педагогіки як науки, вона активізується у працях, присвячених розгляду об'єкта, предмета й структури педагогіки, основ побудови педагогічної теорії, аналізу понятійно-термінологічної системи тощо [82; 92; 109; 141; 175].

Критична функція - здійснення критичного аналізу розвитку педагогічної науки – представлена майже в усіх працях з проблем розвитку педагогіки [117; 320; 376; 316]. Критика - особливий вид оцінювання, тому вона, на наш

погляд, дотична до аксіологічної функції, що передбачає розробку критеріїв, показників і одиниць оцінювання ефективності науково-дослідницької діяльності й сформованості різних аспектів педагогіки як науки. На сучасному етапі розвитку педагогіка послуговується методиками оцінювання таких показників науково-дослідницької роботи, як новизна (М. Бургін, 1989), теоретична і практична значущість (В. Полонський, 1988); розроблено нормативні показники науковості педагогічного дослідження, зокрема до таких його характеристик, як дослідницька проблематика (за актуальністю, новизною, перспективністю), гіпотетичність (відповідно до різних рівнів дослідження: емпіричні й теоретичні, робочі й реальні) (В. Загвязинський, 1982), концептуальність (метаконцепція) (В. Сквирський, 1988) і т. ін..

Особлива роль, на наш погляд, у методології педагогіки належить праксеологічній (перетворювальній) функції, завдяки якій методологія від абстрактного теоретизування переходить до розряду прикладної галузі науки й виявляє свою практичну значущість. Методологічні дослідження 90-х рр. ХХ ст.. [56; 276; 323] вирізняються постановкою конструктивних завдань, пов'язаних з розробкою рекомендацій і правил щодо здійснення наукової роботи. Вони дають відповідь на запитання “як досягти мети?” і “що повинно бути?”, які за своєю суттю є конструктивними і нормативними приписами, а тому - компонентами праксеологічної функції. Педагоги висловлюються за підсилення саме цієї функції, “що дозволить озброїти дослідника реальним, дієвим методологічним інструментарієм” (В. Краєвський, 1989), і представлення її як розділу нормативної методології, завдання якої - упорядкування конкретного методологічного забезпечення дослідника-педагога, його наукового інструментарію. У цьому напрямі розроблено критеріальні характеристики для категоріально-методологічного апарата дослідження, а саме: проблеми, теми, актуальності, об'єкта дослідження, його предмета, мети, завдань, гіпотези, новизни, значення для науки, значення для практики [172].

Будь-яка наукова галузь повинна реалізовувати також евристичну й прогностичну функції, яким у методології педагогіки приділено ще дуже мало уваги, й до того ж, здебільшого, опосередковано, через призму висвітлення інших проблем. Так, критикуючи відрив педагогічної науки від практики (функція критики) і наголошуючи на необхідності пристосування теорії до конкретно-методичного рівня, науковці уточнюють положення щодо перетворювальної функції методології, висувають нові завдання перед нею (функція цілепокладання) та визначають шляхи й способи подальшого розвитку методології для виходу її в практику (прогностична функція) [55; 114; 238; 371].

Таким чином, усі функції методології педагогіки взаємопов'язані між собою і, доповнюючи й підсилюючи одна одну, сприяють удосконаленню педагогіки як науки, яка складається з теоретичної та прикладної частин.

Отже, методологія педагогіки – це вчення про пізнання педагогічної дійсності, яке складається з системи знань про основи й структуру педагогічної науки, основні підходи й способи отримання наукового знання. Ця система знань становить результат методологічних досліджень, предметом вивчення яких є процес і результати наукового відображення педагогічної дійсності. Опанування цією системою знань – основа методологічної рефлексії педагога. Методологія педагогіки складається з теоретичної (дескриптивної) і прикладної (нормативної) частин, які виконують гносеологічну, критичну, рефлексивну, аксіологічну, праксеологічну, евристичну й прогностичну функції, що й сприяє розвитку педагогіки як науки.

1.1.3. Місце і роль методології у процесі перетворення педагогічної дійсності. Значне місце в полеміці методологів - філософів і педагогів - відведено визначенню практичної значущості методології. І якщо вплив на вдосконалення знання й процесу пізнання, тобто на розвиток теорії, чітко простежується в педагогічній науці, то роль і місце методології в

перетворенні педагогічної практики залишалися невизначеними. Але українська дошкільна лінгводидактика – наука прикладна, і для неї важливо мати інструментарій для перетворення лінгводидактичної практики, тому, узагальнюючи й систематизуючи знання про методологічні орієнтири науки, ми вирішили знайти відповідь на запитання щодо впливу методології на процес перетворення педагогічної дійсності.

Філософи, які розробляли проблеми методології на загальнонауковому рівні (А. Спіркін, Е. Юдін, М. Ярошевський та ін.), вирізняли: а/методологію пізнання як вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності та її результати – саме знання і б/методологію практичної діяльності – вчення про структуру, логічну організацію, методи й засоби діяльності. Розвиваючи цей підхід, В. Фофанов так визначав пізнавальну й прикладну підсистеми науки: “ Перша дає на виході знання-відображення у вигляді наукової теорії, для їх отримання використовуються методи наукового пізнання, їх формування й функціонування рефлексується в методології наукового пізнання, що також входить до складу пізнавальної підсистеми науки. Друга дає на виході власне прикладне знання – методи практики, однак для його одержання необхідні особливі знання-відображення, отримання яких є спеціальним проміжним завданням, що вирішується через розробку методів практики” [327, с.173]. Процес одержання таких знань науковець назвав прикладним дослідженням, яке є посередницькою ланкою в прикладній підсистемі науки. Натомість “розвиток і функціонування методів практики рефлексується в методології практики, що є складовою прикладної підсистеми науки” [там само]. При цьому йшлося не про педагогічну практичну діяльність, а взагалі – про діяльність у різних сферах суспільного виробництва.

Ці положення, розвинуті на загальнонауковому рівні, повинні були конкретизуватися на рівні кожної окремої науки, проте в педагогіці вони визнання не знайшли. Натомість методологи-педагоги частіше почали висловлювати думку про те, що гносеологічний підхід звужує межі

методології педагогіки, мета якої полягає не лише в розкритті сутності процесу навчання й виховання, а й визначенні шляхів творчого перетворення його, а тому заважає виконувати іншу функцію - творчо-конструктивну (стосовно і практики, і теорії). ”Тому новий етап у розвитку методології педагогіки пов’язаний не лише з розробкою методів пізнання, але й методів перетворення педагогічної дійсності, із розкриттям перетворювальної ролі методологічного знання” [371, с.28-29]. Науковці почали наполегливо спрямовувати методологію педагогіки в бік перетворення педагогічної практики [284; 77], проте науково обґрунтувати свої позиції, чітко їх окреслити, піти від простого декларування до конкретної концепції нового напрямку в методології педагогіки змогли далеко не всі.

М. Бургін, як філософ, підходить до розгляду цього питання, спираючись на широко розповсюджене в загальнометодологічних роботах [368; 45-48] визначення методології: “ це наукове знання (теоретична система) про діяльність у певній галузі, засоби, результати й методи цієї діяльності”, але чомусь методологія педагогіки – “це передусім вчення про педагогічну науку”. Тому вчений і не дає однозначної відповіді на запитання, чи пов’язана методологія педагогіки з практикою опосередковано, чи існує прямий зв’язок між ними. З одного боку, практичну значущість методології педагогіки М. Бургін вбачає у вивченні зв’язків педагогіки з педагогічною практикою: “Методологія не повинна займатися впровадженням наукових результатів, але до кола її завдань входить визначення шляхів упровадження, загальних підходів і принципів реалізації таких процесів” [55, с.75]. А з другого боку, вважає за можливе виокремлення такого наукового розділу, як методологія педагогічної практики, об’єктом вивчення якої є праця педагогів, діяльність учнів, навчально-виховні процеси й системи [55, 76-77], але, на відміну від теорії педагогіки з тим же об’єктом вивчення, методологія педагогічної практики повинна займатися їх базисом, засадами, даючи педагогам загальні, стратегічні орієнтири в роботі. На наш

погляд, це дуже суперечливий підхід, оскільки одразу виникає безліч запитань і контраргументів на кшталт: чому теорія педагогіки не може виконувати ці функції? Чи не ототожнюється методологія із самою теорією чи методикою конкретної дисципліни? Чи не перетворюються положення методології педагогічної практики в догми, оскільки вони повинні бути, за логікою, більш загальними, ніж у теорії педагогіки? А якщо ці положення конкретизувати, то чим методологія педагогічної практики буде відрізнятися від методики? - і т.ін. . Отже, суперечності у вирішенні означеного питання безпосередньо впливають із розбіжностей у розумінні провідного поняття методології педагогіки.

Так, В. Журавльов, стверджує, що методологія “містить такий склад вимог, директив, настанов, які відкривають шлях до наукового обґрунтування й конкретно-конструктивного руху навчального закладу” [114, с.5]. Тобто практичну функцію методології науковець вбачає в управлінських приписах для розробки науково обґрунтованої технології конкретної практичної діяльності [113, с.115-116]. У зв’язку з цим він висуває методологічні вимоги (найважливіша з них – виконавське відпрацювання завдань як послідовний ланцюг рішень), які визначають перетворювальну діяльність у практиці всіх рівнів: від школяра до керівника вищого рангу. Таким чином, методолог окреслює безпосередній вплив методології педагогіки на педагогічну практику, визначаючи перспективи розвитку методології практики в таких напрямках: “Один з них - все більш масштабні проникнення методології в різні сфери наукової й практичної діяльності, загальне визнання її як інструменту пізнання й перетворення дійсності. Інший – ріст, розвиток, розширення методологічних операцій, що забезпечують більш досконалу й продуктивну пізнавальну й предметно-виробничу діяльність” [113, с.116]. На наш погляд, подане науковцем визначення методології педагогіки порушує цілісність педагогіки як науки, тому що “сукупність принципів і

методів дослідження й перетворення педагогічної дійсності” за сучасних умов є частиною педагогічної науки, а не методології, а саму методологію не можна вважати розділом педагогічної теорії, оскільки вона не містить педагогічної теорії, а лише аналізує її. До того ж, зіставляючи методологію з праксеологією – “молодою науковою дисципліною”, “якій належить функція вироблення узагальнених норм доцільної діяльності в будь-якій сфері” [113, с.115], В. Журавльов надалі не розмежовує і не конкретизує практичні функції методології й праксеології, тому й залишається багато незрозумілого в позиції автора. Я. Турбовською [284] вбачає смисл методології педагогічної практики в безпосередньому узагальненні досвіду педагогів-новаторів для перетворення педагогічної діяльності, а його опоненти (М. Махмутов, 1988; В. Шамардін, 1990;) впевнені, що в педагогіці минув час мислителів-одинаків і що саме педагогічна наука є квінтесенцією теоретично осмисленого досвіду тисяч творчих педагогів, чиї нововведення увійшли до концепцій, принципів і правил педагогічної науки, і тому протиставляти науку й практику неприродно.

Продовжуючи розмову про шляхи й способи виходу методології в практику, В. Загвязинський посилається на існуючий досвід безпосереднього використання філософських підходів, загальнонаукових критеріїв для вирішення конкретних практичних завдань і стверджує, що “гносеологічні й методологічні функції філософського знання, у т.ч. й дуже важливе завдання осмислення діалектики розвитку тієї чи іншої сфери дійсності, повинні здійснюватися через апарат конкретно-наукового знання” [118, с.65], інакше відбуватиметься підміна теорії методології постулатами, що породжуватиме методологічний нігілізм. Натомість методологія через інтеграцію діалектики, світоглядних і гносеологічних підходів з конкретно-науковим знанням дозволить зрозуміти тенденції, уточнити й обрати інструментарій пошуку. Спираючись на такі доводи, науковець не заперечує можливості прямих зв’язків методології з практикою, проте

перевагу надає опосередкованому впливу методології на практику через педагогічну теорію та її прикладну частину - методику: “Методологічна частина педагогіки безпосередньо пов’язана з педагогічною теорією, хоча не виключено вплив методологічних принципів на практику вчителів і вихователів, які працюють творчо, педагогічна ж теорія впливає на практику переважно через прикладну частину, хоча не виключено окремі прояви прямого впливу теорії на практику, що стимулюють педагогічну творчість” [116, с.12].

Аналізуючи ситуацію в педагогіці у зв’язку з докорами в ідейній неспроможності, відриві від практики, науковці (В. Загвязинський, М.Махмутов) констатують наявність досить великого “золотого фонду” концепцій, теорій, ідей, що вже здобули визнання, і свіжих, підкріплених досвідом реальних пошуків та експериментів (теорія активізації процесу навчання (М. Данилов); теорія розвитку молодших школярів (Л. Занков) з опорою на досягнення психологічної науки і масовий експеримент; адаптований до наших шкіл варіант теорії програмованого навчання (В. Беспалько, П. Гальперін, Н. Талізін); концепція змістового узагальнення (В.Давидов); психолого-дидактична теорія алгоритмізації, концепція оптимізації навчання (Ю. Бабанський); ідея укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв) та ін.). Вагомим недоліком цих теорій вважають відсутність наукових розробок на методичному рівні, доступному для педагога-практика. При цьому перспективи вбачають в об’єднанні теоретичних і методологічних зусиль для підсилення “технологічності” дидактичних і методичних робіт та побудові цілісної концепції на ґрунті синтезу існуючих психолого-педагогічних теорій, оскільки педагог-практик має справу з цілісним навчально-виховним процесом, а не з окремими його аспектами [115; 40].

Найбільш обґрунтованою і такою, що може привести до вироблення єдиного підходу у визначенні сутності методології педагогіки, є, на наш погляд, позиція В. Краєвського: “...відображення педагогічної дійсності в

системі знань повинне бути адекватним завданню наукового обґрунтування практичної діяльності”[173, с.23]. При цьому практичну діяльність науковець розуміє широко, як діяльність людей, що забезпечують існування й розвиток суспільства, у структурі якої рівнозначно представлено і спеціально-наукову, і методологічну, і педагогічну практику, а методологію розглядає не тільки як систему знань, а ще як діяльність з виробництва й застосування методологічних знань. У зв’язку з цим доречним є повчальне й справедливе, на наш погляд, пояснення І. Мейзеля [239], зроблене дещо раніше з приводу ототожнення науки з системою знань. Він зазначав, що в знанні не міститься джерело його власного існування, що це лише відбитий зріз пізнавального процесу, ідеальний згусток пізнавальних зусиль людей. Знання характеризує науку, але не вичерпує її, його можна правильно зрозуміти лише в контексті генеруючої його пізнавальної діяльності. Керуючись таким визначенням методології педагогіки, В. Краєвський окреслює предмет науки як співвідношення між педагогічною дійсністю та її відображенням у педагогічній науці, при цьому практична педагогічна діяльність є об’єктом не лише вивчення, але й цілеспрямованого конструювання й перетворення. Відповідно до цих відправних параметрів науковець дійшов висновку: “Методологія педагогіки, підсилюючи свої регулятивні, нормативні функції, у чому, власне, і є її призначення, перетворює безпосередньо наукову діяльність і опосередковано – педагогічну дійсність” [173, с.28]. Щоб дійсно допомогти практиці, потрібно підняти педагогічну науку на теоретичний рівень, при цьому не обійтись без методології, а на запитання, як досягти результату в практичній педагогічній діяльності, дає відповідь не методологія, а сама педагогіка через наукове дослідження.

Цю позицію підтримують й інші методологи-педагоги. Так, Б.С.Гершунський не лише критично ставиться до публікацій, що

обґрунтовують прикладний характер педагогіки, яка і так “вочевидь, має практикоорієнтовану спрямованість” [76, с.69], а й чітко окреслює місце педагогічної практики в ієрархічній структурі педагогіки: ”Все ще спрощено трактується процес наукового пізнання й перетворення педагогічної дійсності, коли замість схеми “практика – теорія – методика - практика” (на новому, перетвореному рівні), що дозволяє реалізувати не лише описові та пояснювальні, але й прогностичні, проектно-конструктивні функції, активно і нав’язливо пропагується гранично примітивна схема “практика - практика”(за нових умов) з розрахунку лише на безпосередню передачу досвіду без належного теоретичного й методичного обґрунтування” [там само].

Отже, у педагогіці розглядають різні варіанти впливу методології педагогіки на процес перетворення практики: безпосередній, опосередкований або змінний. Натомість залишається зовсім не розкритим, а тому й незрозумілим запитання: яким способом отримувати методологічне знання, якщо це буде відбуватися попри теорію науки, і хто цим буде займатися за умов безпосереднього впливу методології на практику. Тому підтримуємо позицію методологів, яка в нас не викликає сумнівів і заперечень, а тому місце методології педагогіки на шляху пізнання й перетворення педагогічної дійсності представимо в системі ієрархічних зв’язків з педагогічною теорією й педагогічною практикою таким чином (рис.1.3): теорія, вивчаючи практику, вдосконалюється в методології; удосконалена теорія конкретизується в методичній технології, перевіряється на ефективність новою практикою.

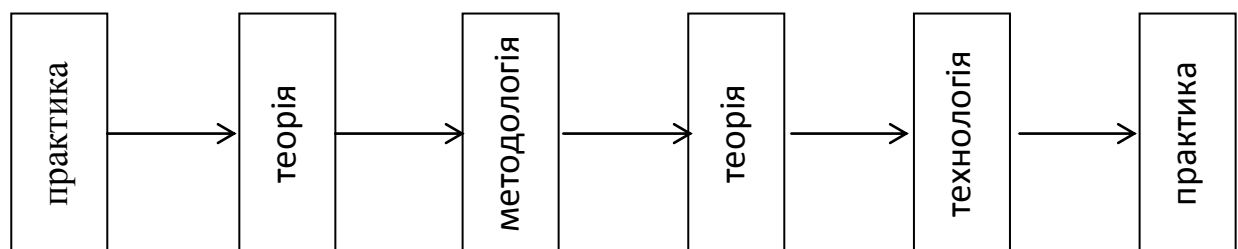


Рис. 1.3. Місце методології педагогіки на шляху перетворення педагогічної діяльності

До речі, цей висновок не суперечить поглядам філософів [248, с.39], які на підставі багаторічних спостережень за реаліями стверджують, що методологія застосовується в конкретній практиці не безпосередньо, а через загальну теорію.

1.1.4. Методологічне забезпечення дослідницької роботи. Висновок, якого ми дійшли на попередньому мікроетапі дослідження, про те, що методологічне знання впливає на практику не безпосередньо, а лише через теорію науки, обумовив логіку постановки наступного запитання: яку користь може дати методологічне знання педагогові - науковцю і практику? Відповідь на нього повинна безпосередньо окреслити практичне значення методології для науки, у тому числі й прикладної - української дошкільної лінгводидактики, але однозначної відповіді на це запитання методологія педагогіки не дає.

Так, на думку І. Ладенко, у кожного педагога, крім фахових умінь, повинна бути достатньо сформована інтелектуальна культура, без якої неможливо виконувати професійні функції. Зміст інтелектуальної культури складають: ґрунтовна професійна підготовка, гнучкість і адаптивність мислення, володіння методологічними знаннями, що забезпечують орієнтування в умовах професійної діяльності, ефективне формування досвіду мислення, інтелектуальних умінь і навичок [189].

Важливу функцію методологічного знання – розвиток здібностей до аналізу і синтезу, конкретизації й узагальнення, доведення й спростування, формулювання й перевірки гіпотез, обґрунтування своїх тверджень і впорядкування знань, ведення дискусій, постановки проблем і пошуку їх рішень – для здійснення професійної діяльності педагога визначає М. Бургін [55].

Розмірковуюючи з цього приводу, В. Мосолов наголошує на неправомірності поляризування педагогічної теорії й практики, оскільки педагогічна практика вже містить у собі наукове знання. Чистої педагогічної практики, абсолютно відокремленої від науки, не існує, стверджує він. Навчально-виховний процес – а це і є педагогічна практика - скеровується спеціально навченим інтелектом, учителем. Тією ж мірою, якою педагогіка у ВНЗ методологічна, володіє методологічною культурою й сам учитель [251]. Таким чином, визначаючи шлях і способи “методологізації” практики – через формування методологічної культури педагога-практика - науковці окреслили ще одну проблему: формування методологічної рефлексії в педагогів.

Під “рефлексією” в психології зазвичай розуміють звернення мислення на самого себе, самоаналіз; у філософії – це форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення своїх власних дій і їх законів; в педагогіці її розглядають як осмислення своєї праці відповідно до методологічних орієнтирів спеціально-наукового дослідження [172]. Комплекс таких орієнтирів, розроблений у методології педагогіки, вміщує характеристики таких методологічних категорій: проблема, тема, актуальність, об’єкт, предмет дослідження, мета, завдання, гіпотеза, новизна, значення для науки й практики [172]. Детальний опис цих критеріїв з конкретними показниками до них, адаптований відповідно до лінгводидактичного дослідження, представлено нами у вигляді нормативного методологічного аналізу конкретного дослідницького матеріалу [164]. На нашу думку, такі характеристики складають методологічний каркас дослідницької роботи, окреслюють структуру її опису. Вони ж як критерії якості дослідження сприятимуть підвищенню вимог до наукового дослідження й слугуватимуть стимулом до розвитку в дослідника вміння осмислювати й оцінювати свою діяльність.

Отже, і інтелектуальна культура, і методологічна культура, і методологічна рефлексія окреслюють та визначають роль методологічних

знань для педагога-дослідника, а саме: “Методологічна рефлексія важлива як **спосіб синтезування й упорядкування всіх знань, що входять до складу методологічного забезпечення** роботи дослідника, вони набувають по-справжньому інструментального характеру, стають для нього реальною опорою й підмогою” [173, с.27]; “Висока методологічна культура вчителя – це здатність пояснювати, глибоко розуміти, застосовувати не лише **діалектику науки, але й діалектику педагогічної дійсності** ” [251, с. 69]. Крім того, ще й вказують на необхідність володіння певними спеціальними знаннями й уміннями для успішного здійснення дослідницької роботи (знання, що входять до складу методологічного забезпечення, й уміння застосовувати діалектику науки й діалектику педагогічної дійсності).

Методологічним забезпеченням дослідницької роботи, за В. Краєвським, є використання знань філософських, загально-методологічних та знань з методології педагогіки для осмислення та обґрунтування процесу дослідження об’єкта пізнання [248]. Діалектику педагогіки як науки вивчає методологія педагогіки. Діалектика педагогічної дійсності в загальному вигляді – предмет філософського аналізу, а часткові прояви розвитку педагогічної дійсності є предметом спеціальних наук – теорії виховання, дидактики, конкретних методик тощо. тобто кістяк методологічної культури педагога складають методологія педагогіки, філософське, конкретно-наукове та спеціально-наукове знання.

Отже, методологи (М. Бургін, Б. Гершунський, В. Краєвський, В. Мосолов та ін.) чітко визначають науковий статус методології педагогіки в ієрархії рівнів, що складають розуміння сутності категорії “методологія”. На підставі узагальнення їхніх поглядів було побудовано схему (рис. 1.4), яка відобразила сутність методології пізнання і структуру методологічного забезпечення дослідницької діяльності. У ній наведено декілька визначень методології пізнання для того, щоб через зіставлення їх із систематизованим і структурованим знанням про методологію засвідчити адекватність структури поширеним уявленням про методологію. У методологічних працях

[173, с.27; 55, с.74; 76, с.70] було зроблено спроби визначити об'єкт та предмет методології науки. У більшості випадків автори обмежувались аналізом лише одного з цих понять, іноді підміняли їх одне одним. Тому, щоб конкретизувати матеріал схеми, ми визначили й розмежували ці поняття відповідно до систематизованого знання про методологію.

Методологія пізнання, як і методологічне забезпечення дослідницької діяльності, складається з ієрархічної системи методологічних рівнів. Найвищий, філософський, або гносеологічний, рівень як світоглядна основа



Рис. 1. 4. Сутність методології пізнання і структура методологічного забезпечення дослідницької роботи

методологічних знань озброює теорію і практику наукового пізнання провідними методологічними принципами, що зумовлюють загальний напрям наукового дослідження. Цей рівень методології представляє найбільш загальні принципи та методи наукового пізнання, що виконують регулятивну функцію й щодо наукового пізнання, і самої філософії як науки. Ця функція-дороговказ визначає оптимальні шляхи розвитку наукових досліджень. Зауважимо: існує багато філософських систем, методологічне функціонування яких може привести до пізнання істини, однак шлях при цьому не обов'язково буде прямим і коротким, можливо, навіть навпаки – тупиковим. Засвідчити це може лише практика. До того ж, використання тієї чи іншої філософської системи як методологічної основи може по-різному відбитися на наукових теоріях і на спрямуванні досліджень. Так, наприклад, сучасна українська дошкільна лінгводидактика послуговується такими філософськими положеннями, як: про взаємозв'язок мови і свідомості, мовлення і мислення; взаємозв'язок та взаємообумовленість явищ; провідними ідеями філософського гуманізму, що визнають людину як найвищу цінність суспільства; про відображення і перетворення об'єктивної дійсності; про суспільну природу мови і її взаємозв'язок з розумовою діяльністю; роль практики в теорії пізнання; взаємозв'язок раціонального та чуттєвого в навчанні мови; поняття культури як джерела збереження і розвитку духовних цінностей суспільства; місце і роль мови в розумовому та духовному розвитку особистості; перехід кількісних змін у якісні; суспільну

природу мови як засобу спілкування і т. ін.. Ці загальнометодологічні положення зумовлюють напрям наукового пошуку й знаходять належну конкретизацію в кожному окремому науковому дослідженні з урахуванням специфіки його мети і завдань. Аналіз цих методологічних положень відповідно до об'єкта пізнання української дошкільної лінгводидактики зроблено нами попередньо й представлено в спеціальному розділі навчального посібника для студентів ВНЗ [44].

Загальнонауковий, або наукознавчий, рівень методології систематизує інваріантне знання про науку й механізми її функціонування для наступного використання в різних галузях науки, а також представляє загальні міжнаукові підходи та способи організації дослідження, визначає їх істотні ознаки. На загальнонауковому рівні припускається як функціонування філософських методологічних принципів, так й існування системи підходів, що використовуються на всіх рівнях і в усіх формах наукового пізнання. Існування цього методологічного рівня обумовлене наявністю в об'єктивному світі величезної кількості явищ, що мають однакові властивості й підпорядковуються загальним закономірностям розвитку дійсності. Так, сучасні наукові галузі характеризуються досить високим рівнем інтеграції, зокрема в лінгводидактиці послуговуються знаннями, здобутими у філософії, лінгвістиці, психології, фізіології, педагогіці, соціолінгвістиці, статистичній математиці тощо, і навпаки, факти і явища, досліджені в лінгводидактиці, становлять інтерес для багатьох інших галузей науки. Зрозуміло, що такі міжнаукові проблеми не можуть вирішуватися лише засобами однієї конкретної науки, а потребують дослідження для їх розв'язання саме загальнонауковими способами, що забезпечує глибину, багатоплановість і вірогідність висвітлення питань. При цьому потрібне методологічне обґрунтування доцільності використання того чи іншого методу. У педагогіці й лінгводидактиці послуговуються такими загальнонауковими методами дослідження, як аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, спостереження, експеримент, математичні методи обробки даних тощо.

Знання методології наукового дослідження дозволяє чітко і правильно вибудувати структуру роботи, обґрунтувати логіку проведення науково-дослідницької діяльності, поєднати етапи в цілісну систему, зумовлює багатоплановість і глибину висвітлення проблеми та її розв'язання. Водночас детальна характеристика методологічно-категоріального апарата дослідження - об'єкта, предмета, мети і завдань, гіпотези, новизни, теоретичної і практичної значущості, яку надає методологія педагогіки, дозволить обґрунтовано відібрати саме ті методи, які найбільше відповідають характеру конкретного наукового дослідження. Отже, загальної методології недостатньо, щоб одержати ефективні результати в конкретній галузі, зокрема в педагогічній, для цього потрібно ще послуговуватися методологією конкретно-наукового рівня, тобто методологією педагогіки. Цей рівень методологічного мислення називають адаптаційним, оскільки саме він відповідає за адекватність використання методів пізнання, предмета, мети і завдань дослідження, тобто відбувається конкретизація загальнонаукових методів і прийомів.

Конкретно-науковий рівень методології - це систематизоване знання про педагогічну науку, а також конкретні методи і принципи дослідження, оцінки його кінцевого результату. Він відрізняється від філософського й загальнонаукового рівнів більшою очевидністю, більш явним характером функціонування, є відносно самостійним, оскільки виходить із самого конкретно-наукового пізнання, але спирається також на філософські погляди та уявлення, що панують у межах певної наукової картини світу. Цей рівень представлено методологічним функціонуванням самих конкретно-наукових теорій відповідно до предмета науки та адаптованими, конкретизованими методологічними принципами філософських і загальнонаукових методологічних систем.

У лінгводидактиці, як і будь-якій іншій науці, неможливо формально застосовувати загальнонаукові методи і підходи. При їх доборі необхідно враховувати специфічні особливості досліджуваного лінгводидактичного

явища чи процесу, тобто орієнтуватися на теорію питання, а також мету, завдання, гіпотезу дослідження. До того ж, лінгводидактика як прикладна галузь педагогічної науки послуговується теоретичними положеннями, концепціями педагогіки, що глибоко висвітлюють сутність педагогічних, дидактичних явищ, закономірні зв'язки між ними. Такі педагогічні або дидактичні теорії стосовно лінгводидактики можуть виконувати методологічну функцію, оскільки відповідно до ієрархії теорій більш висока з них виконує методологічну функцію у стосунку до менш високої [118, с.66; 248, с.38]. При цьому конкретно-наукова теорія не стає методологічною за своєю суттю. Вона може бути джерелом методологічного забезпечення для формування в лінгводидактиці наукової теорії, виконуючи функцію не методологічного знання, а функціонально-методологічного [173, с.26]. У зв'язку з цим доцільно звернути увагу на застереження Б. Гершунського і Н.Никандрова щодо вульгаризації цього положення, коли “будь-яка практична порада про способи якихось конкретних дій є частковим проявом методології” [77, с.8]. Найчастіше така вульгаризація виявляється через “надмірно розпливчате й абстрактне розуміння методології, коли методологічним визнається будь-яке широке узагальнення в науці, будь-яке відірване від практики теоретичне положення, а іноді навіть будь-яке положення, якому автор намагається надати важливість, назвавши його методологічним” (там само).

Українська лінгводидактика, як молода наука і галузь педагогіки, послуговується набутим науковим потенціалом педагогіки, методологією якої розроблено систему нормативного знання, спрямованого на формування в дослідника спеціальних знань і вмінь дослідницької діяльності. Однак паралельно розвиваються окремі функції методології української лінгводидактики, зокрема такі, як гносеологічна, критична, прогностична, перетворювальна тощо .

Рівень методологічного знання лінгводидактичної галузі – це той рівень методології, який філософи називають прикладною підсистемою методології

науки [327]. На їхній погляд, методологія спеціально-наукового рівня забезпечує знання про методи практики, яке отримується через прикладні дослідження. Натомість ми приєднуємося до думки педагогів, які обстоюють цілісність педагогіки як науки, а тому глибоко переконані, що “ на частково-науковому рівні педагогічної практичної діяльності способами побудови педагогічної практичної діяльності займається сама педагогіка “ [248, с.35], оскільки це автономна наукова дисципліна, що має два аспекти: фундаментальний і прикладний, тобто методичний. Тому ми визначаємо спеціально-науковий рівень методології як “прикладний”, оскільки він безпосередньо систематизує знання про прикладний рівень науки й дослідницьку діяльність теоретико-прикладного характеру. Отже, чітко розмежуємо поняття “методика” (як прикладна підсистема педагогіки) і “методологія прикладного рівня пізнання” (як система знань про методи і прийоми конкретної техніки дослідження).

Розмаїття визначень методики, що існує в довідковій літературі, можна звести до такого: це система взаємопов'язаних способів і прийомів доцільного проведення будь-якої роботи й учення про цю систему. Порівнюючи це визначення з найбільш наближеним до нього визначенням методології (система принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності та вчення про цю систему), можна побачити їх схожість (у межах практичної діяльності). До того ж, і методика, і методологія дають відповідь на запитання: як досягти певного результату в практичній діяльності, орієнтуючись на певну існуючу систему цінностей. Однак методологія відрізняється від методики, оскільки “методика – це більш частковий рівень вираження тих самих відношень, вона передбачає більш конкретне втілення дій з отриманням конкретного результату” [248, с.43].

Отже, методологію потрібно розуміти ширше, ніж методику. Виходячи з цього, рівень методологічного знання лінгводидактичної галузі – це спеціально-науковий рівень методологічного мислення, що становить систему знань про лінгводидактику як науку та забезпечує дослідника

методами і прийомами конкретної техніки дослідження для отримання конкретного результату, що зумовлює адекватність дослідницької діяльності науковим теоретичним засадам.

Найнижчий рівень методології, що синтезував у собі методологічне знання усіх попередніх рівнів, – методологічне забезпечення конкретного дослідження. Саме на цьому рівні відбувається синтез, впорядкування й конкретизація методологічних знань філософського (гносеологічного), загальнонаукового (наукознавчого), конкретно-наукового (адаптаційного) та спеціально-наукового (прикладного) рівнів для осмислення та обґрунтування процесу дослідження окремих аспектів навчально-мовленнєвої діяльності з метою творчого перетворення процесу навчання мови. Слід зазначити, що на кожному наступному методологічному рівні обов'язково враховуються методологічні знання попередніх рівнів, що дозволяє правильно визначити подальший напрям пошуку, звірити наукові здобутки на кожному конкретному етапі роботи з предметом, метою і завданнями дослідження. Але оскільки існують різні рівні й види пізнання, що різняться між собою як предметом відображення, так і характером отриманих результатів, повинні існувати й специфічні методи пізнання для кожного рівня і виду відображення.

Таким чином, усі рівні методології становлять органічну єдність, цілісне знання про принципи, підходи, методи науково-дослідницької діяльності й різняться специфікою підходів відповідно до предмета пізнання. Крім того, не можна ототожнювати поняття “методологія науки” з філософією та теорією пізнання, оскільки в кожній науковій галузі методологія допомагає вирішити проблему адекватно специфічним предмету, меті й завданням. Не можна ототожнювати методологію педагогіки з логікою наукового дослідження, оскільки методологія не обмежується вивченням етапів, процедур та окремих операцій наукового дослідження. До того ж, формально перенесені положення з одного методологічного рівня на інший, наприклад з

філософського на прикладний, не завжди зможуть привести до істинного й короткого шляху пізнання.

Відповідь на запитання, яка користь педагогу від методологічного знання, можна сформулювати таким чином: ці знання складають каркас дослідницької діяльності, окреслюють структуру її опису, сприяють підвищенню якості досліджень, формують уміння осмислювати, обґрунтовувати, оцінювати свою діяльність. Основу цих знань складають вихідні філософські положення, наукові підходи до організації дослідницької діяльності, конкретні методи й техніка роботи та її оцінювання, що синтезується на рівні конкретного дослідження в особистісне якісне новоутворення дослідника – методологічну рефлексію, яка забезпечує високу якість науково-педагогічної діяльності.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що самознищення тоталітарного режиму викликало в суспільстві нігілістичне ставлення до всього з ним пов'язаного, у т.ч. й до методологічних положень марксизму-ленінізму. Не володіючи адекватними заміниками відкинутих підходів до здійснення й оцінювання науково-дослідної діяльності, науковці втратили “дороговказ” для обґрунтування змін, що відбувалися в існуючій картині світу, певній галузі пізнання й конкретному предметі дослідження. Формальне, зверхнє ставлення молодих науковців до визначення методологічних орієнтирів пізнання (що є характерним для низки науково-дослідних робіт) засвідчило існування проблеми в науці пострадянського простору, в т.ч. й українській дошкільній лінгводидактиці, що виявилось у недостатньому науково-методологічному обґрунтуванні освітянських навчально-виховних проєктів та науково-дослідних робіт. Ця особливість розвитку науки обумовлена переходом загальнодержавної філософії тоталітарного режиму на загальнолюдські світоглядні позиції й досить відчутна в тих наукових галузях, в яких, як і в українській дошкільній лінгводидактиці, не вироблено своєї методологічної концепції пізнання

предмета дослідження. Саме в них, як засвідчила практика, методологія загальна, філософська, підміняла методологію часткової науки.

Українська дошкільна лінгводидактика як молода наукова галузь послуговується у своєму розвитку методологією педагогіки, тому ті часткові питання означеної проблеми, що розв'язувались у методології педагогіки, були безпосередньо дотичні до української дошкільної лінгводидактики. Тому методологічні орієнтири розвитку української дошкільної лінгводидактики ми встановили передусім на основі методології педагогіки, де багато зроблено для того, щоб вибудувати систему знань про вихідні положення, основи й структуру педагогічної теорії, про принципи підходу й способи здобування знань, які б адекватно відображали педагогічну дійсність, а також, щоб сформувати методологічне забезпечення педагогічних досліджень.

Послуговуючись нормативною методологією педагогіки, лінгводидакти, натомість, досліджували лінгводидактичні проблеми, переосмислюючи й конкретизуючи методи пізнання відповідно до предмета, мети й завдань дослідження. В результаті цього в українській дошкільній лінгводидактиці почали розвиватися власні, частково-наукові, методологічні функції, такі, як гносеологічна, критична, перетворювальна, прогностична, і сформувалося своє бачення методології, яке виявилось в методологічному обґрунтуванні наукових досліджень і яке ми можемо інтерпретувати таким чином: це система загальнофілософських принципів і методів наукового пізнання, які вказують на шляхи розвитку наукового дослідження і, конкретизуючись у даній науці, допомагають глибоко зрозуміти сутність предмета; а також система загально- й конкретно-наукових методів і теоретичних положень, що визначають характер дослідження та сприяють реконструкції знання про предмет, встановлюють закони, діям яких він підлягає, і на цій підставі забезпечують творче перетворення його, обумовлюючи й обґрунтовуючи результати дослідження.

Хоча методологія лінгводидактики впливає на лінгводидактичну практику не безпосередньо, а опосередковано – через удосконалену завдяки їй теорію, ми визначаємо цей рівень методології як “прикладний”, оскільки він безпосередньо систематизує знання про розвиток і функціонування прикладної науки й дослідницької діяльності теоретико-прикладного характеру.

Така систематизація знання здійснюється на підставі наукових досліджень і через наукові дослідження, які за своїм характером є методологічними, оскільки відрізняються від частково-наукових спрямованістю не безпосередньо на лінгводидактичну дійсність, а на процес і результати відображення цієї дійсності. Тому започатковане нами дослідження, спрямоване на пізнання процесу становлення, розвитку й функціонування української дошкільної лінгводидактики як науки, що відображає лінгводидактичну дійсність, також містить методологічний аспект і за своїм змістом повинне сприяти розвитку методології української дошкільної лінгводидактики. У зв'язку з цим одне з часткових завдань дослідження передбачає розкрити механізм дії окремих загальнофілософських і загальнонаукових принципів і підходів на лінгводидактичному матеріалі й у такий спосіб увести їх до обігу української дошкільної лінгводидактики .

1.2. Наукові підходи до вивчення стану сучасної української дошкільної лінгводидактики

Українська дошкільна лінгводидактика – складна ієрархічна багатофункціональна система. Такий багатоаспектний предмет дослідження потребує комплексу адекватних наукових підходів, що допоможуть розглянути цей феномен у науці з різних боків і виявити особливості, тенденції й перспективи його становлення, розвитку й функціонування.

Зважаючи на науково-дослідницький досвід автора, концептуальну модель дослідження побудовано на основі цілісного комплексу взаємодоповнюючих засобів, основу якого склали: загальнофілософський принцип єдності історичного і логічного, системний і синергетичний загальнонаукові підходи та принципи системотехніки, а також вироблений методологією педагогіки номінативно-структурний підхід (див. рис. 1.5).

Необхідність і оптимальність добору такого комплексу методологічного знаряддя для досягнення окресленої мети дослідження потребували спеціального обґрунтування, логіку й зміст якого представлено в наступних пунктах роботи.

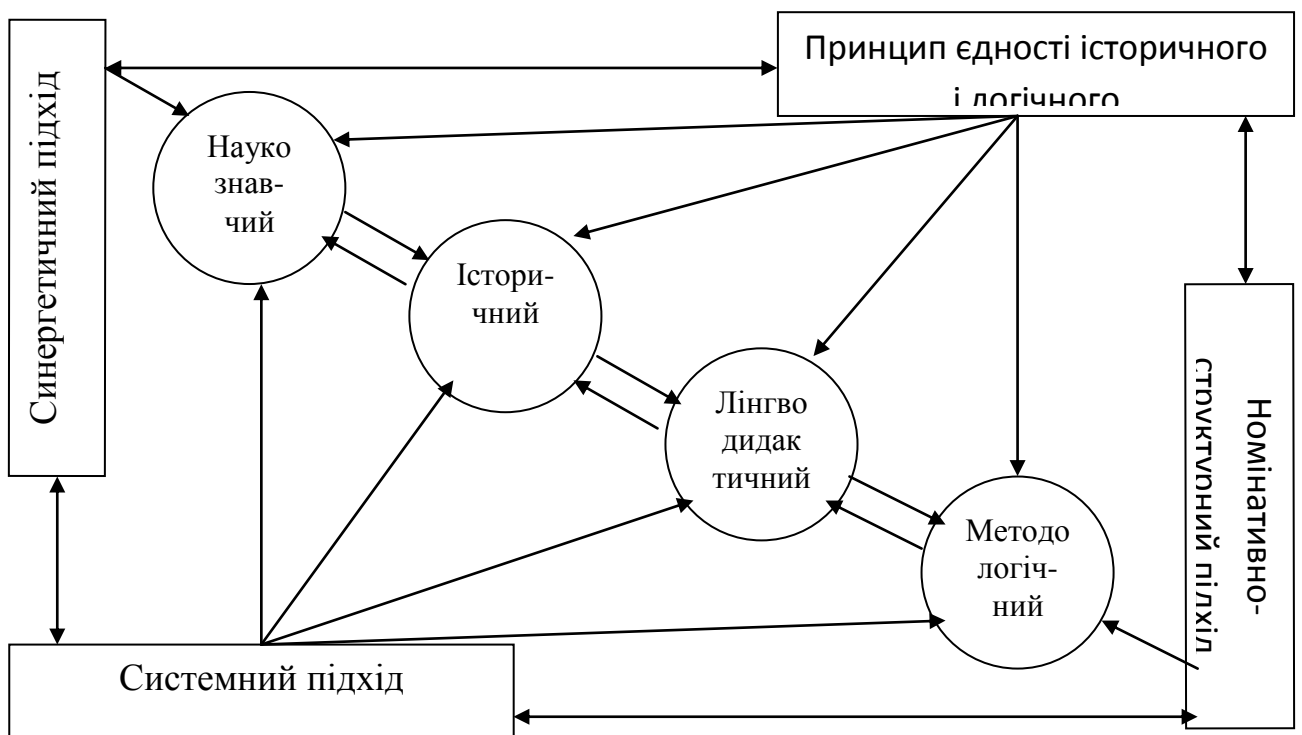


Рис. 1.5. Комплекс засобів для різнобічного дослідження методологічного, лінгводидактичного, історичного, наукознавчого аспектів української дошкільної лінгводидактики як науки

1.2.1. Принцип єдності історичного і логічного – основа аналізу генетичних і структурних зв'язків сучасної української дошкільної лінгводидактики. Процес становлення й розвитку української дошкільної лінгводидактики має майже сторічну історію, зрозуміти поступ і тенденції якої ми можемо тільки з позиції сьогодення, зважаючи на сучасний стан наукового знання. Крім того, об'єктивно оцінити рівень розвитку науки на сучасному етапі можна лише через зіставлення й порівняння його здобутків з досягненнями й помилками на попередніх етапах розвитку, що вже складають історію наукової галузі.

Зважаючи на це, цілісний аналіз розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки ми вирішили здійснити, керуючись принципами єдності логічного й історичного .

Принцип єдності історичного й логічного став об'єктом педагогічного розгляду на початку 70-х рр.. ХХ ст. у зв'язку із становленням методології педагогіки й необхідністю розробки власних методологічних принципів дослідження, які б діалектично пов'язувались із загальними принципами філософської системи й конкретним дослідженням у педагогіці. Вагомий внесок у розробку методологічного змісту цього принципу та адаптації його до педагогічних досліджень зробили В. Гмурман, В. Давидов, М. Данилов,

В.Загвязинський, О. Мисечко, З. Равкін та інші педагоги-методологи. Зокрема, В. Загвязинський уважав провідною вимогою цього принципу вивчення історії об'єкта (генетичний аспект) у тісному взаємозв'язку із сучасним станом (структура, функції, зв'язки) та перспективами його розвитку [116, с.35]. При цьому під історичним розуміється вся багатоаспектність об'єктивного процесу виникнення, зміни, розвитку об'єкта дослідження, тобто конкретна історія української дошкільної лінгводидактики, а під логічним – теоретичне відтворення у структурі, системі понять реального історичного процесу розвитку в усіх його суттєвих, закономірних зв'язках, тобто результат історичного процесу розвитку лінгводидактики [156, с.64].

Спосіб відображення історичного в логічному було описано ще в ХІХ ст., [375], відповідно до якого пізнання об'єкта повинно починатися з найнижчих етапів його історії, а подальше просування думок буде не що інше, як відображення історичного процесу в абстрактній і теоретично послідовній формі. Таке відображення не можна вважати звичайним копіюванням та хронологічним повторенням історичних явищ. У логічному історичний процес відтвориться в загальному, цілісному, але скороченому, абстрактному вигляді. Відбудеться “очищення”, “звільнення” історичного від випадковостей і відхилень, що відбувалися в дійсності, а цілий процес матиме вигляд переходу, перетворення одного етапу в наступний, більш високо організований. При цьому всі моменти нижчих етапів будуть відображені у вищому – структурі сучасного предмета [132]. На вищому етапі розвитку в процесі перетворення історичного в логічному відбувається теоретичне розчленування предмета дослідження й аналіз його компонентів, сторін, причому в тій послідовності, в якій вони знаходяться в структурі зрілого предмета, а не історії його зародження, становлення. До того ж, окремі моменти історичного в зрілій структурі предмета будуть суттєво відрізнятися за характером, змістом, роллю в історії становлення предмета. Тобто сутність

перетворення історичного в логічне – у переосмисленні нижчого етапу розвитку предмета з позиції його вищого для виявлення панівних відношень предмета й передумов їх формування [249; 58]. Цей принцип використовують різні галузі науки, і в кожній він знаходить своє конкретне втілення.

Отже, переносючи розкритий методологами філософії й педагогіки механізм дії принципу єдності історичного й логічного на ґрунт української дошкільної лінгводидактики, можна викласти його сутність у таких вимогах, які допоможуть осмислити логіку становлення системи лінгводидактичних знань, дозволять урахувати багатогранність, динамічність об'єкта дослідження, глибоко проникнути в його сутність.

1. Історичний досвід – необхідна складова сучасної лінгводидактичної науки. Не можна створити лінгводидактичну теорію без опори на її історію, тому будь-яке лінгводидактичне дослідження повинно спиратися на положення та вимоги принципу єдності логічного й історичного. При цьому в процесі створення нового лінгводидактичного знання повинна бути відображена історія його розвитку, але не в повному обсязі, а лише необхідні для мети дослідження моменти й тенденції як передумови існування найсуттєвіших рис нового знання. Історичні передумови, що входять до структури лінгводидактичної теорії, фіксуються в період їх найвищого розвитку, коли вони виявляються найбільш рельєфно [98; 119].

2. Теорія – методологічний орієнтир у пізнанні історії. Розуміння та інтерпретація фактів з історії розвитку різних аспектів лінгводидактичної науки, визначення серед них суттєвого й несуттєвого, закономірного й випадкового може відбуватися лише на підставі знання лінгводидактичної теорії, а попередні етапи розвитку лінгводидактики можна осмислити лише з позиції її вищого, зрілого етапу. З огляду на сучасні необхідні зв'язки й закономірності, зафіксовані в лінгводидактичній теорії, відбувається

оцінювання історичних тенденцій, явищ і фактів, серед яких окремі або безслідно зникають на більш пізніх стадіях, засвідчуючи цим свою неспроможність впливати на подальший розвиток лінгводидактичного знання, або з ледь помічених переростають у такі, без яких лінгводидактична теорія вже не може обійтись [156; 300]. Про методологічний характер теорії свідчить і той факт, що теоретичні знання, оформлені в систему на певному історичному етапі розвитку об'єкта, дозволяють зрозуміти в історичному минулому те, що існувало в ньому „спочатку у вигляді натяку, а потім отримало своє подальше завершення й стало необхідним елементом педагогічної теорії” [249, с.47].

3. Кожне явище потрібно вивчати в його завершеності й історичному розвитку. Вивчення сутності лінгводидактичного явища на вищому етапі його розвитку формує знання про його структуру, суттєві властивості й взаємозв'язки. Це початок дослідження будь-якого лінгводидактичного явища. Звернення до історії допоможе глибше зрозуміти ці зв'язки та залежності, а відстеження їх змісту на ранніх етапах буде дійсним початком його історії, вивчення якої дозволить сформулювати нові закономірності й принципи, що характеризують це явище в динаміці; при цьому теорія питання стане конкретною, обґрунтованою [249; 101; 367].

4. Взаємопроникнення історичних і логічних методів дослідження – необхідна умова прогнозування подальшого розвитку предмета пізнання. “На підставі знання закономірностей розвитку науки будь-який учений прагне передбачити майбутнє” (В. Вернадський) [62]. Дослідження закономірностей і провідних тенденцій розвитку лінгводидактичного явища на різних етапах історії допоможе виокремити постійні, інваріантні, і змінні чинники або такі, дія яких послаблюється з часом. На підставі осмислення історичних тенденцій визначаються майбутні етапи розвитку лінгводидактичного явища. У ретроспективних лініях дослідження можна віднайти передумови

подальшого розвитку й за потреби вплинути на них (прискорити або загальмувати); відшукати та зрозуміти помилку, хибну дію й запобігти їх проявам у майбутньому; спрогнозувати наступні дії. Лише з позиції сучасного стану лінгводидактики – логічного як перетвореного історичного – можна схарактеризувати будь-які прояви, напрями, явища як прогресивні або регресивні [249; 58; 367; 275].

5. Нове знання в лінгводидактичній науці буде життєспроможним лише за умов побудови його на ґрунті традицій об'єктивованого досвіду. У процесі відображення історичного в логічному відбувається передача з минулого найбільш цінного досвіду (що колись теж був новим), спрямованість якого відповідає об'єктивній логіці розвитку лінгводидактики, тобто того, що вже склалося, виправдало себе в практичній діяльності. Такі стійкі, незмінні ланки в процесі розвитку лінгводидактичного знання забезпечують зв'язок різних його періодів. Завдяки збереженню в лінгводидактиці таких загальних, постійних рис, їх накопичення й реконструкції відбувається розвиток лінгводидактичної науки. Спадкоємність і наступність складають обов'язкову єдність у розвитку будь-якого явища, у т.ч. й лінгводидактичного [300; 350].

Означеними вимогами ми послуговувалися, аналізуючи генетичні й структурні зв'язки української дошкільної лінгводидактики, що забезпечило глибоке проникнення в сутність предмета дослідження, допомогло зрозуміти тенденції його розвитку. Ці положення можуть бути більш конкретизовані й адаптовані відповідно до процесу пізнання часткових лінгводидактичних проблем.

1.2.2. Структурно-компонентний аналіз сучасної української дошкільної лінгводидактики. Найвищий етап розвитку української дошкільної

лінгводидактики виявляється в її сучасній структурі, в якій відтворено суттєві властивості й взаємозв'язки, що склалися впродовж історії її існування. Для пізнання сучасної структури й функціональних зв'язків її елементів використовуємо структурно-компонентний підхід до аналізу сучасної української дошкільної лінгводидактики.

Структура - логічне - сучасної української дошкільної лінгводидактики – це підсумок, квінтесенція, резюме, узагальнення в абстрактній формі реального історичного процесу. Вона не довільна, не виникла штучно внаслідок суб'єктивного конструювання, а є закономірним підсумком усього попереднього розвитку, її вищий, зрілий етап. Логічну будову сучасної української дошкільної лінгводидактики можна представити схематично (рис. 1.6).

Серед науковців немає єдиної думки щодо трактування структури науки. Найчастіше її розуміють як поділ певної галузі знання на відносно автономні дисципліни. На наш погляд, під структурою науки можна розуміти й інші системи притаманних їй внутрішніх взаємозв'язків.

Орієнтуючись на довідкову літературу, під структурою загалом розуміємо взаєморозміщення та взаємозв'язки складових частин цілого, що характеризують його внутрішню організацію.

У сучасному суспільстві наука трактується як система знань про закономірності розвитку природи й суспільства та способи впливу на навколишній світ [60, 586]. На наш погляд, наука – це не лише система знань, джерело нового знання, але й вид діяльності, що забезпечує використання цих знань і способів взаємодії з навколишнім світом, що й відображено на рис.1.6.

Підтвердження цієї думки знаходимо у філософському енциклопедичному словнику [358], де наука визначається як сфера діяльності, функцією якої є вироблення й теоретична систематизація об'єктивних знань. Поняття „наука” включає в себе як діяльність з отримання нового знання, так і результат цієї діяльності – підсумок отриманих на даний момент знань, які утворюють разом наукову картину світу. Безпосереднє завдання науки - опис, пояснення

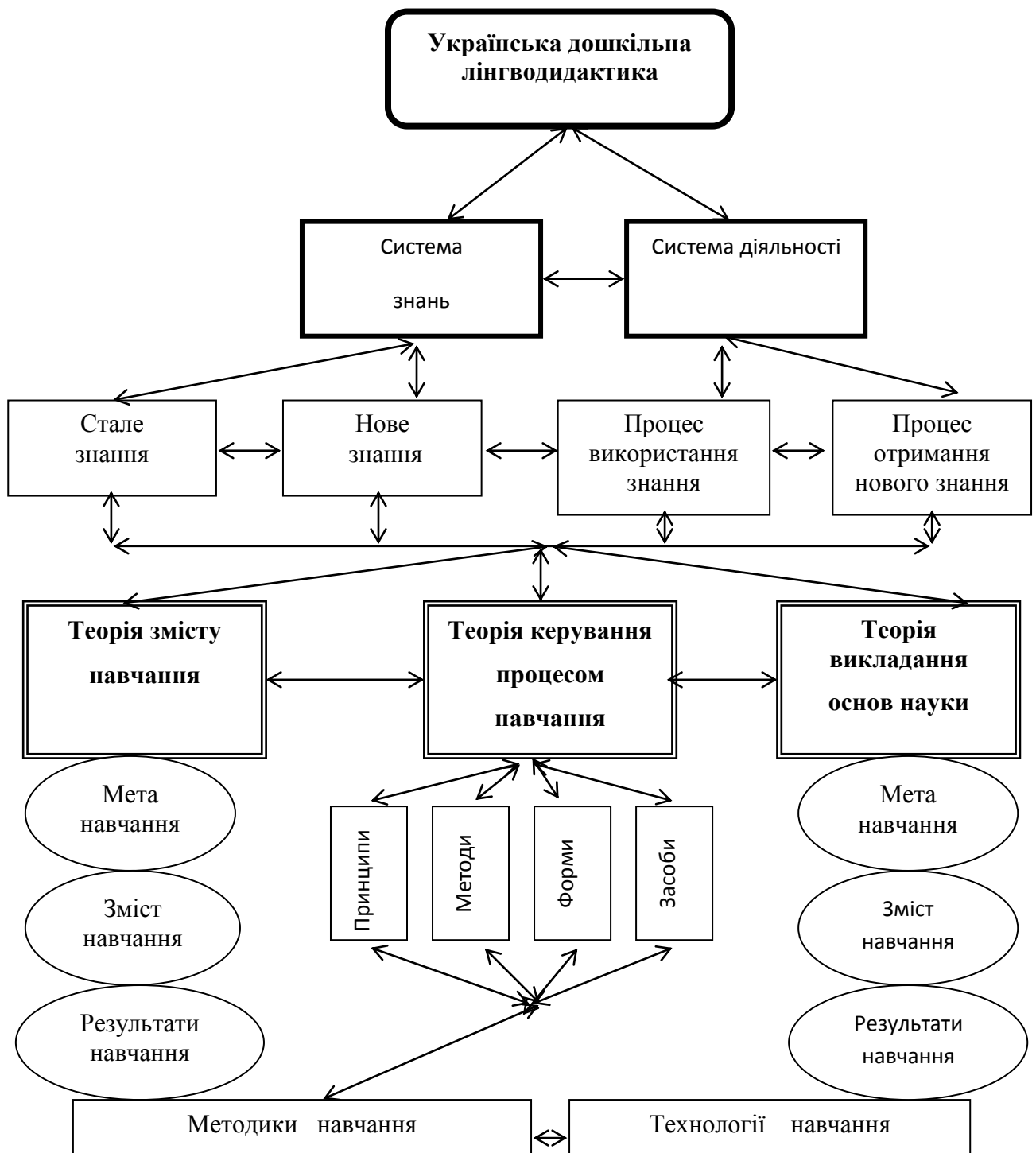


Рис. 1.6 . Структура сучасної української дошкільної лінгводидактики

й прогнозування процесів і явищ реальності, що складають предмет цієї науки [358, с.403]. Орієнтуючись на таке розуміння науки, розглядаємо українську дошкільну лінгводидактику як систему лінгводидактичних знань і як вид діяльності з використання існуючих знань та отримання нового знання.

Наукова система знань не є чимось застиглим, догматичним – сама наукова діяльність сприяє тому, що фонд знань увесь час змінюється: виникає нове знання, яке заперечує, відкидає або підтверджує істинність уже наявного знання. Таке істинне знання складає фонд відносно сталого знання. “Відносно” сталого тому, що вже апробоване й перевірене знання з часом уточнюється, збагачується й частково втрачається, адже практичне використання вже існуючого знання не може здійснюватися автоматично, а потребує суттєвих витрат з боку висококваліфікованих наукових працівників. Отже, функціонування наукового знання передбачає існування наукової діяльності, спрямованої на отримання нового знання, а також збереження й використання вже існуючого. Таким чином, система знань, функціонування знання перебувають у безпосередній залежності від наукової діяльності й наукового потенціалу, спроможного ефективно використовувати вже набуте знання й отримувати нове.

Така наукова, пізнавальна діяльність знаходить своє вираження й можливість функціонування у практичній діяльності через теорію. Теорія – це продукт пізнавальної діяльності, наукове довершене знання, ядро науки. У науковій літературі існує багато різноманітних визначень теорії, де вона розкривається по-різному - більш широко чи вузько. Зокрема, філософи трактують це поняття як вищу, найбільш розвинуту форму організації наукового знання, яка дає цілісне уявлення про закономірності та суттєві зв'язки певної сфери дійсності – об'єкта даної теорії [358, с.676]. Педагоги під педагогічною теорією розуміють підсумок і результат науково-педагогічної діяльності, визначають її як систему здобутих наукових знань, відомостей, фактів, що подає опис і роз'яснення певного кола педагогічних явищ, дає настанови, як правильно керувати ними; при цьому педагогічна теорія покликана давати цілісне уявлення про закономірності та суттєві зв'язки

педагогічної реальності [158, с.6-7]. У своїй роботі ми керуємося такою дефініцією: це логічне узагальнення досвіду суспільної практики, що ґрунтується на глибокому проникненні в суть досліджуваного явища та розкриває його закономірності [60, с.1239]. Система знань і наукова діяльність з використання й отримання цих знань у галузі української дошкільної лінгводидактики знаходить своє вираження на сучасному етапі її розвитку в теорії змісту навчання, теорії керування процесом навчання й теорії викладання основ науки (див. рис.1.6).

Виокремлення таких цілісних і відносно самостійних теоретичних систем здійснено нами відповідно до реально існуючих напрямів наукової діяльності й системи знань, що склались у внутрішній логіці розвитку української дошкільної лінгводидактики .

Українська дошкільна лінгводидактика – це багаторівнева й багатофункціональна складна система, організована за ієрархічним принципом, в якій теорія змісту навчання, теорія керування процесом навчання й теорія викладання основ науки є системоутворювальними ланками, кожна з яких має свої підсистеми, елементи яких взаємозалежні й взаємопов'язані між собою.

Теорія змісту навчання дітей української мови дає відповідь на запитання: кого навчати ? Чого навчати ? Провідним елементом теорії змісту навчання дітей української мови є мета навчання, відповідно до якої визначається зміст навчання, що обумовлює результати навчання – той рівень компетенції, якого діти повинні досягти в процесі навчання (див. рис.1.6).

Відповідно до теорії змісту навчання дітей української мови будується процес навчання. Під процесом навчання в дидактиці розуміють взаємодію педагога й учня, викладання й учіння, це – “упорядкований у часі хід подій, що обіймає

дії вчителя й учнів, спрямовані певними метою й змістом” [262, с.142]. У процесі навчання виникає необхідність добору таких умов, засобів і способів діяльності педагога й учня, які можуть забезпечити досягнення мети. Усе це потребує знання структури діяльності педагога, учня й механізмів досягнення успіху в навчанні, тобто знання теорії керування процесом навчання, яка дає відповідь на запитання: як спрямувати, організувати діяльність педагога і дитини для досягнення навчальної мети? Цей теоретичний блок української дошкільної лінгводидактики представляє не лише принципи, методи, форми, засоби навчання дітей української мови, їх взаємозалежність, взаємодію, закономірності використання, а й методики навчання як оптимальну сукупність способів досягнення мети при необхідних і достатніх умовах перебігу процесу навчання (див. рис.1.6).

Сучасний процес навчання дітей української мови є досить складним за змістом і за структурою, а ефективність його залежить від розуміння педагогом сутності основ системи наукового знання, і в першу чергу наукової теорії. Тому необхідна спеціальна підготовка педагогів до здійснення процесу навчання української мови дітей дошкільного віку. Її опис представлено в теорії викладання основ науки, яка дає відповідь на запитання, як сформувати професійно-мовленнєву готовність педагогів до навчання дітей української мови. Її визначальними елементами є мета, зміст і технології підготовки (див. рис.1.6).

Теорія змісту навчання, теорія керування процесом навчання й теорія викладання основ науки - взаємопов'язані. Характер відношень між цими елементами структури можна визначити на підставі аналізу системи цілей означеної структури, серед яких виокремлюються провідна й допоміжні, які сприяють досягненню головної мети. Такий підхід до визначення системоутворюючих відношень української дошкільної лінгводидактики здійснено на підставі принципів системотехніки, визначених А.Холлом [365, с.99], серед яких: 1/ засіб досягнення мети обумовлюється самою метою;

2/мета нижчого рівня є засобом стосовно мети вищого рівня, відповідно до цього поняття “мета” і “засіб” трактуються як взаємоперехідні й взаємообернені.

Мета будь-якої діяльності – бажаний кінцевий результат цієї діяльності, безпосередньо пов’язаний з необхідністю, потребою. Допоміжні цілі – це ніби покрокове проектування досягнення головної мети, і кожний наступний крок є не тільки метою, але й містить уявлення про засоби (способи, шляхи) її досягнення. Отже, засіб досягнення провідної мети складає наступний, нижній рівень стосовно неї. Також обов’язково існує засіб і для досягнення допоміжної мети, в результаті провідна мета розгортається в ієрархію часткових цілей, здійснення досягнення яких виявляється можливим. Провідна мета української дошкільної лінгводидактики співвідноситься з предметною сферою науки, тобто це те, що відшукується, встановлюється, про що буде отримане нове знання, а саме – процес розвитку мовлення дітей та навчання їх усного українського літературного розмовного мовлення на різних етапах дошкільного дитинства. Відшукуючи спосіб досягнення означеної мети, лінгводидактика керується загальнометодологічним положенням про мову як суспільне явище, провідний засіб людського спілкування, відповідно до якого мовлення дітей потрібно розвивати в процесі цілеспрямованого, спеціально організованого виховання і навчання. Для досягнення провідної мети необхідно, щоб була людина, носій мови, яка вміє спрямовувати й організовувати процес навчання мови. Знаючи засіб досягнення мети, сформулюємо адекватну йому мету: навчити педагога ефективно скеровувати навчально-мовленнєву діяльність дитини. Відповідно до неї розвивалася практика, а пізніше - і теорія керування процесом навчання дітей мови.

Отже, теорія керування процесом навчання дітей мови підпорядковується теорії змісту навчання мови, і всі зміни в останній зумовлюють адекватне відображення в теорії керування процесом навчання.

Подальший розвиток науки, глобальний процес інтеграції наукового знання викликали необхідність певних змін у процесі навчання дітей мови, а відтак і необхідність збагачення педагогів новим, необхідним знанням для відтворення його в процесі навчання дітей мови. Інтенсифікація процесу вироблення нового знання викликала потребу безперервної освіти педагогів дошкільного профілю, а також розвитку практики і теорії викладання основ лінгводидактичної науки для формування готовності педагогів до навчання дітей мови.

Таким чином, теорія викладання основ науки складає наступний підрівень у ієрархічній системі теорії української дошкільної лінгводидактики, безпосередньо підпорядкований першому рівню – теорії керування процесом навчання й опосередковано – нульовому рівню ієрархії – теорії змісту навчання. Для сучасної української дошкільної лінгводидактики другий рівень є одночасно кінцевим рівнем системи, але це не означає, що в майбутньому не виникнуть нові потреби, які й обумовлять появу нових теоретичних рівнів. Навпаки, вже тепер зрозуміло, що технології вироблення наукового знання в лінгводидактиці поки що не існує, хоч існує практика підготовки науковців. Тому виникає потреба теоретичного обґрунтування діяльності науковців щодо вироблення нового знання для максимального забезпечення потреб практики, тобто розробки методології української дошкільної лінгводидактики, або теорії способів організації знання, його отримання й використання.

Одночасно зі створенням незалежної Української держави відбулося розгалуження української дошкільної лінгводидактики відповідно до розмежування адресата навчання: дітей з рідною українською мовою спілкування і дітей інших національностей або з іншою мовою спілкування, що проживають на території України. В результаті цього виокремилися два великі напрями навчання української мови: як функціонально першої і як функціонально другої – державної. У даному випадку використовуємо сполучення “функціонально перша ” і “функціонально друга ” замість поняття

“рідна – нерідна мова”, що склалось у загальній лінгводидактиці, для того, щоб більш точно позначити суб’єктів навчання. Адже під “рідною мовою” в сучасній науці розуміють різні явища: а/ мову, найлегше продуковану; б/ мову як символ етнічної, національної приналежності; в/мову держави, території, де людина проживає; г/ мову батьківську, первинну.

Співвідношення понять “рідна” – “нерідна мова” є етнопсихологічною категорією, тобто складовою частиною національної самосвідомості, й лише сам носій мови може достовірно це визначити. Зазвичай за дитину цю проблему вирішують батьки. До того ж, досвід, практика засвідчують, що за роки існування України як незалежної держави для багатьох дітей функціонально друга, українська мова, стала з часом рідною саме через те, що всі роки навчання: спочатку в дошкільному закладі, а згодом у школі - дитина спілкувалася, опановувала довкілля саме за допомогою української мови, незважаючи на те, що первинною, батьківською мовою була російська.

Слід зазначити, що методичний бік проблеми навчання дітей української мови як функціонально другої і її наукове обґрунтування ще недостатньо розроблені через невеликий термін її існування, натомість в українській дошкільній лінгводидактиці чітко представлено всі три її основні складові: теорію змісту навчання, теорію керування процесом навчання й теорію викладання основ наук, аналіз яких в межах загальної структури української дошкільної лінгводидактики потребує спеціального окремого дослідження й складає перспективу розвитку її методологічного аспекту.

Така логічна будова української дошкільної лінгводидактики є вихідним моментом у нашому дослідженні для осмислення, аналізу, характеристики попередніх етапів її становлення й розвитку.

1.2.3. Системний підхід до вивчення української дошкільної лінгводидактики. Характерною особливістю сучасної науки є комплексне вивчення об'єкта як багатомірного цілого, системи, що й обумовило обрання цього підходу до вивчення української дошкільної лінгводидактики.

Поняття “система” має ще відносно недовге наукове життя, його розуміння перебуває в стадії становлення, а тому існує багато наукових підходів до його визначення. Узагальнюючи їх, можна говорити про систему як: а/ цілісний комплекс елементів; б/ комплекс взаємодіючих елементів і в/ взаємопов'язану численність елементів, що утворюють цілісну єдність. Ми є побічниками третього підходу й розглядаємо систему як форму організації певної сукупності взаємопов'язаних елементів, їх властивостей і відношень між ними, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням.

Орієнтуючись на подані в літературі характеристики різних систем [235; 315; 78; 262 та ін.], можна констатувати існування певних характерних ознак систем, а саме:

- спільна для всієї системи мета, призначення, що обумовлюються потребами систем вищого рівня;
- складна впорядкована структура організації з установленням підсистем одного рівня із сурядними зв'язками та ієрархією підсистем з підрядними й супідрядними зв'язками;
- інтеграція системоутворювальних елементів і відношень, що відповідають за існування й збереження системи;
- суцільна взаємозалежність елементів і складний характер їх відношень, внаслідок чого зміни одного з них приводять до змін інших;
- зв'язки із зовнішнім середовищем на вході й виході системи;
- емерджентність системи (emergence (англ.) - поява нового) – наявність властивостей, які є не простою сукупністю властивостей елементів системи, а

обумовлюються характером її взаємозв'язків і відношеннями між системою й зовнішнім середовищем тощо.

Зважаючи на ці характеристики, дійшли висновку, що українська дошкільна лінгводидактика – багаторівнева й багатофункціональна складна система. Дослідження її функціонування можна провести у двох аспектах, розглядаючи як: а/ елемент суперсистеми, досліджуючи при цьому зв'язки системи із зовнішнім середовищем (суперсистемою) з боку входу й виходу; б/ як відокремлену систему, досліджуючи структуру, елементи системи і зв'язки між ними.

Численність елементів, внутрішніх і зовнішніх зв'язків та чинників, що визначають функціонування української дошкільної лінгводидактики як складної системи, специфічно зумовлюють їхні властивості, тому вивчати це системне явище доцільно в єдності із середовищем, до якого вона входить, з урахуванням зв'язків і чинників, що впливають на неї.

На рис.1.7 схематично зображено систему української дошкільної лінгводидактики з урахуванням її взаємодії із зовнішнім середовищем. З боку входу зовнішнім середовищем стосовно системи науки виступає сучасний стан розвитку суспільства й підпорядкована йому складова – сучасний стан навчання дітей української мови. Сучасний стан – це одномоментний зріз, результат функціонування системи. Саме сучасний стан розвитку суспільства відповідно до своїх потреб висуває ті чи інші вимоги до розвитку науки загалом (безпосередньо) і до української дошкільної лінгводидактики зокрема, (опосередковано) через актуальні проблеми сучасного стану навчання дітей української мови. Отже, система української дошкільної лінгводидактики ієрархічно підпорядкована системі більш високого порядку – суспільній системі, яка й висуває перед лінгводидактичною наукою та

окремими її ланками певні цілі й завдання, що характеризує досліджувану наукову систему як цілеспрямовану та керовану.

Крім вертикальних, існують ще й горизонтальні зв'язки української дошкільної лінгводидактики із зовнішнім середовищем. Вони утворюються через обмін інформацією з іншими науками. З одного боку, це науки, які опосередковано впливають на функціонування лінгводидактичної системи, наприклад математика, економіка, суспільствознавство тощо, а з другого - ті, що безпосередньо дотичні до її становлення й розвитку – філософія, педагогіка, психологія, мовознавство, лінгвістика, соціологія, соціолінгвістика та інші (див. рис. 1.7). Відрізняючись за своєю суттю, усі вони взаємопов'язані й підпорядковуються деяким загальним вимогам, що висуваються суспільством і його підсистемами. Зміна якостей і властивостей

у суперсистемі обов'язково приводить до змін властивостей у системі лінгводидактичної науки.

Кожна наукова система, у тому числі й прикладна наука – українська дошкільна лінгводидактика, обов'язково має вихід у реальну дійсність, тому з боку виходу зовнішнім середовищем стосовно системи науки є лінгводидактична практика. Вона змінюється, оновлюється відповідно до вимог і рекомендацій науки, яка вивчає актуальні проблеми сучасного стану навчання дітей мови й вносить через зворотний зв'язок необхідні корективи.

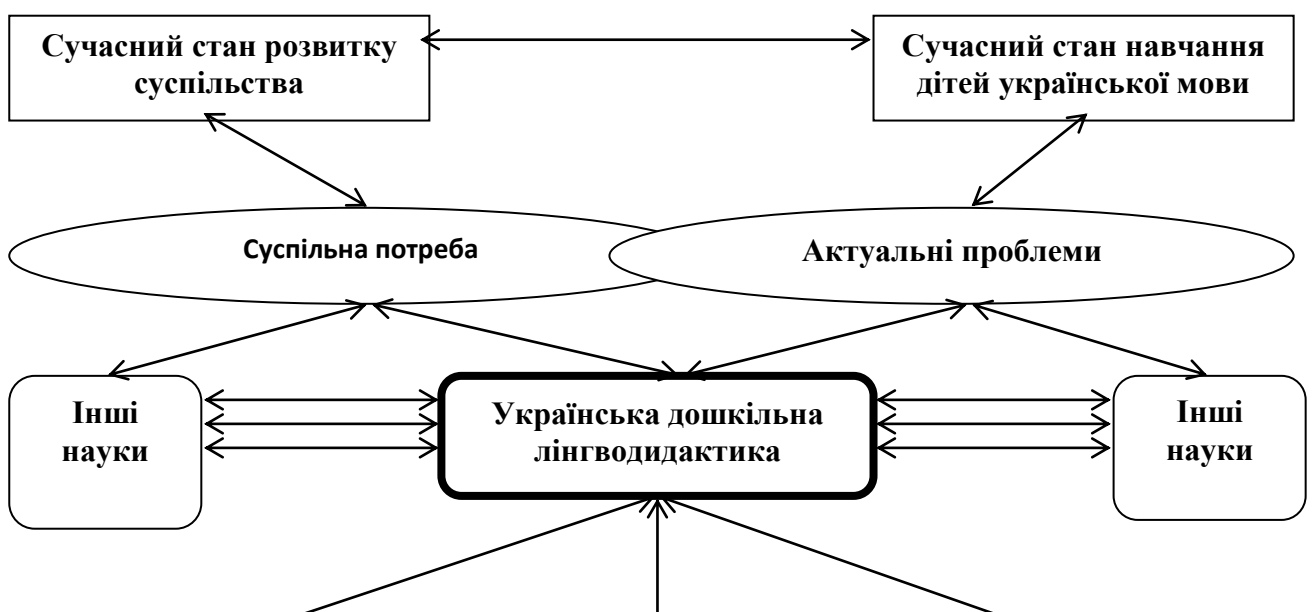


Рис.1.7. Взаємозв'язки української дошкільної лінгводидактики із зовнішнім середовищем

Зв'язок науки з практикою відбувається шляхом упровадження наукових ідей: або безпосередньо через навчальні посібники для системи підготовки й перепідготовки педагогів, або опосередковано через низку проміжних етапів. Розглядаємо впровадження як процес перетворення практики на підставі результатів наукових досліджень, тому сприймаємо його як зв'язувальну ланку між наукою і практикою, де суб'єктами діяльності є і науковці, і практики. Так, на підставі теоретичних висновків створюються адекватні методики й технології навчання, наслідком апробації яких є науково-практичні рекомендації. Керуючись ними, педагоги вносять відповідні корективи до процесу навчання дітей мови. Результатом оновлення лінгводидактичної практики є оновлене світосприйняття, підвищений рівень освіти суб'єктів процесу навчання й удосконалена лінгводидактична практика.

Наявність великої кількості елементів, сторін, зв'язків і відношень, зовнішніх і внутрішніх чинників функціонування й розвитку української дошкільної лінгводидактики обумовлюють необхідність її системного вивчення з урахуванням усіх вимог цього підходу [376].

Сутність системного підходу - у цілісному вивченні об'єкта, в якому різні елементи є взаємодоповнюючими, взаємопов'язаними, детермінованими. Він допомагає проаналізувати структуру й функціонування, цілі, особливості,

взаємозв'язки досліджуваних явищ, об'єктів, встановити їх властивості; визначити шляхи вдосконалення досліджуваних систем. Вважається, що основи цього підходу було закладено австрійським біологом Л. фон Берталанфі [379]. Дещо пізніше цей підхід почали використовувати в різних галузях науки, суттєво доповнюючи його через наукову реалізацію, завдяки чому означений підхід набув статусу загальнонаукового методологічного підходу. У 70-х рр.. ХХ ст. розпочалися спроби його використання й у педагогічних дослідженнях (праці М.Данилова, Т. Ільїної, Ф. Корольова, В. Нечипоренка та ін.).

Відповідно до теорії систем можна сформулювати такі положення як алгоритм дослідження різних аспектів української дошкільної лінгводидактики, яким ми керувались у своїй роботі.

1. Кожна система характеризується типовими ознаками, на підставі чого в суперсистемах можна виокремлювати системи й підсистеми. Типові ознаки, наповнюючись конкретним змістом, стають специфічними ознаками конкретної системи, тобто властивості конкретних елементів залежать від властивостей конкретної системи.

2. Система функціонує в тісному взаємозв'язку із зовнішнім середовищем. Установлення цих взаємозв'язків розкриває механізм функціонування системи під впливом певних чинників середовища. Досліджувана проблема, об'єкт - не тотожні системі, оскільки складаються з декількох систем. Конкретна система з низки подібних виокремлюється залежно від мети дослідження, а всі інші системи складають її зовнішнє середовище, яке впливає на систему або обумовлюється нею.

3. Елементи системи, або її підсистеми, функціонують відносно автономно, хоч і знаходяться в тісних взаємозв'язках і відношеннях з іншими підсистемами й можуть розглядатись як окремі системи, у зв'язку з чим

досліджувати можна кожен елемент системи окремо, визначаючи його внутрішні елементи й зв'язки між ними. Сукупність таких елементів-підсистем і зв'язків між ними формує уявлення про структурну організацію системного об'єкта.

4. Загальні властивості досліджуваної системи визначаються не лише властивостями її елементів, а й характером відношень системи із зовнішнім середовищем, тому принципово важливо розглядати систему як ціле, в єдності всіх елементів і зв'язків - внутрішніх і зовнішніх.

5. Характер відношень між елементами системи зумовлюється характером співвідношення цілей їх функціонування. Установлення ієрархії цілей означеної структури допоможе визначити горизонтальні й вертикальні рівні (сурядні й підрядні зв'язки) між елементами системи.

6. Алгоритм аналізу системи може бути таким:

- визначення системи і її середовища, аналіз їх взаємовідношень і взаємозв'язків;
- визначення підсистем та елементів, їх опис і аналіз функціонування;
- визначення характеру взаємозв'язків і взаємовідношень між підсистемами й елементами;
- моделювання структури системи, її опис;
- аналіз властивостей системи і її функцій;
- окреслення можливих змін у системі для ефективної реалізації її цілеспрямування.

Провідним методом вивчення системи є моделювання реальної дійсності. У моделі й зображеній за її допомогою системі відображається не вся величезна кількість елементів, сторін, відношень і особливостей, що притаманні реальному об'єктові, а лише деякі його аспекти, зумовлені метою

й завданнями дослідження. Завдяки цьому виникає можливість абстрагуватися від оточуючого середовища, виокремити потрібну систему, описати її, проаналізувати структуру, розглянути механізм функціонування й шляхи оптимізації діяльності.

За допомогою системного підходу зробимо спробу знайти відповіді на такі запитання:

- Як функціонує сучасна українська дошкільна лінгводидактика, реалізуючи своє цілеспрямовання?
- Які зовнішні чинники обумовлюють зміни у функціонуванні системи української дошкільної лінгводидактики?
- Які принципові зміни відбулись у системі за часи її існування?
- Які проблеми вона вирішує, які ще існують і як їх розв'язати?
- Які функції виконує українська дошкільна лінгводидактика, а які не може виконати й чому?
- Які інші науки і яким чином впливають на розвиток української дошкільної лінгводидактики?
- Як функціонує система знань і в якому стані знаходиться процес отримання нового знання?
- Який науковий потенціал української дошкільної лінгводидактики, які результати діяльності науковців і як оцінюється ця робота?
- Які внутрішні закономірності, принципи, правила, вимоги обумовлюють автономність функціонування окремих елементів системи?

1.2.4. Структурно-номінативний підхід до аналізу теорії української дошкільної лінгводидактики. Українська дошкільна лінгводидактика – прикладна наука, і сформована в ній теорія повинна мати достатній рівень практичної ефективності. Через дослідження цього аспекту науки ми

прагнули визначити існуючі прогалини в лінгводидактичній теорії, осмислити повноту функціонуючого фонду знань, визначити напрями подальшого розвитку лінгводидактичних досліджень, спрямованих на створення якісно нових технологій, що відповідають сучасним потребам практики. Тому основне запитання, на яке ми прагнули віднайти відповідь на цьому мікроетапі дослідження, - якою має бути повна, цілісна, самодостатня наукова теорія і з яких уніфікованих компонентів вона складається?

В. Загвязинський, узагальнюючи дані досліджень науковців, описав такі характерні ознаки наукової теорії: пояснює сутність явища; передбачає, прогнозує розвиток подій; є цілісною, концептуально єдиною й логічною; їй притаманна евристичність; має межі свого використання; володіє чіткою й однозначною мовою опису; містить можливості подальшого розвитку; спрямована на потреби практики. При цьому автор виокремив у її структурі дві основні частини: підставу й наслідок. Підстава містить провідні поняття, вихідні посилання, що ґрунтуються на сукупності емпіричних фактів. Наслідок – це пояснення, інтерпретація фактів, способи передбачення нових фактів [116, с.66 - 67].

На думку М. Скаткіна [321, с.106], цілісна теорія повинна містити знання про склад і структуру об'єкта, закони його походження, існування й розвитку, зміни, що відбуваються з ним (динаміку і функціонування); прогнозування подальшого розвитку.

У структурі педагогічної теорії Г. Воробйов виокремив такі підсистеми: дослідні факти й експериментальні спостереження; вихідні припущення, загальні й часткові закони; методи доведення й правила висновку; наслідки й доводи стверджень; систему критеріїв педагогічного знання [68, с.39-46].

Модель педагогічної теорії, запропонована Б. Коротяєвим, містить такі елементи, як ідеї, поняття, закони, принципи, правила, рекомендації [158];

Л.Зоріна додала до цих елементів ще наукові факти й наслідки із законів [130], а модель педагогічної теорії М. Ржецького складається із сукупності понять і суджень щодо певної предметної галузі, які поєднуються за допомогою певних логічних принципів у єдину вірогідну систему знань [303].

Отже, науковці по-різному характеризують сутність і структуру наукової теорії, до того ж, кожна з поданих моделей не претендує на повноту охоплення явища, хоча порівняння цих поглядів надає можливість віднайти ті точки перетину, те спільне, що може бути прийняте за суттєві, характерні ознаки наукової теорії. У зв'язку з цим нам імпонує структурно-номінативний підхід до аналізу педагогічних теорій (М. Бургін, І. Дмитрик, В.Кузнєцов), який, на нашу думку, є більш повним і адекватним порівняно з іншими. Його створено саме на основі аналізу й узагальнення того спільного, що є в існуючих теоріях і їх методологічних реконструкціях, тому він і найбільш повно орієнтує на розробки всіх елементів наукової теорії. Сутність структурно-номінативного підходу в тому, що він розглядає будь-яку наукову теорію як полісистемний об'єкт, у сукупності різних, але взаємопов'язаних, ієрархічно впорядкованих елементів–підсистем.

Схематично модель наукової теорії української дошкільної лінгводидактики за структурно-номінативним підходом можна подати таким чином (рис. 1.8).

Як засвідчує рис. 1.8, лінгводидактична теорія, як і будь-яка інша, складається з таких підсистем, як: логіко-лінгвістична, модельно-репрезентативна, прагматико-процедурна, проблемно-евристична.

Логіко-лінгвістична підсистема забезпечує функціонування теорії як мовного вираження, логічної організації й передачі знання [57, с.60]. Основу цієї підсистеми, як і всієї теорії, складають поняття української дошкільної лінгводидактики, які визначають сутність теорії та її практичну значущість. У мові лінгводидактичної теорії, на відміну від математики, фізики, хімії тощо, використовують правила й мовні засоби природної людської мови, а також спеціальні терміни. У цій же підсистемі теорії формулюються закони як мовне позначення існуючих закономірностей, хоча встановлення самих закономірностей – це аспект прагматико-процедурної підсистеми, а їх подання належить до модельно-репрезентативної підсистеми наукової теорії.

Цей рівень утворюють також правила логічної організації теорії, за допомогою яких формулюються й упорядковуються вихідні й похідні положення науки.

Чіткі однозначні поняття, описи наукових фактів і експериментальних спостережень, судження щодо предметної сфери науки, об'єднані в цілісну систему знань за допомогою загальних і спеціальних мовних засобів і

організовані відповідно до правил логічних умовиводів, сприяють точній і конкретній передачі набутого знання, що й забезпечує функціонування наукової теорії.

Логіко-лінгвістична підсистема теорії української дошкільної лінгводидактики відрізняється від аналогічної в педагогіці системою понять і законів, тому розвитку цих рівнів теорії української дошкільної лінгводидактики й належить, на нашу думку, приділити увагу в межах загальної теми дослідження.

Модельно-репрезентативна підсистема наукової теорії реалізує роль теорії як засобу концептуального подання об'єктів, явищ, процесів, їх властивостей і відношень, тобто того, що необхідно науково описати й пояснити [57, с.60]. Центральне місце в цій підсистемі займають моделі й пов'язані з ними конструкції. Ідеалізована модель – основа не лише означеної підсистеми, а й наукової теорії загалом, оскільки саме моделі є “перехідним містком” між реальністю та її відображенням у теорії. Модель - це створений за аналогією допоміжний об'єкт, більш простий за структурою й доступний для вивчення, ніж його прототип. Але це не тотожні явища: емпіричний об'єкт характеризується нестійкістю параметрів, випадковістю в поведінці, великою кількістю різноманітних зв'язків, незрозумілістю внутрішньої структури, тоді як теоретичний аналог є константним і характеризується єдністю взаємопов'язаних елементів, обмеженням зв'язків, певною конструкцією. Звідси – одна з найважливіших проблем наукової теорії – адекватне відтворення реальності з її емпіричними характеристиками в теоретичній конструкції. Вочевидь, ця проблема не з простих і може вирішуватися

впродовж багатьох років, поки буде відбуватися доопрацювання теоретичного об'єкта, його "притирання" до аналогічного емпіричного. Модель емпіричного об'єкта може бути створена за допомогою словесного опису, але в цьому випадку вона не зможе охопити цілісну систему складних взаємозв'язків і елементів і одночасно їх деталізувати. Для цього необхідно розкрити внутрішню структуру об'єкта, суттєві внутрішні й зовнішні зв'язки елементів, тобто створити системну модель, зобразити яку можливо за допомогою схеми. Об'єктом теоретичного розгляду може бути будь-який бік реальності – об'єкти, явища, процеси, але в основі пізнання - вивчення властивостей, відношень і закономірностей їх існування для використання відповідно до потреб людини.

Розвиток модельно-репрезентативної підсистеми наукової теорії робить можливим її практичне застосування, оскільки вивчення адекватних моделей сприяє розробці ефективних способів впливу на аналогічні явища дійсності, встановленню закономірностей, допомагає визначити чинники й умови появи певних змін в емпіричних об'єктах. У зв'язку з цим побудову теоретичного об'єкта в лінгводидактичній теорії розглядаємо як важливу частину теоретико-прикладного дослідження, тому вважаємо за необхідне проаналізувати стан розвитку модельно-репрезентативної підсистеми в українській дошкільній лінгводидактиці, інформацію про яку найповніше представлено в лінгводидактичних дослідженнях.

Прагматико-процедурна підсистема теорії розкриває знаряддево-діяльнісну й ціннісно-нормативну природу теорії, цілеспрямовані пізнавальні й практичні дії, що здійснюються на її основі [57, с.60]. На цьому рівні виокремлюється операційна підсистема, що складається з описів пізнавальних і практичних дій: методів, процедур, алгоритмів, операцій, - і аксіологічна, що презентує оцінки, які склалися на підставі існуючих норм,

ідеалів, цілей у даній теорії, а також критерії й показники оцінювання. Без детального опису процедур пізнання дійсності й втілення теоретичних положень у практику теорія не може вважатися практично значущою, крім того, лише можливість перевірити й оцінити адекватність теоретичних висновків до дійсності визначає її як істинну, вірогідну, зрозумілу й ефективну.

Достатній рівень розвитку прагматико-процедурної підсистеми свідчить про те, що дана теорія може виконувати роль орієнтира в практичній діяльності й бути основою отримання нового знання. Тому аналіз операційної та аксіологічної підсистем, що склалися в українській дошкільній лінгводидактиці, передбачає детальне вивчення існуючих способів, методик і технологій впливу на її предметні об'єкти, явища й процеси, а також організації пізнавальних процесів, потенційної можливості їх відтворення й оцінювання.

Проблемно-евристична підсистема забезпечує зв'язок теорії з практикою через визначення й розв'язання пізнавальних і практичних завдань [там само]. До її проблемної частини відносяться запитання, проблеми, завдання, а до евристичної – гіпотези, ідеї, новації, відповідні методи і прийоми. Саме постановка й розв'язання проблем, які ґрунтуються на реальних протиріччях, реалізація реальних завдань обумовлюють поступ наукової теорії.

Розглядаючи гіпотезу як форму теорії, слід зазначити, що це не лише передбачення нового знання (евристична підсистема), - її ще можна розглядати як метод розвитку наукового знання (операційна підсистема), як нормативний показник науковості дослідницької роботи (аксіологічна підсистема) і як проект вирішення проблеми (модельно-репрезентативна підсистема). Така сама багатофункціональність притаманна багатьом елементам наукової теорії, що свідчить про взаємозв'язок і взаємопроникнення її підсистем. Тому, на наш погляд, представлена модель

(рис. 1.8) наукової теорії (за структурно-номінативним підходом) хоч і розкриває загальний генотип наукових теорій, є орієнтовною й потребує більшої деталізації. Натомість запропонований підхід допоможе висвітлити наявну повноту лінгводидактичної теорії й існуючі в ній прогалини, шляхи її подальшого розвитку, систематизувати теоретичний матеріал науково-дослідних робіт у цілісну теорію української дошкільної лінгводидактики й показати її значущість для лінгводидактичної практики. Структурно-номінативна модель наукової теорії зорієнтує науковця-дослідника на розробку всіх елементів лінгводидактичної теорії, а послідовне співвідношення кожного елемента з усіма підсистемами теорії надасть йому необхідної практичної значущості, що й допоможе виробленим теоретичним положенням стати засобом пізнання й орієнтиром практичної діяльності. Структурно-номінативна модель указує на шлях прирощення знання у вигляді понять, моделей, проблем, алгоритмів, законів тощо й передачі його у вигляді чіткої системи, що може мати наочну структуру.

Для більш повного аналізу недоліків і з'ясування їх причин необхідно виходити з такої моделі лінгводидактичної теорії, яка максимально врахує характеристики існуючих наукових теорій і образить специфіку частково-наукової теорії. Створення такої моделі - предмет подальших окремих спеціальних наукових досліджень.

Отже, керуючись структурно-номінативним підходом до аналізу лінгводидактичної теорії, вважаємо за необхідне в межах окресленої теми дослідження розглянути стан і наслідки наукової діяльності в українській дошкільній лінгводидактиці, зокрема проаналізувати поняттєвий рівень теорії; розглянути можливості виведення законів і закономірностей на підставі досліджених у теорії властивостей і зв'язків між об'єктами і явищами лінгводидактичного процесу; охарактеризувати розроблені моделі

лінгвоодидактичних об'єктів, явищ і процесів, їх тотожність, повноту й відповідність дійсності; визначити теоретичну й практичну значущість операційної й аксіологічної підсистем української дошкільної лінгводидактики; проаналізувати обґрунтованість постановки проблем, визначення завдань, висунення гіпотез і зв'язок їх з лінгводидактичною теорією.

Таким чином, наведений комплекс наукових підходів (системний, структурно-номінативний, принцип єдності логічного й історичного, принципи системотехніки) засвідчує, що разом вони допоможуть утворити систему послідовних дослідницьких дій у напрямі руху від загального до конкретного в дослідженні такої складної багатофункціональної системи, як українська дошкільна лінгводидактика. Оскільки ці принципи й підходи раніше не було адаптовано до вивчення проблематики української дошкільної лінгводидактики, ми спробували це зробити на матеріалі досліджуваної нами проблеми, зокрема:

-розкритий методологією філософії й педагогіки механізм дії принципу єдності історичного і логічного перенесли на ґрунт української дошкільної лінгводидактики з відповідною адаптацією до специфіки науки, що знайшло відображення у сформульованих вимогах, якими керувались, аналізуючи генетичні й функціональні зв'язки української дошкільної лінгводидактики, і якими можна послуговуватись у процесі пізнання часткових лінгводидактичних проблем;

-використання структурно-компонентного аналізу допомогло створити теоретичну модель дослідження української дошкільної лінгводидактики й розкрити її логічну будову, проілюструвати використання моделі як засобу для системного розгляду логіки дослідження й складних питань досліджуваної проблеми;

-уведення до обігу української дошкільної лінгводидактики принципів системотехніки дозволило дослідити системоутворювальні зв'язки української дошкільної лінгводидактики й проілюструвати встановлення характеру взаємовідношень між елементами структури на лінгводидактичному матеріалі;

-відповідно до теорії систем сформулювали положення й вимоги до дослідження різних аспектів української дошкільної лінгводидактики, вивели алгоритм аналізу будь-якої лінгводидактичної системи;

- ввели до обігу української дошкільної лінгводидактики структурно-номінативний підхід до аналізу лінгводидактичної теорії, що допоможе визначити її повноту, існуючі прогалини та шляхи подальшого розвитку; побудували структурно-номінативну модель наукової теорії, яка зорієнтує науковця-дослідника на розробку всіх її елементів .

Теоретичне дослідження системного об'єкта не може здійснюватися без побудови й вивчення його теоретичної моделі, оскільки це основний шлях узагальнення наявного знання, тому попередньо ми сконструювали теоретичний об'єкт дослідження – модель української дошкільної лінгводидактики як науки і модель її теоретичної системи. На етапі побудови ми провели первинне дослідження й перевірили працездатність моделей та їх відповідність існуючим у науці положенням. У здійсненому дослідженні модель української дошкільної лінгводидактики використовували різноаспектно і з різною метою, зокрема: а/ як найвищий результат розвитку української дошкільної лінгводидактики, представлений в узагальненій і унаочненій формі; б/ як засіб для системного розгляду логіки дослідження й складних питань окресленої проблеми; в/ як власне теоретичний об'єкт дослідження – структуру української дошкільної лінгводидактики як науки.

Аналіз структури науки та її функціонування не може бути здійснений лише логічним шляхом. Одне із завдань дослідження полягало в тому, щоб

розглянути структуру й функцію як продукт історичного розвитку системи, де визначальна роль належить функції. Лише таким шляхом, вважаємо, логіка мислення відтворить логіку розвитку предмета, адже розгляд цілого логічного у світлі його генетичного, вихідного, розкриє спосіб функціонування, існування предмета.

1.3. Наукові підходи до періодизації розвитку української дошкільної лінгводидактики

Під періодизацією розуміємо логічний поділ часу існування української дошкільної лінгводидактики на відносно самостійні окремі відтинки - періоди, що характеризуються якісними новоутвореннями й відображають як загальні закономірності розвитку суспільства, так і специфічні за своїм змістом і виокремлюються на підставі важливих об'єктивних показників переходу від одного періоду до другого. Неоднорідність таких показників і переходів зумовлює наявність у межах періодів етапів і стадій розвитку. При цьому розвиток розглядаємо як керований діалектично суперечливий процес функціонування знання й отримання нового знання, який відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників.

Періодизація розвитку – фундаментальна проблема будь-якої науки. Її розробка має важливе теоретичне значення, оскільки через визначення періодів розвитку й закономірностей переходу від одного періоду до іншого може бути розв'язана проблема визначення рушійних сил і механізму розвитку науки. Крім того, всіляке уявлення про рушійні сили розвитку можна перевірити на підставі правильно вирішеної проблеми періодизації.

Таким чином, одне із завдань дослідження проблеми становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки передбачало здійснення її періодизації, що потребувало відповідного методологічного знаряддя. Віднайдені нами підходи до розв'язання означеної проблеми подано в наступних підрозділах роботи.

1.3.1. Взаємозв'язок загальнофілософської періодизації розвитку суспільства і загальнонаукової періодизації розвитку знання. Суттєвою рисою філософського й наукового аналізу сучасного суспільства є розгляд його не як сукупності окремих систем, а як цілісного організму, здатного розвиватися тільки в тісному взаємозв'язку всіх елементів – філософії, науки, мистецтва, виробництва, моралі, традицій тощо. У зв'язку з цим доцільно визначити, які загальносуспільні, загальнонаукові, загальнопедагогічні закономірності відбилися в українській дошкільній лінгводидактиці як науці впродовж її розвитку й сформували її специфічні риси. Для цього потрібно розглянути ті періоди розвитку суспільства, науки, педагогіки у ХХ столітті, впродовж яких безпосередньо відбувалося становлення й розвиток української дошкільної лінгводидактики і під впливом яких сформувались її характерні особливості. Таку ієрархію періодів ми представили схематично на рис. 1.9.

Як засвідчує рис. 1.9, сучасний період розвитку української дошкільної лінгводидактики й педагогіки в Українській державі знаходяться в одних часових межах, які характеризуються як постнекласичний стан науки в постмодерному розвитку суспільства. При цьому на найнижчий рівень ієрархічної системи – українську дошкільну лінгводидактику – послідовно вплинули всі вищі ієрархічні рівні, й кожен з них опосередковано чи безпосередньо надав їй своїх ознак.

У XX столітті змінився філософський підхід до історичної періодизації існування людської спільноти: замість виокремлення культурних цивілізацій ідеться про контрверзу модерн - постмодерн [212; 135; 219; 146]. Однозначного розуміння сутності цих понять і межі, що їх розділяє, у філософії, соціології, культурології ще не вироблено, але, починаючи з 50-х рр., соціології США, пізніше – Західної Європи, а у 80-90-х рр.. XX ст. і в

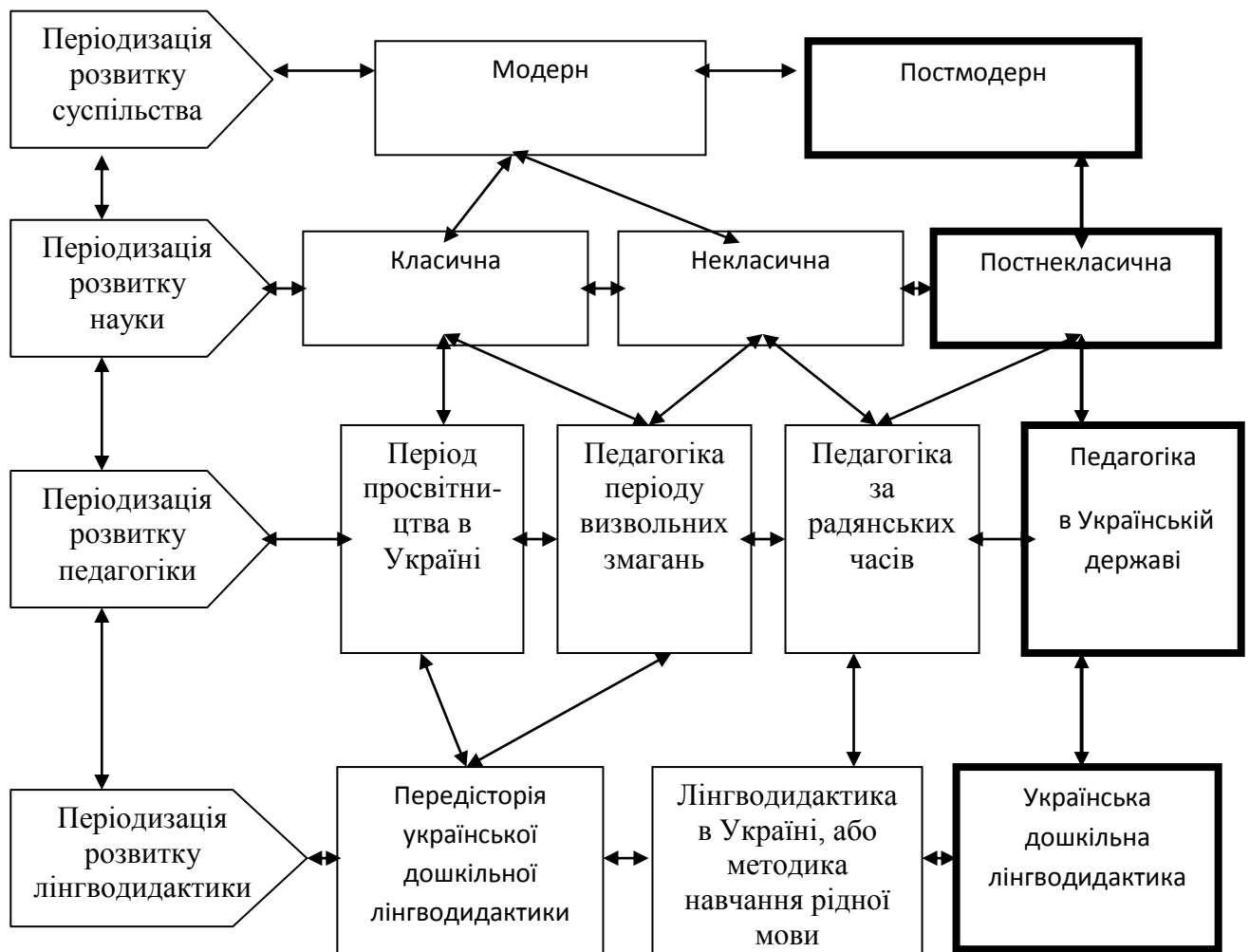


Рис. 1.9. Ієрархія періодів розвитку суспільства, науки, педагогіки й місце в ній української дошкільної лінгводидактики

радянській і пострадянській філософії аналіз сучасного культурного стану суспільства здійснюється з погляду протистояння модерну і постмодерну. Характеристику цього підходу знаходимо у П.Козловськи: "...сучасна культурна свідомість характеризується протистоянням двох теорій сучасної епохи. Згідно з однією, ми живемо в епоху модерну, проект якої, дещо розсіяний, дифузний, ще повинен бути завершений. Друга теорія розглядає теперішній час як епоху постмодерну, що повинна зберегти певні імпульси попередньої епохи (правову державу, права людини) й одночасно розвинути їх в новий синтез субстанціальності й модернізації" [146, с.21]. На його думку, для епохи постмодернізму характерним є пошук утраченої людством гармонії в протистоянні раціоналізму й ірраціоналізму епохи модерну.

Ж.-Ф. Ліотар обумовлює характерні особливості епохи постмодерну значним впливом на всі сфери життя суспільства таких нових наукових галузей, як кібернетика, інформатика, а також розвитком штучних мов [2135, с.9-19]. На думку В. Іноземцева, термін "модерн" вживається як синонім суспільного прогресу й характеризує буржуазний устрій ХУІІІ – ХІХ ст., а постмодерн прийшов йому на зміну [93, с.28-30].

Українські філософи (В. Лук'янець, О. Соболю) характеризують постмодерн як стан цивілізації з виснаженими життєвими силами порівняно з епохою Просвітництва, а від модерну його відрізняють "відчуття зростаючого катастрофізму, тривожне очікування соціокультурного колапсу, фундаментальна втрата життєстверджувальної культурної орієнтації" [219, с.228].

Розгорнуту характеристику цих епохальних періодів у розвитку суспільства, і в т.ч. науки як складової його духовної культури, подано в дослідженні Л. Дротянко [108]. У ньому терміном "модерн" позначається

історичний період у розвитку суспільства, коли в усіх його сферах – економіці, політиці, науці, техніці, літературі, мистецтві - панувала думка про вихідний і прямолінійний характер розвитку, де не було місця збоченням, відхиленням, зворотному руху, випадковостям. Цей період окреслено ХУІІІ – серединою ХХ ст., а період із середини ХХ ст.. до теперішнього часу, що характеризується неоднозначністю, неодномірністю, нелінійністю, стохастичністю, біфуркаційністю, плюралізмом підходів, поглядів, концепцій у поясненні процесів матеріального та духовного становлення суспільства й Всесвіту в цілому, названо “постмодерном” [108, с.41].

Стосовно системи науки це - зовнішня періодизація. І хоча властивості, характерні ознаки названих періодів суспільного розвитку безпосередньо стосуються й характеристики науки, все ж таки в наукознавстві існує інший підхід до характеристики її історичного розвитку, при цьому виокремлюють класичну, неklasичну і постнеklasичну науку [133].

Класична наукова картина світу асоціюється з іменами таких видатних учених ХУІІ-ХУІІІ ст., як Ньютон, Декарт, Галілей, Лейбніц та ін., становленням природознавчих наук, об'єкти пізнання яких розглядалися як незмінні, абсолютні й такі, що піддаються абсолютному пізнанню. Некласичний період у розвитку науки пов'язується з порушенням усіх цих ілюзій і повною зміною уявлень про природу простору й часу, чому сприяли розробка теорії відносності (А. Ейнштейн), квантової теорії (М.Борн), теорії радіоактивності й будови атома (Е. Резерфорд) та інші видатні відкриття першої половини ХІХ – першої половини ХХ ст.. Ці відкриття стали основою для формування нового підходу до наукового пізнання світу з позицій нелінійності, самоорганізації, детермінованого хаосу, несиметричності, когерентності, біфуркаційності тощо, що й становить характерну особливість сучасного, постнеklasичного етапу розвитку науки.

Порівнюючи характерні особливості періодів модерн – постмодерн загальносуспільної періодизації з характеристиками періодів класична – некласична – постнекласична загальнонаукової періодизації, Л. Дротянко дійшов висновку про те, що “ і некласична наука, і некласична філософія належать до епохи модерну, оскільки їм притаманний спільний стиль мислення, зміна орієнтацій у відношенні до об’єктів дослідження, введення суб’єкта в процес дослідження” [108, с.45]; і філософія, і наука, і мистецтво ставляться до природи як до невичерпного джерела багатства, а суспільство переживає епоху індустріалізму. Лише із середини ХХ ст., коли загрозливо прозвучали прогнози на майбутнє у зв’язку з руйнівною діяльністю людства, почалося “глибинне переосмислення підвалин світовідчуття та світорозуміння, усвідомлення причетності людини до явищ, що відбуваються в універсамі, її відповідальність за свої діяння в природі, тобто починає формуватися ноосферне мислення ” [108, с.46]. Ці особливості характеризують перехід до іншого стану духовності суспільства й до іншого етапу світорозуміння в науці – постмодерну і постнекласики, де першочергова увага звертається на пізнання й формування духовної, національної культури. На підставі дослідження суспільного й культурного стану епохи постмодерну П. Козловськи констатував, що цей період розвитку людства змінив ціннісні орієнтири знання, і тому “детальне викладання природничих дисциплін, результати яких швидко старіють, ... повинне бути скорочене на користь більш орієнтованої на культуру освіти, спрямованої на оволодіння інституціональними принципами. Це нове співвідношення між гуманітарними і природничими науками, між орієнтованими на культуру і зосередженими на техніці завданнями освіти відповідає тенденціям розвитку суспільства від такої його стадії, на якій усе спрямовано на отримання конкретного матеріального результату, до такої його стадії, на якій першочергове значення має культура” [146, с.111].

Отже, в епоху постмодерну все більше визнається важливість буття не лише економіки, політики, соціальної сфери, але й національних культур, при цьому характер науки, освіти все більше підпорядковується загальним тенденціям існування суспільної системи, що й зумовило у 80-90 рр. ХХ ст.. підвищений інтерес до національної мови, культури українського народу, а у зв'язку з цим – стрімкий розвиток української дошкільної лінгводидактики й перетворення її з регіональної на самостійну національну галузь науки. На думку багатьох дослідників, сучасна наука ввійшла до періоду постнекласичних трансформацій, що характеризується більш глибоким зануренням її в об'єктивний світ і принциповим розширенням можливостей людини завдяки вдосконаленню техніки. Відповідні ознаки простежуємо й у сучасному стані української дошкільної лінгводидактики (див. [44, с.2-3]).

1.3.2. Синергетичний підхід до інтерпретації розвитку наукового знання. У постнекласичній науці визначився новий напрям дослідження механізмів еволюції та самоорганізації складних нелінійних і відкритих систем, який було названо Г.Хакеном синергетикою [145; 286; 103] (від грецької – “який діє спільно”), що, на наш погляд, досить адекватно відображає сутність означеної теорії. Її прихильники з різних галузей науки вважають, що більшість досліджуваних систем є відкритими, самоорганізованими, їх функціонування здійснюється під впливом певних універсальних законів.

Ідейними зачинателями виведення таких законів і розкриття механізму розвитку науки вважають Т.Куна, І.Лакатоса, К.Поппера, П.Фейерабенда, які, досліджуючи методологію науки, переосмислили підхід до логіко-методологічного аналізу розвитку наукового знання. Зокрема, американський філософ Т.Кун обстоював думку про те, що історія розвитку

науки – це процес зміни її концептуальних структур, які він назвав “парадигмами”. У межах кожної такої парадигми він виокремлював стан розвитку “нормальної науки” та стан наукової революції, упродовж якої й відбуваються “деструктивно-конструктивні ” зміни в парадигмі [182, с.27-93]. Під “нормальною наукою” Т.Кун розумів діяльність науковців, спрямовану на вирішення дрібних проблем. Ретельна підготовка до їх вивчення з урахуванням певних правил визначала “майстерність” дослідника. Правила діяльності науковців для “розв’язання головоломок”, тобто методологічні моделі й традиції дослідження, повинна визначати існуюча парадигма [182, с.60-61]. Етапові існування “нормальної науки” притаманна поява аномалій, що й приводить до другого етапу в розвитку знання – наукової революції. Знання, здобуті в межах попередньої парадигми, відкидаються в процесі її заміни. Заміна парадигми відбувається через наукову революцію, і нова парадигма приводить до “нормальної науки”. При цьому обов’язковою умовою є визнання парадигми доведеною всіма членами “наукової спільноти” певної дисципліни [182, с.234].

За Т. Куном, парадигми різняться між собою: поняттями, між якими неможливе встановлення звичайних логічних відношень; методами (інтелектуальними й фізичним інструментарієм) проведення дослідження й оцінки його результатів; різним світосприйняттям, що спонукає науковців інакше сприймати речі. Зміцнення теоретичного й понятійного апарата нової парадигми відбувається не лише за допомогою “нормальних” досліджень, а й через встановлення адекватних і суттєвих зв’язків з теоріями й дослідженням старої парадигми.

Т.Кун уважав, що розвиток науки пов’язаний із внутрішньою логікою самої науки, а не викликається зовнішніми обставинами. У зв’язку з цим кунівську концепцію зміни наукових парадигм І. Пригожин та І.Стенгерс

назвали однобічною, оскільки, за їхнім переконанням, розвиток науки зумовлюється не лише внутрішніми потребами самої науки, а й впливом культурного середовища: “Посилання на культурне становище, звичайно, не може бути повною відповіддю, але й ігнорувати культурний фон також не видається можливим. Ми не можемо не враховувати складні відносини між “внутрішніми” і “зовнішніми” детермінантами виробництва наукових понять” [285, с.382].

Погоджуючись в основному з кунівською теорією розвитку наукового знання, П.Фейерабенд категорично заперечував відокремлення етапів “нормальної науки” і наукової революції: у процесі реального розвитку науки вони тісно переплітаються, і тому їх неможливо розмежувати в часі [356, с.76]; він не визнавав кумулятивістський принцип у розвитку знань, доводячи, що будь-яка нова теорія не сумісна зі старою. К.Поппер, навпаки, вважав безперервне зростання наукового знання істотним для раціонального та емпіричного характеру наукового пізнання, і якщо наука перестане рости, наголошував філософ, вона втратить цей характер [280, с.325]. Такої самої думки дотримувався Х.Патнем, доводячи необхідність кумулятивного характеру розвитку наукового знання: “... незважаючи на той факт, що наукові постулати зазвичай є хибними, наукове пізнання розвивається кумулятивно в тому розумінні, що навіть якщо хороша наукова теорія не є в точності правильною, розумно апроксимована теорія звичайно є правильною й у кінцевому рахунку виявляється стійкою частиною наших основ пізнання” [266, с.148].

Отже, кунівська модель подає розвиток науки як цілісний процес, який складається з еволюції знання, некумулятивних стрибків та діяльності членів наукової спільноти, що відбуваються в межах єдиної парадигми розвитку наукового знання. Робочий стан парадигми – це теоретичні й

експериментальні напрацювання науковців. Розвиток системи супроводжується незначними змінами параметра порядку під впливом трансформацій, що відбуваються на мікрорівні. Досягнення критичного значення змін приводить до якісного перетворення всієї системи, тобто з мікрооб'єктів виникають мікроструктури, які приводять до змін у мікроорганізмах. Отже, в основі розвитку системи лежить принцип колової причинності “де, з одного боку, параметри порядку визначають рух окремих частин системи, а, з іншого боку, окремі частини системи, у свою чергу, визначають дію параметрів порядку” [363, с.37].

Таким чином, йдеться про саморозвиток системи, де кризи – це не просто “постаріння ” парадигми, а її самогенеруюче сходження до свого апогею, до виявлення нових проблем, розв'язання яких уже неможливе в старих межах. Усе це зумовлює наукову революцію як закономірне завершення етапу “нормальної науки”, в якому знання визрівало для потрібного оновлення, прориву в майбутнє. Концептуальні засади цієї теорії склали філософські підстави синергетики – руху в науці “про буття в процесі становлення, про саме становлення, його механізми та уявлення про них “ [6, с.237], проте в синергетиці всі процеси розвитку системи зумовлені більш жорсткими умовами перебігу.

Основними поняттями синергетики є хаос, самоорганізація, кооперативна дія, детермінований хаос, порядок, біфуркація і т. ін.

Спробуємо інтерпретувати становлення і розвиток української дошкільної лінгводидактики як науки через поняття синергетики. Ми розглядаємо науку як систему знань і систему діяльності з отримання й використання знань, що разом складають певну науково-інформаційну систему, яка окреслюється межами конкретної науки й характеризується притаманними їй способами функціонування. Систему наукового знання

створює своєю діяльністю вся сукупність учених даної галузі науки – наукове товариство, або “кооператив”, де діють окремі його представники – учені. У зв’язку з цим синергетика розглядає наукову інформацію як соціокультурне явище, яке презентує хаос знань, здобутих багатьма вченими. Проте для кожного вченого наукова інформація з його спеціальності представляє певну когнітивну структуру, а відтак, “хаос” перетворюється в “упорядкований хаос”. Цей упорядкований, або детермінований, хаос і є науково-інформаційною структурою, в якій “хаос” – це зіткнення наукової інформації окремих учених у межах структури певної галузі науки. Це характеризує наукову інформацію як продукт кооперативної дії: “Як учасник наукового процесу, вчений приймає хід історії науки і вливається в нього, він спирається на плечі численних попередників, приймає правила цієї гри і стає членом дружної команди” [236, с.72].

З погляду синергетики, саме хаос, що несе в собі різні потенції, створює можливість самоорганізації, або переходу хаосу в порядок, впорядковану структуру. На нашу думку, перехід із безструктурного, однорідного хаосу до самоорганізуючої системи в межах української дошкільної лінгводидактики відбувався за сценарієм, який опишемо мовою синергетики. Локальна квазістабільна структура, поступово збільшуючись, почала конкурувати з іншою просторовою структурою. За рахунок зміни зовнішніх умов квазіструктура опинилась у пункті виходу з режиму хаосу. Зовнішніми в даному випадку виступили соціально-культурні (збільшення інтересу до національної культури) і політичні (здобуття Україною незалежності) чинники. Крім того, час перебування науково-інформаційної квазіструктури в стані хаосу ми можемо охарактеризувати як не надто тривалий, інакше все могло обернутися подальшою деструкцією, оскільки існування науково-інформаційної структури – це її функціонування як процесу розробки нових

ідей, теорій, поширення їх і застосування в практичній діяльності людей, вік яких, на жаль, недовгий.

У процесі становлення самоорганізації спостерігаються істотні зміни в системі наукового знання. При цьому “швидкість зростання наукової інформації пропорційна не числу носіїв інформації, а числу продуктивних взаємодій між ними. Це неодноразове зіткнення інформаційних потоків приводить до інформаційного вибуху” [145, с.114]. Процес творення наукового знання і є самоорганізацією науково-інформаційної системи, що здійснюється не просто як “добудова одного поверху будівлі іншим”, а як “автоноезис”, тобто як самоускладнення існуючих частин, при цьому для становлення й самоутворення достатньо внутрішніх чинників (джерел, суб’єктів) і не потрібно вдаватися до допомоги зовнішніх сил [361].

Отже, використання універсального (на сьогодні) синергетичного підходу в дослідженні становлення й розвитку науки дає змогу збагнути, що в науки є „людське обличчя”, тобто в еволюції науки, крім парадигмального розвитку знання, існує ще рівень наукової діяльності вчених – “наукової спільноти”. У розвитку науки важливу роль відіграє й інфраструктура наукової діяльності, один з компонентів якої - підготовка наукових кадрів. Збереження необхідної рівноваги між розвитком інфраструктури і когнітивного компонента – необхідна умова стабільності в розвитку науки, інакше відбудеться руйнація науково-інформаційного простору через його збурення, або біфуркацію.

У зв’язку з цим вважаємо за необхідне в межах означеної теми дослідження проаналізувати науковий потенціал сучасної української дошкільної лінгводидактики, що дозволить виявити резерви підвищення ефективності як самої науки, так і її кадрового забезпечення (див. 5.3. Науковий потенціал української дошкільної лінгводидактики як провідна умова функціонування наукової галузі). Крім того, синергетичний підхід надає

можливість визначити об'єктивні критерії виокремлення періодів у розвитку науки, серед яких: зміна світосприйняття науковою спільнотою; використання нових підходів у дослідницькій діяльності й оцінці її результатів; поява комплексу понять, логічно не пов'язаних з існуючими раніше. Серед аспектів дослідження виокремлюємо процес утвердження понятійного апарату української дошкільної лінгводидактики, щоб віднайти внутрішній імпульс становлення якісно нових понятійних форм мислення, адекватних відповідному історичному рівневі розвитку науки; віднайти взаємозв'язки між понятійними формами для встановлення понятійних систем; з'ясувати суттєві аспекти якісної визначеності понять. Від вирішення цих питань залежать перспективи розвитку теорії та практичного використання наукового знання (див. 5.1. Понятійна система української дошкільної лінгводидактики).

Синергетичний підхід до аналізу науково-інформаційного простору окреслює проблему вдосконалення науково-дослідницької діяльності й оцінки її результатів, у зв'язку з чим виникає необхідність відповідно до тематики дослідження проаналізувати сучасний стан науково-дослідницької діяльності в українській дошкільній лінгводидактиці стосовно відповідності її сучасним науковим вимогам та існуючим критеріям оцінювання (див. 5.2. Стан процесу отримання наукового знання в українській дошкільній лінгводидактиці).

1.3.3. Періодизація розвитку педагогічних наук. Визначення хронології розвитку педагогіки – одна з найактуальніших проблем цієї науки, оскільки будь-яке педагогічне явище, що розглядається з позиції діакронії, у часовій послідовності, потребує визначення хронологічних меж і обґрунтування саме такого часового співвіднесення.

У 80-х рр.. ХХ ст.. було зроблено спробу визначити критерії розвитку освіти в межах радянської педагогіки [302]. При цьому вирішальна роль

відводилась зовнішнім чинникам, що зумовлювали розвиток не лише освіти, а й політики, економіки, культури радянського суспільства: рішенням партійних з'їздів і партійно-урядовим постановам про школу. Методологічну значущість цього критерію періодизації було обумовлено величиною ролі КПРС у всіх сферах життя країни. При цьому початком періоду, етапу вважався переломний момент розвитку (або відповідний партійний документ), а свідченням його завершення було досягнення великих позитивних результатів у галузі освітньої політики. До необхідних критеріїв періодизації розвитку відносилось визначення найважливіших перспективних тенденцій розвитку, що характеризували даний період, виявлення найбільш реальних і закономірних явищ, які свідчили про початок їх формування, а також установлення основних стадій цього процесу. Крім того, М.Равкін вважав за необхідне при періодизації педагогічних процесів враховувати специфіку генезису окремих педагогічних проблем у межах досліджуваного історичного етапу [302, с.54] .

На нашу думку, такий підхід узгоджувався з цілісним, системним розглядом педагогічного процесу, забезпечував висвітлення основних історичних зв'язків між явищами, розгляд проблеми з моменту її становлення в розвитку до певного стану; аналіз педагогічних явищ відбувався у зв'язку з відповідною сферою діяльності людей на тлі соціально-економічних і політичних проблем і подій.

Із зміною світоглядних орієнтирів у суспільстві розпочалися пошуки нових підходів до періодизації. Зокрема, Б. Ступарик здійснив періодизацію розвитку шкільної освіти і педагогічної думки в Галичині (XVIII- початок XX ст..) з урахуванням не лише соціально-економічних потреб суспільства, але й змін, що відбувалися в процесі національно-культурного відродження, обстоюючи думку, що особливості еволюції досліджуваної проблеми були викликані змінами в суспільному житті, тому періодизація розвитку шкільництва відповідає періодизації національно-культурного відродження [330, с.17-37].

Разом з тим, методологи історії педагогіки наголошували, що періодизацію необхідно здійснювати з урахуванням як загальних закономірностей розвитку громадського життя, так й істотних моментів генези досліджуваної проблеми та визначальних етапів у розвитку систем, структурним елементом яких є означена проблема [329, с.145].

У ракурсі цих вимог було здійснено парадигмальний підхід до періодизації розвитку системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону (XX ст.) [185]. При цьому зовнішній вплив на систему розглядався значно ширше. До цих чинників увійшли: світові тенденції розвитку освіти; процеси, що відбувалися в Росії та Радянському Союзі, системі народної освіти України; соціально-економічні умови розвитку країни й регіонів. В. Курило підійшов до аналізу процесу розвитку діалектично й тому подав загальну періодизацію процесу розвитку системи освіти XX ст.. у тісному зв'язку з періодизацією системи освіти конкретного регіону, при цьому періодизацію, в основу якої покладено визначні події історії розвитку суспільства (зовнішні), науковець не вважав перспективною для глибокого дослідження основної проблеми. Сутність розвитку системи освіти він обумовив її внутрішніми факторами, тому вважав за необхідне при періодизації враховувати найсуттєвіші характеристики системи освіти, а саме: спрямованість цілей; зміст процесу навчання; характер функцій педагога й учня; доступність освіти, зв'язок з наукою, які разом склали парадигму її розвитку. Відповідно, саме зміна парадигм і обумовила розподіл історії розвитку системи освіти і педагогічної думки на етапи: 1880 – 1917 рр., 1917 – середина 30-х рр., середина 30-х рр.. – кінець 80-х рр., 90-і рр.. – теперішній час.

На наш погляд, це один з найбільш методологічно виважених підходів до періодизації досліджуваної проблеми в педагогіці. Насамперед слід відзначити його цілісність і системність; при цьому функціонування системи представлено в сукупності внутрішніх і зовнішніх зв'язків; здійснено добір відповідних критеріїв для її всебічної характеристики, на підставі чого й

виокремлено певні якісні етапи розвитку системи. Крім того, аналіз періодів розвитку регіональної системи освіти здійснено у взаємозв'язку з розвитком загальнодержавної системи освіти, на підставі чого виокремлено загальне й особливе в досліджуваній системі; відстежено спадкоємність, послідовність, розбіжності в їх розвитку; визначено загальні тенденції й суперечності в розвитку системи в цілому [185].

Досліджуючи розвиток національної педагогічної думки в Україні, О.Сухомлинська розкриває власне бачення періодизації розвитку означеного феномена. При цьому науковець відштовхується від культурно-антропологічного та цивілізаційного підходів: у контексті європейської цивілізації вона виокремлює український культурний простір і ті риси, що притаманні саме українській педагогічній думці як частині європейської традиції. О. Сухомлинська розглядає педагогічну думку “як ідеалізовану й романтизовану рефлексію педагогічного процесу” [340, с.3], тому при визначенні періодів її розвитку спирається на розвиток освіти. Автор поділяє розвиток педагогіки в Україні на такі періоди: I/ IX – XVI ст.. Педагогічна думка Княжої доби; II/ 1569 – сер. XVII ст.. Педагогіка в контексті слов'янського Відродження; III/ друга половина XVII – XVIII ст.. Педагогічна думка й школа козацької доби (українського бароко); IV/ XIX ст.. – 1905 р. становлення модерної педагогічної думки, педагогічне просвітництво в Україні; V/ 1905 – 1920 рр. Педагогічна думка й школа в період визвольних змагань українського народу; VI/ 1920-1991 рр. Українська педагогічна думка і школа за радянських часів; етапи: I – 1920-1933 рр.: етап експериментування й новаторства; II – 1933-1958 рр.: українська педагогіка як складова “російсько-радянської” культури; III – 1958-1985 рр.: українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток; IV – 1985-1991 рр.: становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу; VII / 1991 :розвиток педагогіки й школи в Українській державі.

Означений підхід для нас цікавий тим, що розглядає педагогічні явища в тісному зв'язку з розвитком людської цивілізації, пов'язує розвиток педагогіки із загальносуспільною періодизацією.

У зоні особливого для нас інтересу знаходяться педагогічні дослідження, в яких представлено періодизацію розвитку українського дошкілля. Зокрема, С. Попиченко, досліджуючи проблему розвитку теорії й практики дошкільного виховання кінця XIX - початку XX ст., на підставі аналізу історії дошкілля в Україні до 1917 р. запропонувала таку періодизацію його розвитку: I/ 40-і – 80-і рр.. XIX ст.; II/ 90-і рр. XIX ст. – 1904 р.; III/ 1905 – 1917 рр.. [278]. Початок цієї періодизації співвідноситься з відкриттям перших суспільних дошкільних установ в Україні, а її кінець позначається 1917 р. “у зв'язку з тим, що саме в цьому році кардинально змінюються соціально-економічні, національно-політичні та педагогічні умови, що обумовлюють діяльність дитячих закладів ” [278, с.4], тобто простежується розмаїття критеріїв визначення періодів. Внутрішній розподіл здійснено на підставі визначення провідних тенденцій розвитку, при цьому, на нашу думку, доцільно датувати межі не одним роком, адже такі тенденції, як удосконалення діяльності громадсько-педагогічних товариств, збільшення кількості дошкільних установ, формування теоретичних засад українського дошкілля, покладені в основу періодизації, не з'являються й не зникають раптово.

Логічне продовження означеної періодизації міститься в дослідженні Л. Батліної, в якому аналіз розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні представлено періодом з 1917 по 1941 рр.. У межах означеного часу дослідниця виокремлює період становлення (1917-1926 рр.) і період розвитку (1926-1941 рр.) суспільного дошкільного виховання в УРСР, у межах яких визначає внутрішні етапи: 1917-1920 рр. – законодавче введення суспільного дошкільного виховання до державної системи народної освіти; 1921-1925 – утвердження системи народної освіти; 1926-1929 рр. і 1930-1941 рр. – поступовий розвиток суспільного дошкільного виховання. При цьому аналіз

розвитку дошкілля і його періодизація здійснюються в тісному зв'язку з розвитком суспільно-політичного, економічного й культурного життя країни, із певною подією в житті суспільства, що знаходить відображення в системі дошкільного виховання [14].

У наведених періодизаціях розвитку дошкільної освіти в Україні за основу взято соціально-політичні та ідеологічні суспільні події, які разом з педагогічними процесами задали параметри функціонування дошкільної освіти й склали підґрунтя для часового поділу історії розвитку проблеми. Такий підхід обумовив загальний характер розгортання науково-дослідницького поля: послідовно-описовий, без проникнення у внутрішній механізм функціонування системи, встановлення причиново-наслідкових зв'язків і закономірностей її функціонування.

Безпосередньо дотичні до проблеми нашого дослідження дисертаційні роботи Т. Садової “Становлення й розвиток вітчизняної дошкільної лінгводидактики (друга половина XIX століття – перша половина XX століття)” [314] та І. Бакаленко “Становлення і розвиток вітчизняної лінгводидактики як самостійної дисципліни (Ф.І.Буслаєв, К.Д.Ушинський, І.І. Срезневський)” [11].

Дослідження Т. Садової - це перша робота з історії української дошкільної лінгводидактики, в якій найбільш повно представлено період формування лінгводидактичного аспекту в педагогічній думці XIX – XX ст., а також персоніфікований опис історії дошкільної мовної освіти першої половини XX століття. Дослідниця, узагальнюючи результати аналізу наукових і методичних джерел, запропонувала таку періодизацію означеної проблеми: I/ друга половина XIX століття; II/ початок XX століття – 20-і роки XX століття; III/ 20-40-і роки XX століття; IV/ 40-60-і роки XX століття.

Орієнтуючись на висунуту Т. Садовою концепцію дослідження: “вітчизняна дошкільна лінгводидактика становить сукупність педагогічних теорій, які розвивалися під впливом соціальних, політичних, культурних умов ... розвитку держави “ [314, с.4], ми припустили, що запропонована

періодизація презентує поділ історії розвитку дошкільної лінгводидактики саме як цілісної системи науки, а не лише її освітнього аспекту, хоча прямо про це в роботі не сказано. Тому викликає сумнів правомірність віднесення I і II періодів, визначених у дисертації, безпосередньо до історії української дошкільної лінгводидактики, адже системи дошкільних закладів у той час не існувало, крім того, діяла заборона на використання української мови в суспільному житті. Натомість в означений відтинок часу формувалися передумови для розвитку методики навчання дітей рідної мови, з якою методика навчання дітей української мови співвідноситься як часткове із загальним. Крім того, виникає запитання, чому саме друга половина XIX століття є початковим періодом розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки. Таких запитань може бути багато через те, що не визначено методологічні підходи до дослідження проблеми загалом і її періодизації зокрема. На наш погляд, робота презентує розвиток лінгводидактичного аспекту педагогічної думки, а не лінгводидактичної науки. При цьому орієнтуємося на існуюче в педагогіці визначення педагогічної думки: це сукупність поглядів, уявлень, ідей як узагальнений результат пізнання суб'єктом педагогічних явищ, суттєвих зв'язків між ними [185]. Педагогічні думки висвітлюються через підручники, методичні розробки, статті, звіти, виступи, монографії, дисертації тощо. В них закріплено й узагальнено пізнавальний та соціально-історичний досвід самого носія педагогічної думки.

Існує й більш широке трактування цього поняття: “це сукупність суспільних уявлень про виховання й освіту” [100, с.97], тобто педагогічна думка виступає пов'язувальною ланкою між суспільною думкою й педагогічною наукою, збагачуючи науку новими суспільними ідеями. Відповідно, наука збагачує педагогічну думку теоретичним усвідомленням педагогічних процесів і явищ, впливає через неї на суспільну думку, свідомість. Педагогічна думка і педагогічна наука – поняття не тотожні, оскільки думка не може системно осягнути всю педагогічну проблематику,

крім того, не всі компоненти думки можуть увійти до науки – через забуття, відсутність актуальності, доказовості, обґрунтування, новизни і, нарешті, просто через помилковість судження.

Не завжди співвідноситься думка з наукою й у часовому просторі: думка може випереджати розвиток науки, іти паралельно, не встигати за наукою, або їх шляхи на деякий час можуть взагалі розходитися, що й засвідчує робота Т. Садової [314].

І. Бакаленко, досліджуючи становлення й розвиток вітчизняної лінгводидактики як самостійної дисципліни, дійшла висновку про те, що методична спадщина Ф. Булаєва, І. Срезневського, К. Ушинського складає період становлення методики викладання рідної мови як самостійної дисципліни, і характеризує його як період обґрунтування значення й пріоритетної ролі рідної мови в середній освіті, період активних пошуків і розробок основних принципів, методів і прийомів, форм організації навчання рідної мови [11]. У роботі не розкрито поняття “ вітчизняна лінгводидактика”, “самостійна дисципліна”, “становлення й розвиток”, “середня освіта”, не подано обґрунтування виокремлення означеного періоду, тому за текстом дослідження важко визначитися, про становлення якої саме лінгводидактики йдеться: української, російської, дошкільної, шкільної чи, можливо, загальної теорії мови; що передувало періоду становлення і як довго він тривав; чому саме цей період є часом становлення. Викликає подив також те, що період становлення самостійної дисципліни складається з трьох окремих компонентів (не етапів!), кожний з яких представлено спадщиною окремого науковця. Подальший розвиток лінгводидактики в роботі хоч і описано, але не періодизовано.

Отже, вважаємо, що науково обґрунтованої періодизації розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки ще не розроблено, тому необхідно визначити не лише хронологію розвитку предмета нашого дослідження, а й висвітлити процес здійснення означеної періодизації.

Усе вищесказане можна підсумувати таким чином:

1. Науку розглядаємо як керовану систему, що ієрархічно підпорядкована системі більш високого порядку – суспільній системі, яка й висуває перед наукою та окремими її ланками певні цілі й завдання. Суспільні системи окремих держав є елементами суперсистеми – людської спільноти. Стабільність системи обумовлюється функціонуванням усіх її елементів в одному часовому просторі. Тому здійснюємо **періодизацію української дошкільної лінгводидактики** як самостійної галузі педагогічної науки у **взаємозв'язку із загальнофілософською періодизацією розвитку суспільства, загальнонауковою періодизацією розвитку науки і загальною періодизацією розвитку педагогіки**, оскільки кожна із систем вищого порядку певним чином впливає на досліджувану систему, зумовлюючи її розвиток.

Виходячи з цього, сучасний етап розвитку української дошкільної лінгводидактики можемо схарактеризувати як такий, що: розвивається в епоху постмодерну, що й обумовлює швидкі темпи розвитку, й у період постнекласичних трансформацій у науці, що вплинуло на зміну предмета пізнання в бік глибшого занурення в реальну дійсність і удосконалення дослідницької діяльності; знаходиться в межах етапу розвитку національної педагогічної науки, яка характеризується трансформаційною кризою, що потребує осмислення й узагальнення в усіх її галузях. Такі якості з'явилися в українській дошкільній лінгводидактиці внаслідок опосередкованого й безпосереднього впливу на неї систем вищого порядку.

2. Наука – компонент духовної культури суспільства, а отже, є елементом суспільної системи, тому соціальні, політичні, економічні, ідеологічні процеси, що зумовлюють стан розвитку суспільства в Україні, безпосередньо впливають і на розвиток української дошкільної лінгводидактики, задаючи параметри її розвитку. Таким чином, **зовнішні межі часового поділу історії розвитку української дошкільної лінгводидактики окреслюються тими подіями, явищами, процесами суспільного життя, які спричинили якісні зміни в системі цієї науки**. Тому початок і кінець періоду (зовнішні межі)

може бути позначений конкретною датою, на відміну від внутрішніх меж, які окреслюють етапи розвитку.

3. Аналіз зовнішніх чинників, що викликають значні зміни в системі, все ж не може сприяти глибокому проникненню в сутність функціонування системи, оскільки **механізм розвитку знаходиться в самій системі й обумовлюється її внутрішніми чинниками. Щоб установити їх, необхідно дослідити суттєві й причиново-наслідкові взаємозв'язки між елементами самої системи.**

4. Розвиток системи розуміємо як висхідний (хоч і не прямолінійний) рух через самоускладнення частин і вдосконалення взаємозв'язків між елементами, що існують на найвищому етапі функціонування системи. Становлення розглядаємо як процес появи, самоутворення тих елементів і зв'язків, що існують на найвищому етапі функціонування системи. Стадія становлення системи загалом не заперечує існування стадії розвитку її елементів. Найвищий етап функціонування системи співвідноситься зі стадією її розвитку, але це не означає, що так буде завжди. Поява нових елементів і зв'язків приведе до того, що теперішній стан системи буде розглядатись як стадія становлення вже нового найвищого етапу розвитку системи. Отже, кожен етап еволюції системи науки складається зі стадії становлення, що характеризується процесом самоутворення нових елементів і зв'язків, і стадії розвитку, особливістю якої є самоускладнення частин і вдосконалення взаємозв'язків між ними, що створює ґрунт для появи нових елементів і взаємозв'язків. Таким чином, **перехід від одного етапу системи до наступного характеризується появою нових внутрішніх елементів і зв'язків.** Він може бути довготривалим і короткочасним, не позначеним конкретною датою виникнення, оскільки важко розмежувати в часі цілісний процес появи передумов, умов, створення підґрунтя для появи нових елементів, зв'язків і власне їх появу.

5. Розглядаючи історію розвитку системи як послідовну зміну стадій становлення й розвитку, сприймаємо появу в цілісній системі нових

елементів і зв'язків як започаткування якісно нової системи, що приходить на зміну старій, тобто відбувається перехід від одного якісного стану до іншого, вищого. Така **безперервна послідовність створення нових якісних станів системи і є процесом розвитку досліджуваної системи**, в якому виокремлюється свій період становлення.

Поданий алгоритм здійснення періодизації розвитку науки було використано в даній роботі для періодизації становлення й розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки, але ним можна скористатись і для періодизації розвитку будь-якої лінгводидактичної проблеми, представивши попередньо предмет дослідження як систему.

1.3.4. Початкова межа хронології становлення й розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки. З проблемою періодизації історії становлення й розвитку української дошкільної лінгводидактики тісно пов'язана інша – визначення початкової межі цієї періодизації, а відтак – становлення української дошкільної лінгводидактики як науки. Щоб розв'язати цю проблему, перетворимо її на низку запитань, відповідь на які й буде послідовним розв'язанням означеної проблеми. Серед них: початок чого саме потрібно віднайти? У якому проміжку часу це потрібно відшукувати? Який механізм пошуку? Як ідентифікувати його серед інших аналогічних?

Ми не ставимо за мету дослідити процес походження, який вміщує праісторію й передісторію, передумови й підґрунтя його появи, - це суто історична проблема. Нам потрібно визначити початковий стан виникнення того предмета, кінцевий стан якого на вищому етапі його розвитку нам уже відомий. Послідовне відтворення змін, що відбулися з ним, і висвітлить процес розвитку заданого цілого, а надалі допоможе визначити закономірності цього розвитку.

Встановити початковий стан предмета можна лише тоді, коли відомо, що саме буде досліджуватися, тобто кінцевий стан предмета дослідження. У нашій роботі це – українська дошкільна лінгводидактика як наука. Українська тому, що ґрунтується не на будь-якому абстрактному мовному матеріалі, вільному від мовотворчих традицій певного народу, а використовує і мовну систему, і мовленнєві традиції українського народу, які безпосередньо пов'язані у своєму розвитку з його історією й культурою. Дошкільна тому, що об'єктом її пізнання є діти як носії мови – від народження до часу їх вступу до школи. Крім того, за всіма ознаками сучасного стану цієї науки вона є складовою частиною загальної теорії мови – лінгводидактики, а відтак, як теорія – це форма організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності та суттєві зв'язки об'єкта даної теорії (це й відрізняє її від наукової думки як феномена в науці).

Загальновідомо, що об'єкт науки існує незалежно від науки й до її появи. Об'єкт української дошкільної лінгводидактики - навчально-мовленнєва діяльність дітей у дошкільних закладах освіти, тобто організований, цілеспрямований процес використання мови для передачі й засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій [25, 54]. Це означає, що українська дошкільна лінгводидактика як наука з'явилася не раніше за появу дошкільних закладів освіти з українською мовою виховання й навчання.

Час створення дошкільних закладів освіти в Україні припадає на другу половину XIX століття [278; 253], коли українські землі знаходилися по різні боки кордону між Росією й Австро-Угорщиною. Політика обох держав була спрямована на денационалізацію українського народу, внаслідок чого втрачалася багато національних цінностей і традицій. У царській Росії після проголошення сумнозвісних циркуляра міністра П. Валуєва (1863 р.) та указу

царя Олександра II (1876 р.) була введена заборона на використання української мови в суспільстві: не друкували українські книжки й періодику, не функціонував український правопис, не користувалися українською мовою в державних і суспільних установах. У дослідженнях історії цього відтинку часу немає жодної згадки про існування українських дошкільних закладів на території Росії, і, за логікою розвитку історичних подій, їх не могло існувати аж до 1905 р., коли було усунуто заборону на українську мову в Росії. Цей рік визначається ще й створенням у Києві “школи нянь” зусиллями Київського товариства народних дитячих садків і Фребелівського педагогічного товариства. Навчання там здійснювалось російською мовою, в навчальних планах були відсутні такі дисципліни, як українська література, історія, не було передбачено використання українського національного матеріалу (пісень, ігор, казок тощо) [352, дод.№1, с.22]. Відповідно до Положення про Фребелівський педагогічний інститут (1907 р., м. Київ) майбутніх педагогів готували не до розвитку мовлення дітей, а лише до навчання російської грамоти, а навчальний план 1915 р. в розділі “Школознавство” передбачав знайомство слухачів з методикою навчання російської мови [там само, с.15]. З 1911р. до 1917 р. єдиним періодичним і систематичним інформатором з питань роботи дитячих садків був журнал “Дошкольное воспитание”, в якому висвітлювалися питання з досвіду організації дитячих садків у країні й за її межами, теорії й практики їх функціонування, психології дитинства, гігієни і фізичного виховання, і лише декілька статей (автори Є. Тихеева, М.Свентицька) спрямовували педагогів на читання й розповідання дітям, розучування віршів, творів російського фольклору. Безперечно, це крок у розвитку лінгводидактики в Україні, але не української лінгводидактики.

Лютнева революція 1917 р. дала могутній поштовх не лише для здійснення соціально-економічного перевороту, а й національної революції, відродження української мови. Улітку 1917 р. при міністерстві освіти уряду Центральної Ради було створено відділ дошкільної освіти, який очолила С. Русова, а в 1918 р. оприлюднено її концепцію українського дитячого садка,

один із напрямів якої презентував науково обґрунтовану систему розвитку українського мовлення дітей [308].

Дещо пізніше А. Животко незалежно від наукового доробку С. Русової на підставі ґрунтовного вивчення й осмислення праць Й. Гербарта, Я.-А.Коменського, М.Монтессорі, Й. Песталоцці, В.Прайера, Ж.-Ж.Руссо, Ф.Фребеля, С.Холла та ін., детального ретроспективного аналізу розвитку дошкільного виховання у світі створив свою концепцію подальшої розбудови національного дошкільця в Україні, де визначив пріоритетними “глибинні народно-педагогічні традиції й виважену творчу інтерпретацію здобутків визнаних у світі педагогічних систем” [139, с.23]. Особливе місце в концепції А.Животка посідала струнка система розвитку мовлення й методичних порад до неї (сучасною лінгводидактикою ще не проаналізована і не опанована).

Аналіз змісту лінгводидактичної спадщини С. Русової й А.Животка дозволяє дійти висновку, що розвиток концептуальних засад української дошкільної лінгводидактики відбувався в контексті розвитку новітніх освітянських теорій світової педагогічної громади 20-х рр. ХХ ст., які об’єднували ідеї гуманістичної педагогіки, особистісно-орієнтованого навчання, а визначальними ознаками цього підходу були принципи народності, ідеали національного виховання, національний дух, демократичний, гуманний характер навчання на основі українознавства, що свідчило про внутрішню єдність поглядів науковців на становлення й розвиток системи навчання українських дітей рідної мови.

Сучасні дослідження [314; 25, с.15-20] засвідчують, що наукову цінність для лінгводидактичної науки становили також ідеї щодо розвитку мовної освіти в Україні М. Грушевського, О. Кандиби, І. Огієнка та, можливо, інших науковців із лав національної інтелігенції, імена яких ще не відомі сучасній науці. Це значні інтелектуальні сили, які сконцентрувалися навколо створеної у 1918 р. української Академії наук, той науковий потенціал, те “наукове товариство”, що стало внутрішнім чинником розвитку науки.

Могутнім зовнішнім чинником, який згуртував національний науковий потенціал у той період історії (1919-1938 рр.), була проголошена Радянською владою політика українізації. Важливі для нашого дослідження такі її віхи:

- грудень, 1919 р. – VIII конференцією РКП (б) схвалено резолюцію “Про радянську владу на Україні”, яка була, по суті, розгорнутою програмою розширення сфери дії української мови і містила в зародку всі ті ідеї, що невдовзі були покладені в основу політики українізації [181];

- лютий, 1918 р. – наказ народного секретаря освіти В. Затонського про відкриття в Україні шкіл усіх національностей [181, с.63];

- лютий, 1920 р. – декрет ВУЦВК “Про застосування української мови нарівні з великоруською”, який докорінно змінив статус української мови, зрівняв у правах російську й українську мови в офіційному діловодстві в усій системі державного управління [181, с. 63] ;

- вересень, 1920 р. – “Про введення української мови в школах і радянських установах”, на підставі чого негайно запроваджено вивчення української мови в усіх навчально-виховних закладах республіки, при цьому державне видавництво було зобов’язане забезпечити республіку достатньою кількістю підручників і літератури українською мовою; в кожному місті передбачалось видання хоча б однієї української газети [181, с.71-72];

- березень, 1921 р. – постанова V Всеукраїнського з’їзду рад “Про народну освіту”, в якій було висунуто завдання “... планово й невідступно поширювати сітку дитячих установ (дитячих будинків, садків, шкіл, майданчиків і т. ін.)”, позитивно оцінено діяльність Наркомосу в напрямку будівництва національної школи, тобто забезпечення культурно-освітніх потреб корінного населення України набуло чинності принципу державної політики [181, с.18];

- травень, 1923 р.. – КП(б) утворила комісію з національного питання;

- липень, 1923 р. – декрет РНК УРСР “Про заходи в справі українізації шкільно-виховних і культурно-освітніх установ” став правовою основою

здійснення політики українізації в республіці: визначав терміни запровадження українізації освітніх закладів; уводив облік персоналу, який володіє українською мовою, запроваджував обов'язкове вивчення української мови в російськомовних школах і т. ін.. [там само];

- серпень, 1923 р. – декрет ВУЦВК і РНГ УРСР “Про заходи забезпечення рівноправності мов і про допомогу розвитку українській мові” – це найважливіший законодавчий акт, в якому підкреслено, що формального визначення рівності двох мов недостатньо, оскільки “внаслідок відносно слабкого розвитку школи й української культури взагалі, життя... приводить до фактичної переваги російської мови”, тому необхідно “забезпечити українській мові місце, відповідне числу та питомій вазі українського народу на території УРСР” [181, с.239-242].

Усе це характеризує силу й впливовість означених зовнішніх чинників, які при наявності внутрішньої готовності “локальної квазістабільної структури” неминуче повинні були привести до “виходу з режиму хаосу” й створення “самоорганізуючої системи”, тобто в 20-х рр. ХХ ст.. існували всі умови для створення української дошкільної лінгводидактики як науки: наявність потужного наукового потенціалу, мережа суспільних дошкільних установ з українською мовою навчання й виховання, життєва необхідність у вивченні української мови, сприятлива державна політика. Натомість раптово, упродовж декількох років зовнішні умови різко змінилися.

Подальший аналіз партійно-державних документів кінця 20-х - початку 30-х рр.. ХХ ст. засвідчив, що концептуальні засади політики українізації зазнали ґрунтовних змін. Формально керівництво республіки ще дотримувалося принципів організації національної системи освіти, але фактично, під виглядом боротьби з проявами буржуазного націоналізму, було розпочато наступ на прихильників поглиблення процесів українізації. Уже через декілька років національну позицію українських педагогів-науковців було названо реакційною, побудованою на засадах войовничого націоналізму, містики й релігійності і навіть ворожою українському народові, а відтак

радянська влада зробила все, щоб заховати не лише науковий доробок, але й самі імена науковців від суспільної й наукової думки, стерти з пам'яті українського народу на багато років. У цей час було репресовано понад 250 науковців української Академії наук [20, с.118], ще більше представників національної інтелектуальної еліти емігрувало за кордон. Було знищено саму можливість створення найближчим часом української дошкільної лінгводидактики як науки .

Систематизованого знання про закономірності процесу навчання дошкільників української мови так і не було створено. Лінгводидактичне надбання науковців того часу повертається до нас через багато років у вигляді сукупності ідей, концепцій, поглядів, уявлень, в яких закріплено індивідуальний пізнавальний досвід науковців, що й характеризує цей феномен як лінгводидактичний аспект педагогічної думки і нереалізовану потенцію створення української дошкільної лінгводидактики .

Політика українізації завершилася в 1938 р.: українські освітні заклади здебільшого розформували або перевели на російськомовний режим навчання й виховання; існуючу різноманітність форм навчання було повністю ліквідовано, натомість з'явилися уніфіковані навчальні програми [292; 306], стандартні підручники. Усі наступні десятиліття, аж до періоду “перебудови”, під гаслом “розвитку й зближення соціалістичних націй” поглиблювалися процеси денаціоналізації. Як наслідок – збайдужіння до розвитку національної мови, девальвація наукових знань, залежність української науки від настанов центру, усвідомлення її провінційності, зниження інтелектуального потенціалу суспільства. Отже, такі могутні зовнішні чинники, як суспільна потреба у вивченні української мови й сприятлива мовна політика держави, та внутрішній чинник – сформований потужний науковий потенціал - на багато років було нейтралізовано, а проблему навчання дітей української мови перетворено на проблему навчання дітей уніфікованої рідної мови.

В історичних та історико-педагогічних дослідженнях час існування означеної ситуації окреслюється досить тривалим періодом – друга половина 30-х – середина 80-х рр. XX ст. [185; 227; 61]. Упродовж цих років тоталітарний режим робив усе можливе, запроваджуючи інтернаціоналізацію духу й змісту життя суспільства, щоб цілком підпорядкувати науку, освіту, культуру інтересам держави, утвердити єдність педагогічної думки й офіційної точки зору. Сталінський диктат, політика цькування національних кадрів (учителів, учених, письменників) породили відчуття неминучої розплати за захист національного і навіть за інтерес до нього, сформували свідомість, що відповідає вимогам нового державного ладу. Мова й освіта відігравали роль ідеологічної зброї: через їх уніфікацію формували тоталітарно-уніфікований тип мислення. В Україні до кінця 80 рр. XX ст. переважали російськомовні дошкільні заклади й школи, а вся освіта була охоплена ідеологічно зумовленою русифікацією.

Очевидно, що за таких умов не могла сформуватися така національна за своєю суттю наука, як українська дошкільна лінгводидактика. Умови для цього виникли в державі лише на початку 90-х рр. XX ст., а тому закономірно постало запитання: чи не є цей час початковим етапом її становлення? Відповідь допоміг знайти синергетичний підхід до розвитку наукового знання, а саме - положення про те, що “упорядкованому хаосу” будь-якої самоорганізуючої системи передують стан “неупорядкованого хаосу”.

Українська дошкільна лінгводидактика 90-х рр. не виникла з “хаосу” – розрізнених лінгводидактичних ідей, думок, поглядів, концепцій, а стала органічним продовженням, новим етапом у розвитку системи лінгводидактичних знань, що вже існувала в Україні. У зв’язку з цим ми дійшли висновку, що пошуки початкового етапу становлення української дошкільної лінгводидактики - елементарних частинок її розвинутої структури – потрібно починати саме в межах 30-80-х рр. XX ст., коли й сформувалася дошкільна лінгводидактика в Україні. Остаточну відповідь може дати лише аналіз еволюції системи лінгводидактичних знань, яка була

створена в означений період (див.: розділ 2. Еволюція теорії змісту навчання дошкільників української мови; розділ 3. Становлення теорії керування процесом навчання мови й перспективи її подальшого розвитку в структурі української дошкільної лінгводидактики).

Як відшукати в цьому періоді елементи, що належать до української дошкільної лінгводидактики, якщо на початковому етапі вони мали зовсім інший вигляд, ніж у розвинутому сучасному стані? Передусім українській дошкільній лінгводидактиці належить система наукових знань і система науково-пізнавальної діяльності з використання й отримання знання відповідно до її предмета пізнання, що знаходить свій вияв у системі елементів теорії навчання, теорії керування процесом навчання й теорії викладання основ науки.

Кожний елемент системи можна представити як певне явище або матеріал і обов'язково з усіма зв'язками, в яких цей матеріал існує всередині системи, тобто функціонує. Це функціонування надає матеріалу відповідних властивостей, що й характеризує його як елемент означеної системи. Але функція – це лише форма прояву зв'язку, вона не має власного, окремого від матеріалу, життя [372, с.18]. Тому кожен з означених теорій можна розглядати як певний матеріал і певну функцію, взаємозв'язок яких і робить їх елементами досліджуваної системи. Ретроспективний аналіз еволюції - від найбільш розвинутих її форм до простих і нерозвинутих - неминуче зафіксує момент, коли взаємозв'язок між функцією й матеріалом зникне (матеріал перейде в позасистемний вимір) – це саме та межа, що розіб'є історію розвитку предмета на передісторію й власне його історію. Поява досліджуваної функції в даного матеріалу й буде початком становлення досліджуваного предмета. При цьому в передісторії означений матеріал не має тих специфічних властивостей і характеристик, які й роблять його елементом досліджуваної системи, на що й слід орієнтуватись у ретроспективному аналізі.

Ретроспективний аналіз емпіричного матеріалу – це досить трудомісткий процес, що ґрунтується на обізнаності з функціонуванням системи (див.: 5. Сучасний стан української дошкільної лінгводидактики як процес функціонування наукової галузі) та історії її розвитку (див.: розділ 2. Еволюція теорії змісту навчання дошкільників української мови; розділ 3. Становлення теорії керування процесом навчання мови й перспективи її подальшого розвитку в структурі української дошкільної лінгводидактики). Опис його виходить за межі обсягу нашого дослідження, тому ми опишемо його зворотний процес – синтез, що складає неподільну єдність з ретроспективним аналізом у межах генетичного дослідження предмета. Ця друга частина більш важлива для нашого дослідження, оскільки допоможе висвітлити умови появи характерних властивостей у досліджуваному предметі при об'єднанні матеріалу з функцією, визначити всі етапи й віднайти внутрішні чинники розвитку предмета дослідження.

У зв'язку з уніфікацією лінгводидактичного простору в межах Радянського Союзу постало питання, як розмежувати елементи систем дошкільної лінгводидактики в Україні й української дошкільної лінгводидактики, тобто ідентифікувати те, що належить саме системі української дошкільної лінгводидактики, у стосунку до якої система дошкільної лінгводидактики, що існувала на всій території Радянського Союзу, у т.ч. й Україні, виконувала роль зовнішнього середовища. Безперечно, це зовнішнє середовище керувало, впливало, обумовлювало, а відтак, за логікою системного підходу, виступало зовнішнім чинником розвитку підсистем, і зміни, які відбувались у цій суперсистемі, викликали відповідні зміни у структурних елементах її підсистем. Розмежувати елементи цих систем можна лише на рівні логічного мислення.

Критерій, що допоможе ідентифікувати елементи системи української дошкільної лінгводидактики, міститься в предметі науки, оскільки він (предмет) формується самою наукою і є результатом певної аналітичної й синтезуючої діяльності людського мислення як образ чи модель, на яку

спрямована пізнавальна діяльність представників певної “наукової спільноти”. Характер предмета науки залежить від того, який об’єкт він відображає, й від того, для вирішення якого завдання його сформовано, тобто це те, що відшукується, встановлюється, про що буде отримано нове знання, це ті аспекти об’єкта, які вивчаються наукою. Кожна наука досліджує лише свій аспект об’єкта, чим і відрізняється від інших наук з тим самим об’єктом дослідження. Оскільки предмет науки з часом змінюється, засвідчуючи все глибше проникнення в сутність досліджуваного явища, ми використали для пошуку критерію ретроспективний аналіз предмета пізнання української дошкільної лінгводидактики, зафіксованого в науковій літературі.

Предметом вивчення української дошкільної лінгводидактики на сучасному етапі є процес розвитку мовлення дітей та навчання їх української мови (як рідної та як державної) на різних етапах дошкільного дитинства [44]. Зауважимо, що на початку 90-х рр. ХХ ст.. предметом був процес оволодіння рідною мовою як засобом спілкування в умовах виховання та навчання [48], а на початку 70-х рр. ХХ ст.. - закономірності, зміст, методи й форми роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку в дошкільних закладах і сім’ї [210]. Хоч у формулюванні під впливом мовної політики держави, а пізніше - існуючих у науці традицій, що склалися за багато років у радянській лінгводидактиці, вказувалося на рідну мову загалом, подальший розвиток науки засвідчив, що йшлося саме про українську мову як рідну.

Отже, зіставлення засвідчує, що предмет пізнання не змінився докорінно щодо об’єкта пізнання, лише із суто дидактичного аспекту дослідження його було чітко зорієнтовано на розкриття особливостей саме лінгводидактичного процесу відповідно до потреб наукової галузі. Це означає, що те систематизоване знання, яке висвітлювало різні аспекти процесу навчання дітей дошкільного віку української мови, а також наукова діяльність, спрямована на пізнання та вдосконалення цього процесу й здійснена в територіальних межах існування цього процесу, тобто в Україні, а також проведена в структурі науково-дослідних закладів України, що

функціонально були призначені для розвитку науки на території України, належать до української науки, навіть якщо результати наукової діяльності було оприлюднено російською мовою або науковцями інших національностей. Те, що знання, систематизоване з означеного предмета науки, та відповідна наукова діяльність “наукової спільноти” не враховували національні особливості української мови, українського народу, його культуру й традиції, – лише данина часу, особливість періоду 30-80-х рр.. XX ст., на які припадає етап становлення української дошкільної лінгводидактики .

Справедливість цього критерію, виведеного логічним шляхом, засвідчує практика. Так, у ювілейних статтях журналу “Дошкільне виховання” (60-70-і рр.. XX ст.), де йшлося про розвиток дошкільної педагогіки в Україні, було окреслено, що дослідження проблем дошкільного виховання в республіці здійснювалося “у науково-дослідних інститутах педагогіки і психології УРСР, на кафедрах дошкільної педагогіки педагогічних інститутів республіки, окремі проблеми – в Київському та Львівському, а свого часу і в Дніпропетровському та Харківському інститутах охорони материнства та дитинства...” [13, с.18]. У той час система знань і наукові дослідження з навчання дітей мови ще не виокремились у самостійну наукову галузь, а були складовою частиною дошкільної педагогіки, у межах якої з проблем розумового виховання досліджувались питання з розвитку мовлення дітей раннього й дошкільного віку. Серед науковців, які розробляли ці проблеми, було визначено Е. Сухенко (НДІП УРСР), Н. Савельєву (НДІП УРСР; навчання дітей української грамоти, хоча дисертацію захищено у 1967 р. в Москві), О. Лещенко (Київський педінститут), М. Макляк (Запорізький педінститут), А. Іваненко (Запорізький педінститут, хоча дисертацію з проблем розвитку мови захищено 1971 р. в Москві), А. Богуш (Запорізький педінститут), Г. Лозу (НДІП УРСР), Н. Орланову (Київський педінститут) (13; 5).

Отже, початок становлення української дошкільної лінгводидактики, яка на сучасному етапі розвитку функціонує в межах певної системи й має визначену структуру, припадає на 30-80-і рр.. ХХ ст. Найпростіші елементи цієї системи можна віднайти, здійснивши ретроспективний аналіз її еволюції. Початок існування перших системних елементів її сучасної структури й буде початком її існування. Критерієм визначення цих елементів є їх приналежність до системи знань і науково-дослідної діяльності, які висвітлюють процес навчання дітей української мови або процес навчання дітей рідної мови на території України. Вірогідність визначених елементів підтвердить зворотний процес, де через установлення генетичних зв'язків між різними станами (етапами) розвитку цих елементів повинна відтворитися цілісна, безперервна еволюція цієї системи аж до її сучасного стану.

Таким чином, українська дошкільна лінгводидактика – керована система, що функціонує в загальному науковому просторі й у межах існування світової спільноти, які у стосунку до української дошкільної лінгводидактики розглядаються як зовнішнє середовище, суперсистема. Процес становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики відбувається в тісному взаємозв'язку всіх елементів означеної суперсистеми, тому кожен період розвитку суспільства й світової науки опосередковано чи безпосередньо впливає на неї, надаючи їй своїх ознак. Зрозуміти появу цих ознак, якісних новоутворень, окремих закономірностей і тенденцій можна лише в контексті розвитку суспільства і науки загалом.

Так, сплеск лінгводидактичних ідей і поява цілісних концепцій навчання дітей української мови в передісторії становлення української дошкільної лінгводидактики обумовлені зростанням національної самосвідомості українського народу й співвідносяться з переходом педагогічної думки в Україні з періоду просвітництва в період визвольних змагань, що засвідчує безпосередній вплив педагогіки на становлення і розвиток педагогічних галузей науки, в т.ч. й української дошкільної лінгводидактики. Крім того,

поступова, але невпинна українізація методики навчання рідної мови в Україні за радянських часів може бути пояснена не впливом радянської педагогіки, яка так само залежала від політики тоталітарної держави, а тенденціями в розвитку духовної культури суспільства на зламі модерного періоду, коли людство поступово почало переходити до іншого стану духовності, а наука – до іншого світорозуміння, де першочергово увага зверталася на пізнання й формування духовної, національної культури, що й обумовило перехід суспільства на якісно новий, постмодерний період розвитку. У межах цього періоду під впливом незворотних тенденцій відбулося створення незалежної України, що безпосередньо обумовило перехід лінгводидактики в Україні до якісно нового періоду розвитку - української дошкільної лінгводидактики.

У становленні й розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки виокремили передісторію, а в ній – особливий історичний етап, що характеризувався потенційною, але не реалізованою можливістю створення української дошкільної лінгводидактики як наукової галузі (початок ХХ ст.– 30-і рр.. ХХ ст.), і власне історію, що складається з періоду денаціоналізованої лінгводидактики в Україні, або методики навчання рідної (уніфікованої) мови (40-і – 80-і рр. ХХ ст.), і сучасного періоду - української дошкільної лінгводидактики (початок 90-х рр. ХХ ст. – теперішній час).

Оскільки науково обґрунтованої періодизації розвитку української дошкільної лінгводидактики ще не було розроблено, вважаємо за доцільне висвітлити процес здійснення запропонованої нами періодизації й упорядкували його як алгоритм, яким можна скористатись і для періодизації розвитку будь-якої іншої лінгводидактичної проблеми, представленої у вигляді системи.

Крім того, ми ввели до обігу української дошкільної лінгводидактики синергетичний підхід до інтерпретації розвитку наукового знання, розкрили процес становлення й розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки через поняття синергетики, що дозволило визначитись із подальшим

просуванням у дослідженні проблеми для висвітлення механізму й внутрішніх чинників розвитку предмета дослідження.

Синергетичний підхід допоміг також визначити початкові межі періодизації становлення української дошкільної лінгводидактики, механізм пошуку яких було представлено ретроспективним аналізом функціонування елементів української дошкільної лінгводидактики як системи в межах генетичного дослідження предмета. Для ідентифікації цих елементів було запропоновано критерій, справедливості якого засвідчено практикою. Таким чином, теоретично доведено, що початок становлення української дошкільної лінгводидактики як науки припадає на період 40-80-х рр.. ХХ ст., що й плануємо підтвердити аналізом емпіричного матеріалу.

Висновки з I розділу

Представлена концепція дослідження генезису й функціонального стану української дошкільної лінгводидактики ґрунтується на переконанні автора в тому, що:

- про рівень і потенціал такої прикладної наукової галузі, як українська дошкільна лінгводидактика, можна судити за рівнем розвитку теорії й наукового обґрунтування методичних рекомендацій як зв'язувальної ланки між теорією і практикою та впливом їх на практику;
- узгодженість теоретичних і емпіричних знань залежить передусім від можливості здобувати вірогідне наукове знання та використовувати його, що забезпечується методологічною обумовленістю вихідних позицій процесу пізнання;
- глибина висвітлення сутності предмета дослідження залежить від методологічних підходів до його розгляду;
- відповідність результатів дослідження означеній меті оцінюється також з позицій методології.

У зв'язку з цим у роботі методологічним орієнтирам розвитку української дошкільної лінгводидактики й методологічному забезпеченню процесу пізнання приділено значну увагу, внаслідок чого було встановлено недостатній рівень сформованості внутрішньонаукової методологічної рефлексії в українській дошкільній лінгводидактиці. Загальновідомо, що серед визначальних ознак самостійності наукової галузі поруч із чітким відгалуженням предмета дослідження від суміжних дисциплін із тим самим об'єктом дослідження є наявність методологічної теорії наукового дослідження, і те, що сучасна українська дошкільна лінгводидактика у своєму розвитку послуговується методологічним надбанням педагогіки, підтверджує той факт, що ця молода наука лише нещодавно вийшла з лона педагогіки й перебуває на етапі становлення. Введення до обігу української дошкільної лінгводидактики загальнофілософських, загальнонаукових, конкретно-наукових принципів і положень, відповідно адаптованих до вирішення лінгводидактичних проблем, посилить потенціал науки й сприятиме її подальшому розвитку.

Зважаючи на мету нашого дослідження, його кінцевим результатом є система знань про українську дошкільну лінгводидактику як науку, що співвідноситься з предметом пізнання спеціально-наукового рівня методологічного мислення, на якому виробляються методи і прийоми конкретної техніки дослідження для отримання конкретного результату. Саме тому наукові підходи, що складають методологічне забезпечення нашого дослідження, представлені у вигляді вимог, алгоритмів, описів. Це повинно, на нашу думку, сприяти їх використанню в дослідженні інших лінгводидактичних проблем, що й збагатить методологічний арсенал української дошкільної лінгводидактики.

Методологічне забезпечення поданого дослідження - це систематизований добір загальнофілософських (принцип єдності історичного і логічного), загальнонаукових (синергетичний, системний підходи, принципи системотехніки), конкретно-наукових (номінативно-структурний підхід)

принципів, положень і методів (теоретичних: аналіз, синтез, індукція, дедукція, зіставлення, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизація, моделювання та емпіричних: вивчення наукової літератури, документів, результатів діяльності, спостереження, опитування), що разом складають цілісний комплекс взаємодоповнюючих засобів для різноаспектного, різнобічного вивчення й глибокого проникнення в сутність предмета дослідження.

Запропонована концептуальна модель дослідження орієнтує не лише на різноаспектність дослідження, глибину проникнення в сутність проблеми, встановлення взаємозв'язків між методологічним, лінгводидактичним, історичним і наукознавчим аспектами, а й через оптимальний і достатній, на наш погляд, комплекс підходів як методологічного знаряддя дослідницької роботи забезпечує різнобічне висвітлення означених аспектів дослідження. Зокрема:

- методологічний аспект дослідження представлено висвітленням проблем: а) у дескриптивному ракурсі – склад і структура української дошкільної лінгводидактики, її теорії; закономірності походження, існування й розвитку; процес функціонування системи знань; механізм автономного функціонування окремих елементів системи української дошкільної лінгводидактики, прогнозування подальшого її розвитку; б) у нормативному ракурсі – стан процесу отримання нового знання; аналіз лінгводидактичних моделей щодо адекватності відображення ними дійсності; результати й оцінка науково-дослідної діяльності в галузі української дошкільної лінгводидактики щодо відповідності сучасним науковим вимогам та існуючим критеріям оцінювання; введення до обігу української дошкільної лінгводидактики адаптованих до лінгводидактичного матеріалу загальнофілософського принципу єдності історичного і логічного,

загальнонаукових підходів синергетики, теорії систем, принципів системотехніки та загальнопедагогічного номінативно-структурного підходу, які безпосередньо входять до методологічного забезпечення здійсненого дослідження;

- лінгводидактичний аспект дослідження представлено аналізом розвитку теорії змісту навчання, теорії керування процесом навчання, теорії викладання основ науки і взаємозв'язків цих структурних елементів, при цьому досліджено вплив інших наук на їх розвиток, понятійний рівень теорії; розкрито методичний бік проблеми навчання української мови як рідної; висвітлено сучасні тенденції й проблеми процесу навчання дошкільників української мови, окреслено проблеми, що потребують подальшого вивчення. Дослідження цього аспекту проблеми забезпечували безпосередньо системний підхід, принцип єдності історичного і логічного та опосередковано – номінативно-структурний (через методологічну модель лінгводидактичної теорії) і синергетичний (через окреслений механізм розвитку наукового знання);

- завдяки дослідженню історичного аспекту проблеми, представленого через генезис української дошкільної лінгводидактики, встановлено генетичні зв'язки між елементами української дошкільної лінгводидактики і суттєві зміни, що відбулися в них за часи існування; відокремлено закономірне від випадкового в розвитку теорії, що осмислено з позиції її вищого етапу, визначено зовнішні чинники впливу, історичні передумови розвитку елементів науки; відстежено початок історії української дошкільної лінгводидактики, що дозволило встановити тенденції розвитку й схарактеризувати предмет дослідження в динаміці; на підставі осмислення історичних тенденцій визначено етапи і спрогнозовано наступні дії для її розвитку. Дослідження цього аспекту проблеми забезпечували безпосередньо системний підхід, принцип єдності історичного і логічного й

опосередковано – синергетичний (через визначення початку історії науки), номінативно-структурний (через визначення компонентів теорії, розвиток яких простежувався в еволюції української дошкільної лінгводидактики);

- наукознавчий аспект дослідження представлено закономірностями розвитку науки як соціального феномена, на підставі чого здійснено її часову періодизацію; всебічним аналізом наукового потенціалу української дошкільної лінгводидактики; дослідженням структурних зв'язків і закономірностей розвитку з метою забезпечення подальшого керування розвитком наукової системи; інтерпретацією становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики в термінах синергетики. Дослідження цього аспекту проблеми безпосередньо забезпечували системний підхід, принцип єдності історичного і логічного, синергетичний

- підхід та опосередковано – номінативно-структурний (через аналіз основних компонентів теорії, представлених у моделі лінгводидактичної теорії).

Такий інтегративний характер дослідження проблеми сприяв глибокому й різнобічному пізнанню сутності предмета дослідження, що відповідає потребам і запитам сучасної науки.

РОЗДІЛ 2

**ЕВОЛЮЦІЯ ТЕОРІЇ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

За нових умов розвитку суспільства, яке вимагає оновлення й змісту освіти, потрібно насамперед науково й методологічно осмислити підходи до конструювання змісту з позицій національної освіти й потреб входження України до світового освітнього простору. Теоретичну основу таких підходів складає історичний досвід, надбання вітчизняної педагогічної й лінгводидактичної науки і практики.

Логіка дослідження вищезазначеної проблеми вимагає розгляду сутності, функцій змісту мовленнєвої освіти дітей дошкільного віку, аналізу вже зробленого й визначення найважливіших подальших напрямів розвитку теорії. До їх визначення можна підійти, на наш погляд, лише через аналіз еволюційних змін, що відбулися в меті, змісті й пов'язаних з ними кінцевих результатах навчання дітей рідної мови відповідно до вимог держави, науки й практики, потреб особистості.

Теорія обґрунтування змісту навчання дітей української мови й розкриває сутність мовної освіти, відображає теоретичні пошуки щодо мети, завдань, удосконалення змісту навчання й створення, моделювання того кінцевого продукту процесу навчання, який максимально задовольнить потреби суспільства (див. рис. 1.6).

Отже, об'єктом наукового дослідження в даному розділі є теорія змісту навчання мови як багаторівнева система, системоутворювальні елементи якої представлено категоріями “мета”, “зміст”, “результати навчання”. Провідними завданнями цього етапу дослідження є: розробка наукового

опису теорії змісту навчання мови як багаторівневої системи в категоріях “мета”, “зміст”, “результати навчання”; побудова теоретичного уявлення про розвиток теорії змісту мовленнєвої освіти дошкільників, що ґрунтуватиметься на аналізі існуючих на попередніх етапах розвитку української дошкільної лінгводидактики й нині чинних теоретичних концепцій і програм мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку; окреслення перспективних напрямів її подальшого розвитку на підставі визначених тенденцій в еволюції теорії змісту навчання мови.

2.1. Мета як форма відображення концептуальних підходів до навчання дошкільників рідної мови

Потреби суспільства відображаються в меті людської діяльності. Мета - це те, до чого прагне, чого хоче досягти людина, передбачення результату діяльності. У філософській літературі вказується на регулятивну функцію мети: “Мета – один з елементів, який характеризує передбачення в мисленні результату діяльності й шляху його реалізації за допомогою певних засобів” [358, с.763], тобто мета – це уявлення не лише про кінцевий результат дій, а й про шлях і способи його досягнення. У цьому виявляється методологічна функція мети та її роль в обґрунтуванні змісту навчання.

Теорія обґрунтування змісту навчання мови покликана висвітлити суперечність між вимогами суспільства на кожному етапі його розвитку до володіння дітьми мовою наприкінці дошкільного періоду дитинства й типовими результатами навчального процесу, а також показати реальні шляхи вирішення цієї проблеми. Мета і завдання є відображенням у теоретичній формі лінгводидактичної проблеми, тобто тієї суперечності, що склалася в лінгводидактичній науці й у відповідній їй сфері суспільного життя, практичній діяльності.

Регулятивна функція мети відбивається в завданнях. Кожне завдання передбачає конкретний кінцевий результат, вагомий за своїм значенням для

досягнення мети. У філософській літературі завдання визначається як мета “в певних умовах” або як “мета, здійснення якої є умовою виконання іншої мети – більшого масштабу” [186, с.51], тобто розв’язання кожного із завдань є умовою виконання загальної мети. Отже, мета і завдання за своєю сутністю є парадигмальним обґрунтуванням змісту навчання.

Крім того, мета задає концептуальні орієнтири для визначення змісту навчання, оскільки нею користуються як інструментом для добору змістового матеріалу відповідно до певних світоглядних позицій. Так, наприклад, утилітарно-емпіричний підхід передбачає лише засвоєння знань і умінь; в основі особистісного підходу – засвоєння учнями соціально-культурного досвіду людства через навчально-програмові матеріали й набуття особистого досвіду через штучно створені ситуації переживання, саморозвитку [318]; гуманістичний підхід передбачає в кінцевому результаті розвиток емоцій, афектів; провідним завданням формального підходу є розвиток розумових сил, логічного мислення, уваги, пам’яті, інтелекту (Герbart, Локк, Песталоцці, Руссо); в основі матеріалістичного підходу – здобуття прикладних знань, розвиток мислення, розумових здібностей (Спенсер); мету навчання, за педоцентричним підходом, визначають не соціально-економічні умови і потреби суспільства, а інтереси й здібності дітей; цілісний дидактичний підхід передбачає формування системи знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності й емоційно-особистісного світосприйняття [199].

Таким чином, сутність мети навчання мови полягає у здатності відобразити суспільну потребу як лінгводидактичну проблему й конструктивно вплинути на її вирішення. Отже, її можна розглядати як зв’язувальну ланку між теорією і практикою. Теоретичний аспект визначення мети – лінгводидактична інтерпретація суспільної проблеми, практичний аспект – спрямування на перетворення індивіда й суспільства в заданому напрямі. Важливими критеріями оцінки конструктивності мети є чіткість її формулювання, а відтак - контрольованість досягнення; визначення

необхідних і достатніх умов для реалізації мети й зіставлення їх з реально існуючими для усунення невідповідності; визначення етапів просування, тобто наявність технології самореалізації.

Стрімкий розвиток суспільства зумовлює зміну його потреб, що відповідно, викликає зміни в меті, змісті й кінцевому продукті навчання.

Що ж спричинило сучасний стан в еволюції мети навчання дітей рідної, української, мови, як це відбилося в теорії цілеспрямування української дошкільної лінгводидактики? – відповідь на це запитання шукали на наступному мікроетапі дослідження.

2.1.1. Стан проблеми цілеспрямування у навчанні дошкільників рідної мови в 30-80-х рр. ХХ ст.. Від початку створення радянської системи дошкільного виховання мета його функціонування визначалася потребами суспільства. Уже 29 грудня 1917 року було оприлюднено заклик дошкільного відділу наркомосу РРФСР, де таким чином було окреслено мету суспільного дошкільного виховання: закладати основи всебічного розвитку дітей, здійснювати комуністичне виховання, враховуючи вікові особливості дошкільників. У 1919 р. на першому Всеросійському з'їзді дошкільних працівників, у роботі якого брали участь і представники України, була прийнята революційна на той час концепція виховання, в основу якої покладено цілеспрямований педагогічний вплив дорослого на дитину з метою виховання громадянина своєї держави й будівника комунізму. Незважаючи на це, до 1936 р. (час прийняття постанови ЦК ВКП(б) “Про педологічні викривлення в системі наркомосів”) у радянській педагогіці панувала педоцентрична теорія навчання дітей, у межах якої існував спонтанний підхід до розвитку мовлення, в основі якого – врахування не соціальних потреб, а інтересів дитини, при цьому – невизнання ролі вихователя в процесі розвитку дитини [104].

На цьому тлі вирізнялися концептуальні підходи українських педагогів. Зокрема, співробітники дошкільного відділу організованого у Харкові

(1926р.) Науково-дослідного інституту педагогіки поєднали в меті виховання першого проекту програми для дитячих садків (1928 р.) [281] і потреби дитини, і потреби суспільства, проголосивши провідною метою виховання формування соціальної поведінки через пристосування організму дитини до виконання соціальних функцій, у т.ч. й спілкування як засобу встановлення соціальних взаємин (розділ “Розвиток мови”), тобто передбачалося закласти основи для формування в подальшому соціального активіста.

У наступному проекті програми дитячого садка (1932 р.) [291], побудованій на принципах політицизму (тенденція до забезпечення буття держави через навчальний заклад, прищеплення державного патріотизму), громадського активізму (виховання активних, творчих громадян), практицизму (орієнтація на підготовку трудівника як передумову майбутньої державної сили) [378], провідним завданням було формування культури усного мовлення дитини, що співвідноситься з метою сучасного процесу розвитку мовлення дошкільників. У програмі була обумовлена необхідність керування процесом розвитку мовлення з боку педагога й батьків і подано для цього методичні поради, - що прогресивно вирізняло її на тлі панівної на той час теорії ”вільного виховання”, за якою діти саморозвиваються, “самостійно творячи мову, відмінну від мови дорослих ” [104, 43], а серед мовних завдань окреслено розширення словника, формування звукової культури, граматично правильного мовлення, розвитку монологічного мовлення.

Обидві програми відповідали новітнім теоріям у галузі змісту дошкільної освіти, що панували серед світової педагогічної громадськості 20-х рр.. ХХ ст.. і будувалися на ідеях гуманізму, особистісно-орієнтованого навчання (ідеї О.Декролі, Д.Дьюї, М.Монтессорі та ін), при цьому кінцевою метою процесу виховання було формування особистісних рис патріота - громадянина української держави. Відтак обидва проекти було послідовно засуджено як такі, що відбивають буржуазний світогляд і не забезпечують виконання основних завдань комуністичного виховання, - і скасовано.

Найбільш різкий контраст до загальнодержавної інтернаціоналізації змісту освіти в ім'я класових інтересів становили концепції розвитку національного дошкілля, створені С.Русовою й О. Животком, центральне місце в яких займала вимога щодо навчання дітей рідною, українською, мовою, що було провідною умовою формування національної самосвідомості й державницької свідомості. При цьому С.Русова наголошувала, що навчання дітей рідної мови повинно залежати не від урядових постанов, а відповідати природі дитини й соціально-культурним вимогам часу [307, с.44]. Обидві концепції з боку радянської влади отримали оцінку як реакційні, такі, що будуються на принципах войовничого націоналізму, індивідуалізму, містики й релігійності, і були заборонені.

Наступний розвиток суспільно-політичних подій призвів до того, що жодної авторської концепції виховання і навчання дітей дошкільного віку в радянській Україні не було створено, а програмові документи являли собою переклади московських програм з незначними змінами. Мету навчально-виховного процесу було повністю підпорядковано суспільно-політичній ідеології, класовому спрямуванню з орієнтацією на дитячий комуністичний рух, трудове навчання, комплексний підхід, поєднання виховання, навчання і розвитку. У наступних програмах концептуальні ідеї та досвід створення перших українських навчальних проєктів не використовували, а відлік програмових документів для дошкільних закладів у навчально-методичній літературі радянських часів починали з 1938 р. [210, с.58]. Слід зазначити, що й сучасну концепцію національного виховання побудовано на принципах етнізації, культуровідповідності, індивідуалізації навчання і виховання [153], а Конституція України підтверджує право людини самостійно обирати, якої культури чи віросповідання дотримуватися [151].

У 1938 р. вийшла перша єдина (якщо не враховувати програму 1935 р. [292], анульовану 1937 р.), тобто обов'язкова для всіх дошкільних закладів на території Радянського Союзу програма виховання дітей [306]. Її український варіант (українською мовою) з незначними локальними змінами було введено

в Україні 1939 р. під назвою “Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка” [297], а 1947 р. вийшло друге видання програми.

Відповідно до мети цього етапу дослідження - простежити еволюцію цілепокладання як концептуального підходу до організації процесу навчання дітей рідної мови в радянській лінгводидактиці - ми детально проаналізували програми виховання й навчання дітей дошкільного віку, чинні в 1939-1986 рр.. Як з'ясувалося, у жодній з них не було сформульовано кінцевої мети навчання дітей рідної мови, на підставі чого можна стверджувати, що цілеспрямованню лінгводидактичного процесу в 30-80-і рр.. ХХ ст.. в науці уваги не приділялося, що й відобразилось у програмових документах. Зважаючи на відсутність послідовності, спадковості, наступності між програмами в організації процесу навчання, можна зробити висновок і про відсутність цілісного наукового концептуального підходу до організації процесу навчання дітей рідної мови. Такий стан у дошкільній освіті ми пояснюємо не безсиллям науки, а тим, що керівна роль КПРС поширювалась і на науковий, і на освітянський простір: проголошуючи ті чи інші гасла, які першочергово відповідали інтересам партійного диктату, адміністративно-партійний апарат дбав про беззастережне їх упровадження й виконання, що не залишало місця для альтернативних підходів. Такого висновку дійшла й О. Савченко на підставі аналізу розвитку школи за період 20-90-х рр. ХХ ст., яка, зокрема, зазначала: “...зміст освіти змінювався без наукового обґрунтування, за вказівками партії, а навчальні плани концентровано відображали ці настанови й були доволі нестабільні” [313, с.9].

У порівнянні з сучасним станом розвитку суспільства й науки чітко простежується протиріччя, що існувало на той час між реальними потребами суспільства і партійними інтересам, між необхідністю мати науково обґрунтовану концепцію навчання дітей рідної мови і настановами КПРС щодо мети й змісту освіти, хоча науковцями того часу, факт, що “соціальне замовлення сучасній школі сформульовано в Програмі КПРС” [9, с.85], сприймався як беззастережна істина. При цьому, визначаючи зміст навчання

для всіх ланок освіти, “педагоги виходили із загальної мети виховання, сформульованої в працях В. Леніна, Н. Крупської, керівних документах партії й уряду” [344, с.21].

Отже, на етапі розвитку української дошкільної лінгводидактики в 30-80-і рр.. ХХ ст.. склалися умови, які не сприяли розробці теоретичного аспекту проблеми цілеспрямування освіти й навчання, при цьому могутнім гальмівним зовнішнім фактором виступала радянська партійно-адміністративна система керування суспільними процесами. У зв’язку з цим у дошкільній лінгводидактиці наукові дослідження щодо постановки й обґрунтування мети навчання дітей рідної мови не проводилися.

2.1.2. Формування теоретико-методологічних засад розвитку цілеспрямування в українській дошкільній лінгводидактиці. У 80-х рр.. в радянській педагогіці з’явилися ґрунтовні праці [9; 355; 345; 174; 192 та ін.] з методології та теорії змісту освіти, в яких мету освіти було представлено як основу й керівне начало формування змісту освіти, при цьому було сформульовано закон соціальної обумовленості виховання і навчання: із зміною життя суспільства змінюються й вимоги, які суспільство висуває до мети і змісту освіти [344, с.59].

Для суспільства 80-х рр.. стало важливим, щоб школа давала не тільки суму конкретних знань і формувала основи комуністичного світогляду, а й учила робити самостійні висновки на ґрунті цих знань, прищеплювала навички творчого мислення [322]. До інтерпретації цієї проблеми в педагогічній науці вдалися І. Журавльов, Л. Зоріна, В. Краєвський, Ч.Куписевич, І. Лернер, В. Ледньов, М. Скаткін, Ф. Сушкова, В. Цетлін та інші. Відтак у радянській педагогіці, у межах якої відбувалося становлення української дошкільної лінгводидактики, сформувалася цілісна теорія цілеспрямування змісту освіти й навчання, провідні положення якої сприйняли й доповнили педагоги інших країн. Теоретичні уявлення про зміст освіти, який враховує потреби суспільства, джерела і способи формування й

удосконалення змісту, підстави та орієнтири для визначення змісту навчальних предметів і навчальних матеріалів, вимоги до способів фіксації змісту освіти в навчальних програмах, подані в єдності з діяльнісним аспектом процесу навчання, викладені в теоретичній концепції формування змісту освіти, за своєю сутністю становлять підґрунтя для формування змісту освіти на різних рівнях і повинні знайти відповідну конкретизацію в часткових наукових педагогічних дисциплінах, у т.ч. й українській дошкільній лінгводидактиці.

Зокрема, І. Лернер співвідносив мету навчання в загальноосвітній школі з формуванням науково-теоретичного світогляду, який відображає потреби суспільства. Він уважав, що світогляд у конструюванні змісту освіти виконує функцію мети, орієнтира, засобу й самого змісту, оскільки належить до визначальних цілей освіти, обумовлює добір змісту матеріалу, змістову спрямованість ідей, є інструментом визначення відповідності відібраного змісту природі світогляду й становить складову частину змісту освіти. Під світоглядом науковець розумів систему “узагальненого знання про дійсність, способи його застосування для пізнання, орієнтації в навколишньому, для оцінки явищ і визначення ставлення до них” [208, с.68]. Отже, мета і зміст освіти – це не лише система певних знань і навичок про об’єктивно існуючий світ, але й такі компоненти соціального досвіду, як досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності.

Загальновідомо, що світогляд існує у двох видах: а/ суспільному - як цілісна характеристика суспільної свідомості і б/ особистісному - як надбання й характеристика особистості, що співвідносяться між собою як загальне й одиничне. Якщо суспільний світогляд формує система філософських, економічних і соціально-політичних поглядів [358], то світогляд особистості – продукт конкретного процесу виховання й навчання. Тому, на думку І. Лернера, необхідно правильно розподілити зміст суспільно заданого світогляду за етапами навчання, і “чим правильніше спроектовано й організовано процес навчання з урахуванням його змістової сторони, тим

ближча система світогляду особистості до системи суспільно заданої” [208, с.65].

За дослідженнями педагогів [362; 264], світогляд особистості починає формуватися лише в підлітковому віці, а основою для його становлення є певне спрямування загальної вихованості дитини, тобто та система світовідчуття й світосприйняття, що вже існувала до зародження світогляду.

Для нас особливий інтерес становила здійснена І. Лернером класифікація видів знання відповідно до формування світогляду на різних ступенях навчання. Науковець виокремив такі чотири групи знань: конкретні знання, що не мають світоглядного навантаження; знання, що можуть бути підґрунтям до окремих світоглядних узагальнень за умови засвоєння їх однорідності й повторюваності, тобто проявів у них закономірностей; знання, здатні безпосередньо збуджувати світоглядні відчуття; власне світоглядні ідеї. На наш погляд, перші три групи знань - доступні дітям дошкільного віку й могли б скласти зміст навчання української мови.

Інтерпретуючи теорію змісту загальної освіти, запропоновану І.Лернером, відповідно до процесу навчання дошкільників, можна окреслити мету як формування підґрунтя для подальшого розвитку особистісного світогляду дитини через засвоєння нею системи певних знань, досвіду творчої діяльності й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, при цьому зміст освіти повинен відображати об'єктивний (інформаційний) і суб'єктивний (діяльнісний) аспекти світогляду.

Основу теорії цілеспрямованого навчання Ч.Куписевича [183] становлять уявлення про різноманітність цілей, їх неподільну єдність та ієрархічну підпорядкованість. Науковець виокремив цілі виховання, цілі загальної й професійної освіти. Основною метою загальної освіти, на думку дидакта, є забезпечення оптимального інтелектуального розвитку всіх учнів. Досягнення основної мети відбувається через реалізацію провідних цілей загальної освіти, серед яких: ознайомлення з досягненнями в певній галузі знань і формування відповідних умінь; розвиток здібностей і пізнавальних інтересів; формування

наукового світогляду; прилучення до самоосвіти; ознайомлення з науковою організацією праці й науковими основами виробництва. Конкретизацією провідних цілей освіти є часткові цілі навчання, що визначаються в програмах окремих навчальних предметів.

Отже, за теорією Ч.Куписевича, крім основних і провідних цілей освіти, до кожної конкретної навчальної дисципліни повинна добиратися відповідна мета, яка як елемент ієрархічно підпорядкованої системи цілей містить ознаки, притаманні цілям вищого порядку, і власні, що й характеризують її як мету вивчення певної навчальної дисципліни. Розділ програми, що окреслює зміст навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі, також повинен окреслювати певну мету, відповідно до якої й здійснюватиметься процес навчання.

На системний підхід у розробці теорії цілеспрямування змісту освіти орієнтується й Ф. Сушкова [342], при цьому автор висвітлює ієрархію цілей на рівні конкретного навчального предмета. Відповідно до цього підходу, провідні цілі впливають з функції навчального предмета і його ролі як частина загальної мети певного рівня освіти, що повинно забезпечити цілісність навчання в межах освітньої системи. Першочергово повинні висвітлюватися цілі, які характеризують провідний компонент навчання, що, власне, і залежить від його функції. Наступні групи цілей, на думку науковця, повинні характеризувати: а/ основні знання і вміння; б/ допоміжні знання і вміння як необхідна умова засвоєння основних; в/ світоглядні й виховні, оскільки на основі знань і вмінь формуються певний світогляд, ставлення до суспільних цінностей; г/ формування якостей особистості. Останні цілі (г/) безпосередньо з предметними знаннями і вміннями не пов'язані, але їх реалізація необхідна для формування всебічно, гармонійно розвинутої особистості.

Якщо в українській дошкільній лінгводидактиці орієнтуватися на означену теорію цілеспрямування, то першочергово потрібно висвітлювати цілі, які характеризують мовленнєві вміння дітей, оскільки провідним

компонентом змісту навчання дошкільників мови, безперечно, є формування способів мовленнєвої діяльності. Усі інші компоненти змісту можуть бути розкриті в інших групах цілей.

На початку 90-х рр.. ХХ ст., коли народна освіта вже пострадянського простору стояла на межі нового періоду свого розвитку, було оприлюднено основи концепції цілеспрямовання й змісту освіти В. Ледньова [191], в якій автор, посилаючись на теорію систем, презентував проблему цілеспрямовання в загальній освіті як багатомірну систему, різні аспекти якої розглядаються як взаємопов'язані, взаємодоповнювальні сторони єдиного цілого. При цьому він виокремив два основні аспекти: соціальний, в якому відбито вимоги суспільства щодо освіти, й особистісний, що висвітлює функції освіти щодо формування особистісних якостей. Провідною функцією освіти в соціальному аспекті науковець вважав передачу загальної культури наступним поколінням для її використання, розвитку й примноження, а також світоглядну спрямованість освіти, побудовану не на комуністичних ідеалах, а на національних традиціях, світовій культурі й пріоритетах загальнолюдських цінностей. При цьому особистісний аспект цілей загальної освіти, компонентом якої є дошкільна освіта, відображає поетапний, відповідно до вікових особливостей, усебічний розвиток особистості дитини й логіку навчального предмета.

Отже, за В. Ледньовим, мета освіти повинна інтерпретувати не лише потреби суспільства, а й інтереси особистості, яка навчається, орієнтувати на розвиток загальної культури, формування світогляду особистості, засвоєння загальнолюдських цінностей і поетапний усебічний розвиток дитини.

Означені положення склали цілісну теоретичну концепцію формування змісту освіти та дали поштовх і стали підґрунтям до розвитку теорії змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку.

2.1.3. Становлення теорії цілеспрямування змісту навчання рідної мови в українській дошкільній лінгводидактиці. Під впливом загальнодидактичної теорії формування змісту освіти відбулися зміни й у теорії цілеспрямування української дошкільної лінгводидактики. Уперше кінцеву мету навчання дітей рідної мови було сформульовано в програмі виховання дітей дошкільного віку “Малятко” в 1991 р. як “оволодіння мовленнєвим спілкуванням та дотримання етичних норм” [232, с.5]. При цьому загальної мети виховання й навчання дітей у дитячому садку визначено не було, оскільки програма випередила появу загальноосвітнянської концепції [97].

Розглянемо передумови формулювання такої мети.

У 50-60-х рр.. ХХ ст.. у мовознавстві визначилися нові підходи до вивчення мови. На зміну структуралізму прийшло визнання необхідності розглядати мову у зв'язку із суспільними умовами. Уявлення про мову як статичну систему замінилося науковим уявленням про живий мовленнєвий процес, який фіксується в тексті, - комунікативний акт [187], що в міжнародному масштабі отримало назву “комунікативної революції”.

Такий підхід досить швидко відбився й у теорії навчання мови дітей дошкільного віку: у програмі 1955 р. [299] серед основних завдань розвитку мовлення дітей було акцентовано увагу на необхідності вчити їх спілкуватися з дорослими й однолітками; у програмі 1975 р. [293] вказувалося на важливість спілкування з дорослими для розвитку мовлення дітей; у програмі 1986 р. вперше визначалася необхідність виховувати культуру мовного спілкування дітей з дорослими й однолітками, вчити при цьому виражати свої думки, прохання, наміри чітко, точно, у ввічливій формі [290].

Слід зазначити, що в жодній з цих програм означені наміри не було конкретизовано в змістовому наповненні документів, адже розробка теорії мовленнєвого спілкування розпочалася лише в 60-70-і рр.. ХХ ст. майже одночасно в мовознавстві, соціолінгвістиці, психології мовлення й теорії навчання мов. При цьому під мовленнєвим спілкуванням розуміли

інтеракційну, міжособистісну комунікативну діяльність як специфічний вид пізнавальної діяльності, що забезпечувала обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками [241; 194].

У світлі цієї теорії на початку 90-х років і було визначено функцію й мету процесу навчання рідної мови в дошкільних закладах освіти [106].

Мету навчання мови, представлену в програмі “Малятко” (автори розділу “Мовленнєве спілкування ” – А. Богуш, О. Кириченко, Н. Орланова, К. Стрюк), було сформульовано відповідно до основних положень науки як концептуальний орієнтир, що засвідчував перехід до розвитку активного мовлення дітей на засадах етичного спілкування. Таке спрямування процесу навчання рідної мови було підтверджено в II-му виданні програми (1999 р.): “...концептуально важливим є те, що в розвитку усного мовлення увага дитини спрямована не на мовні засоби (лексика, фонетика, граматики), а на зміст розмови” [233, с.7].

На початку 90-х років демократичні перетворення в незалежній Україні зумовили докорінне реформування системи освіти, що сприяло появі багатьох авторських і колективних концепцій мовленнєвого розвитку дітей, що було представлено як у програмових документах, так і у вигляді теоретичних розробок.

Передусім як альтернативний варіант програмі “Малятко” було оприлюднено програму “Дитина”, в якій хоч і представлено зміст навчання української мови, починаючи з 4-го року життя дитини, - мету і завдання розвитку мовлення не було сформульовано [99]. У регіональній програмі “Українське дошкілля ” [351], побудованій на основі змісту “Програми виховання та навчання в дитячому садку” 1986 року [290], провідні завдання з розвитку мовлення подано до кожної вікової групи окремо. Зокрема, для підготовчої групи їх сформульовано так: “на основі оволодіння культурою мовлення закладати підвалини національної свідомості” [351, с.10]. А те, як узгодити в змісті навчання мету виховання дошкільників, визначену програмою 1986 р. (закласти основи особистості дитини, здійснювати

комуністичне виховання) з метою програми “Українське дошкілля” (широко й усебічно розвинути світогляд дитини, сформувати її як особистість) і співвіднести з ними формування національної свідомості через оволодіння культурою мовлення, автори програми не вказали, при цьому, як і в Програмі 1986 р., розвиток діалогічного мовлення й мовленнєвого спілкування не було передбачено.

Отже, чітко окреслилися протиріччя між необхідністю визначити мету навчання і виховання відповідно до нових потреб суспільства й невизначеністю цих потреб; необхідністю окреслення мети навчання рідної мови відповідно до освітньої мети й нерозробленістю цієї проблеми в лінгводидактиці, що й призвело до розгубленості педагогів, адже протягом багатьох десятиліть мету освіти визначали партійні документи.

Усунути перше з означених протиріч в Україні спробували традиційним способом – державними постановами, адже вимоги суспільства до освіти в період переходу від планового господарства тоталітарного режиму до ринкової економіки демократичного суспільства жодна наука ще не вивчала.

Так, у 1993 році було затверджено державну національну програму “Освіта” (Україна ХХІ століття) [97], що мала на меті “визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу ХХІ століття” [97,5]. При цьому, хоч в ній і наголошувалося на тому, що освіта України не відповідає запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства, у зв’язку з чим передбачалося приведення її у відповідність до сучасних потреб особи й суспільства, характеристика цих “сучасних потреб” у документі не наводилася, відповідно, і проблему реформування освіти було сформульовано нечітко.

Оскільки це був основний освітянський документ України 90-х років, усі наступні, відповідно до теорії змісту освіти, повинні були підпорядковуватися йому. Передусім нас найбільше цікавило співвіднесення цілей навчання рідної мови в дошкільних закладах з метою дошкільного виховання й загальної освіти. Для порівняння цілей освіти, окреслених в наступних

освітянських документах, систематизовано представимо їх в табл. 2.1 “Мета навчання рідної, української, мови в системі цілей освіти України”:

Таблиця 2.1

Мета навчання рідної, української, мови в системі цілей освіти України

№	Назва документу	Загальноосвітня мета	Мета дошкільного виховання	Мета навчання рідної мови
1	Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку, 1991 р. [232]	-	-	- оволодіння мовленнєвим спілкуванням та дотримання етичних норм
2	Державна Національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), 1993р. [97]	Набуття соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури	Повноцінний і всебічний розвиток дитини на засадах національної культури й духовності з урахуванням різноманітності національного складу та регіональних умов України	- практичне оволодіння рідною мовою; - виховання культури спілкування

Продовження табл. 2.1

3	Концепція дошкільного виховання (проект), 1993р. [152]	-	Розвиток духовного начала в дитині; формування творчої індивідуальності на національній основі, в контексті рідної культури, мови як емоційного природного середовища дитини	-
3	Концепція національного виховання, 1994р. [153]	<ul style="list-style-type: none"> - ідеал всебічно розвиненої особистості; - передача соціального досвіду і на цій основі формування особистісних ріс громадянина України 	Повноцінний і всебічний розвиток дітей на засадах національної культури й духовності з урахуванням різноманітності національного складу та регіональних умов України	<ul style="list-style-type: none"> - оволодіння рідною мовою та прищеплення навичок культури спілкування; - організація спілкування як особливого виду діяльності, який надає можливість пізнати оточуючий світ людських взаємин і самого себе через обмін емоціями й почуттями

Продовження табл. 2.1

4	Закон України “Про освіту” (1991 р., 1996 р.) [121]	Усебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства	-	Формування особистості в контексті національного мовного середовища
5	Комплексні заходи щодо всебічного розвитку і функціонування української мови, 1997р			Виховання свідомого ставлення до мови як національно-культурної цінності, оволодіння основами української літературної мови
6	Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, 1998р. [10]		Формування базису особистісної культури дитини через відкриття їй світу в його цілісності та різноманітності	
7	Програма “Малятко”, 1999р. [99]		Виховання системи суспільних цінностей: моральних, громадянських, світоглядних, екологічних, естетичних, інтелектуальних, валеологічних	

Як засвідчує табл. 2.1, найповніше мету загальної освіти й дошкільного виховання представлено в програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), а при створенні інших державних документів повинні були орієнтуватися саме на неї. На наш погляд, мета дошкільного виховання, сформульована як “повноцінний і всебічний розвиток дітей” (див. п.1 табл. 2.1), занадто ідеалізована, неконкретна й догматична. Запозичена з радянських часів (змінилося лише ідеологічне підґрунтя), вона відбиває невизначеність держави щодо подальшого поступу й зовсім не відображає інтереси суспільства щодо підготовки дітей до життя й праці за умов відкритого суспільства й ринкової економіки. Сформульована в такий спосіб, вона є не лише аморфною, неконкретною, а ще й важко контролюваною, такою, що може співвідноситися з будь-якою концепцією освіти. Більшою конкретизацією вирізняються цілі дошкільного виховання, визначені у Базовому компоненті дошкільної освіти й програмі “Малятко” (1999р.), які орієнтують на прищеплення загальнолюдських і національних цінностей, формування початкових світоглядних уявлень.

Привертає увагу те, що мета навчання дошкільників рідної мови(1991 р.), окреслена ще до визначення стратегічних орієнтирів реформування освіти, фігурує й у програмі “Освіта” (1993р.), оприлюдненій пізніше. Тому логічно виникає запитання: наскільки мета навчання дошкільників рідної мови відповідає цілям дошкільного виховання і як це обґрунтовується в теорії цілепокладання української дошкільної лінгводидактики?

Мета дошкільної освіти на сучасному етапі її розвитку – сформувати основи особистісної культури дитини через відкриття їй світу в його цілісності та різноманітності [10], тому основним завданням є не стільки озброєння дитини системою галузевих знань, скільки спрямування на ціннісний, морально-соціальний розвиток особистості. Такі пріоритети в дошкільній освіті зумовлені існуючою суспільною потребою: ”Суспільству необхідні життєздатні, самостійні, практично умілі, творчі особистості з розвиненим почуттям відповідальності, гідності, совісті... “ [10, 4].

Означені мета й суспільна потреба знайшли відповідне відображення в теорії змісту навчання української дошкільної лінгводидактики, де кінцевою метою роботи з розвитку мовлення в дошкільних закладах освіти визначено загальну культуру мовленнєвого спілкування, компонентами якої є культура мовлення, виразність мовлення і мовленнєвий етикет [23, с.21].

Розкриття сутності цих понять висвітлює діяльнісний підхід до розвитку мовлення дітей і вказує на змістове наповнення процесу навчання та його кінцеві показники.

Культура мовленнєвого спілкування - це комплексна характеристика мовленнєвої поведінки дитини, що виявляється в дотриманні нею сукупності вимог до правильного мовлення, яке відповідає комунікативним цілям мовлення й одночасно їх реалізує.

Культура мовлення – це бездоганне володіння лексичними, граматичними, орфоепічними, стилістичними, фразеологічними нормами літературної мови, вживання нормативних наголосів у словах, тобто це нормативно правильне, адекватне й доречне до мети й ситуації спілкування, логічне за будовою, багате за змістом і мовленнєвими засобами, різноманітне за способами вираження думки, але одночасно й точне, чисте за вимовою й естетичне за сприйняттям мовлення.

Виразність - це характеристика мовлення, яка визначає здатність мовця впливати на емоційний стан співрозмовника за допомогою мовних і немовних засобів виразності.

Мовленнєвий етикет – система усталених норм спілкування адекватно до соціального стану співрозмовників і комунікативній ситуації [там само, с.21-22].

У теорії змісту навчання окреслено й зворотний зв'язок між означеним концептуальним підходом до навчання дітей української мови й станом суспільства: "... забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, облагороджує стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури

особистості та суспільства загалом; через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення” [24, с.4].

Методологічне обґрунтування мети, змісту, кінцевого продукту навчання дітей рідної мови міститься в працях А. Богуш [37, с.5-33; 38; 50; 32 та ін.]. Зокрема, науковець, підкреслюючи, що загальна культура мовленнєвого спілкування завжди була кінцевою метою розвитку мовлення дітей дошкільного віку, співвідносить її передусім із потребами розвитку особистості дитини на етапі дошкільного дитинства й вимогами держави до рівня освіченості й вихованості випускника дошкільного закладу освіти. Оскільки культура мовленнєвого спілкування формується й розвивається впродовж усього життя людини й обслуговує її інтеракційну (взаємодіючу) діяльність, А. Богуш співвідносить формування культури мовлення з розвитком особистісних якостей і властивостей, потреб і здібностей, елементарних теоретичних уявлень, що складають систему знань дитини, а також життєво важливими вміннями, “які гарантують дошкільнику придатність до життя, вміння орієнтуватися в ньому, здатність реалізувати свої природні потенції” [32, с.15].

На наш погляд, такий підхід до розвитку мовлення дітей спрямовує процес навчання мови на формування мовної особистості з відповідними віковими характеристиками, що повністю відповідає меті дошкільного виховання – формуванню особистісної культури дитини та меті загальної освіти, яка ґрунтується на поняттях “соціалізація”, “духовність”, “громадянськість”, “особистість” , й ідеалу національного виховання [153, с.6], орієнтованого на всебічний розвиток особистості.

Таким чином, розглядаючи еволюцію мети навчання дітей рідної, української, мови, можна констатувати, що передумови існування її сучасного стану виникли в 50-60-і роки ХХ ст., коли науковці-мовознавці усвідомили необхідність розробки лінгвістики мовлення паралельно з лінгвістикою мови. І хоча початок теоретичної розробки цієї проблеми в

педагогіці припадає на 70-80-і рр.. ХХ ст., уже в 1955 р. [299] було звернуто увагу педагогів на необхідність вчити дітей спілкуватися з іншими дітьми і дорослими, тобто було окреслено функцію навчання, не підтверджену змістовим наповненням програми. Теоретичне обґрунтування мети навчання рідної мови в українській дошкільній лінгводидактиці припадає на 90-і рр.. ХХ ст..

Отже, у розвитку теорії цілеспрямування української дошкільної лінгводидактики чітко простежуються два періоди: 1) період формування теоретико-методологічних засад обґрунтування мети навчання рідної мови (50-80-і рр..) і 2) період становлення теорії цілеспрямування (90-і рр..). У 30-40-і рр.. ХХ ст. проблеми цілеспрямування в навчанні дітей рідної мови у дошкільній лінгводидактиці не розглядалися, хоча прецедент розробки мети навчання дітей рідної, української, мови створено ще в 20-і рр.. ХХ ст.. (С.Русова, А.Животко), але через ідеологічні міркування ці пошуки були приречені на забуття.

Характерними ознаками періоду формування теоретико-методологічних засад обґрунтування мети навчання рідної мови є розробка в мовознавстві й суміжних з нею науках теорії мовленнєвого спілкування, в основі якої - вчення про комунікативний акт й особливості його здійснення, а також становлення в педагогіці цілісної теорії формування змісту освіти, провідні положення якої відбивали теоретичні уявлення про конструювання мети й змісту навчання на різних рівнях освіти; крім того, - могутній гальмівний вплив зовнішніх чинників у вигляді радянської партійно-державної політики, що став на перешкоді розвитку теорії цілеспрямування змісту освіти в педагогічних науках. Особливостями періоду становлення теорії цілеспрямування в українській дошкільній лінгводидактиці є сприятливі умови для її розвитку, що склалися під впливом зовнішніх (політика незалежної Української держави, міжнаукова інтеграція й розробленість цілісної теорії формування змісту освіти в педагогіці як методолого-теоретичної основи побудови теорії цілеспрямування в інших педагогічних

науках) та внутрішніх чинників (виокремлення української дошкільної лінгводидактики в самостійну науку, наявний науковий потенціал, існуючі вищезазначені протиріччя); визначення й теоретичне обґрунтування кінцевої мети розвитку мовлення дітей дошкільного віку, співвіднесення її з потребами держави й особистості дитини.

Спираючись на теорію опису систем, можна виокремити два основних аспекти цілеспрямованості, які окреслюються в українській дошкільній лінгводидактиці: соціальний аспект, що відображає через потреби суспільства його вимоги до сучасного стану навчання дітей української мови, й особистісний аспект, у якому враховано потреби особистості щодо формування певних особистісних якостей (комунікативних, інтелектуальних, моральних, естетичних, етичних тощо), які забезпечать їй повноцінне функціонування в суспільстві. Означені аспекти мети є взаємопов'язаними сторонами єдиного цілого, а їх виокремлення можливе лише на теоретичному рівні.

Основними характеристиками окресленої в українській дошкільній лінгводидактиці кінцевої мети навчання дітей рідної мови є: відображення суспільної проблеми, її лінгводидактична інтерпретація й показ шляхів її вирішення, спрямованість на перетворення індивіда й суспільства, чіткість формулювання, контрольованість.

Провідною тенденцією розвитку теорії цілеспрямованості в сучасній українській дошкільній лінгводидактиці є її орієнтація на конкретизацію положень загальнодидактичної цілісної теорії змісту освіти відповідно до специфіки навчання дітей рідної мови. Зокрема, визначено мету навчання дітей рідної мови як окремої навчальної дисципліни; узгоджено її з цілями вищих ієрархічних рівнів – дошкільної й загальної освіти, що забезпечує цілісність навчання в межах освітньої системи; сформульовано мету з орієнтацією на провідний компонент змісту навчання дошкільників мови – формування способів мовленнєвої діяльності, тобто в основу її покладено засвоєння дітьми основних мовленнєвих умінь як компонентів соціального

досвіду, досвіду творчої діяльності й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності (культура мовлення, виразність мовлення, мовленнєвий етикет). Українська дошкільна лінгводидактика зорієнтована на передачу досвіду культури мовленнєвого спілкування, яка є складовою загальної культури нації, орієнтує на засвоєння загальнолюдських і національних цінностей, а отже, - на формування підґрунтя особистісного світогляду дошкільника та його особистісних якостей як основи подальшого всебічного розвитку дитини.

Орієнтуючись на означену тенденцію й характеристику визначеної кінцевої мети навчання дітей рідної мови, розглядаємо як перспективу подальшого розвитку теорії цілеспрямованого української дошкільної лінгводидактики розробку таких питань, як: визначення ієрархії цілей у межах навчання дітей рідної мови (з орієнтацією на кінцеву мету як провідну), серед яких - висвітлення допоміжних цілей як необхідної умови досягнення провідної мети, а також світоглядних, пізнавальних і виховних; визначення необхідних і достатніх умов досягнення мети кожного рівня, зіставлення цих умов з реально існуючими для усунення невідповідності й перешкод на шляху реалізації мети і задоволення потреб особистості й суспільства; окреслення етапів просування до мети в межах кожного ієрархічного рівня, встановлення взаємозв'язків між ними на шляху просування до кінцевої мети навчання дітей рідної мови.

2.2. Конструювання й обґрунтування змісту мовної освіти дошкільників

У теорії наукового обґрунтування змісту навчання можна виокремити декілька рівнів, серед яких розробка навчальних програм посідає центральне місце. Перший рівень можна назвати концептуальним обґрунтуванням змісту навчання, де відбувається формування методологічних і теоретичних уявлень про цілі й зміст навчання, що визначають освітнє ядро. На наступному рівні

відповідно до прийнятої освітньої концепції відбувається конкретизація уявлень про цілі й зміст навчання через наповнення їх відповідним навчальним матеріалом, – це рівень конструювання змісту навчання, на якому відбувається розробка навчальних програм, де й фіксується зміст навчання й очікувані кінцеві результати. Третій – це рівень реалізації змісту програм і формування кінцевого продукту навчання.

Еволюцію змісту навчання дошкільників рідної мови можна відстежити через аналіз мовленнєвих розділів програм виховання й навчання дітей у дошкільних закладах освіти, що й становило мету даного етапу дослідження. Передусім ми сподівалися з'ясувати: а/ орієнтири при визначенні змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку в дошкільних закладах освіти; б/ роль процесу навчання мови у вихованні дітей дошкільного віку, а також визначити провідну функцію змісту навчання мови; в/ зміни, що відбулися в змістовому наповненні процесу навчання мови, й рівень їх наукового обґрунтування; г/ на підставі осмислення лінгводидактичних тенденцій визначити перспективні напрями розвитку теорії змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку.

2.2.1. Формування теоретико-методологічного підґрунтя змісту навчання дошкільників рідної мови. Зміни, що відбулися в змісті навчання дітей рідної мови, можна зрозуміти й охарактеризувати як прогресивні чи гальмівні лише на тлі розвитку наукової теорії змісту навчання. Тому логіка нашої роботи вимагає дослідження теоретико-методологічних засад обґрунтування змісту навчання, що обумовлювали його еволюцію.

З перших років існування радянської держави перед педагогікою постала проблема приведення змісту освіти у відповідність до вимог нового суспільства, побудови на ідеології марксизму нової концепції освіти. При цьому основна увага приділялася загальнометодологічним і світоглядним питанням теорії освіти. Однак цілісної системи теоретичних і нормативних положень побудови змісту освіти тривалий час не існувало. Проблеми, що

виникали в процесі розробки навчальних програм, вирішувались емпірично й перевірялися практикою.

Перші ґрунтовні теоретичні праці з проблем змісту освіти з'явилися у 60-х рр.. ХХ ст. [91; 374; 90; 122; 259], а вже у 80-х рр.. ХХ ст. було створено цілісну, науково обґрунтовану концепцію побудови змісту освіти [344; 191].

Аналіз і узагальнення результатів, що були одержані впродовж 70-80-х рр.. ХХ ст. у зв'язку з удосконаленням змісту освіти [325], дали поштовх до дискусії щодо оновлення змісту відповідно до змін у суспільстві наприкінці 80-х рр.. – початку 90-х рр.. [63; 96; 355]. Серед питань, що ґрунтовно вивчалися, – фактори формування змісту освіти (І. Лернер, М. Скаткін, В.Шубінський), склад і структура змісту освіти на рівні теоретичного уявлення (І. Журавльов, І. Лернер, П. Ставський), підстави для конструювання змісту освіти (Л. Зоріна, В. Краєвський, І. Лернер В.Цетлін), дидактичні нормативи побудови навчальних програм (С.Висоцька, Т.Козлова, Ф. Сушкова, В. Цетлін) і т. ін. . Зокрема, було запропоновано розглядати зміст освіти в неподільній єдності трьох його аспектів: а/ соціальної сутності, оскільки через зміст відбувається передача соціального досвіду наступним поколінням; б/ педагогічної спрямованості, оскільки зміст - це педагогічна інтерпретація, конкретизація соціального замовлення засобами педагогічної науки; в/ системної будови, яка функціонує в діяльності науковця, педагога й учнів. На основі цього ми дійшли висновку про те, що при формуванні змісту освіти необхідно враховувати й змістовий, і процесуальний аспекти навчання, тобто інтерпретувати суспільну потребу в зміст, визначаючи його обсяг і структуру відповідно до існуючих закономірностей, умов і засобів навчання [344, с.40-48].

І хоча процесуальний і змістовий аспекти навчання в дійсності неподільні, у теорії зазвичай зміст освіти існує в ідеалізованому вигляді - в абстрактних теоретичних побудовах, моделях, що надає можливість здійснювати певні теоретичні розрахунки щодо його формування. Крім того, проектування

змісту освіти регулюється науково-теоретичними нормами, а реалізація змісту освіти підпорядковується дидактичним правилам.

Такий висновок з теорії змісту освіти спонукав нас розглядати в сучасному стані української дошкільної лінгводидактики окремо теорію змісту навчання й теорію керування процесом навчання.

Розглядаючи зміст освіти як систему, науковці виокремлюють у ньому декілька ієрархічних рівнів, зокрема: 1) рівень загального теоретичного уявлення про склад, елементи, структуру (зв'язки між елементами) і функції змісту освіти; 2) рівень навчального предмета, де визначаються специфічні для кожного предмета функції й адекватні до них склад і структура змісту; 3) рівень навчального матеріалу, який презентує конкретні елементи складу змісту (знання, вміння, навички тощо, що складають курс певного навчального предмета). При цьому вищий рівень системи по відношенню до наступних виконує функцію основи й джерела формування змісту; функції навчального предмета визначаються специфікою тих завдань, які відводяться для нього в реалізації загальних цілей освіти, а функції навчального матеріалу впливають із дидактичних завдань, спрямованих на засвоєння конкретних елементів навчального матеріалу.

Результати методологічних пошуків педагогів щодо концептуальних підходів до розробки теорії змісту освіти було викладено у вигляді нормативних правил, якими слід керуватися, формуючи чи аналізуючи зміст освіти. Серед них: принцип відповідності змісту освіти у всіх його елементах і на всіх рівнях конструювання до потреб суспільства, відповідно до якого кожен навчальний предмет одночасно з навчанням повинен забезпечувати виховання й розвиток дитини, тобто повинно передбачатися, крім засвоєння знань і вмінь, опанування досвідом творчої діяльності й досвідом особистісного ставлення до системи цінностей суспільства; принцип урахування єдності змістового й процесуального боків навчання, тобто зміст освіти не може реально існувати поза процесом навчання, а тому він формується з урахуванням принципів, методів, закономірностей і

можливостей навчання, що повинно знайти відображення в програмах і підручниках; принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування при просуванні від загальних до конкретних форм його реалізації в процесі навчання, що повинно забезпечити єдність підходу до конструювання змісту освіти з боку кожного навчального предмета, оскільки кожен з них повинен бути зорієнтований на соціально детерміноване загальне уявлення про склад і структуру змісту освіти й реалізовувати його. Такі нормативні положення, на думку науковців, повинні забезпечити єдиний, цілісний підхід до проектування змісту освіти [169].

Досвід розробки змісту навчання, набутий у педагогічній науці, дозволив продовжити цю роботу на частково-науковому рівні. В українській дошкільній лінгводидактиці створено достатньо передумов для цілеспрямованого формування теоретичних засад змісту навчання рідної мови, зорієнтованих на практику навчання і виховання дітей дошкільного віку. Ми маємо на меті підсумувати зроблене й визначити напрями подальшого розвитку змісту навчання мови на всіх рівнях його конструювання. Передусім з'ясуємо, що складає загальну методологічну основу теорії змісту навчання дошкільників рідної, української, мови.

До 90-х рр.. ХХ ст.. українська дошкільна лінгводидактика була представлена в Україні методикою розвитку рідної мови дітей дошкільного віку, що до середини 80-х рр.. становила складову частину дошкільної педагогіки й тому у визначенні змісту навчання керувалася передусім теоретичними положеннями педагогічної науки. Із середини 80-х рр.. це вже була окрема педагогічна наука, яка вивчала закономірності педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток мовлення дітей дошкільного віку, що виражалось у накопиченні й систематизації емпіричного матеріалу.

За радянських часів вихідними методологічними засадами побудови змісту освіти були положення філософії марксизму-ленінізму про всебічний розвиток людини, єдність теорії й практики та марксистсько-ленінська теорія пізнання загалом [252]. Ідеал всебічно розвиненої людини – будівника

комунізму - повинен був знайти своє відображення й у змісті навчання на рівні дошкільної освіти загалом і на рівні кожного конкретного навчального предмета (розділу навчальної програми). Зокрема, положення про єдність теорії й практики повинно було зорієнтувати теорію на створення одночасно з теоретичними положеннями нормативних приписів щодо конкретного наповнення змісту освіти. Але на рівні методики розвитку рідної мови такі проблеми не розроблялися. Положення теорії пізнання знайшли відображення не в змістовому, а в процесуальному аспекті теорії навчання рідної мови [210, с.7-16].

На початку 90-х рр. у зв'язку із загальними інтеграційними міжнауковими процесами коло інтересів методики розвитку рідної мови дітей дошкільного віку значно розширилося й охоплювало не лише специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок, а й закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах. У зв'язку з цим під процес навчання дітей рідної мови було підведене міцне наукове підґрунтя, що склали досягнення таких наук, як філософія, мовознавство, психологія, фізіологія та інші, інтереси яких стали перетинатися у зв'язку з появою спільного об'єкта дослідження – мовлення дітей дошкільного віку.

Наприкінці ХХ століття зміна мовних пріоритетів, суспільної й освітянської парадигми в Україні як незалежній державі викликали необхідність перегляду існуючих методологічних підходів до формування змісту мовної освіти й розробки ґрунтовної теоретичної концепції змісту навчання рідної мови.

В українській дошкільній лінгводидактиці теоретико-методологічні засади формування змісту навчання рідної мови було визначено й сформульовано А. Богуш [38]. За переконанням науковця, методологічне підґрунтя для визначення змісту й спрямованості навчання рідної мови повинні складати діалектичні закони, що діють постійно впродовж процесу навчання мови. Сутність запропонованого підходу – у філософському обґрунтуванні змістового наповнення цілісного процесу навчання мови, в

якому виокремлюються соціально-історичний, комунікативний, психологічний і практичний аспекти.

Соціально-історична сутність змісту визначається суспільно-історичним характером мови, в якій відбито історію народу, нації, держави й відображено певну систему соціальних відносин. Соціальна сутність змісту навчання визначається також тим, що через мову й спілкування в процесі навчання відбувається передача соціального досвіду новому поколінню. Відтак, філософське положення про взаємозв'язок мови й діяльності спрямовує на розвиток мовлення дітей у різних видах дитячої діяльності, а положення про зв'язок мови та історії її носіїв орієнтує проводити словникову роботу та розвиток зв'язного мовлення дітей на основі народознавчого, історичного та суспільно важливого матеріалу, доступного для розуміння дітей дошкільного віку.

Зміст навчання мови – це лінгводидактична інтерпретація соціального замовлення, сутність якого українська дошкільна лінгводидактика вбачає у формуванні комунікативної компетенції дитини. Відтак, філософське положення про те, що мова – основний засіб спілкування й порозуміння між людьми, зумовлює комунікативний підхід до навчання мови в дошкільному закладі.

Психологічний аспект змісту навчання мови пов'язаний з такими поняттями, як свідомість, відчуття, сприйняття, уявлення, мислення, пізнання тощо. Навчання мови – це розвиток мислення дитини, вдосконалення й збагачення способів вираження думки новими мовними засобами. Мислення - вища форма пізнавальної діяльності дитини, тому процес навчання мови – це процес пізнання нових явищ за педагогічних умов. Тому логічно, на думку академіка А. Богуш, керуватись у формуванні цього аспекту змісту навчання філософськими положеннями теорії пізнання про взаємозв'язок мови і мислення, мови і мовлення, мови й свідомості, слова й поняття, що передбачає розвиток мовлення у взаємозв'язку з розвитком мислення,

формування перших наукових понять на основі “життєвих”, ознайомлення з фактами мови на відміну від явищ мовлення тощо.

Практичний аспект змісту навчання мови визначає філософський закон переходу кількісних змін у якісні, що обумовлює концентричну будову змісту навчання, і положення про те, що практика – критерій істини, яке орієнтує на визначення інваріантної й варіативної частин змісту і передбачає наявність варіативних програм і методик навчання мови.

Методологічну функцію в теорії змісту навчання мови можуть виконувати теоретичні положення суміжних наук – мовознавства, лінгвістики, психолінгвістики, а також педагогіки, загальної лінгводидактики тощо.

Зокрема, в українській дошкільній лінгводидактиці у формуванні змісту навчання дітей рідної мови враховують положення психології мовлення, дидактики, загальної теорії мовлення [38]. Передусім теоретичну основу визначення змісту складають функціональні характеристики мови й мовлення, які І. Зимня об'єднала у три групи: соціальну, інтелектуальну й особистісну [126]. Соціальні функції мови сприяють входженню дитини в соціально-історичний простір через засвоєння соціального досвіду й залучення до культурно-історичних цінностей свого народу й людства загалом. Інтелектуальні функції мови через задоволення комунікативних і пізнавальних потреб дитини виступають провідним чинником її розумового розвитку. Особистісні функції допомагають дитині усвідомити себе й самовиразитись. Крім того, А. Богуш наголошує, що при розробці змістового й процесуального аспектів змісту навчання мови необхідно враховувати: експресивну функцію мови, яка допомагає дитині розкрити свій внутрішній світ; ідентифікаційну й національно-культурну функції, що сприятиме формуванню в дитини відчуття належності до української нації; демонстраційну, що допоможе виразити свою національно-етнічну належність [38, с.18], а при формуванні художньо-мовленнєвої компетенції необхідно орієнтуватися на естетичну, культураносну, фатичну, магічно-

містичну функції мови, що стимулюватиме розвиток образного, поетичного мовлення дитини [24, с.6]. Означений функціональний підхід було реалізовано при створенні моделі кінцевого продукту навчання дітей рідної мови [31], програми з розвитку мовлення дітей [24]; він знайшов відображення у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні [10].

Визначаючи теоретичні та методичні засади формування змісту комунікативної компетенції дошкільників, А. Богуш наголосила на необхідності враховувати при цьому наукові досягнення в галузі мовознавства й загальної лінгводидактики, а також соціально-культурні й ціннісні орієнтири сучасного етапу розвитку суспільства [38].

Отже, загальну методологічну основу теорії змісту навчання дітей рідної, української, мови складають закони діалектики, дії яких підпорядковуються соціально-історичний, комунікативний, психологічний і практичний аспекти змісту навчання мови, у зв'язку з чим зміст повинен забезпечувати: передачу певного соціального досвіду через організацію мовлення в різних видах дитячої діяльності; формування комунікативної компетенції дитини; формування елементарних наукових понять; при цьому - на рівні навчального матеріалу: а/ активне використання народознавчого, історичного та суспільно актуального матеріалу, доступного розумінню дошкільників; б/розвиток мислення; на рівні розробки навчальних програм: а/концентричну будову змісту; б/ наявність інваріантної й варіативної частин змісту. Теоретичну основу визначення змісту навчання дошкільників рідної мови складає функціональний підхід, відповідно до якого зміст повинен забезпечувати потребу особистості у самовираженні через розкриття свого внутрішнього світу, національно-етнічної належності, сприяти розвиткові виразного, образного, поетичного мовлення.

Крім того, враховуючи соціальну і педагогічну сутність змісту навчання мови, вважаємо, що при його формуванні необхідно керуватися не лише методологічними положеннями найвищого, філософського, рівня, а й враховувати надбання загальнонаукового й конкретно-наукового -

педагогічного - рівнів методології. Зокрема, зміст навчання мови є складним багатокомпонентним об'єктом, тому його доцільно трактувати як систему, яка функціонує в діяльності, а тому розглядати з позицій системно-діяльнісного підходу, виокремлюючи ієрархію рівнів і характеризуючи їх за складом, функціями й структурою [170]. При цьому склад змісту залежатиме від системи цілей навчання, функції зумовлюватимуться специфікою завдань, спрямованих на реалізацію цілей, а структура буде представлена сукупністю внутрішніх зв'язків між елементами самої системи змісту навчання рідної мови й зовнішніх зв'язків – з іншими предметами (розділами програми). При такому, системному, підході формування змісту розпочинатиметься на теоретичному рівні, конкретизуючись на наступних рівнях, у зв'язку з чим його функції максимально відповідатимуть загальній меті дошкільної освіти. Урахування діяльнісного підходу орієнтує на конструювання змісту в контексті діяльності навчання відповідно до реальних можливостей дитини й дошкільного закладу. Така диференціація елементів змісту стане можливою лише після визначення на рівні предметного теоретичного уявлення інваріантної й варіативної частин складу змісту навчання.

Отже, в українській дошкільній лінгводидактиці ще не створено цілісної концепції формування змісту навчання дітей рідної мови, але у 90-х рр.. ХХ ст. було визначено теоретико-методологічні засади такого концептуального підходу, на які орієнтувалися науковці при визначенні змісту мовленнєвих розділів чинних в Україні програм виховання і навчання дітей дошкільного віку.

Еволюція змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку.

Звернення до навчальних програм упродовж дослідження логічно передбачає визначення самого поняття “навчальна програма”, з тим щоб з'ясувати її відмінності від інших навчальних документів, призначення й можливості у відображенні змісту навчання мови.

Поняття “навчальна програма ” трактують по-різному, залежно від того, який її аспект при цьому розглядають, сукупність таких дефініцій різнобічно представляє її сутність. Програма – це засіб фіксації змісту освіти на рівні навчального предмета й керівний документ для навчального процесу [342, с.277]; це засіб навчання, в якому визначено й запрограмовано діяльність педагога і дітей; вона реалізує певні дидактичні принципи у вигляді конкретних вимог щодо того, як вивчати запропонований матеріал і чого повинен домагатися педагог [112, с.28]; це документ, що визначає зміст, обсяг знань, умінь, навичок, які необхідно засвоїти, зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання [360, с.99]; це елемент нормативної моделі навчання, що задає норми й узагальнені орієнтири педагогічної діяльності, даючи відповідь на запитання, в яких змістових межах (широта змісту й обсяг вивчення) проектувати процес навчання, що забезпечить засвоєння певних елементів змісту освіти й гарантуватиме досягнення результатів, визначених у цілях навчання [54, с.23].

Отже, навчальна програма – це й педагогічний засіб, і нормативний документ, який є прообразом самого навчання, проектом освітньої діяльності, що виконує змістову, інструментальну і нормативну функції.

До 1986 р. зміст навчання дошкільників рідної мови було представлено в комбінованих розділах програм виховання в дитячому садку. У 1986 р. вперше було виокремлено завдання з розвитку мовлення в самостійний розділ, а в 90-х рр.. з'явилися базова (*de facto*), варіативні, колективні й авторські програми навчання й виховання дітей у дошкільних закладах освіти з окремим мовленнєвим розділом та тематичні, повністю присвячені розвиткові мовлення дітей дошкільного віку. При цьому по-різному розкривалася функція мовної освіти.

Слід зазначити, що відповідно до концепції змісту загальної освіти [345, с.104-118] усі навчальні предмети є багатофункціональними, але в кожному з них виокремлюється провідна функція - та, заради якої предмет введено до навчального процесу. Відповідно до провідної функції визначається й

провідний компонент змісту навчання, що й визначає специфічний внесок предмета у формування цілісної культури особистості.

Незважаючи на відсутність у програмах чітко визначених цілей навчання дітей рідної мови, за структурою й змістовим наповненням програмового розділу можна зорієнтуватися в тому, яку роль було відведено розвитку мовлення дітей у процесі виховання й навчання в дитячому садку, оскільки виокремлені в тексті програми розділи й підрозділи, їх послідовність опосередковано відображають ієрархію й взаємозв'язки різних цілей виховання і навчання.

У програмі 1938 р. [306; 297] основну увагу було спрямовано на розвиток виразного мовлення дітей і формування навичок поведінки в процесі мовлення через декламацію віршів, при цьому спеціальному мовленнєвому розвитку дитини уваги не приділялось, тобто на змісті програми позначились ідеї теорії вільного виховання, поширені в радянській педагогіці в 20-30-і рр.. ХХ ст..

У програмі 1947 р. [298] було дещо поглиблено зміст роботи з розвитку рідної мови, при цьому першочергова увага зверталася на збагачення словника дитини й оволодіння правильною звуковимовою, розвиток виразного мовлення. Провідним засобом розвитку мовлення, як і в попередній програмі, були матеріали художніх творів. Об'єктивні умови розвитку радянської держави в 40-і рр.. не сприяли проведенню наукових досліджень у галузі розвитку мовлення дітей дошкільного віку, що й позначилося на змісті програми: запропонований матеріал для збагачення словника був недоступний для розуміння дітей дошкільного віку, завдання з розвитку звукової культури мовлення не конкретизовано, не визначено завдання з розвитку зв'язного мовлення. Упорядники програми у визначенні провідних напрямів роботи з розвитку мовлення керувалися не надбанням наукової теорії, а орієнтувалися на погляди провідних ідеологів марксизму-ленінізму. Так, в одній з праць Н. Крупської [176] висловлено зауваження щодо необхідності формувати словник дитини на матеріалі сучасного життя,

розширювати світогляд дошкільника через спостереження за живою природою, працею людей, їх стосунками, що беззаперечно було враховано при розробці наступних програм. Зокрема, зміст розділів “Рідна мова”, “Ознайомлення дітей з навколишнім світом”, “Ознайомлення з природою” об’єднано в один синтетичний розділ, який проіснував у програмах до 1985р..

50-і роки ХХ ст. можна охарактеризувати як час посиленої популяризації кращого досвіду педагогів, початку наукової розробки питань у галузі методики розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку (Л. Глухенька, О. Лещенко, Є. Лукіна, Є. Сухенко). Слід зазначити, що в той час методика розвитку рідного мовлення вивчала проблеми не лише розвитку усного мовлення, а й, за аналогією до шкільного навчання мови, висвітлювала питання навчання грамоти, ознайомлення з навколишнім і художньою літературою. У ці роки вперше в мовленнєвому розділі програми з’явилися завдання з формування граматично правильного мовлення [299]. Ця проблема під впливом марристського вчення про мову близько тридцяти років ігнорувалась у шкільному й дошкільному навчанні. Лише у 1950 р. внаслідок проведення Всесоюзної дискусії щодо вивчення граматики в школі мовознавці категорично засудили хибне “нове вчення” про мову, у зв’язку з чим посилилась увага до ролі граматики в розвитку мовлення дитини. І науковці, і практики, узагальнюючи емпіричні знання, дослідили закономірності й особливості опанування дітьми граматичним боком рідного мовлення, визначили умови й засоби його формування [74; 217; 49; 364; 123], що й було відображено в змісті наступних програм.

У цей період під впливом “комунікативної революції” в мовознавстві більш рельєфно окреслилася функція рідної мови в процесі виховання дітей, у зв’язку з чим виокремилися й конкретизувалися завдання з розвитку зв’язного мовлення дітей. Крім того, дошкільна психологія здобула важливі дані й сформулювала висновки щодо закономірностей психічного розвитку дошкільнят, що дозволило розглядати навчання як чинник формування нових здібностей дитини (Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, Н. Менчинська).

У 50-х рр.. О. Усова експериментально довела висловлену ще 1941р. думку про можливість і необхідність навчання дітей у дошкільних закладах, завдяки чому було введено заняття з розвитку рідного мовлення [123].

На виконання рішення постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про заходи по дальшому розвитку дитячих дошкільних установ, поліпшенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку” (1959 р.) в дитячих садках було об’єднано дітей від 2,5 місяців до 7 років і розподілено за окремими віковими групами. На цей час у науці було одержано багато даних, які розкривали значення спілкування з дорослими для психічного розвитку немовляти (М. Денисова, М. Фігурін та ін), внаслідок чого було розроблено чітку систему цілеспрямованих впливів на дітей раннього віку (Н. Аксаріна, М. Щелованов) і доведено, що саме в процесі спілкування виробляються й удосконалюються емоційні реакції дитини, внаслідок чого вже в півроку в неї формується елементарна пізнавальна діяльність (М.Лісіна).

Ці та інші умови сприяли створенню в 60-х рр.. навчальної програми якісно нового рівня, в якій було наголошено на основних завданнях формування особистості нової людини (звісно, з ідеологічними нашаруваннями), а навчання дітей рідної мови розглядалось як засіб її всебічного розвитку – розумового, морального, фізичного, естетичного [288]. Цей підхід, хоч і не конкретизований в мовленнєвих розділах програми, оскільки він ґрунтувався не на дослідженнях науковців з проблем лінгводидактики, а на партійних вимогах формувати особистість дитини відповідно до положень морального кодексу будівника комунізму, усе ж засвідчував спробу врахувати в процесі навчання інтереси суспільства й інтереси дитини, що знайшло своє продовження й розвиток у сучасній українській дошкільній лінгводидактиці.

У програмі наголошувалося на тому, що вчити дітей правильно розмовляти необхідно одночасно з пізнанням навколишнього світу, що й відображала структура програми, в якій провідне місце і за ієрархією, і за

обсягом займав розділ “Ознайомлення з навколишнім світом і словникова робота” [288]. При цьому процесуальний аспект програми було зорієнтовано відповідно до філософських положень про взаємозв’язок мови і мислення, мови й свідомості, слова й поняття. Отже, провідну функцію змісту навчання мови можна визначити як формування основ діалектико-матеріалістичного світогляду засобами рідної мови на ґрунті знань про суспільство й природу, а не розвиток рідного мовлення. Підтвердженням цього є тематичне наповнення компонентів змісту, просякнуте світоглядними ідеями, бідність мовленнєвих завдань і майже повна відсутність елементів творчої мовленнєвої діяльності.

Проведене дослідження засвідчило, що й наступні програми виховання і навчання дітей у дитячому садку (1970, 1975, 1986 рр.) [289; 293; 290] подавали зміст навчання дітей рідної мови відповідно до визначеного ідеологічного підходу, спрямовуючи розвиток мовлення дітей на “правильне відображення в мовленні сприйнятого” [295].

У програмі 1970 р. певні зміни пов’язані з фактом переходу початкової школи з 4-річного на 3-річне навчання, тому основну увагу в процесі розвитку мовлення дитини необхідно було звертати на забезпечення наступності в роботі дитячого садка й перших класів школи. У цій програмі вперше було наголошено на необхідності приділяти значну увагу вихованню мовленнєвої культури дитини й формуванню в неї початків навчальної діяльності, що на сучасному етапі розвитку теорії цілепокладання і змісту навчання мови виразилося у формуванні навчально-мовленнєвої діяльності й загальної культури мовленнєвого спілкування.

У 80-х рр.. методика розвитку рідної мови, збагачена власними дослідженнями й науковим надбанням суміжних наук (педагогіки, психології, мовознавства, фізіології тощо), виокремилася в самостійну галузь педагогічної науки [53]. Це, відповідно, сприяло виділенню в програмах [290] мовленнєвого матеріалу в самостійний розділ, оскільки “мова – основа розвитку дитини, а формування більшості мовленнєвих умінь і навичок ...

успішно здійснюються не принагідно в ході ознайомлення з навколишнім, а на спеціальних заняттях” [188]. Аналіз програм 1985-1986 рр. і супровідних публікацій у журналі “Дошкільне виховання” засвідчив відсутність чітко визначеного концептуального підходу до формування нового, самостійного розділу програми, але слід відзначити структурування його відповідно до основ української мови як мовознавчої науки, а саме: виховання звукової культури мовлення – фонетика, формування граматичної будови мови – граматики, словникова робота – лексика, розвиток зв’язного мовлення – синтаксис. При цьому не висувалися завдання, спрямовані на розвиток діалогічного мовлення дітей, що підсилює зазначену аналогію. Упорядники програми не обґрунтували добір змістових одиниць для обов’язкового засвоєння, не розкрили послідовність їх розподілу й зв’язки між ними, що допомогло би вихователям усвідомлено організувати свою діяльність. Крім того, мовний аспект змісту навчання було представлено в такій послідовності: виховання звукової культури мовлення, формування граматичної будови мови, словникова робота, розвиток зв’язного мовлення, хоч у методичних настановах науковці радили вихователям розпочинати комплексні мовленнєві заняття з розвитку зв’язного мовлення [33] як провідної одиниці змісту навчання, а завдання з лексики, граматики, фонетики послідовно й органічно пов’язувати з розвитком зв’язного мовлення. Зміст роботи з розвитку мовлення дітей у програмі було розподілено на сім вікових груп, хоча не всі завдання було конкретизовано (наприклад, “учити граматично правильно змінювати слова, що вживаються в повсякденному житті” [33, с.118]) й подано у динаміці з року в рік.

Продовжуючи традиції, які склалися й закріпилися в попередні роки, у програмі (1986 р.) було коротко розкрито зміст роботи з розвитку мовлення в повсякденному житті та на заняттях з інших розділів програми, що дозволяє характеризувати представлений підхід до розвитку мовлення як систему навчання, розвитку й виховання дітей у певній предметній сфері. На жаль, у наступних програмах питання про зв’язок роботи з розвитку мовлення на

заняттях і в повсякденному житті не отримало продовження, висвітлення. На нашу думку, саме системний підхід до розвитку мовлення дитини в дошкільному закладі є гнучкою формою відображення в змісті навчання на рівні навчального матеріалу актуальних завдань, які можна вирішувати оперативно, не очікуючи змін у програмі. Тому вважаємо за доцільне збереження й розвиток традиції, що склалася в дошкільній лінгводидактиці, визначати зміст розвитку мовлення з урахуванням роботи в повсякденному житті й на заняттях з інших розділів програми виховання і навчання в дошкільному навчальному закладі.

У 1993 р. в незалежній Україні було затверджено єдину національну освітянську програму [97], яка визначала стратегію розвитку освіти на найближчі роки відповідно до запитів особистості, потреб суспільства й світових досягнень людства. Для реалізації програми потрібно було конкретизувати її в регіональних і галузевих освітянських програмах відповідно до визначених принципів. Слід зазначити, що принцип варіативності освіти почали втілювати в дошкільному вихованні ще до появи самої програми “Освіта” - через галузеві програми “Малятко”(1991 р.), “Дитина ” (1993 р.) та регіональні - “Українське дошкілля (1993 р.), “Дитина в дошкільні роки” (1992 р.), тематичні - “Розвиток українського мовлення у дошкільників” (1991 р.) і т. ін. Основне їх призначення – оновлення змісту освіти відповідно до потреб оновленого суспільства і його найменших громадян. Крім того, програми перестали бути знеособленими, кожна з них складалася з урахуванням поглядів і досвіду певних науковців і практиків, що й обумовило їх різноманітність і специфіку кожної програми.

На змістовому наповненні програм, зокрема їх мовленнєвих розділів, відбулася загальна тенденція, що склалася в лінгвістиці другої половини ХХ століття, - вивчати не лише систему мови, а й людину, що розмовляє цією мовою, сприймає її, інтерпретує по-своєму. У 80-х рр.. у загальній лінгводидактиці оволодіння системою мови розглядалося не як самоціль, а як дієвий засіб розвитку культури спілкування. Тому процес навчання мови

потрібно було зорієнтувати на оволодіння спілкуванням у всіх його основних функціях: пізнавальній (знання про світ, мову, про себе); регулятивній (взаємодія з іншими людьми); ціннісно-орієнтаційній або емоційно-оцінній (висловлення власної думки, оцінки, розвиток поглядів і переконань); етикетній (уміння вступати в мовленнєвий контакт, підтримувати його) тощо, тобто зміст процесу навчання повинна визначати саме комунікативна орієнтація [18].

Так, характерною ознакою змістового наповнення мовленнєвого розділу програми “Малятко” (автори А. Богуш, О. Кириченко, Н. Орланова, К.Стрюк) є його спрямованість на розвиток умінь мовленнєвого спілкування, про що свідчить найбільш повне, розгорнуте, послідовне представлення цього аспекту навчання мови в програмі. Зокрема, розділ “Наші співрозмовники”, який складається з підрозділів: “Спілкування з дорослими”, “Спілкування з однолітками”, “ Етичні засади спілкування”, “Маленькі оповідачі” містить завдання з розвитку зв’язного мовлення, функціональне спрямування яких на розвиток комунікативних умінь відповідно до етичних засад спілкування не викликає сумнівів, оскільки окреслене рельєфно, конкретно, послідовно. Натомість необґрунтованою залишається послідовність розташування інших мовленнєвих розділів – “У світі слів”, “У світі звуків”, “Дитяча граматики”. Відрізняється програма “Малятко” від попередніх і своєю структурою: мовленнєві завдання для дітей віком від першого року життя до сьомого представлено одним цілісним блоком і вже в межах мовленнєвого розділу поділено за віковими групами, що, на думку авторів, “дасть змогу уникнути жорсткої вікової адресованості програмних вимог” [233, с.7] і допоможе вихователю добирати навчальний матеріал відповідно до можливостей і здібностей кожної дитини. Інструментальну функцію програми детально представлено в методичних рекомендаціях до програми [245].

В іншому варіанті програми виховання і навчання дітей дошкільного віку – “Дитині” [99] - завдання з мовленнєвого розвитку представлено в

інтегрованому розділі, що на думку авторів (М. Вашуленко, Н. Дзюбишина, О. Кириченко, Н. Кудикіна, О. Хорошковська), повинно забезпечити системність, комплексність у виховній роботі. Незважаючи на те що навчальний матеріал викладено у традиційних рубриках: “У світі звуків”, “Слово до слова – зложиться мова”, “У країні Граматики”, “Ми розмовляємо”, концептуальний підхід авторів до реалізації змісту програми має більш культурознавче, ніж мовознавче спрямування. Зокрема, одне із завдань програми передбачає прилучення дітей до рідної мови як до сфери людської культури, а спілкування в різних його формах розглядається не як кінцева мета навчання, а основний засіб розвитку мовлення для засвоєння дитиною всього багатства виражальних і змістових засобів, що містяться в рідній мові. Отже, інтеграція мовленнєвого розділу з “Ознайомленням із навколишнім” має на меті не збагатити словник дітей на чуттєвій основі, як це було представлено в програмах 60-70-х рр., а, навпаки, через спілкування допомогти малюкам пізнати навколишній світ, навчитися орієнтуватись у ньому, сформувані в них відповідні ставлення до різних його явищ. Цей зовсім новий в українській дошкільній лінгводидактиці концептуальний підхід потребував чіткої інструментальної підтримки його реалізації, тому авторський колектив орієнтував вихователя на пошук методів і прийомів робіт, “які найкраще відповідають його здібностям, можливостям” [99, 10]. Крім того, поєднання мовленнєвих завдань із завданнями, спрямованими на ознайомлення дітей з художньою літературою, за концепцією, повинне було слугувати прилученню дітей до основ морально-етичної й художньої культури, натомість у рубриці “У нас у гостях книжка”, що є складовою мовленнєвого розділу, перевага надавалася розвитку загальнонавчальних умінь дитини. За відсутності в програмі чіткого визначення поняття “художня культура” не можна визначити, наскільки вдало представлено цей аспект у змісті програми, при цьому в кінцевих показниках розвитку дитини серед критеріїв навченості не означено вміння щодо дотримання основ морально-етичної й художньої культури.

Незважаючи на означені недоліки програми, зумовлені, на наш погляд, недостатньою увагою до розробки теоретичного обґрунтування змісту навчання рідної мови, концептуальний підхід, представлений у програмі “Дитина”, відобразив тенденції, що намітились у 90-і рр.. в теорії навчання мови (О. Беляєв, М. Вашуленко, М. Пентилюк та ін.): поєднання вивчення мови з вивченням культури її носіїв і пошуки оптимальних шляхів цього поєднання; створення цілісного пізнавального процесу, в якому вивчення української мови поєднується з вивченням інших предметів.

Зокрема, концепція шкільної мовної освіти, представлена Н. Бондаренко, ґрунтується на полікультурному підході до формування змісту навчання, що передбачає вивчення мови не ізольовано, а в контексті представленої нею культури й духовності [51, с.52]. М. Вашуленко запропонував відступити від традиційної суто мовознавчої структури курсу, розглядаючи її як багатофункціональну навчальну дисципліну, і будувати зміст навчання відповідно до основних змістових ліній – комунікативної, лінгвістичної, культурознавчої й діяльнісної [59]. М. Пентилюк вбачає провідну функцію мовної освіти у формуванні мовної особистості через підсилення традиційних аспектів навчання мови (лінгвістичного, педагогічного, психологічного, морального, естетичного) українознавчим, етнопедагогічним, етнолінгвістичним, культурологічним аспектами, які в своїй цілісності спрямовані на формування вміння розв’язувати комунікативні завдання [270].

Вочевидь, поштовхом до такого бачення української мови як навчального предмета стали державотворчі процеси в Україні, потребам відродження якої найбільше відповідало національне виховання, а серед його актуальних завдань – гуманізація освіти, її орієнтація на соціалізацію, безпосередній розвиток Людини, відродження національної культури [153], а також та особлива роль, яку було відведено при цьому українській мові й мовній освіті [287; 121].

Програми “Малятко ”і “Дитина”, нині чинні в українському дошкіллі, побудовано з урахуванням сучасних наукових засад програмотворення

провідними науковцями в галузі української лінгводидактики. Хоча програми вважаються варіантними, педагоги різних регіонів України у своїй діяльності орієнтувалися на них як на базові, оскільки регіональна програма “Українське дошкілля” була за своєю суттю трохи осучасненим варіантом програми 1986 р., а створена в Запоріжжі “Дитина в дошкільні роки” (1992р.) на програму не претендувала й була лише керівництвом для вихователів дошкільних закладів та батьків.

Слід також підкреслити, що жодна із зазначених програм, хоч і вважалася варіантною, не визначала, що саме в змісті навчання і в якому напрямі педагог може й повинен змінювати в навчальному процесі, варіювати, збагачувати, а що повинно залишатися постійним, незмінним, не залежним від умов навчання й складати інваріантне ядро змісту навчання.

Таким чином, визначилася ще одна лінгводидактична проблема, в основі якої лежить протиріччя між необхідністю враховувати розмаїття умов навчання й відсутністю чітко визначеного обов’язкового змістового мінімуму навчання, який при різних концептуальних підходах до мовної освіти повинен був гарантувати стабільний кінцевий результат навчання в усіх дошкільних закладах освіти. Розв’язати це протиріччя на державному рівні спробували через прийняття Базового компонента дошкільної освіти [10], в якому визначено державні вимоги до освіченості й вихованості випускника дошкільного закладу. Цей нормативний документ повинен був “стати основою для створення варіативних програм, додатків до чинних програм та програмно-методичних розробок”, “теоретичною платформою” [10, с.7] для створення змістової основи дошкільної освіти. Натомість і через 5 років свого існування нормативний документ залишився непрацюючим проектом.

Своє бачення базової основи розвитку українського мовлення дошкільників представила в авторській тематичній програмі “Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” А. Богуш [24]. Для теорії обґрунтування змісту навчання рідної мови цей доробок цікавий за багатьма показниками, передусім тим, що зміст мовної освіти враховує

поліфункціональність мови й мовлення та принципи навчання дітей рідної мови. Крім того, в передмові до програми охарактеризовано провідні одиниці змісту навчання (мовна, мовленнєва, лексична, фонетична, граматична, діалогова, комунікативна компетенції), до кожної з них представлено ієрархію типових завдань і розкрито процесуальний аспект їх реалізації.

Отже, більш ніж шістьдесят років систематично й послідовно на емпіричному й теоретичному рівнях відбувалося вдосконалення змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку, що відобразилося в його провідній функції й виразилося в ускладненні, розширенні й збагаченні змісту навчання мови (див. табл. 2.2).

Як засвідчує табл. 2.2, провідна функція змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку на сучасному етапі розвитку української дошкільної лінгводидактики – це розвиток культури мовленнєвого спілкування, що відповідає загальним тенденціям розвитку суспільства й науки в епоху постмодерну і постнекласики, коли визнається важливість буття не лише економіки, політики, а й національних культур, а отже, першочергово увага звертається на формування культурних засад особистості.

Таблиця 2.2

Еволюція змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку
(30-90-і рр. XX ст..)

Роки розвитку (XX ст..)	Провідна функція змісту навчання	Основні елементи змісту навчання
-------------------------	----------------------------------	----------------------------------

30-і рр..	Розвиток виразного мовлення	- розвиток виразного мовлення; -формування навичок мовленнєвої поведінки.
40-і рр..	Формування світогляду засобами рідної мови	- розвиток виразного мовлення; - збагачення словника дитини на матеріалі сучасного життя; - оволодіння правильною звуковимовою.
50-і рр..	Розвиток зв'язного мовлення дітей	До попередніх елементів додалися такі: - навчання грамоти; - формування граматично правильного мовлення; - розвиток монологічного мовлення; - ознайомлення з навколишнім; - ознайомлення з художньою літературою.
60 - 70-і рр..	Засіб всебічного розвитку	До попередніх елементів додалися ідеологічні нашарування.
80-і рр..	особистості дитини	- словникова робота; - звукова культура мовлення; - граматична правильність мовлення; - розвиток зв'язного мовлення.
90-і рр..	Розвиток культури мовленнєвого спілкування	Різні концептуальні підходи по-різному відображають зміст навчання, в основі якого – 4 мовних розділи: формування словника, виховання звукової культури мовлення, формування граматично правильного боку
Продовження табл.2.2		
		мовлення, розвиток зв'язного (монологічного і діалогічного) мовлення.

Передумови для окреслення такої сучасної функції змісту навчання рідної мови виникли в 50-70-х рр.. під впливом відповідних процесів у

суміжних науках (мовознавстві, психології, соціолінгвістиці), а теоретичне обґрунтування вона отримала в 90-іх рр.. під впливом загальних культурознавчих процесів у суспільстві, науці, освіті.

Упродовж 30-90-х рр.. відбувалося поступове ускладнення змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку в напрямі від одиничних елементів (розвиток виразного мовлення) до розгалуженої системи елементів (компетентність, мовна і мовленнєва компетентність) змісту, а також його розширення через введення одиниць усіх мовних рівнів (фонетики, лексики, граматики, синтаксису) і збагачення, що виразилось у різноаспектному наповненні процесу навчання мови, де поряд з мовленнєвим спрямуванням представлено народознавчий, комунікативний, психологічний, культурознавчий аспекти як відображення поліфункціональності мови і мовлення. При цьому перші спроби особистісного спрямування процесу навчання мови було зроблено в 60-х рр.. під впливом мети загальної освіти, яка орієнтувала на всебічний розвиток особистості дитини, а передумови інтеграції навчальної й мовленнєвої діяльності виникли в 70-х рр.. у зв'язку з необхідністю суттєво покращити підготовку дошкільників до навчання в школі. У цей же час під впливом міжнаукових інтеграційних процесів рельєфно окреслилася необхідність у вихованні мовленнєвої культури дитини, а також була започаткована традиція системно підходити до розвитку мовлення дітей у дошкільних закладах освіти й визначати зміст навчання мови з урахуванням роботи в повсякденному житті й на заняттях з інших розділів програми.

Отже, те, що існувало в історичному минулому української дошкільної лінгводидактики як натяк, спроба, отримало впродовж десятиліть подальший розвиток, стало в сучасній теорії змісту навчання мови необхідним елементом лінгводидактичної теорії у вигляді: орієнтації змісту навчання на потреби суспільства й особистості; обґрунтування навчально-мовленнєвої діяльності як цілеспрямованого процесу використання мови для передачі й засвоєння суспільно-історичного досвіду; змістової інтеграції різних розділів навчальної

програми з мовленнєвим розділом і обґрунтування таких полікомпонентних видів діяльності, як навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва; структури змісту навчання відповідно до основ мовознавчої науки: виховання звукової культури мовлення, словникової роботи, формування граматично правильного мовлення, розвитку зв'язного (діалогічного і монологічного) мовлення, – що відповідає логіці розвитку дошкільної лінгводидактики й виправдало себе в практичній діяльності.

Крім того, у ретроспективних лініях проведеного дослідження ми побачили явище, яке проіснувало майже чверть століття в лінгводидактиці й було замінене на протилежне, але впродовж наступних п'ятнадцяти років наполегливо про себе нагадувало. Це інтеграція пізнавальної й мовленнєвої діяльності, що в 60-80-х рр.. була представлена поєднанням цих змістових компонентів у розділах “Ознайомлення з навколишнім і розвиток мовлення”, “Ознайомлення з природою і розвиток мовлення”, “Розширення орієнтування в навколишньому і розвиток мовлення”, а в 90-х рр.. знайшло вияв у інтегрованому розділі навчальної програми “Дитина” - “Мова рідна, слово рідне”, до якого введено пізнавальні завдання для ознайомлення з книжкою (“У нас в гостях книжка”) і підрозділ “Любій малечі про цікаві речі”.

Якщо це явище з часом не послабило свою дію, а проявилось на новому етапі історії в новій якості, вважаємо дослідження, пов'язані з цим явищем лінгводидактичних проблем, які ґрунтуються на протиріччі між тим, що процес мислення безпосередньо пов'язаний з процесом мовлення, і відсутністю науково обґрунтованих рекомендацій щодо формування мислительних операцій засобами рідної мови, перспективним напрямом розвитку теорії змісту навчання мови.

Усі ці здобутки стали підґрунтям для побудови сучасних підходів до конструювання змісту навчання мови, які різняться своїм концептуальним спрямуванням і в яких по-різному розкривається функція мовленнєвої освіти. Серед них – спрямованість на розвиток комунікативних умінь відповідно до етичних засад спілкування; прилучення до багатства людської культури;

формування особистісної компетентності для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в різних конкретних умовах спілкування. Слід зазначити, що не всі концептуальні підходи представлено в українській дошкільній лінгводидактиці на рівні загального теоретичного уявлення про склад, елементи, структуру й функції змісту навчання мови. Зокрема, “культурознавчий” підхід представлено лише на рівні розробки навчальної програми, провідну функцію навчання мови відображено в змісті не-послідовно, не визначено провідний компонент змісту навчання, а отже, не показано специфічний внесок мовного розділу у формування цілісної культури особистості. Натомість концептуальний підхід, що орієнтує на формування мовленнєвої компетенції, отримав теоретичне обґрунтування, яке чітко визначає не лише провідний компонент змісту навчання – мовленнєву компетенцію дошкільника, а й елементи змісту навчання (лексична, фонетична, граматична, діалогова компетенції), окреслено їх обов’язкове змістове наповнення, що можна інтерпретувати як основу для визначення інваріантної частини змісту навчання мови. Такою ж повнотою обґрунтування представлено й “комунікативний” концептуальний підхід до конструювання змісту мовної освіти дошкільників.

Слід зазначити, що в жодному з побудованих в українській дошкільній лінгводидактиці теоретичних уявлень про зміст навчання мови не показано взаємозв’язки і взаємозалежності між елементами самої структури змісту навчання мови і взаємозв’язки з елементами структур змісту навчання інших розділів програми, що позначається й на процесуальному аспекті змісту навчання мови, і на самому процесі навчання, позбавляючи його логіки в частині структурування елементів змісту впродовж конструювання комплексного чи інтегрованого мовленнєвого заняття.

На нашу думку, вирішення цієї проблеми на теоретичному й емпіричному рівнях – перспектива в розвитку теорії обґрунтування змісту навчання рідного мовлення дітей дошкільного віку.

Отже, аналіз мовленнєвих розділів програм виховання і навчання, де зафіксовано історію розвитку змісту навчання рідної мови дітей у дошкільних закладах освіти, допоміг осмислити логіку його становлення з позиції вищого, зрілого етапу розвитку української дошкільної лінгводидактики, зрозуміти причини появи окремих елементів у змісті навчання мови, віднайти усталені, а відтак, необхідні для сучасної лінгводидактичної теорії елементи змісту навчання мови, а також історичні тенденції, традиції, що визначають майбутній напрям розвитку теорії змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку.

2.2.3. Інтеграція компонентів змісту навчання дошкільників мови із змістовим наповненням інших розділів програм виховання і навчання дітей у дошкільних закладах освіти. Окремі аспекти теорії змісту навчання дітей рідної мови, представлені в наукових дослідженнях останніх років, ще не стали надбанням навчальних програм, хоч отримали наукове обґрунтування й пройшли апробацію в практиці навчання дітей мови. Їх широке впровадження в процес навчання через навчальні програми – також перспектива в розвитку української дошкільної лінгводидактики, й теорії змісту навчання рідної мови зокрема. Цей комплекс досліджень об'єднує проблема інтеграції компонентів змісту навчання дошкільників мови із змістовим наповненням інших розділів програм виховання і навчання дітей у дошкільних закладах освіти. Отже, маємо на меті з'ясувати, які аспекти означеної проблеми потребують подальшого вивчення і що складає перспективу для розвитку теорії змісту навчання рідної мови.

Процес зближення двох протилежних тенденцій – диференціації й інтеграції компонентів змісту навчання дошкільників мови - почався наприкінці 90-х років ХХ ст.. Диференціація, що розпочалася у 80-і рр., була пов'язана із зростанням педагогічної значущості мовленнєвої освіти для дітей дошкільного віку й виразилась у відокремленні завдань мовленнєвого розвитку в самостійний розділ програми, а пізніше – у створенні окремих

методик [43; 44] і окремих навчальних дисциплін [105; 243; 244]. На цьому тлі спостерігається й зворотний процес – змістова інтеграція різних розділів програми виховання й навчання з мовленнєвим розділом не з метою розширення змісту вивчення мови або ознайомлення з навколишнім, природою, художньою творчістю, а для більш глибокого й різнобічного впливу на формування особистості через залучення її до полікомпонентних видів діяльності: навчально-мовленнєвої, комунікативно-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої (образотворчо-мовленнєвої, музично-мовленнєвої, театральнo-мовленнєвої).

Методологічним орієнтиром “наскрізного” проникнення завдань з розвитку мовлення в інші програмові розділи (поки що на рівні процесу навчання) виступив діяльнісний підхід, за яким навчання мови як діяльності повинно відбуватися в діяльності, але оскільки мова і мовлення обслуговують усі види діяльності дитини, необхідно формувати мовленнєві вміння й навички в різних видах діяльності: комунікативній, художній, матеріально-практичній, пізнавальній, орієнтаційно-ціннісній [205, с.152], що забезпечить чуттєву основу для оволодіння мовою в активній діяльності. Упродовж навчання мови можна змоделювати ситуації, що нагадуватимуть процеси означених видів діяльності, проте сконструйована в такий спосіб навчально-мовленнєва діяльність - це не зовсім та, яка існує в природному мовленнєвому спілкуванні, оскільки в кожній з них – своя мета. Штучно створена діяльність відрізняється від життєвої, реальної, на рівні мислення, а отже, відбивається на психічному стані, що виникає в суб’єкта, коли йому потрібно задіяти знання, вміння, навички або знайти нові способи дії [237].

У зв’язку з цим в українській дошкільній лінгводидактиці почали активно досліджувати проблему формування мовленнєвих умінь і навичок у тих реальних видах діяльності, що традиційно склалися в системі дошкільної освіти і є міні-моделями тих видів діяльності, що склалися в соціальному досвіді.

Зокрема, розроблено змістову характеристику художньо-мовленнєвої діяльності, що вміщує типові завдання з формування художньо-мовленнєвої компетенції й показники її сформованості [41]. Художньо-мовленнєва діяльність, яка розглядається як така, що пов'язана із сприйманням літературних творів, їх виконанням, відтворенням і супроводжується образним виразним мовленням, словесною творчістю (А. Богуш) [41, с.115], здійснюється переважно на заняттях з розділу “Художня література”.

В українській дошкільній лінгводидактиці існує й більш широке розуміння сутності художньо-мовленнєвої діяльності, до змісту якої відносять сприймання творів мистецтва, їх елементарний аналіз та відтворення у власній мовленнєвій творчості здобутих художніх вражень, уявлень та образів (Н. Гавриш), тому виводять її за межі суто літературного мистецтва. Науковцями розроблено змістово-процесуальний аспект розвитку мовлення дітей в образотворчо-мовленнєвій, музично-мовленнєвій, театральній-мовленнєвій, літературно-мовленнєвій діяльності, визначено мету, завдання на різних етапах навчання, пріоритетні напрями педагогічного впливу [71, с.16]. Висвітлення цієї проблеми знайшло логічне продовження в дослідженні комплексного розв'язання мовленнєвих завдань у різних видах театралізованої діяльності (Н. Водолага) [64].

Інтеграція мовленнєвої й орієнтаційно-ціннісної діяльності за умов дошкільної освіти виявляється у мотивовано-спонукальному та аналітико-оцінному характері висловлювань дітей за змістом художніх творів і діяльністю однолітків. Цей аспект проблеми розвитку мовлення дітей знайшов відображення в дослідженні процесуально-змістового аспекту формування оцінно-етичних суджень дітей за змістом художніх творів та екстраполяції набутого досвіду в повсякденне спілкування з однолітками і дорослими (О. Монке) [250].

Матеріально-практична діяльність представлена в дошкільній освіті різними видами продуктивно-творчої (малювання, ліплення, конструювання, аплікування тощо) й трудової діяльності. Розвиток мовлення дітей у цих

видах діяльності також представлено в сучасній українській дошкільній лінгводидактиці: розроблено методику тематичного наскрізного планування для комплексного розв'язання мовленнєвих завдань у продуктивно-творчій діяльності, визначено умови раціонального поєднання різних видів діяльності (продуктивно-творчої, художньої, ігрової) для ефективного розвитку мовлення дошкільників (Т. Постоян) [283].

Пізнавальна діяльність безпосередньо пов'язана з мовленнєвою, тому окремі аспекти їх поєднання досліджувалися принагідно (Н. Луцан, І.Непомняца, Т. Постоян), але спеціальні дослідження з формування в дітей способів пізнавальної мовленнєвої діяльності в процесі ознайомлення з навколишнім, природою, формування елементарних математичних уявлень тощо ще попереду. На нашу думку, цей напрям розвитку мовлення потребує спеціального дослідження через наявність у пізнавально-мовленнєвій діяльності таких специфічних умінь, як: обґрунтування проблеми, визначення мети діяльності як її кінцевого, бажаного результату, формулювання гіпотези щодо можливих шляхів досягнення мети й передбачення їх реалізації, співвіднесення отриманого результату з бажаним, інтерполяція способів діяльності в іншу ситуацію тощо. Їх формування на необхідному для соціалізації дитини рівні сприятиме її готовності до вирішення життєвих проблем, адаптації до нових умов життя. При цьому головне для дитини не бездоганне володіння мовою відповідно до літературних норм, а оволодіння мовленням як засобом набуття й передачі інформації відповідно до обставин, мети й адресата, організації колективної діяльності.

Отже, в українській дошкільній лінгводидактиці в останні роки багато уваги було приділено створенню теоретичного обґрунтування й методичного забезпечення процесу розвитку мовлення дітей у різних видах діяльності, однак аналіз нині чинних програм виховання й навчання дітей у дошкільному закладі засвідчив відсутність внутрішньої міжрозділової єдності, зокрема в аспекті всебічного розвитку особистості засобами рідної мови. На наш погляд, існує потреба в узагальненні й систематизації

напрацьованого лінгводидактами матеріалу, що створить міцне наукове підґрунтя для розробки спеціальної міжрозділової програми розвитку мовлення, завдяки якій може бути реалізований системний підхід до вирішення проблеми розвитку мовлення як засобу всебічного розвитку дитини. Ця програма могла б стати доповненням до базового розділу програми з розвитку мовлення, проте в ній відбудеться конкретизація мовленнєвих завдань відповідно до функцій інших розділів програми й адекватних до них видів діяльності. Це стане основою для розробки методичної системи, яка надасть можливість дітям опанувати мовлення у розмаїтті його функцій, що життєво важливо для дитини, і допоможе педагогам цілісно, в системі, здійснювати вплив на всю структуру особистості, що формується в процесі здійснення різних видів діяльності. Це робота на перспективу розвитку дошкільної лінгводидактики.

Крім того, послідовність у дотриманні діяльнісного підходу до формування змісту навчання мови вимагає включення до загальної канви змісту навчання “діяльності засвоєння” [201, с.83] елементів змісту навчання (відтворення за зразком; побудова плану наступних дій, добір засобів і способів їх виконання; передбачення можливих результатів наступних дій; знаходження об’єкта дії, правильне визначення його якостей і властивостей, визначення способів взаємодії з ним; контроль за виконанням дії, її проміжних і кінцевих результатів, співвіднесення їх з планом, виявлення помилок і огріхів; оцінювання результатів дії тощо), без якої неможливо досягти основної мети. Це має значення не лише для формування навичок самоорганізації в навчальній діяльності, а й для реалізації принципу безперервної освіти. Такий підхід дозволить не випустити з поля зору жодного виду діяльності, важливого з погляду всебічного розвитку особистості.

Отже, у конструюванні змісту навчання мови дітей дошкільного віку виокремилися два періоди: 1/ 40-90-х рр., коли методологічними засадами

побудови змісту освіти будь-якого навчального предмета були положення філософії марксизму-ленінізму, а на частково-науковому рівні такі положення не розроблялись; 2/ з 90-х рр.. до теперішнього часу, коли почали розробляти теоретико-методологічні підходи до конструювання змісту мовної освіти дошкільників. Умови для початку розробки цього аспекту в теорії української дошкільної лінгводидактики виникли в 80-90-х рр.. у зв'язку із створенням у радянській педагогічній науці цілісної науково обґрунтованої концепції побудови змісту освіти й підготовкою суспільної й наукової думки до необхідності реформування змісту освіти; здобуттям Україною статусу незалежної держави й відмовою суспільства від ідеології зруйнованого тоталітарного режиму, яка ґрунтувалася на теорії марксизму-ленінізму; зміною мовних пріоритетів, що сформувало потребу й інтерес до вивчення української мови. Поштовхом для переходу до якісно нового періоду обґрунтування змісту мовної освіти стала нагальна потреба в розв'язанні суперечностей, що склалися: а/ між новими світоглядними орієнтирами суспільства, у т.ч. й поглядами на навчання і виховання підростаючого покоління, і догматичною ідеологією марксизму-ленінізму, до усіх положень якої в суспільстві почали ставитись іронічно-вороже як до неспроможної обґрунтовувати суспільні події; б/ між необхідністю будувати національну систему освіти відповідно до потреб оновленого суспільства незалежної держави й відсутністю чітких орієнтирів для її побудови; в/ між необхідністю передати наступним поколінням національну культуру, у т.ч. й мовну, і частковим забуттям її, відсутністю досвіду її передачі через суспільну систему освіти. Отже, параметри становлення такого напрямку в теорії змісту української дошкільної лінгводидактики, як обґрунтування змісту навчання мови, були задані під впливом низки таких подій: політичні події - ідеологічні процеси - потреба суспільства - запит практики - розробка проблеми на теоретичному рівні.

Початок цього напрямку в теорії відносимо до 90-х рр.., оскільки саме в цей час відбулись якісні зміни в системі лінгводидактичної науки, а у 80-х

рр.. суспільні, політичні, ідеологічні, міжнаукові процеси в Україні створили передумови для таких змін у науці. При цьому зовнішнім фактором виступила потреба суспільства, а внутрішнім чинником становлення напряму – запити практики, під тиском яких відбулося самостворення нового внутрішнього елемента теорії змісту навчання мови.

Простежується чіткий зв'язок між створенням теоретико-методологічного обґрунтування змісту навчання мови й ускладненням самого змісту навчання, де поряд з мовленнєвим спрямуванням визначився народознавчий, комунікативний, психологічний, культурознавчий аспекти як відображення поліфункціональності мови й мовлення. Така науково обґрунтована багатоаспектність змісту навчання мови є складовою якісно нового періоду розвитку української дошкільної лінгводидактики, однак еволюція змісту навчання мови відбувалась і в попередній період розвитку науки, у межах якого можна виокремити декілька етапів, що характеризуються появою в змісті навчання нових внутрішніх елементів і зв'язків, а саме:

- 30-і рр.. – окремі елементи підсистеми “звукова культура мовлення”;
- 40-і рр.. – починає формуватися підсистема “словникова робота”;
- 50-і рр.. – додаються елементи підсистем “розвиток зв'язного мовлення”, “формування граматично правильного мовлення”;
- 60-70-і рр.. – встановлення зв'язків між елементами лінгводидактичної системи й елементами систем формування інших видів дитячої діяльності;
- 80-і рр.. – встановлення взаємозв'язків між усіма лінгводидактичними підсистемам; створення цілісної системи змісту навчання мови на спеціально організованих заняттях і в повсякденному житті;
- 90-і рр.. – збагачення сталої, традиційної системи змісту навчання мови, яка може правити за інваріантну частину змісту, - народознавчим, культурознавчим, комунікативним, психологічним аспектами навчання мови, варіювання яких створило основу для розвитку варіативних підходів до відображення змісту навчання мови.

Зміст навчання рідної мови дітей дошкільного віку на сучасному етапі його розвитку можна охарактеризувати як багатоаспектну й багатофункціональну систему, провідна функція якої - розвиток культури мовленнєвого спілкування. Відповідно, провідним компонентом змісту навчання мови є способи мовленнєвого спілкування, чим і обумовлюється специфічний внесок мовленнєвого розділу програми у формування цілісної культури особистості.

Усталеними, традиційними для змісту навчання дошкільників рідної мови є: орієнтація на потреби й інтереси суспільства і дитини; відображення в складі змісту основних структурних елементів мовознавчої науки, які набули статусу дидактичних одиниць змісту навчання; позначення компонентів змісту в термінах змісту й процесу (словникова робота, формування граматично правильного мовлення, розвиток зв'язного мовлення, виховання звукової культури мовлення); спрямованість на розвиток мовленнєвого спілкування.

Провідною тенденцією розвитку змісту навчання мови є “наскрізне” проникнення компонентів змісту навчання мови в інші види цілеспрямованої дитячої діяльності. Відповідно до неї перспективними для розвитку змісту навчання мови є: а/ реалізація системного підходу в конструюванні змісту навчання; б/ розробка проблем міжрозділової інтеграції в аспекті всебічного розвитку особистості засобами рідної мови; в/ створення міжрозділової програми розвитку мовлення; г/ збагачення змісту навчання таким компонентом, як “формування способів діяльності із засвоєння навчального матеріалу”. Крім того, потребує наукового обґрунтування послідовність розташування й взаємозв'язки елементів змісту навчання мови, визначення інваріантного ядра змісту навчання, обґрунтування варіативних підходів до формування змісту, у т.ч й культурознавчого.

2.3. Формування уявлень про кінцевий продукт навчання мови та його відповідність потребам суспільства

В освітній діяльності нарівні з метою і змістом навчання як умовою і засобом досягнення мети не менш важливими є результати діяльності, тобто рівень компетенції, якого діти повинні досягти через реалізацію дидактичних завдань. Орієнтуючись на результати навчання й визначену мету, педагоги можуть модифікувати умови й засоби своєї діяльності відповідно до наступних цільових дій.

У зв'язку з цим на наступному етапі нашої роботи ми поставили за мету дослідити в теорії української дошкільної лінгводидактики процес формування уявлень про кінцевий продукт навчання мови і його відповідність актуальним потребам суспільства.

Кінцеві результати навчання є за своєю суттю конкретизацією мети навчання. Через їх окреслення реалізується нормативна функція програми.

Із середини 50-х рр.. ХХ ст.. спостерігалася тенденція до визначення в програмах виховання і навчання дошкільників кінцевих результатів через розкриття виховних завдань [289; 290], натомість у мовленнєвій освіті дошкільників кінцеві показники навчання мови вперше було окреслено в 90-х рр.. [232; 99].

Цьому передували відповідні події у світовому освітньому просторі.

Зокрема, в європейських країнах у 80-х рр.. ХХ ст. почала розвиватися тенденція до уніфікації систем освіти не лише в межах окремої країни, а й європейського співтовариства, у зв'язку з чим розроблялися певні стандарти й критерії оцінки навчальних досягнень. У річищі загальноосвітньої ідеї стандартизації освіти як форми еволюції суспільства відповідно до норми освіченості науковцями НДІ загальної педагогіки АПН СРСР (І.Журавльовим, Л. Зоріною, В. Краєвським, І. Лернером, М. Скаткіним, Ф.Сушковою та ін.) було проведено ґрунтовні дослідження з методології й теорії змісту загальної освіти, на підставі чого розроблено нову концепцію змісту освіти. Її теоретичні положення певною мірою відобразилися в навчальних програмах, розробка яких розпочалася в 90-х рр.. і які, по суті,

випередили готовність науки й практики до реалізації нових методологічних і нормативних настанов.

Оновлення методологічних засад змісту освіти кінця 80-х рр., реформування змісту освіти за умов незалежності України, опанування цінностей демократичного суспільства сприяли створенню нової філософії освіти, що утвердила пріоритети загальнолюдських цінностей, серед яких почесне місце зайняли й національні. Освіта стала засобом соціалізації дитини, її безболісного входження у світ цінностей, визначених моральними устоями людства, законами нашої країни, закріпленими в традиціях і звичаях нашого народу. Мірилом досягнень освіти виступила особистість дитини, а не знеособлені новоутворення у вигляді новітніх технологій навчання, організації навчально-виховного процесу тощо. Крім того, психологи довели, що між засвоєнням знань і розвитком мислення прямого зв'язку немає [73] і що процес засвоєння знань сам по собі не сприяє розвитку мислення [159], а отже, обсяг, якість знань і вмінь не обов'язково адекватні світогляду, вихованості, моральності особистості.

Проте у вітчизняній освітній практиці впродовж багатьох попередніх десятиліть перевага надавалась інтелектуальному аспекту формування знань, умінь і навичок, а не особистісному становленню дитини [365; 268], що, безперечно, відобразилось і в кінцевих показниках мовленнєвого розвитку дошкільників, визначених на початку 90-х рр. [232; 99].

Відтак, під впливом загальноосвітніх тенденцій наприкінці 70-х рр. у дидактиці почали формуватися погляди щодо недоцільності обмежувати зміст освіти лише конкретно-предметними знаннями, вміннями і навичками й необхідності введення до результатів засвоєння змісту додаткових характеристик. Так, наприклад, І. Підласий розглядав продукт процесу навчання широко, охоплюючи всі можливі результати, яких можна досягти за будь-яких умов, проте в кожному конкретному випадку результат, вважав автор, повинен складатися із сталих компонентів, які охоплюють: знання, вміння, навички; світоглядні характеристики особистості; розумовий

розвиток; прийоми навчальної діяльності й навички самоосвіти; активність, працездатність; вихованість (моральну, естетичну, політехнічну та ін.); професійну орієнтацію. При цьому знання, вміння і навички повинні створювати фундамент, на якому формуватимуться всі інші якості особистості [275].

Такі додаткові характеристики були встановлені переважно з емпіричних спостережень за результатами навчальної діяльності різних учнів, і тому відповідно показники були різними в різних науковців.

Теоретичне підґрунтя під визначення змісту навчального предмета, врахування якого безпосередньо відображається на результатах навчання, було підведено у 80-х рр.. (І. Лернер) [206; 203]. Концепція спиралася на висновки психологів про те, що зміст особистості характеризується обсягом і характером засвоєного змісту соціального досвіду [195; 196], а отже, провідною функцією навчання є передача змісту соціальної культури (матеріальної й духовної) наступному поколінню для збереження, відтворення й розвитку. Соціальний досвід як втілення соціальної культури є сукупністю засобів і способів діяльності, що й може стати надбанням особистості. При цьому для реалізації будь-якого акту діяльності необхідні знання про цілі, засоби, способи й результати діяльності, готовність видозмінити спосіб і адаптувати його до нових умов, а також потреба й мотив діяльності. У зв'язку з цим було визначено чотири компоненти змісту навчання, адекватні до складу соціального досвіду: 1/ знання про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності; 2/ досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюється в навичках і вміннях особистості; 3/досвід творчої діяльності; 4/ досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, які було визнано необхідними й достатніми для будь-якого навчального предмета: “Немає і не може бути жодного виду діяльності, в якому виключався б будь-який елемент соціального досвіду. Ігнорування одного з них робить будь-яку галузь (або вид) діяльності неможливою чи неповноцінною ” [207, с.154].

Концепція багатокомпонентного змісту освіти отримала визнання в науковому світі (див. [312]), зокрема, М. Боритко і О. Кузибецький, назвавши кінцевий продукт освітньої діяльності досить демократично – “очікувані результати навчання”, змодельовали його за такими компонентами: знання - обов’язкові (повинен знати) і додаткові (може знати); уміння – спеціальні предметні й загальнонавчальні (міжпредметні), серед яких виокремили провідні обов’язкові (повинен вміти) й додаткові допоміжні (може вміти); уміння творчої самостійної діяльності (бачення проблеми, проектування плану й етапів її вирішення, формулювання гіпотези, знаходження і перевірка рішення, перенесення знання на нову ситуацію тощо); світоглядні вміння й уміння систематизації й узагальнення понять [54, с.36].

В українській дошкільній лінгводидактиці ідеї концепції багатокомпонентної структури змісту як аналога соціального досвіду людства знайшли своє відображення в базисному компоненті мовленнєвого розвитку дитини - випускника дошкільного закладу - в навчально-мовленнєвій і художньо-мовленнєвій діяльності [23].

З’ясуємо повноту представлених у моделі кінцевого результату мовленнєвого розвитку дошкільника складових соціального досвіду суспільства. Про те, що модель має саме таке спрямування, свідчить подане представлення її як поведінкового аспекту діяльності, що виявляється в загальній культурі мовленнєвого спілкування [23, с.20-33], компонентами якої є культура мовлення, виразність мовлення, мовленнєвий етикет.

Навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі – це практичний курс, провідна функція якого полягає в засвоєнні способів мовленнєвої діяльності, а не предметних наукових знань [202]. Провідними компонентами результатів навчання є вміння і навички, що представлені у базисному компоненті мовленнєвою компетенцією (лексичною, фонетичною, граматичною, діалоговою), тобто вмінням адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях спілкування. Таким чином, йдеться про готовність виконувати норми, правила діяльності в їх конкретному прояві. Досвід

творчої діяльності представлено у всіх видах мовленнєвої компетенції у вигляді: а/ самостійного перенесення раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію (побудова діалогу відповідно до ситуації, складання різних видів розповідей; володіння формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації; регулювання відповідно до ситуації сили голосу, темпу мовлення); б/ бачення проблеми в стереотипній ситуації та її вирішення (володіння формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації); в/ бачення нової функції знайомого об'єкта (вживання слів з переносним значення, фразеологічних зворотів); г/ бачення структури об'єкта (створення нових слів за допомогою суфіксів і префіксів); д/ бачення альтернативи вирішення проблеми й способів її вирішення (регулювання сили голосу, темпу мовлення відповідно до ситуації, доречне користування питальною, окличною чи розповідною інтонацією); комбінування раніше засвоєних способів діяльності в новий спосіб (вміння вільно, невимушено вступати в розмову з дітьми, дорослими, підтримувати запропонований діалог, будувати діалог відповідно до ситуації); оригінального способу вирішення проблеми при наявності інших відомих способів (складання різних видів творчих розповідей) тощо.

Втілення досвіду емоційно-ціннісного ставлення до мовлення як об'єкта й засобу діяльності відбувається через уміння орієнтуватися в мовленнєвій практиці на мовні закономірності, “мовні ідеали” та через виразність мовлення, що забезпечується вмінням вдало поєднувати мовні та немовні засоби виразності.

Досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до світу трактується у філософії ширше – як сформовані соціальні потреби, що є спонукою до діяльності, ступінь багатства яких визначає міру прилучення суб'єкта до цінностей певної епохи. Цей досвід регулює вибіркоче ставлення до об'єктів і діяльності, визначає відповідність діяльності потребам, створює імпульс до діяльності й відбивається на її темпі, якості й рівні [319]. Доцільно, на наш погляд, при розробці змісту й кінцевих результатів навчання враховувати виховні можливості мовленнєвої освіти дошкільників, визначати обсяг і

засоби забезпечення засвоєння досвіду емоційно-ціннісного ставлення до рідної мови, мови інших народів, власного мовлення й мовлення людей, що їх оточують.

Побудова моделі кінцевого продукту мовленнєвої освіти в дошкільному закладі на основі компетенцій відповідає тенденції, що набуває все більшого поширення у світовій дидактиці, визначати оптимальні результати змін, що повинні відбутися в особистості дитини внаслідок засвоєння знань про дійсність, умінь і навичок взаємодії з нею, - через компетенції. Межі цих компетенцій до певної міри задаються природою людини (фази розвитку), а раціонально організоване навчання прискорює їх розвиток [261, с.140].

Визначаючи результати навчання, науковці найчастіше розуміють під цим не кінцевий продукт процесу навчання, а проміжний етап у засвоєнні знань, умінь, навичок, який одночасно є вихідною сходинкою нового етапу навчання. Зокрема, М. Данилов відносив до результату навчання засвоєні учнем знання, вміння й навички, проте не називав їх кінцевим продуктом процесу навчання, підкреслюючи, що одночасно вони є першоосновою нового етапу навчання [95].

В аспекті нашого дослідження це положення спонукає до висновку про необхідність розглядати зміст кожного наступного етапу освіти відповідно до результатів попереднього, тому нормативну функцію теорії змісту навчання ми вбачаємо в поданні узагальнених орієнтирів наукової й педагогічної діяльності з формування змісту освіти на рівні навчального предмета й рівні навчального матеріалу, які допоможуть визначити змістові межі проектування процесу навчання, що забезпечить засвоєння елементів змісту освіти й гарантуватиме досягнення результатів, окреслених метою навчання.

В українській дошкільній лінгводидактиці за такі орієнтири правлять базисні характеристики мовленнєвого розвитку дитини [24], в яких відповідно до кожного вікового періоду визначено мінімальні й достатні знання, вміння, навички, якості та властивості психічного та фізичного розвитку дитини. Водночас вони є орієнтовними показниками обов'язкового

мінімального рівня розвитку й засвоєння знань, умінь, навичок з кожного виду мовленнєвої діяльності, що дозволяє здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до кожної дитини.

Отже, уявлення про кінцеві показники навчання дошкільників рідної мови вперше конкретизувалися на початку 90-х рр. у нормативних програмових документах, що створило прецедент для теоретичного обґрунтування їх адекватності й доцільності.

Передумовою формування теоретичних уявлень про кінцевий продукт навчання мови дошкільників виступили загальноосвітні ідеї стандартизації освіти й необхідність визначення у зв'язку з цим критеріїв оцінювання результатів навчання.

Через зміну суспільних пріоритетів і під впливом нової філософії освіти, що відповідає інтересам незалежної України, відбулися суттєві зміни в уявленнях про кінцеві результати навчання дошкільників рідної мови. Це знайшло відображення у відповідній теоретичній моделі, яка орієнтувала на засвоєння - через діяльність – соціального досвіду суспільства, тобто на опанування культурою мовленнєвого спілкування через засвоєння способів мовленнєвої діяльності.

Теоретичними засадами побудови моделі кінцевих результатів навчання дошкільників рідної мови виступила педагогічна концепція багатокомпонентної структури змісту освіти як аналога соціального досвіду людства.

Особливістю сучасних уявлень про кінцеві результати навчання дошкільників рідної мови є спрямованість на формування особистісних якостей через засвоєння способів мовленнєвої діяльності й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до мовлення та розвиток творчих здібностей дитини, що відповідає загальноосвітнім тенденціям розвитку освіти, пріоритетам демократичного суспільства й цілям реформування змісту освіти в Україні.

Висновки з 2 розділу

У період, коли на тлі бурхливих соціальних перетворень посилились інтеграційні процеси в науці, ми вважали за доцільне розглядати характеристику процесів, що відбувалися впродовж становлення і розвитку теорії змісту навчання дошкільників рідної мови, з позицій загальнонаукового системного підходу. Теорію змісту навчання розглядали як системний об'єкт через його склад, структуру, системні елементи, функції, що дозволило охарактеризувати сучасний стан і перспективні напрями подальшого розвитку теорії як системи зв'язків між метою, змістом і результатами навчання мови, а також між рівнями теоретичного уявлення й навчального предмета, представленого через зміст мовленнєвого розділу програм виховання і навчання в дошкільних закладах освіти. У цій системі зміст навчання мови представлено в його динаміці, що надало можливість віднайти причини, суперечності, чинники, які стали поштовхом до саморозвитку теорії; окреслити механізм розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки; віднайти тенденції, а відтак – перспективи її розвитку.

Проведене – в межах окресленого етапу – дослідження надало змогу наповнити вихідну концептуальну схему теорії змісту навчання мови (рис. 1.6) реальним змістом і реальними взаємозв'язками між системними елементами.

Представлений опис функціонування всіх елементів теорії змісту навчання мови, вважаємо, може бути використаний для подальшого вдосконалення її складу, взаємозв'язків між елементами з тим, щоб можна було “вкладати” конкретний зміст навчання в систему. Така основа сприятиме не лише подальшому цілеспрямованому розвитку теорії змісту навчання мови, а й - в прикладному аспекті науки - слугуватиме підґрунтям для розробників програм при створенні варіантів змісту навчання мови, орієнтуючи на чітко визначений предмет, а не на інтуїтивний пошук теоретичної основи.

РОЗДІЛ 3**ТЕОРІЯ КЕРУВАННЯ ПРОЦЕСОМ НАВЧАННЯ МОВИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ В СТРУКТУРІ УКРАЇНСЬКОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

Зміст навчання реалізується в процесі навчання, тому для створення загального теоретичного уявлення про зміст навчання мови необхідно враховувати також і діяльність, в якій цей зміст реалізується, тобто діяльність навчання. Тому на рівні загального теоретичного уявлення важливо знати, як організація навчання накладається на організацію змісту навчання мови.

Розглядаючи становлення теорії змісту мовної освіти дошкільників, ми абстрагувалися від методів, форм і засобів навчання. Проте практика засвідчує, що результати навчання безпосередньо залежать від того, якими методами і в яких формах здійснюється цей процес. Отже, якщо при конструюванні змісту навчання необхідно враховувати процесуальний аспект, то його форми, методи і засоби можна розглядати як компонент змісту освіти, оскільки дитині необхідно опанувати способи взаємодії з педагогом, способи діяльності із засобами й особливі способи спілкування, залежні від організаційних форм навчання.

Зміни у формах, методах і засобах навчання обумовлюють відповідні часткові зміни й у змісті навчання, що відбивається на результатах навчання й у сформованих особистісних якостях дитини. Тому закономірно об'єктом наступного етапу дослідження відповідно до заявленої теми роботи є теорія керування процесом навчання, системними елементами якої є категорії “методи”, “засоби”, “форми” процесу навчання мови і “принципи” його оптимального функціонування.

Основні завдання цього етапу дослідження: 1/ науковий опис теорії керування процесом навчання як системного об'єкта; 2/ побудова теоретичного уявлення про розвиток таких підсистем теорії керування

процесом навчання, як “принципи”, “методи”, “форми”, “засоби” навчання мови; 3/ визначення сутності, особливостей і повноти представлення методичного аспекту теорії керування процесом навчання; 4/ визначення шляхів перспективного розвитку означених підсистем теорії керування процесом навчання в українській дошкільній лінгводидактиці.

3.1. Становлення системи принципів навчання як дієвого виразника теорії керування процесом навчання рідної мови

Система принципів навчання є дієвим виразом теорії керування процесом навчання й обумовлює його зміст, методи й організаційні форми, тому в межах завдань означеного етапу дослідження з'ясуємо: а/ як відбувалося становлення системи принципів, що склалася в сучасній українській дошкільній лінгводидактиці, і на яких підходах ґрунтувалося їх визначення; б/ яку функцію виконують принципи в розвитку змістового й процесуального аспектів навчання дітей мови. Це надасть можливість окреслити перспективи розвитку даної підсистеми в теорії керування процесом навчання рідної мови дітей дошкільного віку.

3.1.1. Основні підходи до визначення принципів навчання мови в українській дошкільній лінгводидактиці. У педагогіці не склалося єдиного тлумачення поняття “принцип”. Його розуміють як: а/ нормативне положення, що ґрунтується на науковому законі [183, с.150; 262, с.180], тобто принцип є виразником причиново-наслідкових закономірностей, що виявляються в процесі навчання; б/ керівне положення, яким необхідно керуватися в педагогічній діяльності [360, с.113; 66, с.271], тобто принципи ґрунтуються не на дидактичних закономірностях, а на педагогічній інтуїції, практичному досвіді; в/ концептуальне положення, виведене з певної доктрини [153, с.5; 267, с.40; 301], що ґрунтується на певних ідеях і переконаннях.

Такі визначення поняття “принцип”, уважаємо, не вступають у протиріччя одне з одним, а засвідчують багатоаспектність поняття, що підтверджується існуванням дефініцій, в яких поєднуються всі ці способи тлумачення поняття “принцип”, а саме: “Принципи є вихідними нормативно-регулятивними положеннями для організації практики Це інструментальний, даний у категоріях діяльності вираз педагогічної концепції, це методологічне відображення пізнаних законів і закономірностей. Це знання про цілі, сутність, зміст, структуру виховання і навчання, що виражено у формі, яка дозволяє використовувати їх як регулятивні норми практики” [117, с.95].

У дошкільній лінгводидактиці принципи традиційно трактують як правила організації штучного мовленнєвого середовища, що дає можливість передбачати розвивальний потенціал певного мовленнєвого середовища й визначати ефективні способи і засоби досягнення мети [353, с.25; 48, с.30].

Розвиток загальної теорії навчання мови, багаторічний досвід роботи в цьому напрямі й глибока аналітична діяльність науковців дозволили в 70-х рр.. звернутися до дослідження проблеми визначення принципів навчання дітей рідної мови. Ця проблема постала у зв'язку з необхідністю окреслити правила застосування методів і прийомів навчання мови для забезпечення високого рівня сформованості мовленнєвих умінь і навичок дошкільників. При цьому робота з визначення принципів ґрунтувалася не на встановленні зв'язків, закономірностей між діяльністю вихователя і дитини, змістом навчання і його опануванням дитиною, змістом навчання і діяльністю вихователя, а на встановленні оптимальних умов розвитку мовлення дитини [157]. Відповідно до цього було визначено такі принципи забезпечення мовленнєвого розвитку дітей: організації спостережень над мовним матеріалом; взаємозв'язку роботи над різними сторонами мовлення; забезпечення мовленнєвої практики у взаємозв'язку роботи з розвитку діалогічного й монологічного мовлення; збагачення мотивації мовленнєвої діяльності; забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий

розвиток дітей [157, с.3-7; 48, с.26-35]. Ці принципи за своїм призначенням виконували функцію керівних положень у побудові процесу навчання дошкільників рідної мови, і хоч обумовлювали окремі змістові й процесуальні аспекти навчання, але цілісної системи орієнтирів не склали. З часом окремі з них втратили свою актуальність, окремі – видозмінилися, натомість принцип забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дітей залишився актуальним і чинним у сучасній українській дошкільній лінгводидактиці.

Подальша робота в загальній теорії навчання мови з визначення принципів велася через встановлення закономірностей розвитку мовлення як об'єктивно існуючої залежності між рівнем розвитку мовленнєвотворчої системи людини, її окремих органів і результатами засвоєння мовлення [353, с.10]. Підставою для встановлення закономірностей була аналітична наукова діяльність з вивчення існуючого досвіду навчання рідної мови. За своїм характером визначені закономірності є не статистичними, а причиново-наслідковими, причина яких – у фізіології людини, тобто способах, механізмах породження мовлення, а саме: „Мовлення засвоюється, якщо набувається здатність до управління м'язами мовленнєвого апарату, координації мовленнєворухових та слухових відчуттів; ... якщо набувається здатність розуміти лексичні й граматичні мовні значення; ... якщо набувається здатність відчувати виразні конотації (відтінки) лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень; ...якщо набувається здатність запам'ятовувати традицію сполучення мовних одиниць у потоці мовлення, тобто засвоювати норму літературного мовлення; темп збагачення мовлення прискорюється слідом за вдосконаленням мовленнєвотворчої системи того, кого навчають” (Л.Федоренко, 1984) [там само, с.20-21]. Оскільки механізми породження мовлення однакові у всіх мовах, окреслені закономірності є загальнометодичними.

Відповідно до встановлених закономірностей було сформульовано загальнометодичні принципи навчання мови [353, с.25-28; 48, с.26-35]: уваги

до матерії мови; розуміння мовних значень; оцінки виразності мовлення; розвитку чуття мови; координації усного й писемного мовлення; прискорення темпу навчання. Означені принципи можна розглядати як положення нормативного характеру, що впливають з причиново-наслідкових закономірностей і виявляються у процесі навчання мови. Вони з`явилися як результат розвитку науки і педагогічного досвіду, що й спричинило об`єднання розрізнених аксіоматичних положень у цілісну обґрунтовану систему принципів.

Наприкінці 90-х рр.. в українській дошкільній лінгводидактиці, відбиваючи суттєві зміни в розвитку суспільства й освіти, виокремився принцип національної спрямованості розвитку мовлення і навчання рідної мови [24, с.9]. Він вплив не з причиново-наслідкових чи статистичних закономірностей засвоєння мови, не з умов, необхідних для ефективного розвитку мовлення дітей, а безпосередньо з концепції національного виховання, відповідно до якої відбулася перебудова навчально-виховної роботи в усіх освітніх закладах. Цей принцип є концептуальним положенням, яке ґрунтується на національній ідеї українського народу.

Отже, виходячи із зазначеного, розуміння поняття “принцип” і сутності цього явища в українській дошкільній лінгводидактиці за роки її розвитку змінилося. Початкове, емпіричне, уявлення про сутність принципу як рекомендації щодо способу досягнення навчальної мети і як “правила організації штучного мовленнєвого середовища” (Л. Федоренко) на сучасному етапі розвитку української дошкільної лінгводидактики стало недостатнім не лише з погляду теорії, а й практики, - його розуміють значно ширше. Теоретичне розуміння сутності принципу полягає у визнанні за ним ролі методологічного орієнтира, який в дослідницькій діяльності виконує гносеологічну функцію й виступає як результат пошукової діяльності, а в прикладній - перетворювальну і є вихідним пунктом діяльності (для побудови процесу навчання чи методичної системи), і який водночас є вираженням педагогічної концепції, у межах якої відбувається

конструювання процесу навчання рідної мови. Крім того, це нормативне положення, що відображає провідні закономірності процесу навчання мови і розкриває його сутність, врахування якої є обов'язковою умовою побудови процесу навчання; а також це регулятивне положення, що містить знання про різні аспекти процесу навчання й виступає як рекомендація щодо способів досягнення навчальної мети.

3.1.2. Система принципів навчання в українській дошкільній лінгводидактиці. У сучасній українській дошкільній лінгводидактиці склалася система ієрархічно підпорядкованих комплексів принципів навчання мови, серед яких - комплекси загальнодидактичних, загальнометодичних, часткових методичних і спеціальних методичних принципів.

Відповідно до розуміння принципу в педагогіці як методологічного орієнтира, концептуального положення в організації процесу навчання загальнодидактичні - універсальні - принципи в українській дошкільній лінгводидактиці займають вищий щабель ієрархії. В історичному розвитку української дошкільної лінгводидактики в побудові процесу навчання мови першочергово орієнтувалися на такі загальнодидактичні принципи: ідейності навчання; наочності; свідомості й активності; доступності, систематичності й послідовності в доборі змісту, форм і методів навчання; міцності засвоєння знань; індивідуального підходу до дітей за умов колективного виховання [210, с.74-80].

На сучасному етапі розвитку суспільства процес навчання орієнтується на такі загальнодидактичні принципи, як: спрямованості навчального матеріалу відповідно до мети та завдань гуманістичного виховання; зв'язку освітньо-виховної роботи з життям людини і сучасністю; провідної ролі цілеспрямованого навчання і виховання в розвитку дитини; систематичності й послідовності в засвоєнні матеріалу; повторюваності й концентричності побудови процесу виховання й розвитку мовлення дітей; відповідності змісту

виховання й навчання віковим особливостям дітей [26, с.43; 107, с.22-29]. Свою формувальну силу означені принципи виявляють лише в комплексі із загальнометодичними, частково-методичними та спеціально-методичними принципами формування змісту освіти.

В українській дошкільній лінгводидактиці теоретичним підґрунтям для формування змісту комунікативної компетенції дитини виступили: а/ загальнометодичні принципи навчання дітей рідної мови, які виконують нормативну функцію: принципи уваги до матерії мови, розуміння мовних значень, оцінки виразності мовлення, розвитку чуття мови, координації усного й писемного мовлення, прискорення темпів навчання мови (Л.Федоренко), взаємозв'язку сенсорного, розумового й лінгвістичного розвитку дітей (Є. Тихеева, Ф. Сохін); б/ частково-методичні, які виконують концептуальну функцію: принципи комунікативно-діяльнісного підходу; комплексного розвитку мовлення; домінуючої ролі ігрової діяльності; максимальної мовленнєвої активності; варіативності добору змісту, форм і методів навчання; емоційної насиченості процесу навчання; формування елементарного усвідомлення мовних явищ (А. Богуш, Е. Короткова, В.Скалкін); в/ спеціальні методичні принципи добору та вивчення мовного матеріалу з лексики (введення слів на основі чуттєвого досвіду та активної пізнавальної діяльності; розв'язання всіх завдань словникової роботи в єдності; зв'язок змісту словникової роботи з можливостями дитини в пізнанні довкілля; описування понять та тлумачення їх значень), фонетики (розвитку фонематичного слуху; врахування різниці між звуком і буквою – вимовою й написанням; послідовності введення фонетичного матеріалу на заняттях; оцінки виразності мовлення; заміни діалектної вимови літературною), граматики (однієї труднощі; автоматизації граматичних навичок; презентації граматичних явищ з урахуванням віку та етапу навчання), зв'язного мовлення (навчання за зразком вихователя; самостійності побудови тексту) [26], які виконують регулятивну функцію.

Практично-перетворювальна функція принципів реалізується через вимоги й правила щодо організації процесу навчання, завдяки чому принцип набуває ознак наукового орієнтира в доборі змісту навчання, елементів навчальної діяльності та способів їх поєднання. В українській дошкільній лінгводидактиці такої конкретизації принципів ще не здійснено, що й становить один з перспективних напрямів розробки системи принципів, в якій вимоги й правила складають ієрархічний підрівень.

Вищезазначений комплекс принципів знайшов відображення в мовленнєвих розділах змісту таких визнаних в Україні програм, як “Малятко”, “Дитина”, “Витоки”, окремі з принципів – у програмах “Українське дошкілля”, “Дитина в дошкільні роки”, що підтверджує правомірність орієнтації на них у формуванні змістового й процесуального аспектів навчання мови.

3.1.3. Перспективи подальшого розвитку системи принципів навчання в українській дошкільній лінгводидактиці. Аналізуючи сутність і вплив принципів на формування змістового й процесуального аспектів навчання дітей мови, ми звернули увагу на те, що змістове наповнення конкретного принципу в межах конкретного історичного періоду може зазнавати суттєвих змін або зовсім нівелюватися. Так, наприклад, у 70-х рр.. принцип активності в навчанні мови вимагав активності від дитини і “ коли дитина розмовляє, ...і коли уважно слухає” [210, с.78], натомість у 90-х рр.. з появою індивідуальних та індивідуально-групових форм навчання той самий принцип обумовлює інтенсивну мовленнєву практику кожної дитини на занятті [24, с.8]. Крім того, панівний у 70-80-х рр.. принцип ідейності навчання, що забезпечував виховання дітей у комуністичному дусі, утратив свою актуальність і перестав відображати сутність процесу навчання мови в 90-х рр. . До таких - не постійно діючих - принципів належать ті, які виконують концептуальну й регулятивну функції, що зумовлено підходами до їх визначення, а отже, їх сукупність є доволі нестабільною, що й стає

перешкодою для ефективного виконання відведених їм функцій, оскільки залишаються не визначеними взаємозв'язки між принципами, не уточнено їх сферу впливу і почасти не описано регулювальну й керуючу сутність.

Крім того, велика кількість принципів, що керують процесом навчання мови, їх плинність, а також вищезазначене трактування поняття “принцип”, що склалося в сучасній українській дошкільній лінгводидактиці, робить систему принципів навчання мови відкритою, що хоч і дозволяє отримати багату інформацію про процес навчання мови, все ж не викликає особливого ентузіазму в практиків і майбутніх педагогів через її переобтяжливість і громіздкість. Це й становить основу проблеми ефективного використання принципів упродовж організації процесу навчання.

До вирішення проблеми, що склалася, вважаємо, можна підійти по-різному: а/ обмежити елементи системи фундаментальними принципами, що поширюються на всі ланки процесу навчання; б/ структурувати принципи за сферою їх використання, в/ диференціювати принципи для визначення інваріантних і варіативних положень. Перший шлях стане можливим лише через поглиблене вивчення всіх елементів лінгводидактичної системи (мети, змісту, результатів навчання, способів взаємодії вихователя й дитини і т. ін.), установлення всіх можливих взаємозв'язків між ними й закономірностей, а далі через типізацію, узагальнення й систематизацію можна буде визначити ті принципи, які охоплюватимуть усі ланки процесу навчання, полегшать розуміння його особливостей і при цьому не обмежать творчість педагогів.

Кожен з таких принципів повинен регулювати вирішення конкретного протиріччя, яке відображає певну особливість процесу навчання мови, а сукупність цих принципів у їх взаємодії регулюватиме вирішення всіх провідних протиріч процесу навчання. Так, наприклад, принцип комунікативної спрямованості навчання ґрунтується на протиріччі між можливостями й потребами дитини у спілкуванні як необхідному засобі її входження в соціум, тобто регулює співвідношення досягнутого й перспективного рівнів володіння мовленням. Його регулювальна дія

поширюється на мету, зміст, методи, форми, засоби навчання, тобто охоплює всі складові процесу навчання, тому принцип комунікативної спрямованості навчання мови може, на наш погляд, претендувати на один з фундаментальних. Це шлях від максимуму через оптимум до мінімуму в системі принципів, що визначає перспективу розвитку української дошкільної лінгводидактики.

За сучасних умов розвитку лінгводидактики більш реальним, вважаємо, є другий шлях. Сутність його – у поділі принципів за сферами їх використання. Цей шлях відбиває тенденцію, що намітилась у дидактиці з кінця 80-х рр.. ХХ ст.. (Ю. Бабанський, О. Савченко), групувати принципи навчання відповідно до сфери їх реалізації: мети, змісту, способів організації й результатів навчання [311, с.102].

Крім того, доцільно диференціювати принципи за їх впливом на змістовий і процесуальний аспекти змісту навчання: виокремити провідні, безпосередньо звернені до змісту, а також другорядні й допоміжні принципи, що сприятиме вдосконаленню технології конструювання процесу відповідно до альтернативних концепцій змісту навчання й наступних змін у дошкільній галузі освіти. При цьому провідні принципи, на наш погляд, безпосередньо обумовлюють ядро змісту навчання. Вважаємо, що до них належать загальні методичні принципи, які відображають закономірності засвоєння мови. Наприклад, принцип уваги до матерії мови орієнтує на опрацювання мовних одиниць у певній послідовності, яка відповідає віковим особливостям розвитку мовленнєво-слухового й мовленнєво-рухового апарату дитини. Це стала, фізіологічно зумовлена послідовність введення фонетичних і лексичних одиниць до змісту навчання мови.

Другорядні принципи (не за значенням, а через більш опосередкований характер впливу на зміст навчання) визначають більш рухливу периферію змісту, завдяки чому можна адаптувати зміст навчання до конкретних умов дошкільного закладу й оперативно реагувати на вимоги часу. До останніх, на

наш погляд, належать часткові методичні принципи, які можуть змінювати свою інтерпретацію відповідно до потреб сучасної освіти.

Допоміжну роль відіграють принципи, що допомагають забезпечити необхідний зв'язок між периферією змісту і його ядром, надають системі необхідної змінюваності й рухливості. До таких принципів, на наш погляд, належать спеціальні методичні принципи, які зумовлюють зміст навчання на рівні навчального матеріалу й навчальних дій. Так, наприклад, тематичний принцип словникової роботи варіативно використовують у різних програмах; принцип введення слів на основі чуттєвого досвіду в програмі “Дитина” обумовлює інтегративність занять, на яких об'єднано мовленнєві завдання з завданнями розділу “Ознайомлення з навколишнім”, а в програмі “Малятко” – вимагає “наскрізного”, міжрозділового підходу до вирішення мовленнєвих завдань тощо.

Отже, регулятивний механізм кожного лінгводидактичного принципу розкриється через заглиблення в його конкретний зміст, а поглиблена теоретична інтерпретація сприятиме посиленню регулятивної, а відтак і перетворювальної функцій принципів.

Таким чином, принцип як елемент теорії керування процесом навчання мови в сучасній українській дошкільній лінгводидактиці є теоретичним положенням, яке виконує нормативну, концептуальну чи регулятивну функцію в побудові процесу навчання або методичної системи, відображає закономірності процесу навчання, оптимальні умови його здійснення й світоглядні орієнтири побудови, а отже, розкриває сутність процесу навчання, врахування якої є обов'язковою умовою для його побудови.

В українській дошкільній лінгводидактиці у визначенні змістового й процесуального аспектів навчання мови послуговуються комплексом загальнометодичних, частково-методичних і спеціальних методичних принципів, які разом із загальнодидактичними складають відкриту ієрархічно підпорядковану систему, кожен рівень якої виконує певну функцію

(методологічну, нормативну, концептуальну й регулятивну) і складається з комплексу взаємонепов'язаних принципів.

Для встановлення принципів використовувалися різні підходи: через дослідження причиново-наслідкових закономірностей розвитку мовлення; окреслення на основі емпіричного досвіду оптимальних умов; відповідно до певних світоглядних ідей і переконань.

Принципи, що ґрунтуються на об'єктивних закономірностях процесу навчання, є інваріантними й обумовлюють ядро змісту навчання. Це стабільна основа теорії керування процесом навчання, яка безпосередньо не залежить від інтересів і потреб суспільства й освіти. Лінгводидактичні принципи, встановлені іншим шляхом, є варіативними компонентами теорії керування процесом навчання й можуть змінювати свою сутність, пристосовуючи зміст і процес навчання мови до потреб суспільства.

Система принципів української дошкільної лінгводидактики є відкритою, що передбачає її розширення, збагачення, уточнення, переструктурування. У зв'язку з цим перспективним напрямом в теорії керування процесом навчання української дошкільної лінгводидактики є встановлення взаємозв'язків між принципами в межах одного ієрархічного рівня й принципами різних ієрархічних рівнів для їх систематизації, а відтак - конкретизації функцій кожного з принципів, що оптимізує їх вплив на процес навчання мови й наблизить його характеристики до технологічних. Крім того, актуальним для сучасного стану української дошкільної лінгводидактики є глибоке пізнання й розкриття сутності нині чинних принципів навчання мови та їх впливу на процес навчання мови за сучасних умов розвитку науки, що допоможе визначити некеровані зони процесу навчання і протиріччя, розвиток яких регулюють декілька принципів, що резонують у своєму впливі на його вирішення або суперечать один одному. Отже, емпіричне обґрунтування принципів лінгводидактики, що раніше переважно ґрунтувалося на педагогічній інтуїції, повинно замінитися повним теоретичним обґрунтуванням.

Оскільки принципи навчання, визначаючи загальний напрям дидактичної діяльності педагога, ґрунтуються на аналізі процесу навчання, глибокому пізнанні дидактичних явищ і встановленні об'єктивних взаємозалежностей між основними елементами процесу навчання, то алгоритм пошуку таких принципів, на нашу думку, виглядає так: визначення практичного завдання, яке потребує вирішення; окреслення наукової проблеми, що ґрунтується на наявному протиріччі; аналіз проблеми; формулювання гіпотези щодо розв'язання окресленої проблеми; перевірка гіпотези, встановлення причиново-наслідкових і статистичних закономірностей; теоретична інтерпретація результатів; формулювання і конкретизація змісту принципу.

Отже, система загальнометодичних, частково-методичних і спеціальних методичних принципів навчання мови при наявності необхідної лінгводидактичної інтерпретації є дієвим засобом визначення напрямів і шляхів конструювання змісту й процесу навчання мови на сучасному етапі розвитку української дошкільної лінгводидактики, що не заперечує можливості подальших досліджень у цьому напрямі з метою визначення спеціальних принципів формування змісту навчання рідної мови й здійснення їх лінгводидактичної інтерпретації.

3.2. Становлення комплексу методів, засобів та диференційованих форм навчання як системних елементів теорії керування процесом навчання мови

Безпосереднє втілення й конкретизацію принципи отримують у методах, формах і засобах навчання, що виступають інструментом вирішення конкретних протирічч навчання мови, пов'язаних із змістом навчального матеріалу й завданнями розвитку мовлення. Крім того, зміни в меті й завданнях навчання визначають зміни також і організаційних форм, методів та засобів навчання, що й обумовило еволюцію останніх упродовж розвитку української дошкільної лінгводидактики. Тому доцільно в межах окресленої

проблеми розглянути методи, форми і засоби розвитку мовлення в динаміці, окреслюючи застаріле й те нове, що обумовлене новими завданнями й умовами навчання, а також установити їх взаємозв'язки із системними елементами теорії змісту навчання. Це завдання вирішувалося на наступному мікроетапі нашого дослідження.

3.2.1. Проблема добору й диференціації методів навчання рідної мови в українській дошкільній лінгводидактиці. В українській дошкільній лінгводидактиці впродовж десятиріч через зміни й удосконалення вибудувалася своя система методів навчання, яка відображає механізм досягнення кінцевих результатів у навчанні дітей мови. Аналіз розвитку елементів цієї системи засвідчив, що зміни відбулися передусім у розумінні самого поняття “метод”. Його спочатку, у 70-х рр., розглядали як “спосіб, за допомогою якого вихователька, спираючись на свідомість дітей, передає їм знання про навколишній світ, розвиває мовлення і мислення, формує елементарні навички, уміння і водночас виховує в них певне ставлення до навколишнього” [210, с.80], тобто дитина розглядалася лише як об’єкт впливу педагога. Відповідно здійснювалася й класифікація методів, яка відображала їх внутрішню сутність: виокремлювалися методи повідомлення знань і методи закріплення знань. При цьому перевага надавалась активізації розумової, а не власне мовленнєвої діяльності [210, с.81]. Самі методи було переважно зорієнтовано на активну мовленнєву діяльність вихователя, а не дитини. Так, до методів повідомлення знань належали: спостереження, екскурсії, розповіді вихователя, читання, розглядання картин, переказ, а до закріплення знань – дидактична гра, бесіда, демонстрація різних театралізованих вистав, діафільмів, розповіді дітей [там само]. Відтак, активне мовлення дітей передбачали лише два методи – переказ і розповіді дошкільників.

Таке розуміння поняття “метод” вступало в протиріччя з трактуванням його у світовій і радянській дидактиці, де все більше спиралися на концепцію

активності в навчанні, відповідно до якої зміни, що відбуваються в особистості під впливом навчання, залежать передусім від активності самих вихованців [381, с.111].

У пошуках вирішення цієї проблеми в українській дошкільній лінгводидактиці у 80-х рр.. науковці пройшли через спробу подати метод “як шлях або засіб ...” [29, с.24], що відображало поширене в дидактиці соціалістичних країн трактування методу [261, с.263]. Натомість розглядати метод як шлях означає брати до уваги хід викладання як реалізацію концептуального напрямку в навчанні, тобто це широке розуміння поняття “метод”, яке в дошкільному вихованні не знайшло практичного відображення. Метод не можна також ототожнювати із засобом, оскільки вони відіграють різну роль у процесі навчання: засіб може бути складовою методу, але впливає на характер методу не засіб, а спосіб діяльності педагога й учня. Відображаючи тенденцію, що сформувалась у 80-х рр.. у загальній дидактиці - розглядати процес навчання як “цілеспрямовано організовану, взаємопов’язану діяльність викладання й учіння” [344, с.120], у дошкільній лінгводидактиці перейшли до використання терміну “метод навчання”, що характеризував поняття “процес навчання” як взаємодію педагога і дитини. Як рівноправні подавалися такі визначення методу навчання: а/ “...дії того, хто навчає, та того, хто навчається, які виконуються для передачі знань від одного до іншого” [354, с.30]; б/ “спосіб роботи вихователя і дітей, що забезпечує набуття дітьми знань, умінь та навичок” [53, с.42], хоча перше з них ще не відображало взаємопов’язаної, взаємообумовленої діяльності суб’єктів процесу навчання.

Відповідні зміни відбулись і в класифікації методів: їх стали диференціювати за джерелом передачі й характером сприйняття інформації: наочні, словесні й практичні, крім того, дискутувалося питання щодо виокремлення ігрових методів. У цій класифікації відбився інтегрований характер занять з розвитку мовлення, при якому вирішення мовленнєвих завдань здійснювалося на тлі ознайомлення з навколишнім, природою,

художньою літературою, а поряд з такими мовленнєвими методами, як описування іграшок, слухання сюжетних розповідей, знаходились інші – пізнавального спрямування: розгляд предметів, картин тощо.

Була запропонована й суто лінгводидактична класифікація методів, представлена розгалуженою ієрархічною системою, на вищому рівні якої знаходилися практичні методи засвоєння мови в природному живому спілкуванні й теоретичні – методи повідомлення відомостей про лінгвістику, з якими діти познайомляться в школі, після практичного опанування рідною мовою. У системі практичних методів, які використовувались у дошкільних закладах для розвитку мовлення дітей, було представлено всі рівні опанування мовою: імітативний (метод імітації), репродуктивний (метод розмов), репродуктивно-творчий (метод переказу) і творчий (метод розповіді). Нижчий рівень класифікаційної системи було представлено варіантами використання означених чотирьох методів, або прийомами, до яких віднесено: спостереження, дидактичні ігри, інсценування тощо. В основі такого підходу до організації способів діяльності впродовж розвитку мовлення дитини була потреба інтенсифікувати процес навчання, наситити його суто мовленнєвою роботою (фізичною, мускульною) і внутрішньою (інтелектуально-емоційною) [354, с.35-46].

Означена тенденція розглядати й будувати процес навчання в тісному взаємозв'язку викладання й учіння знайшла реальне втілення лише в 90-і рр., що зафіксовано у визначенні поняття “метод”: “Методи навчання – це способи спільної діяльності вихователя й дітей, спрямовані на розв'язання завдань з розвитку мовлення ” [48, с.104]. У цій дефініції відобразилася ще одна тенденція, яка з часом почала виявлятися більш яскраво - у намаганні розглядати реалії процесу навчання мови не просто з позиції дидактики, а саме в аспекті лінгводидактичної науки.

Проте розуміння методу як способу розв'язання завдань з розвитку мовлення вступає у протиріччя з традиційною диференціацією методів на наочні (екскурсія, спостереження, екскурсії-огляди, перегляд діафільмів,

кінофільмів, телепередач тощо), словесні (розповідь вихователя, читання та розповідання художніх творів) та практичні, серед яких більшість спрямована на ознайомлення дітей з навколишнім, на розширення та закріплення знань про довкілля.

Усвідомлення цього протиріччя відбилося в авторській програмі “Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку” (автор А. Богуш), у якій до провідних методів словникової роботи, виховання звукової культури мовлення, формування граматичної будови мови віднесено дидактичні ігри й дидактичні вправи, а методи розвитку зв’язного мовлення ґрунтуються на створенні умов для максимальної мовленнєвої активності дітей: бесіди і розповіді за змістом картинок, ігри-інсценізації, тематичні ситуативні ігри, описи, порівняльні описові розповіді, сюжетні розповіді (близько десяти різних видів), складання казок, листів, описових загадок, мовленнєві ігри з предметами і картинками, словесні дидактичні ігри, мовні логічні задачі тощо [24, с.17]. За своєю сутністю всі ці методи відносяться до практичних, оскільки мета їх використання - допомогти набути й удосконалити мовленнєві вміння і навички в активній навчально-мовленнєвій діяльності, а для їх поділу автор обрала провідні напрями навчально-мовленнєвої діяльності: використання впродовж словникової роботи, виховання звукової культури мовлення, формування граматично правильного мовлення, розвитку діалогічного і монологічного мовлення. При цьому запропоновані методи охоплюють усі рівні мовленнєвих умінь і навичок: від імітативних до творчих.

Отже, проблема добору й диференціації методів навчання рідної мови за їх сутністю відповідно до сучасного рівня розвитку загальної дидактики й сучасної української дошкільної лінгводидактики ще не вирішена й потребує спеціального дослідження, що складає перспективу розвитку теорії керування процесом навчання в цьому напрямі.

3.2.2. Еволюція форм навчання дошкільників рідної мови. У 30-40-х роках в радянській педагогіці ще актуальною була “теорія вільного виховання”, дискутувалося питання про право педагога втручатися в процес виховання дітей. І хоч у програмових документах 1939-1947 рр. [306; 297] наголошувалося на провідній ролі вихователя в розвитку мовлення дітей, характер і зміст керівництва цією діяльністю через відсутність теоретичного обґрунтування й відповідного методичного забезпечення не були зрозумілі педагогам.

Навесні 1941 р. на Всеросійській нараді з художнього виховання О.Усова вперше висловила думку про необхідність навчання дітей в дитячих садках. Така позиція ґрунтувалася на висновках радянських психологів про те, що між навчанням і розвитком особистості існують складні відношення і правильно організоване навчання завжди прискорює розвиток та є джерелом виникнення нового в розвитку (П. Блонський, Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Занков, К. Костюк, О. Леонт'єв, Н. Менчинська та ін). При цьому вчені вважали, що навчання по-різному впливає на розвиток, по-різному веде його за собою - залежно від того, як воно будується, і що за відповідних форм навчання дошкільнята можуть засвоювати узагальнені, систематизовані знання.

Остаточно питання щодо навчання дітей на заняттях було вирішено лише в 1953 р. в результаті проведення широкомасштабного експерименту (1946-1952 рр.) [341; 188]. Спеціальне навчання дітей у дитячих садках було закладено у зміст “Програмно-методичних вказівок для вихователя дитячого садка” [299], а теоретичні засади цієї проблеми розроблено й сформульовано як висновок з експериментального дослідження О. Усової та її співробітників (Р. Жуковська, В. Нечаєва, Л. Пен'євська, О. Радіна), де, зокрема, визначено принципи й особливості навчання дошкільників: “ізушний” характер; безпосередня роль вихователя; наочно-чуттєва основа навчання; набуття знань, умінь і активізація діяльності дитини; було розкрито структуру процесу навчання, визначено його основні ланки. Основною

дидактичною формою організації навчального процесу в дитячих садках стали заняття [28, с.105].

Радянська дошкільна педагогіка розглядала навчання дітей у дошкільному закладі як організований процес, який дає вихователеві змогу повідомляти й формувати вміння одночасно у всіх дітей групи, а отже, всі вихованці повинні були засвоїти програмовий матеріал. Організоване навчання колективу дітей водночас сприяло оволодінню знаннями й уміннями кожною дитиною зокрема. Така організація роботи забезпечувала досягнення окресленої в ті роки навчальної мети.

З ускладненням змісту роботи, коли поступово підвищилися вимоги до розвитку зв'язного мовлення, звукової культури мовлення дітей, а навчання рідної мови стали розглядати як засіб всебічного розвитку особистості, колективні форми роботи й індивідуальний характер мовленнєвої діяльності, через яку лише й розвивається мовлення і мислення дитини, вступили в протиріччя. Знову окреслилася проблема невідповідності форми навчання зрослим вимогам до розвитку мовлення дітей.

У 60-х рр.. серйозним організаційним нововведенням у світовій дидактиці стало поєднання в процесі навчання 3-х форм роботи з учнями: індивідуальної, роботи в групах (по 10-15 чоловік) і фронтальної (від 100 до 1500 чоловік) [251, с.332; 183, с.257]. Модифіковано ця тенденція проявилась і в дошкільній дидактиці, а відтак – у методиці навчання рідної мови і стала наступним кроком у вирішенні зазначеної проблеми.

Програмові завдання з розвитку мовлення в дитячому садку стали реалізовувати у двох організаційно-навчальних формах: на заняттях, працюючи з усією групою дітей чи з окремими підгрупами, і в повсякденному житті, працюючи індивідуально з кожною дитиною [210, с.61].

Достатню гнучкість заняття як форма організації навчання дітей мови, зокрема його можливість обслуговувати різний зміст навчання, ми виявили в його подальшому розвитку: заняття, метою якого було спонукання дітей до

самостійного висловлювання або формування нових мовних умінь, стали проводити підгрупами, добираючи дітей з однаковим рівнем розвитку, а формування правильних уявлень, засвоєння слів і форм мови відбувалося на заняттях для всієї групи. Крім того, емпірично було встановлено, що однаковий програмовий зміст могли обслуговувати різні варіанти означеної форми навчання, що прив'язувалося до деяких ускладнень навчального матеріалу. У зв'язку з цим було розроблено такі види занять, як спостереження, екскурсія-огляд, розглядання предметів і бесіди про них, дидактичні ігри з предметами, бесіди за картинами, читання оповідань, казок, вивчення віршів напам'ять, розгляд картинок і бесіди за їх змістом, ігри-драматизації, показ діафільмів, настільних театрів тощо.

Відбулася диференціація занять і за їх доступністю для дітей різного віку. Так, для дітей середньої групи було введено такі види занять з розвитку мовлення: розповіді за картиною, описи іграшок, предметів і картинок, бесіди, самостійні розповіді дітей на основі спостережень, перекази літературних творів; для дітей 6-7-го років життя ввели ще більш складні за змістом і організацією заняття – прослуховування радіопередач, перегляд телепередач, написання листів, бесіди за репродукціями художніх картин, бесіди на етичні теми, а поєднання організованих занять для дітей кожної вікової групи з різними видами дитячої діяльності в повсякденному житті сприяло закріпленню мовного матеріалу, збагачувало мовленнєву практику дошкільників [29, с.19-25].

Зазначені види занять мали інтегрований характер, оскільки вирішення мовленнєвих завдань відбувалося на тлі розв'язання програмових завдань з ознайомлення з навколишнім, природою, художньою літературою.

Подальше удосконалення змісту навчання мови, відображене в програмі 1986 р., зрослі вимоги суспільства до рівня їх опанування випускниками дошкільних закладів засвідчили неспроможність занять інтегрованого характеру одночасно повноцінно впродовж обмеженого часу вирішувати

завдання з різних розділів програми, що знову висвітлило вже традиційну для дошкільної лінгводидактики проблему.

У середині 80-х рр.. для її розв'язання було вирішено виокремити заняття, на яких навчання дітей рідної мови було б домінуючим завданням [188; 290], а принцип комунікативної спрямованості навчання обумовив появу індивідуально-групових (4-6 дітей) та індивідуальних занять (1-4 дітей) з розвитку рідного мовлення, які забезпечували активну мовленнєву практику кожної дитини. При цьому фронтальні заняття залишили лише для ознайомлення дітей з навколишнім, природою і художньою літературою.

Комунікативна спрямованість змісту навчання мови, що утвердилася в загальній теорії навчання мови наприкінці ХХ ст., зміцнила свої позиції й в українській дошкільній лінгводидактиці й обумовила появу комплексного підходу до розвитку всіх сторін мови, що знайшло відображення в організації занять з розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зокрема їх диференціації на комплексні й тематичні. Особливість комплексного заняття полягає в одночасному розв'язанні всіх мовленнєвих завдань у комплексі: розвитку зв'язного мовлення, словника, звукової культури і граматичної правильності мовлення. На тематичному занятті розв'язуються завдання лише з одного мовного розділу - розвитку словника, звукової культури чи формування граматичної будови мовлення.

Тенденція до “наскрізного” проникнення завдань з розвитку мовлення в інші програмові розділи також знайшла відповідне відображення в структурі мовленнєвих занять, які стали поділяти на комплексні, комбіновані й тематичні [341; 48, с.86-89].

На комплексному занятті використовують комплекс навчально-виховних засобів, які є визначальними для вирішення завдань з розвитку мовлення та інших розділів програми (музика, художнє слово, образотворче мистецтво тощо). Поєднання їх впливу на дитину на одному занятті при спрямованості на досягнення певної мети сприяє інтенсифікації процесу навчання й забезпечує всебічний розвиток дитини. здебільшого такі заняття складаються

з кількох взаємопов'язаних частин або (у старших групах) з кількох занять чи етапів заняття, підпорядкованих загальній меті.

Частини комбінованого заняття не пов'язані між собою, кожна з них вирішує окремі завдання з різних розділів програми. Їх особливістю є включення мовленнєвих завдань у різні види діяльності, тобто формування мовленнєвих умінь на тлі розв'язання завдань з інших розділів програми.

На тематичних заняттях узагальнюються знання з різних розділів програми, на тлі чого вирішуються завдання з розвитку зв'язного мовлення.

Отже, заняття як основна форма навчання дітей рідної мови в сучасному дошкільлі вперше було запроваджене на початку 50-х рр. ХХ ст. через необхідність організовано подавати дітям узагальнені, систематизовані знання. Відтоді заняття як форма навчання мови значно змінилося відповідно до змін у меті й змісті навчання, засвідчуючи свої досить гнучкі адаптаційні можливості. Зважаючи на мету й зміст навчання мови, заняття з розвитку мовлення може бути індивідуальним, груповим, індивідуально-груповим; комплексним, тематичним, комбінованим.

Слід зазначити, що в практичній діяльності дошкільних закладів типові види занять зазначеної класифікації зустрічаються рідко й використовуються переважно як показові, оскільки чітких, експериментально підтверджених рекомендацій стосовно їх змістового наповнення, часової обмеженості, діяльнісної послідовності, оптимальної комбінації ще не розроблено. Крім того, не визначено коефіцієнт ефективності комбінованих занять (відношення отриманих показників кінцевих результатів до витрачених зусиль), що є актуальним через велике навантаження на педагога і дітей під час підготовки до заняття і його проведення. Ця проблема, на наш погляд, потребує спеціального подальшого дослідження.

У 60-х рр. через необхідність проводити індивідуальну роботу з дітьми було запроваджено навчання в повсякденному житті. Слід зазначити, що ця форма розвитку мовлення дітей, а також взаємозв'язки між двома формами навчання мови в науковій і фаховій літературі представлені досить скупо [48;

210; 53], тому дана проблема потребує подальшого спеціального дослідження. На наш погляд, що в науковому обґрунтуванні взаємодії педагога і дитини в повсякденному житті як організаційної форми навчання рідної мови доцільно орієнтуватися на режимні процеси як структурні елементи зазначеної форми навчання, змістово-процесуальні особливості яких і повинні стати підґрунтям для визначення системи роботи з розвитку рідного мовлення дітей у повсякденному житті.

3.2.3. Еволюція поняття „засоби навчання” в українській дошкільній лінгводидактиці. Необхідним компонентом правильно побудованого процесу навчання є дидактичні засоби.

У загальній дидактиці під засобами навчання розуміють допоміжні матеріально-технічні засоби з їх специфічними дидактичними функціями [66; 360]. Засоби навчання як фрагмент реальної дійсності або модельний, образний, словесний чи символічний її заміник виконують пізнавальну функцію; як знаряддя розвитку певних якостей чи характеристик особистості здійснюють формуючу функцію; як джерело знань і вмінь – дидактичну функцію [183, с.267], а також оптимізуючу, пов’язану з можливістю досягнення кращих дидактичних результатів з меншими витратами сил і часу, що й визначає особливість їх добору й використання в різних формах навчання.

У сучасній українській дошкільній лінгводидактиці під засобами навчання розуміють “різноманітні предмети, зорові зображення, технічні пристрої та прилади, об’єкти слухових сприймань, які використовуються педагогом з навчальною метою” [28, с.146], тобто в загальній і частковій дидактиці на сучасному етапі їх розвитку це поняття трактується однозначно.

Цьому етапові розвитку поняття передували інші. Зокрема, в середині минулого століття в українських виданнях навчальних посібників з методики навчання дітей рідної мови [29; 210] взагалі не розкривалося питання про засоби розвитку мовлення дітей дошкільного віку, а в московському виданні

посібника для педучилищ поняття „засоби” розглядали дуже широко, ототожнюючи їх з методикою навчання [354, с.27]. При цьому до засобів відносили: а/ дидактичний мовний матеріал; б/ методи і прийоми навчання; в/ організацію навчання, тобто організаційні форми навчання [там само, с.28].

У дошкільній лінгводидактиці 80-х рр.. до засобів навчання мови відносили будь-яку діяльність, керовану й спрямовану дорослим, а саме: навчання, гру, працю, побутову чи повсякденну діяльність, сприйняття засобів мистецтва тощо [53, с.31], одночасно до цього переліку потрапили зображувальне мистецтво, дитяча книжка, свята, розваги, що не відносяться до видів діяльності [там само].

Нерозробленість проблеми висвітлилась і в 90-х рр.. [48], оскільки тоді до засобів реалізації програми з розвитку мовлення відносили зовсім різні явища: організацію спілкування дітей у різних видах діяльності, сприймання різних видів зображувального мистецтва, використання технічних засобів; ознайомлення з художньою літературою, мовлення вихователя як педагогічний фактор впливу на мовлення дітей [48, с.75], тобто засобами вважалися умови, методи, прийоми, фактори.

Однак роль, що відводиться засобам у процесі навчання мови, вимагає однозначного, узгодженого розуміння цього поняття і на рівні теорії навчання мов, і на міжнауковому рівні. Тому тенденцію до уніфікації міжнаукових понять, що окреслилась у сучасній українській дошкільній лінгводидактиці, вважаємо за прогресивну.

3.2.4. Взаємозв'язки системних елементів теорії керування процесом навчання й теорії змісту навчання в українській дошкільній лінгводидактиці. Методи, форми і засоби навчання безпосередньо пов'язані зі змістом, його метою, завданнями, передбачуваним кінцевим результатом і змінюються відповідно до змін, що відбуваються в змісті. Тому і зміст навчання повинен якимось чином залежати від методів, форм і засобів навчання.

Теорія керування процесом навчання, елементами якої є принципи, методи, форми, засоби, і теорія змісту навчання - це системи різних рівнів, пов'язані між собою й підпорядковані системі вищого рівня, тому для з'ясування механізму їх взаємодії й розвитку недостатньо визначити лише однобічний вплив елементів теорії змісту навчання мови на теорію керування процесом навчання мови. Необхідно простежити також зворотний зв'язок: як впливають системні елементи теорії керування процесом навчання на наповнення й розвиток елементів теорії змісту навчання.

Такий взаємозв'язок зумовлений об'єктивними закономірностями впливу процесу навчання на будь-який проект змісту освіти й усвідомлюється в загальній теорії навчання як принцип єдності змістового й процесуального сторін навчання [202, с.119].

У змісті навчання на рівні навчального матеріалу й процесу навчання трансформації відбуваються передусім під впливом діяльності педагогів, кожен з яких підходить до вирішення програмових завдань по-різному. Так, перевага в ході навчання може надаватися запитанням репродуктивного характеру або оцінка та аналіз виконаного завдання можуть бути заниженими, що відбиватиметься на формі й характері висловлювань дітей. Відтак, в одного педагога діти вміють творчо використовувати засвоєні способи мовленнєвої діяльності, а в іншого - можуть це зробити лише на репродуктивному, виконавському рівні. Тобто, до змісту навчання вводяться певні додаткові допоміжні знання, характер яких також обумовлює кінцеві результати навчання.

Так, наприклад, використання в ході навчання рідної мови прийомів самооцінки й взаємооцінки, що є складовими багатьох методів навчання мови, передбачає формування в дітей таких додаткових до змісту навчання мови вмінь і навичок, як: уміння виокремлювати мовний факт з потоку мовлення й співвідносити його з нормою; уміння швидко й чітко висловлювати власну думку; уміння швидко перебудовувати речення, текст відповідно до вказівок педагога; потяг до вдосконалення, уміння добирати

потрібну лексему, морфему, відкидати непотрібну; уміння зосередити увагу на відповіді товариша й зіставити її із зразком; уміння терпляче вислуховувати інших, не поспішаючи з критикою, спокійно обмірковувати почуте; критичне ставлення до власного висловлювання, уміння оцінювати результати своєї роботи відповідно до завдань і вказівок вихователя; уміння помічати й вчасно виправляти власні помилки. Це той зміст, який можна виокремити на основі аналізу одного з дидактичних прийомів навчання мови. У перспективі потрібен аналіз й інших прийомів і методів навчання з тим, щоби виокремлені вміння включити до змісту навчання мови і таким чином окреслити блок допоміжних знань, без яких процес навчання не буває повним.

На складі змісту навчання мови відображаються й організаційні форми навчання, відповідно до яких діти набувають навичок індивідуального учіння (впродовж індивідуального заняття), колективного спілкування (впродовж колективних форм навчання), виконання різних ролей у колі співрозмовників – від активного слухача до лідера-промовця.

Засоби навчання визначають його зміст на двох рівнях: а/ нормативному, якщо їх використання обумовлено в програмі (наприклад, розповіді за сюжетними картинками), що передбачає внесення до програми навчання способів користування ними, вміння сприймати інформацію, подану на їх основі; б/ варіативному, якщо комплекс засобів навчання відрізняється від нормативного, тоді зміст навчання трансформується відповідно до кожного конкретного випадку, а діти набувають додаткові вміння, не обумовлені програмою.

Отже, методи, форми і засоби навчання зумовлюють його навчання на рівні навчального предмета, навчального матеріалу й процесу навчання, привносячи до нього необхідні для здійснення навчання, взаємодії педагога і дитини знання, вміння, навички. Відповідно, зміст навчання дітей рідної мови потребує внесення до нього додаткового нормативного навчального матеріалу, необхідного для включення дитини в організований процес

навчання мови, і додаткового варіативного навчального матеріалу для розвитку нахилів і здібностей різних груп дітей за різних умов їх навчання.

Проведене дослідження таких системних елементів теорії української дошкільної лінгводидактики, як теорія обґрунтування змісту навчання мови і теорія керування процесом навчання мови, дозволяє дійти висновку про необхідність урахування при конструюванні змісту навчання мови впливу на нього таких факторів, як методи, форми, засоби навчання, і внесення до змісту навчання не лише основного навчального матеріалу, а й додаткового і допоміжного.

3.3. Формування методичного аспекту теорії української дошкільної лінгводидактики

Українська дошкільна лінгводидактика – це прикладна наука, яка сформувалася на ґрунті методики навчання дітей дошкільного віку рідної мови. У ній досить чітко окреслюються дві складові частини: а/лінгводидактична теорія, що висвітлює вихідні теоретичні положення, науково обґрунтовані факти, ідеї, гіпотези, закономірності, принципи і б/прикладна, тобто методична частина, яка містить правила, поради, рекомендації, орієнтовні методики, що подають конкретні приписи, вказівки до практичної діяльності з навчання дітей рідної мови. Ці частини не є ізольованими, вони взаємодіють одна з одною і з лінгводидактичною практикою у вирішенні конкретних питань навчання дошкільників рідної мови.

Отже, за логікою, об'єктом подальшого етапу дослідження є прикладна частина теорії керування процесом навчання української дошкільної лінгводидактики, тобто її методичний аспект. Передусім ми шукали відповідь на такі запитання: а/ у чому сутність методичного аспекту з погляду української дошкільної лінгводидактики? б/ які параметри характеризують сучасний стан методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики?

в/ наскільки повно представлено в українській дошкільній лінгводидактиці її методичний аспект? г/ які тенденції й перспективи подальшого розвитку методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики?

3.3.1. Сутність і призначення методичного аспекту теорії української дошкільної лінгводидактики. Сутність будь-якого явища, поняття найповніше розкривається через його наукові дефініції.

Загальноприйнято вважати „методику” прикладною підсистемою педагогіки, що дає відповідь на запитання: як досягти певного результату в практичній діяльності, орієнтуючись на певну існуючу систему цінностей. Різноманітні визначення методики, що існують у довідковій літературі, можна звести до такого: це система взаємопов’язаних способів і прийомів доцільного проведення будь-якої роботи, а також учення про цю систему.

На думку академіка С. Гончаренка, таке вживання одного терміна в різних значеннях створює незручність, оскільки “іноді методику плутають як наукову дисципліну і як сукупність методичних рекомендацій” [84, с.10], тому науковець вдається до пошуку відповідної сучасної української термінології, яка найбільш змістовно відображала б те, що відбувається в реальному навчальному процесі. У зв’язку з цим автор розглядає можливість і доцільність використання термінів “методика навчання”, “методика викладання”, “конкретна дидактика”, “конкретна методика”, “технологія навчання”, аналізуючи переваги й недоліки кожного з урахуванням точності розкриття означуваного поняття. При цьому методику конкретного навчального предмета вчений розглядає як “галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями необхідного рівня знань, умінь і навичок, розвитку мислення школярів, формуванню світогляду й вихованню якостей громадянина своєї країни. Іншими словами, предметом методики є дослідження теоретичних основ навчання мови, математики, фізики, хімії, історії тощо в різних типах навчальних закладів. До завдань методики

входить дослідження змісту навчання, процесу викладання й процесу учіння” [84, с.9].

Крім того, що всі предметні методики як галузі педагогіки ґрунтуються на теорії навчання, теорії виховання й мають низку спільних рис, методів дослідження й результатів, кожна з них ще й тісно пов’язана з відповідною наукою. Зокрема, методика навчання мови – з мовознавством, лінгвістикою, що й становить особливість цієї конкретної методики.

Методика навчання рідної мови дітей дошкільного віку – явище досить динамічного характеру, сутність якого обумовлює конкретно-історичний етап його розвитку. Так, до 70-х рр.. ХХ ст., коли методика навчання дітей рідної мови вважалася складовою частиною дошкільної педагогіки, її призначенням було розробити єдину систему навчально-виховної роботи з розвитку мовлення й узагальнити передовий досвід роботи дошкільного закладу й сім’ї [210, с.3]. У середині 80-х рр.. це вже була окрема педагогічна наука, яка вивчала закономірності педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовлення в дітей дошкільного віку [53, с.4]. Уже на початку 90-х рр. під впливом загальних інтеграційних міжнаукових процесів коло інтересів методики розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку значно розширилось і охоплювало не лише специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок, а й закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах. У зв’язку з цим під процес навчання дітей рідної мови було підведене міцне наукове підґрунтя, яке складають досягнення таких наук, як філософія, мовознавство, лінгвістика, психологія, фізіологія, що мають спільний об’єкт дослідження – мовлення дітей дошкільного віку.

Наприкінці ХХ ст.. зміна мовних пріоритетів, суспільної й освітянської парадигми в незалежній державі викликали необхідність всебічного й ґрунтовного дослідження проблеми навчання державної мови всіх громадян України, і навіть тих, що проживають за її межами. У зв’язку з цим у методиці розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку виокремився

такий самостійний напрям, як методика навчання української мови (як державної і як іноземної) дітей інших національностей [214, с.5].

З початку 90-х рр.. характерними для методики розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку стали дослідження з проблем розвитку різних аспектів мовлення, які вирізнялися точністю цілеспрямування й конкретністю в розробці способів досягнення мети, ґрунтовною теоретичною розробкою методичних питань. Такий характер методики як науки наблизив її до комплексу технологічних наук, а розроблені науковцями методики все частіше стали називати технологіями.

Під “технологією” в широкому значенні розуміють сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь [60, с.1245]. Традиції використання цього терміна прийшли у вітчизняну педагогіку із Заходу вже в іншому, метафоричному значенні, що відображало технологізацію не тільки виробничої, а й гуманітарної галузі знань. Сутність технології навчання, що проектувалася в Західних країнах, полягала в тому, щоб, спираючись на постійний зворотний зв'язок, гарантувати досягнення чітко окресленої мети, тому технологія навчання розпочиналася з технології визначення мети [197].

У вітчизняній науці існує понад триста визначень цього терміна відповідно до того, як автори уявляють структуру й складові навчального процесу. При цьому вирізняють “педагогічну технологію”, “технологію навчання” та “технологію виховання” [16]. За дослідженням М. Чошанова, педагогічним технологіям притаманні такі ознаки, як: діагностичне цілеспрямування і результативність, тобто визначення до кожного конкретного етапу навчання конкретної кінцевої мети, яку можна діагностувати; алгоритмізованість, цілісність і керованість, що дає можливість поелементного й цілісного відтворення технології в реальному навчальному процесі, при цьому викладачеві відводиться роль опосередкована, а не визначальна, тобто досягнення кінцевого результату залежить безпосередньо не від майстерності педагога, а від дотримання

окреслених технологічних вимог, структури й змісту навчально-пізнавальної діяльності самого учня; коригованість, що передбачає організацію постійного зворотного зв'язку між педагогом і учнями для корекції навчальної мети, процесу навчання, кінцевого чи проміжного результату. Усі ці компоненти технології виступають гарантом досягнення навчальної мети, забезпечують економічність, а за рахунок прискорення процесу навчання створюють резерв навчального часу.

Педагогічна технологія реалізується в технологічних процесах. У техноматиці, що вивчає технологічні нововведення в освітянському просторі, технологічні процеси визначають як сукупність послідовних дій, спрямованих на конкретний педагогічний результат. До них відносять процеси програмування, проектування, конструювання, прогнозування, моделювання та ін., спрямовані на впорядкування педагогічного середовища [269, с.171 - 181].

Слід зазначити, що намагання педагогів різних країн створити гнучку педагогічну технологію, що забезпечить педагогічному процесові повну керованість, ґрунтується на ідеї існування загальних закономірностей процесу навчання, визнання якої дозволить побудувати єдину ефективну схему навчання переважної більшості учнів навіть за умов різного рівня майстерності педагогів.

Як саме співвідносяться між собою поняття “технологія” і “методика” в сучасній педагогічній науці? На думку С. Гончаренка, термін “технологія”, на відміну від терміна “методика”, відображає не просто передачу інформації, а процес навчання, що для характеристики сучасних тенденцій у педагогічних науках має важливе значення.

Отже, методика розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку як наука за роки державності України зазнала істотних змін не лише за кількісними параметрами, але й передусім за своєю суттю, що й обумовило її назву – українська дошкільна лінгводидактика.

Провідний фахівець у галузі дошкільної лінгводидактики, академік А.Богуш подає таке визначення: “Дошкільна лінгводидактика (методика навчання мови) – педагогічна галузь науки, що вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах дитинства; специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок у дітей; засоби, форми, методи й прийоми навчання дітей мови (рідної, іноземної)” [214, с.5], що відображає і теоретичний, і прикладний, методичний, аспекти сучасного стану науки.

Отже, методичний аспект української дошкільної лінгводидактики в сучасному її стані, з погляду самої науки, повинен бути представлений: а/ системою навчально-виховної роботи з розвитку мовлення; б/ узагальненим передовим досвідом роботи в дошкільних закладах, досвідом педагогів-новаторів і сім'ї з розвитку мовлення дошкільників [210]; в/ специфікою педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовних навичок [214], тобто це частково-методичний аспект науки, спрямований на розв'язання практичних проблем навчання дітей рідної, української, мови. Крім того, у межах означених напрямів методичний аспект української дошкільної лінгводидактики повинен дати відповідь на запитання: чого навчати? Як учити? Кого вчити? Для чого вчити? [48, с.5].

Це означає, по-перше, що в українській дошкільній лінгводидактиці повинно бути представлено методичне забезпечення для вивчення всіх одиниць змісту, визначених чинними програмами з розвитку мовлення дітей дошкільного віку (чого навчати?); по-друге, це методичне забезпечення повинне враховувати особливості навчання дітей (фізіологічні, психологічні, лінгвістичні, лінгводидактичні) на кожному етапі навчання - від народження до закінчення дошкільного етапу дитинства (кого навчати?); по-третє, методичне забезпечення повинне чітко орієнтувати на досягнення конкретної мети й підводити до вирішення конкретних завдань, що з неї випливають і складають ланцюг послідовних етапів навчання (для чого вчити?); по-четверте, методичний аспект української дошкільної лінгводидактики має

обґрунтовано висвітлювати не лише процесуальний, а й якісний бік навчання дітей рідної мови (як учити?).

Виходячи із зазначеного, можна дійти висновку, що сутність і основне призначення методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики – науково обґрунтоване цілісне методичне забезпечення конкретного етапу процесу навчання дошкільників української мови (див. рис. 3.1)

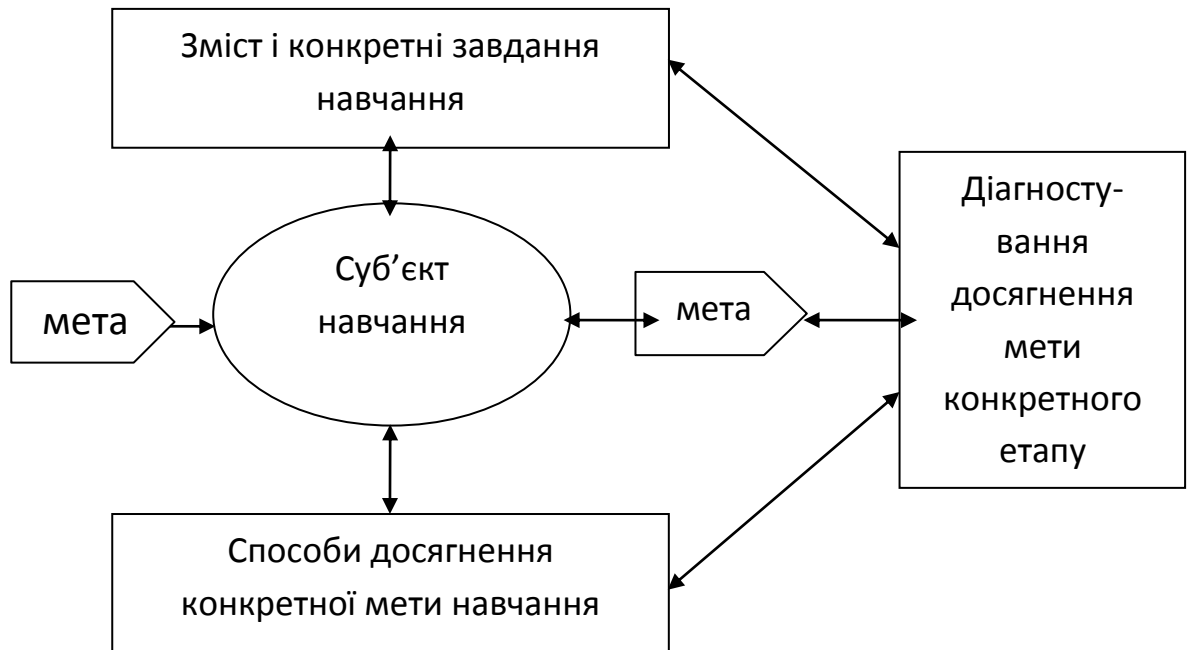


Рис. 3.1. Конкретний етап навчання рідної мови дітей дошкільного віку

На рис. 3.1 схематично зображено конкретний етап навчання рідної мови дітей дошкільного віку, методичне забезпечення якого - основне завдання методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики. Ланцюг таких етапів утворює систему навчально-виховної роботи з розвитку мовлення дітей від народження до шкільного віку. Урахування означених особливостей у поділі цілісного процесу навчання на конкретні етапи повинне знайти відображення в методичному аспекті науки.

При цьому конкретний етап процесу навчання детермінують: 1/ вік дітей (фізіологічні й психічні особливості суб'єкта навчання); 2/ їх мовний досвід (базисний рівень мовленнєвого розвитку), який визначається відповідно до кінцевої мети попереднього етапу навчання; 3/ характер і обсяг

нового матеріалу (зокрема, лінгвістичні особливості навчального матеріалу) відповідно до змісту й конкретних завдань навчання; 4/ відповідні способи досягнення конкретної, окресленої для цього етапу, кінцевої мети навчання.

У сучасній українській дошкільній лінгводидактиці за основу поділу процесу навчання на конкретні етапи прийнято вікові закономірні особливості розвитку дітей. На підставі цього виокремлюються такі етапи: ранній вік (1-й, 2-й, 3-й рік життя дитини), молодший дошкільний вік (4-й рік життя), середній дошкільний вік (5-й рік життя), старший дошкільний вік (6-й рік життя). Крім того, в межах кожного вікового етапу повинна знайти відображення диференціація за рівнями розвитку дітей, що відповідатиме особистісному спрямуванню процесу навчання дошкільників рідної мови.

Кожному конкретному етапові навчання відповідає певний зміст навчання, який детермінується з огляду на наступність і перспективність навчання, забезпечуючи таким чином цілісність процесу навчання. При доборі змісту навчання передусім враховується специфіка предмета вивчення - функціональні й структурні особливості української мови, а також специфіка навчального курсу в дошкільних закладах освіти – усний курс розмовної літературної української мови. У зв'язку з цим виокремлюються такі напрями роботи, які відображають структурні особливості предмета навчання: виховання звукової культури мовлення, словникова робота, формування граматичного боку мовлення, розвиток зв'язного мовлення (діалогічного й монологічного), які здійснюються в процесі навчання не послідовно (як у шкільному курсі), а комплексно, що відповідає функціональним особливостям навчального курсу. Це означає, що на кожному конкретному етапі навчання повинен вводитися певний комплекс одиниць змісту навчання. Визначення оптимального поєднання таких одиниць і послідовна зміна таких комплексів для досягнення кінцевої мети (наступної й перспективної) навчання – також прерогатива методичного аспекту науки.

На кожному конкретному етапі навчання використовуються відповідні адекватні способи досягнення конкретної мети, що знаходить відображення в доборі певних методів, прийомів, засобів, форм навчання дітей мови, опис і обґрунтоване поєднання яких відображається в методичному аспекті науки, що при цьому спирається на передовий досвід роботи з навчання рідної мови в дошкільних закладах і сім'ях, досвід педагогів-новаторів.

Кожний конкретний етап навчання завершується діагностуванням досягнення мети навчання. Добір способів діагностування залежить від засвоюваного дітьми змісту, вікових особливостей дітей і засвоєних ними способів навчання. Крім того, таке діагностування повинно бути зручним, доступним, оптимальним (за витратою часу, сил) для використання його в навчальному процесі, що й повинно бути враховане в методичному аспекті лінгводидактичної науки.

Представлена модель конкретного етапу є одиничним елементом – циклом процесу навчання мови, але містить всі ознаки цілісного процесу навчання мови й відображає структуру організації педагогічної взаємодії з дитиною. Послідовна, систематична низка таких циклів створює систему роботи з навчання дітей дошкільного віку рідної мови. Відповідно методичне забезпечення цілісного процесу навчання дітей рідної мови передбачає розробку, апробацію й опис науково обґрунтованої, циклічної системи дій педагога, спрямованих на передачу певного фрагмента мовленнєвого досвіду з урахуванням вже існуючого в дітей досвіду, мети й змісту конкретного етапу навчання, здійснення діагностування й корекції розвитку мовлення дітей і самого процесу навчання.

Отже, сутність методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики – у науково обґрунтованому методичному забезпеченні цілісного процесу навчання рідної мови дітей дошкільного віку (у дошкільних закладах освіти й сім'ях) з урахуванням особливостей кожного конкретного етапу навчання мови, що й повинне знайти відображення в українській дошкільній лінгводидактиці як науці.

3.3.2. Основні підходи до формування методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики та становлення його характерних особливостей. Якісні зміни в системі мовної освіти, взаємодія теорії з практикою зумовлюються рівнем розробки методів і засобів перетворення лінгводидактичної дійсності, складовою якої є лінгводидактична практика в конкретності й суперечності мовних, дидактичних і соціальних явищ.

Під взаємодією теорії та практики маємо на увазі дві функції української дошкільної лінгводидактики як науки: узагальнювати те, що є в практиці навчання рідної мови, і створювати те, чого немає, спираючись на теорію. В історії розвитку української дошкільної лінгводидактики ці функції не є врівноваженими, рівнозначними.

Історичні розвідки минулого української дошкільної лінгводидактики засвідчили, що вона в ранній період свого становлення спиралася на вивчення й узагальнення досвіду практичної роботи [331; 333; 335-337 та ін.], тобто практика випереджала теорію.

Науково-дослідну роботу з окремих аспектів методики навчання дітей рідної мови було започатковано наприкінці 40-х рр. ХХ ст. (Є. Сухенко, Є. Лукіна, О. Лещенко та ін.). І хоча питання навчання дітей рідної мови досліджувалися не цілеспрямовано, спеціально, а в межах проблем ідейного виховання дітей засобами художньої літератури [209; 220], певні методичні поради щодо сприймання, розуміння, засвоєння дітьми лексики, образних висловів, використання художньої літератури як засобу розвитку мовлення дітей та бесід за змістом художніх творів для активізації мовлення збагатили практику навчання дітей рідної мови.

Перші науково обґрунтовані теоретико-методичні експериментальні дослідження з проблем розвитку рідної мови дошкільників припадають в Україні на 50-60-і рр. ХХ ст. (А. Богуш, Л. Глухенька, О. Жильцова, А. Іваненко, В. Коник, О. Лещенко, Г. Лоза, Н. Орланова, Н. Савельєва,

Є.Сухенко та ін.). Саме тоді було закладено теоретико-методичні засади системи навчально-виховної роботи з розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку, намітилися зміни в характері зв'язку теорії з практикою в бік розширення теоретичного аспекту.

У 80-90-х рр. становище в лінгводидактичній науці докорінно змінилося: вона не лише узагальнювала те, що було в практиці, але на основі науки створився новий вид лінгводидактичної практики, про який раніше не могло бути мови, - методика навчання української мови як державної, тобто функціонально другої. При цьому спостерігалася тенденція до згасання функції узагальнення досвіду роботи дошкільних закладів, сім'ї, педагогів-новаторів з навчання дітей рідної, української, мови.

Однією з характерних особливостей взаємодії теорії з практикою на сучасному етапі розвитку української дошкільної лінгводидактики є зростання ролі методичного експериментування, яке ґрунтується на розгортанні творчої ініціативи молодих науковців, науковому обґрунтуванні їх ідей, що можна характеризувати як появу раціоналізаторсько-винахідницької функції в межах лінгводидактичної науки.

Методичний експеримент, на думку науковців [370, с.62], – це багатокомпонентний, комплексний, багатофункціональний метод дослідження, який ґрунтується на чітко контрольованому експериментальному навчанні конкретної навчальної дисципліни. Об'єктом методичного експерименту є власне навчальний процес, тобто навчання певної дисципліни.

Постановка таких експериментів є характерною особливістю лінгводидактичних досліджень, які розглядають методичні проблеми навчання дошкільників рідної, української, мови. Саме через проведення методичних експериментів лінгводидактична наука і практика збагатилися новими підходами до побудови процесу навчання, способами взаємодії педагогів і дітей у вирішенні певних навчальних завдань та діагностування мовленнєвих умінь і навичок дітей тощо.

Зокрема, у 60-х рр. ХХ ст. завдяки експериментальним теоретико-методичним дослідженням теорія і практика навчання дітей рідної мови збагатилася експериментально апробованими й науково обґрунтованими методиками навчання дошкільників творчого розповідання (Н. Орланова, 1967) [263], збагачення словника дітей у трудовій діяльності (Н. Савельєва, 1967) [310], розвитку словника молодших дошкільників (В. Коник, 1969; А.Іваненко, 1971) [150; 131].

Означені теоретико-методичні дослідження створили прецедент для проведення довготривалих експериментів і розробки методичних систем, які ґрунтовно й послідовно, комплексно висвітлюють різні аспекти навчання дітей рідної мови, поєднуючи їх між собою.

Так, наприклад, методика словникової роботи (В. Коник, 1969) презентувала систему занять з художньої літератури, ознайомлення з навколишнім, розвитку мовлення в поєднанні з роботою в повсякденному житті, де на тлі різноманітної дитячої діяльності здійснювалася словникова робота з опорою на наочність і використанням словесних методів навчання для розширення, збагачення, активізації словника дошкільнят. При цьому діти усвідомлювали й засвоювали слова різних граматичних категорій в активному спілкуванні, що обумовлювалося потребами здійснення активних дій з предметами.

Завдяки ґрунтовно поставленому експерименту було визначено оптимальну систему занять із збагачення словника молодших дошкільників, а також їх послідовність, уточнено методику лексичної роботи, яка здатна забезпечити майбутній ефективний мовленнєвий розвиток дитини. Система роботи охоплювала фронтальні заняття і роботу з групами дітей у повсякденному житті. До неї входили: заняття-спостереження (початкові й повторні); заняття-ігри з іграшками й картинками; розповідання за сюжетними картинками; розмови в повсякденному житті: а/ за досвідом дітей про знайомі предмети; б/ за художніми творами про знайомі предмети в незнайомих ситуаціях. При цьому формувалось усвідомлення значення слова

на основі введення слів різних граматичних категорій, вироблялося вміння користуватися словом в різних діях з предметами, а словник розвивався у взаємозв'язку з формуванням граматичної правильності й звукової культури мовлення дитини. Автором експериментальної методики було визначено такі шляхи розвитку словника молодших дошкільників: а/ збагачення словника під час спостережень; б/ словникова робота в ігровій діяльності й під час розглядання картин; в/ використання словника без опори на наочність; г/розвиток активного словника [150].

Тоді ж було розроблено й презентовано експериментально апробовану методику навчання дітей творчого розповідання (Н. Орланова, 1967). У ній чітко визначено умови, необхідні для навчання, серед яких: збагачення життєвого досвіду дітей, їх словника і вміння правильно користуватися словами; оволодіння вміннями розповідати; правильне розуміння завдання „придумати”. Методика висвітлювала підготовчий етап до навчання, подавала детальний опис системи занять для навчання 5-річних дошкільників елементів творчого розповідання, а дітей підготовчої до школи групи - повноцінного творчого розповідання. Було введено до методичного арсеналу такі прийоми навчання мови, як зразок мовлення, план розповіді, вказівки вихователя.

Зокрема, підготовчий етап до навчання творчого розповідання передбачав проведення занять з переказу, опису предметів, розповідання за картиною та з досвіду дітей, завдяки чому методика навчання дітей рідної мови збагатилася описом структури й особливостей проведення цих занять.

Запропонована система занять для навчання 5-річних дітей елементів творчого розповідання вміщувала структуру й описи таких видів занять: а/заняття з іграшками (описи за основними ознаками, загадування загадок про предмети, розповіді за сюжетним ігровим оточенням; сюжетні розповіді про одну іграшку без ігрового оточення, послідовні розповіді про одну іграшку з певної кількості іграшок); б/ заняття за картиною й малюнками дітей (описова розповідь про один об'єкт картини, сюжетні розповіді з елементами опису

про різні елементи картини, розповіді за всією картиною, розповіді дітей за власними сюжетами до дитячих малюнків, розповіді за іншими картинами за планом); в/ заняття без використання наочності (продовження розповіді вихователя за літературним твором, складання колективної розповіді на тему за планом, самостійні розповіді на тему за планом).

Для навчання творчого розповідання дітей підготовчої групи було представлено таку систему занять: а/ складання сюжетних розповідей (розповіді за картиною на основі плану, розповіді за картиною без плану з добиранням назви до картини; складання розповіді за самостійно обраною темою); б/ складання казки (продовження початку фантастичної розповіді, придумування розповіді на казкову тему, складання сюжету до казки про тварин, добір назви і складання плану до казкової розповіді, придумування казкових інсценівок); в/ складання описових розповідей про природу (описи об'єктів природи, порівняння пейзажів художніх картин з живою дійсністю, описи за уявою, придумування розповіді про природу) [263].

У 80-х рр. в експериментальному дослідженні вперше було представлено інтеграцію двох методик: змістового збагачення сюжетно-рольової гри й розвитку словника дітей (Н. Кудикіна, 1980). В основі інтегрованої методики – збагачення знань дітей про трудові процеси й перенесення цих знань через елементи інсценізації, лялькового дійства до сюжетно-рольової гри. Було апробовано систему прийомів для створення мовленнєвих ситуацій, які максимально активізували лексичний запас дітей (через запитання, спонукання висловити власну думку, ставлення до проблеми) та запропоновано таку форму роботи, як організація мовленнєвого спілкування дітей у мікрогрупах [180].

Це дослідження дало підстави зарахувати до арсеналу дієвих засобів розвитку мовлення дошкільників міжособистісне спілкування дитини з дітьми і дорослим в межах штучно створених і реально існуючих мікрогруп, а також започаткувало новий напрям у дослідженні проблем навчання дітей рідної мови – інтегративний підхід до побудови процесу навчання мови, що

передбачає змістовий зв'язок між навчально-мовленнєвою діяльністю та іншими видами діяльності дітей у дошкільному закладі.

До проблеми міжособистісного спілкування дошкільників у мікрогрупах знову звернулися наприкінці 90-х рр. (В. Захарченко, 1997) [125]. Цей аспект проблеми розвитку зв'язного мовлення було представлено через спільне сюжетоскладання дітей: уміння виділяти, позначати цілісні сюжетні події, комбінувати їх у певній послідовності й узгоджувати з партнером. Для цього використовували почергове придумування сюжету до запропонованої дорослим теми або відповідно до незвичних умов для персонажів та узгодження з партнером послідовності таких дій.

Значно активізувалися експериментальні дослідження з методики навчання дітей рідної мови з перших років незалежності України. Лінгводидакти передусім почали розробляти проблеми, які десятиліттями не висвітлювалися в науці й були „темними місцями” в практиці навчання дітей мови. Методичний аспект української дошкільної лінгводидактики збагатився методиками засвоєння службових частин мови (прийменників, сполучників, часток), активізації вживання префіксальних дієслів, суфіксальних іменників і прикметників (емоційно забарвленої лексики).

Зокрема, методика засвоєння службових частин мови (К. Крутій, 1996) ґрунтувалася на формуванні в дітей уявлення про смислове значення тієї чи іншої службової частини мови (через ігри-пантоміми, ігри-драматизації, ігри проблемно-пошукового характеру, ігри-подорожі); про службові частини мови як окремі слова (слова-помічники – через побудову й використання схем-моделей речень і виконання дій заміщення слів символами) та активізації вживання сполучників, прийменників, часток у стимульованому і нестимульованому мовленні [179].

Методика активізації вживання префіксальних дієслів (Н. Лопатинська, 2000) передбачала ознайомлення старших дошкільників із семантикою дієслів руху, дії, стану та дієслівних префіксів (за допомогою лінгвістичної казки, художньої літератури, ігор-драматизацій); формування вміння

виокремлювати префіксальні дієслова, розуміти їх значення й виконувати відповідні дії; формування навичок творення префіксальних дієслів (за допомогою рольових, рухливих ігор, виконання доручень і звітування про їх виконання, системи мовленнєвих вправ: пошуково-імітативних, пошуково-підстановчих, трансформаційних); навчання дітей моделювання префіксальних дієслів (за допомогою лінгвістичної казки, опорних схем-моделей, розв'язання винахідницьких завдань) та використання їх у зв'язному мовленні: складених дітьми лінгвістичних казках, іграх-драматизаціях, творчих розповідях, звітах про доручення [218].

В основі методики активізації емоційно забарвлених суфіксальних іменників і прикметників лежить ознайомлення дітей з будовою слова та правилами словотворення (через лінгвістичні казки та найпростіші словотвірні схеми-моделі) (Н. Маковецька, 2000) [228].

Означені методики дають можливість сформувати свідоме ставлення до процесів словотворення, розширюють потенціал вихователів щодо формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку, розкривають шляхи попередження й усунення типових для мовлення дошкільників помилок у словотворенні, словозміні, синтаксичній будові мовлення.

Характерною особливістю означених методик формування граматично правильного мовлення є їх пропедевтична спрямованість на засвоєння фундаментальних наукових понять мовознавства в початковій школі, оскільки формування в дітей уявлень про слово-предмет, слово-дію, слово-ознаку, слово-помічник і використання наочних символів та їх замінників у моделюванні речень є підґрунтям для формування наукових понять про повнозначні й службові частини мови; крім того, сформовані уявлення про різницю між повнозначними й службовими частинами мови сприяють виробленню навичок усвідомленого грамотного письма, де службові частини мови з повнозначними пишуться окремо.

Лексичний аспект методики навчання дошкільників української мови поповнився в останнє десятиріччя методиками збагачення словника дітей образними, емоційно забарвленими виразами (за змістом поетичних творів) (Н. Кирста, 1999), лексичними засобами мовленнєвої експресії (за змістом українських народних казок) (Ю. Руденко, 2003). Особливостями означених методик є комплексний характер запропонованої роботи із словом, спрямованої на: а/ розвиток у дітей лексичної спостережливості (через пояснення й уточнення окремих слів і фраз; лексичні вправи за змістом творів; ігрові ситуації; літературні вікторини, емоційні стимули пошуку дітьми відповідних слів і фраз); б/ забезпечення тематичного засвоєння слів і образних виразів (через моделювання ігрових ситуацій за змістом творів, систему лексичних ігор і вправ, інсценізацію творів, прослуховування фонозаписів, перегляд діафільмів); в/ створення умов для використання лексики й образних виразів у різних видах діяльності (навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій) під час спеціально організованих занять і в повсякденному спілкуванні (через ігри–драматизації, інсценування, ігри за сюжетами творів, літературні ранки, свято казки тощо). Таким чином, проблема введення в активний словник дітей лексики з переносним значенням, яка викликала неабиякі утруднення у практиків, отримала відповідне лінгводидактичне висвітлення й наукове обґрунтування [143; 305].

Для виховання звукової культури мовлення наприкінці 90-х рр. ХХ ст. було запропоновано методику (О. Трифонова, 1998), яка ґрунтується на використанні малих форм українського фольклору, завдяки чому цей аспект навчання дітей рідної мови отримав необхідну для використання в дошкільних закладах емоційну насиченість та актуальне для сучасного етапу розвитку лінгводидактики національне забарвлення. Методика навчання була спрямована на розвиток таких компонентів звукової культури мовлення, як орфоепічна правильність мовлення, фонематичний слух, інтонаційні засоби виразності. При цьому діти знайомилися з фольклорними жанрами, запам'ятовували їх, збагачували словник образними виразами й

використовували здобуті знання, вміння, навички в різних ситуаціях спілкування [348].

Найбільш активно на сучасному етапі розвитку української дошкільної лінгводидактики розробляються методичні проблеми навчання дошкільників зв'язного мовлення. Так, уперше була запропонована методика розвитку діалогічного мовлення дошкільників (Н. Луцан, 1995), що ґрунтувалася на засвоєнні дітьми діалогічних єдностей українських народних ігор. Стрижнем методики стало залучення дітей до складання імпровізованих діалогів за сюжетною лінією гри, поступове ускладнення таких діалогічних єдностей та максимальна мовленнєва активність дітей в ігрових ситуаціях, використання засвоєних умінь та навичок у нових ситуаціях спілкування. При цьому забезпечувалося комплексне розв'язання завдань лексичної роботи та розвитку діалогічного й пояснювального мовлення в процесі навчання [221].

Таким чином, запропонована методика відобразила ще одну тенденцію у формуванні методичного аспекту, яка представлена досить широко в українській дошкільній лінгводидактиці, – орієнтацію на комплексний характер методик, що поєднують декілька аспектів розвитку мовлення. Наприклад, в означеному дослідженні це розв'язання завдань із словникової роботи, розвитку діалогічного й монологічного мовлення дошкільників.

Коло методичних проблем, які досліджує українська дошкільна лінгводидактика, з розвитком самої науки поступово розширюється. При цьому експериментальні методики ґрунтуються на вже традиційних для української дошкільної лінгводидактики параметрах, а саме: системності в доборі форм, способів і засобів навчання; комплексному підході до побудови процесу навчання мови, що виявляється в інтеграції: а/ різних компонентів одного мовного розділу; б/ аспектів різних мовних розділів; в/ різних видів діяльності, спрямованих на вирішення мовленнєвих завдань. Це забезпечує високий рівень вирішення практичних проблем навчання дошкільників рідної мови.

Так, наприклад, провідними принципами методики розвитку зв'язного мовлення дітей у процесі продуктивно-творчої діяльності (Т. Постоян, 1995) виступили: а/ інтеграція різних видів діяльності (навчально мовленнєвої, продуктивно-творчої, ігрової, художньо-мовленнєвої, пізнавальної) й різних видів занять (ознайомлення з довкіллям, природою, образотворча діяльність, художня література, музика, розвиток мовлення); б/ комплексне вирішення низки мовленнєвих завдань (збагачення словника, активізація словника, розвиток діалогічного мовлення, складання описових розповідей, розповідей з власного досвіду, творчих розповідей); в/ емоційна насиченість занять; г/ народознавчий принцип. Для забезпечення такого широкого методичного впливу була розроблена дидактична модель навчання дітей розповідання, яка відобразила і комплексність, і системну поетапність розвитку зв'язного мовлення дітей. При цьому кожний етап навчання підпорядковувався загальним принципам експериментальної методики, мав чітко визначену мету й відображав покрокове просування до кінцевої мети навчання [282].

Такий комплексний, модельно-репрезентативний, поетапно цілеспрямований характер є особливістю не лише означеної експериментальної методики, а відображає усталену позицію Одеської експериментальної лінгводидактичної школи (під керівництвом А. Богуш) щодо комплексної розробки лінгводидактичних проблем, з урахуванням реального цілісного процесу навчання дітей мови в умовах дошкільного закладу [64; 250; 71 та ін.]. Такі параметри надають експериментальним методикам ознак технологізованих процесів.

Інтегративність різного рівня, комплексний підхід до вирішення проблем навчання дітей рідної мови склали підґрунтя й нового концептуального підходу до створення методики збагачення та стимулювання словесної творчості старших дошкільників (Н. Гавриш, 2002), яка презентує таку організацію процесу творчої діяльності в дошкільних закладах освіти, в якому органічно поєднуються *мовленнєвий* (розвиток зв'язного мовлення, виховання мовленнєвої культури), *художньо-*

естетичний (розвиток художньо-естетичного сприймання літературних творів, літературознавча підготовка), *інтелектуально-творчий* (розвиток уяви, дивергентного мислення, пізнавальної активності), *особистісний* (розвиток загальної творчої спрямованості особистості, збагачення емоційно чуттєвого і когнітивного досвіду) аспекти процесу навчання мови і який характеризується акцентуацією на застосування творчих методів та прийомів навчання дошкільників мовлення [71]. При цьому провідна мета навчання – „через спеціальну організацію освітнього процесу сприяти розвитку творчості в мовленні як компонента креативності особистості та здібності вільно й творчо використовувати мову й мовлення в різних ситуаціях спілкування” [70, с.154] - реалізується поетапно.

Зокрема, на пропедевтичному етапі під час мовленнєвих, літературних занять, ігор та вправ формується лексико-граматичне й структурне забезпечення зв'язного висловлювання дітей (через переказ, сприймання та художній аналіз творів, лексико-граматичні вправи, використання структурно-логічних схем). На відтворювальному етапі створюються умови для розвитку інтелектуально-творчих здібностей упродовж комплексних інтелектуально-мовленнєвих, літературно-творчих занять, ігор-драматизацій (через пошуково-експериментальну діяльність, творчий переказ, колективні етюди). На завершальному етапі навчання створюються умови для збагачення різних видів діяльності на ґрунті розвитку творчої мовленнєвої діяльності: проводяться мовленнєвотворчі заняття, театралізовані ігри, упродовж яких основна увага звертається на навчання образної виразності зв'язного висловлювання (через творчі мовленнєві ігри та вправи, складання індивідуальних творів, сюжетоскладання).

Така організація процесу навчання й запропонована система мовленнєвої роботи, інтегрована з різними видами дитячої творчості (образотворчої, музично-ритмічної, театралізованої, художньо-мовленнєвої) і спрямована на поступовий перехід дитини від репродуктивних до мовленнєвотворчих дій, сприяє формуванню творчої особистості, яка вільно

володіє рідною мовою, оперує уявленнями, створює нові образи, вміє висловити своє ставлення до них.

Отже, те, що у 80-х рр. ХХ ст. лише окреслилось як спроба організувати процес навчання таким чином, щоб через розвиток мовлення впливати на формування особистісних рис дитини (див. [180]), отримало логічне продовження й через двадцять років виразилось у створенні науково обґрунтованої методики розвитку мовленнєво-творчої діяльності дошкільників, яка одночасно забезпечувала й розвиток інтелектуально-творчих здібностей особистості дитини, створюючи підґрунтя для формування її загального творчого потенціалу в майбутньому.

Таким чином, у процесі становлення й розвитку методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики склалися свої характерні підходи до розв'язання практичних лінгводидактичних проблем. Ці підходи, удосконалюючись, окреслилися рельєфно й стали невід'ємними ознаками лінгводидактичної науки. Серед них:

- експериментальний підхід до створення методичного забезпечення процесу навчання рідної мови дітей дошкільного віку;
- модельно-репрезентативний підхід, в основі якого – побудова й апробація теоретичної моделі процесу навчання;
- системний підхід до вибору форм, способів і засобів навчання, побудови етапів навчання;
- інтегративний підхід до побудови процесу навчання мови, що передбачає змістовий зв'язок між навчально-мовленнєвою діяльністю та іншими видами діяльності дітей у дошкільному закладі;
- комплексний підхід до розв'язання проблем навчання мови, що передбачає розроблення методик, спрямованих на одночасний розвиток різних аспектів мовлення дошкільників;
- цілісний підхід до побудови процесу навчання – від цілеспрямування до діагностування результатів навчання.

Усе це повинно знайти осмислення й обґрунтування в теоретико-методологічному аспекті лінгводидактичної науки як перспективному напрямі її розвитку.

3.3.3. Розподільна здатність методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики. Для визначення повноти представленого в українській дошкільній лінгводидактиці методичного аспекту ми ввели поняття „розподільна здатність” як один з показників характеристики методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики, що презентує здатність сукупності методик навчання різних аспектів мови забезпечити безперервність, послідовність і циклічність процесу навчання мови в цілому, тобто це здатність методично забезпечити цілісний процес навчання мови, який складається з конкретних етапів навчання. Ланцюг конкретних етапів навчання рідної мови дошкільників і створює систему роботи з розвитку мовлення дітей від народження до шкільного віку.

Орієнтуючись на основні етапи й напрями роботи, що традиційно склалися в українській дошкільній лінгводидактиці, ми показали повноту їх методичного забезпечення через двомірну матрицю (табл. 3.1).

Систематизуюча функція матриці „Методичне забезпечення основних напрямів роботи з розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку” (див.табл. 3.1) дозволяє наочно представити той обсяг роботи, який було здійснено в українській дошкільній лінгводидактиці для забезпечення відповідними методиками конкретних етапів навчання дітей рідної мови. Матрична організація лінгводидактичної інформації сприяє встановленню паралелізму між різними ознаками однакових елементів таблиці, а також здійсненню порівняльного аналізу методичного забезпечення різних етапів навчання.

Методичне забезпечення основних напрямів роботи з розвитку мовлення
дітей дошкільного віку

Напрями роботи Етап навчання	Розвиток голосових реакцій		Розвиток розуміння мовлення		Розвиток активного мовлення
1-й рік життя					
2-й рік життя					1
3-й рік життя					1
Напрями роботи Етап навчання	Виховання звукової культури мовлення	Словникова робота	Формування граматично правильного мовлення	Розвиток діалогічного мовлення	Розвиток монологічного мовлення
4-й рік життя		2			
5-й рік життя	1				
6-й рік життя		4	3	1	10

Зокрема, дані табл. 3.1 засвідчують, що в українській дошкільній лінгводидактиці ще не створено цілісної системи методичного забезпечення кожного етапу навчання мови від народження до шкільного віку. Найбільш повно вивчено й представлено в методичному аспекті процес навчання рідної мови дітей 6-го року життя. Так, розроблено й науково обґрунтовано: чотири методики для здійснення різних напрямів словникової роботи (автори: Н. Кирста; Н. Кудикіна; Ю. Руденко; Н. Савельєва); для формування граматично правильного мовлення – три методики (автори: К. Крутій; Н.Лопатинська; Н. Маковецька), розвитку діалогічного мовлення – одну методику (автор Н. Луцан), розвитку монологічного мовлення - десять методик (автори: О. Білан; Н. Водолага; Н. Гавриш; В. Захарченко; С.Ласунова; Н. Маліновська; О. Монке; Н. Орланова; Т. Постоян; Л.Фесенко) з розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Для навчання дітей 4-го року життя розроблено дві

методики словникової роботи (автори А. Іваненко; В.Коник), а для навчання дітей 5-го року життя - одну методику виховання звукової культури мовлення (автор О. Трифонова).

Найменше уваги приділено навчанню дітей раннього віку. Цей напрям роботи представлено методикою активізації мовлення дітей 2-3 років життя (автор Т. Науменко). Порожні клітини матриці (див. табл. 3.1) ілюструють науково-методичну нерозробленість цих напрямів навчання. Слід зазначити: це не означає, що в практиці навчання дітей рідної мови означені етапи роботи залишаються без методичної підтримки, оскільки вихователі послуговуються методиками, розробленими радянськими лінгводидактами в середині ХХ ст. (для розвитку уніфікованого рідного мовлення). Натомість загально визнаним є факт акселерації дітей у 70-80-х рр. ХХ ст., що висуває певні вимоги до корекції існуючих методик відповідно до вікових особливостей дітей.

Актуалізація інформації порожніх клітинок матриці (табл. 3.1) – це перспективи подальшого розвитку методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики.

Однією з характерних рис змістового наповнення процесу навчання рідної мови - за теорією змісту навчання української дошкільної лінгводидактики - є його багатогранність, спрямованість не лише на певні напрями навчальної роботи, а й на розвиток культури спілкування особистості, яка сприймає й інтерпретує мову відповідно до певних ситуацій спілкування. Отже, методичний аспект української дошкільної лінгводидактики повинен зорієнтувати навчальний процес на оволодіння спілкуванням у всіх його основних функціях, враховуючи генезис функцій мови і мовлення в різні вікові періоди розвитку дитини.

За дослідженням А. Маркової, на першому році життя дитини під впливом спілкування з дорослим з'являються експресивна, номінативна, індикативна, сигніфікативна функції мовлення; на другому році життя - узагальнювальна, дейктична; на третьому році життя – гносеологічна,

контактовстановлювальна; упродовж четвертого й п'ятого років життя з'являються планувальна та регулювальна функції мовлення [234].

Крім того, за дослідженнями українських лінгводидактив [136], на кінець дошкільного віку дитина здатна оволодіти всіма основними функціями мовлення, а саме: мисленнєвотворчою (оперування мовними поняттями - К. Крутій, Н. Лопатинська, О. Трифонова), естетичною (образотворення засобами мовлення - Н. Водолага, Н. Гавриш, Н. Кирста, С.Ласунова, О. Трифонова, Л. Фесенко), культуроносною (ознайомлення з національною культурою засобами рідної мови - Н. Кирста, С. Ласунова, Н.Луцан, О. Трифонова, Л. Фесенко), ціннісно-орієнтаційною (вміння висловлювати власну думку, оцінку, розвиток поглядів і переконань - Н.Лопатинська, О. Монке, Л. Фесенко, Н. Шиліна), волюнтативною (висловлювання власних намірів, бажань, пропозицій - Н. Шиліна).

Здатність методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики до висвітлення шляхів і способів розвитку основних функцій мовленнєвого спілкування в дітей дошкільного віку узагальнено представлено в табл. 3.2.

Як засвідчує табл. 3.2, повністю забезпечено методиками розвитку основних функцій мовлення лише 6-й рік життя дітей як конкретний етап навчання дітей рідної мови. Слід зазначити, що таку повноту забезпечено в останнє десятиріччя завдяки розробці комплексних методик, що враховували поліфункціональність мовлення. Зокрема, методика розвитку мовленнєво-творчої діяльності дітей старшого дошкільного віку [70] в комплексі спрямована на розвиток таких мовленнєвих функцій, як експресивна, номінативна, узагальнювальна, контактовстановлювальна, планувальна, регулювальна, мисленнєвотворча, естетична, ціннісно-орієнтаційна і т. ін.; методика виховання звукової культури мовлення [348] паралельно з основною спрямованістю навчання була зорієнтована на розвиток узагальнювальної, контактовстановлювальної, мисленнєвотворчої, естетичної, культуроносної функцій мовлення.

Методичне забезпечення комунікативної спрямованості процесу
навчання дошкільників рідної мови

Фун- кція мо- влен- ня	Етап на- вчан- ня														
	Експресивна	Номінативна	Індикативна	Сигніфікативна	Узагальнювальна	Дектична	Гносеологічна	Контактовстановлювальна	Планувальна	Диференційованого впливу	Мислетворча	Естетична	Культуросна	Ціннісно-орієнтаційна	Волонтеристична
1-й рік життя															
2-й рік життя															
3-й рік життя	1	1			1		1								
4-й рік життя		1	1	1	1		1								
5-й рік життя					1			1			1	1	1		
6-й рік життя	3	4	1	3	9	1	4	3	2	2	1	4	3	4	1

Таким чином, окреслилася ще одна особливість методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики - комплексна спрямованість на розвиток поліфункціональності мовлення дітей дошкільного віку.

Але оскільки поліфункціональність мовлення з'являється вже наприкінці 1-го року життя дитини (див. табл. 3.2), доцільно орієнтувати вихователів на сприяння її розвитку вже з 1-го року життя дитини, коли лише зароджуються мовленнєві здібності – „новоутворення мовленнєвого

віку” [234, с.29], що й повинно знайти відповідне методичне забезпечення в українській дошкільній лінгводидактиці. Так, розвиток експресивної, номінативної, індикативної, сигніфікативної функцій мовлення потребує цілісного методичного забезпечення на етапі навчання від 1-го до 6-го років життя дитини; узагальнювальної, дейктичної, контактовстановлювальної – з 2-го року життя; планувальної, регулювальної, мисленнєвотворчої, естетичної, культуриносної, ціннісно-орієнтаційної – з 4-5-го років життя. Створення такої системи роботи, рівномірно розподіленої за роками, допоможе зняти перевантаження процесу навчання на етапі 6-го року життя дитини, при цьому кінцеві результати можуть бути більш стабільними й значущими.

Таким чином, можемо констатувати, що методичний аспект української дошкільної лінгводидактики ще не характеризується цілісним забезпеченням комунікативної спрямованості процесу навчання дошкільників рідної мови. Актуалізація інформації незаповнених клітинок матриці (табл. 3.2) – перспектива подальшого розвитку методичного аспекту в напрямі забезпечення системності й послідовності в навчанні дітей рідної мови.

Кожен напрям роботи з розвитку мовлення має певну конкретну мету – формування відповідної мовленнєвої компетенції: фонетичної, лексичної, граматичної, діалогової, які в сукупності є підґрунтям для формування комунікативної компетенції. Досягнення означеної мети забезпечується через вирішення більш вузьких і конкретних завдань [24, с.11], висвітлення способів розв’язання яких – також прерогатива методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики.

Розподільну здатність методичного забезпечення до висвітлення шляхів і способів розв’язання основних завдань кожного напрямку роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного віку представлено в таблицях 3.3 – 3.6.

Зокрема, формування лексичної компетенції ґрунтується на словниковій роботі з дітьми, яка спрямована на вирішення таких завдань, як збагачення словника дітей новою лексикою, активізація лексичного запасу дітей,

уточнення значення окремих слів і словосполучень, заміна діалектизмів словами з літературної мови, розвиток образного мовлення, ознайомлення з явищами полісемії й синонімії, засвоєння узагальнюючих понять [24, с.11]. Методичне забезпечення вирішення цих завдань для формування лексичної компетенції представлено в табл. 3.3.

Таблиця 3.3.

Методичне забезпечення формування лексичної компетенції дітей дошкільного віку

Основні завдання / Етап навчання	Збагачення новою лексикою	Активізація пасивного словника	Уточнення значення слів	Заміна діалектизмів	Розвиток образного мовлення	Ознайомлення з переносним значенням слова	Ознайомлення із словами-синонімами	Засвоєння узагальнюючих понять
1-й рік життя								
2-й рік життя								
3-й рік життя	1	1	1					
4-й рік життя	2	2	2					2
5-й рік життя								
6-й рік життя	4	4	3		2	1		2

Як засвідчує табл. 3.3, такі завдання словникової роботи, як заміна діалектизмів словами з літературної мови й ознайомлення дітей із синонімами потребують спеціального дослідження й методичного забезпечення для всіх етапів навчання дітей рідної мови; крім того, не розроблено методичне забезпечення для формування лексичної компетенції дітей 1, 2 і 5-го років життя. Найбагатше і найґрунтовніше представлено на методичному рівні процес формування лексичної компетенції на 6-му році життя дитини

Як засвідчують дані табл. 3.4, цей напрям роботи лише започатковано в українській дошкільній лінгводидактиці. Його представлено методикою виховання звукової культури мовлення дітей середнього віку засобами українського фольклору (методика О.Трифонові [348]). І хоча запропонована методика комплексно охоплює майже всі напрями роботи з виховання звукової культури мовлення, залишаються поза межею методичного забезпечення системи роботи щодо ознайомлення з будовою мовленнєвого апарату, розвитку мовленнєвого дихання, усвідомлення звукового складу мовлення.

Грамматична компетенція формується в дітей через опанування граматичної правильності мовлення в практичній мовленнєвій діяльності. Основними завданнями з формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку є: засвоєння правильної словозміни, основних способів словотворення, граматичної синонімії, удосконалення синтаксичної будови мовлення, формування граматичного чуття рідної мови.

Як засвідчує табл. 3.5, методичне забезпечення означеного напрямку роботи з розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку лише починає формуватися в українській дошкільній лінгводидактиці (методики Г. Лози [217], К. Крутій [179], Н. Лопатинської [218], Н. Маковецької [228]), хоча започатковано його було в 60-х рр. ХХ ст. дослідженням Г. Лози [217], що презентувало методику формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку засобами дидактичної картинки. І лише після піввікової перерви українські лінгводидакти знову звернулися до цього малодослідженого напрямку.

Таке становище характерне й для інших напрямів науково-дослідної роботи з розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку. Це пояснюємо тим, що в 70-х рр. ХХ ст. було здійснено репрофілювання республіканських академій наук у межах Радянського Союзу, за яким пріоритетним напрямом дослідження для сектору дошкільного виховання АПН України було визначено роботу з підготовки дошкільників до навчання грамоти.

Дослідницьку роботу з інших напрямів розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку в Україні було призупинено.

Таблиця 3.5

Методичне забезпечення формування граматичної компетенції дітей дошкільного віку

Основні завдання Етап навчання	Засвоєння правильної словозміни	Засвоєння способів словотворення	Удосконалення синтаксичної будови мовлення	Формування граматичного чуття мови	Ознайомлення з синонімією граматичних форм
1-й рік життя					
2-й рік життя					
3-й рік життя			1		
4-й рік життя					
5-й рік життя					
6-й рік життя		1	1	2	

В основі формування діалогічної компетенції – робота з розвитку зв'язного (діалогічного й монологічного) мовлення дітей дошкільного віку, яка спрямовується на вирішення завдань: а/ з розвитку діалогічного мовлення – вчити відповідати на запитання й звертатися до інших із запитаннями, підтримувати розмову відповідно до ситуації спілкування, виявляти ініціативу під час спілкування з дорослими й дітьми, будувати діалог на запропоновану тему; б/ з розвитку монологічного мовлення – вчити описувати предмети й іграшки, дії, ситуації, картинки; розповідати про події з власного досвіду, за змістом сюжетних картин, на тему, запропоновану вихователем або обрану самостійно (творчі розповіді); переказувати зміст

знайомих художніх текстів; володіти різними типами висловлювань – описом, розповідями, повідомленням, міркуванням, поясненням, судженням.

У цьому напрямі найбільш повно й різноаспектно в українській дошкільній лінгводидактиці подано методичне забезпечення роботи з навчання дітей сюжетного розповідання (див. табл. 3.6), представлене методиками Н. Водолаги [64], Н. Гавриш [71], В. Захарченко [125], Н.Орланової [263], Т. Постоян [282]; менше уваги було звернуто на дослідження проблем описового мовлення (методики С. Ласунової [190], Т.Постоян), навчання переказувати (методика Н. Малиновської [230]), комплексного розвитку в дітей різних типів монологічного висловлювання (методика О. Монке [250]) та діалогічного мовлення (методика Н. Луцан [221]). Оскільки зв'язне монологічне й діалогічне мовлення з'являється в дітей на 3-4-му роках життя, потребують спеціального дослідження й методичного забезпечення також і ці етапи розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

Кожний конкретний етап навчання вміщує діагностування кінцевих результатів навчання. Отже, параметри системної повноти й цілісності вимагають включення до методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики методичного забезпечення для діагностування кінцевих результатів навчання.

У сучасній педагогіці під діагностуванням розуміють не лише контроль, перевірку та оцінювання результатів навчання, а трактують його як процес дослідження, упродовж якого вивчаються передумови, умови й результати навчального процесу з метою оптимізації чи обґрунтування значення його результатів для суспільства, тобто з'ясовується рівень засвоєних знань, сформованих умінь і навичок, рівень загального розвитку й вихованості; здійснюється аналіз отриманих результатів з метою визначити: ефективність роботи педагога і дидактичної системи, дієвість методичного забезпечення навчального процесу, наявні прогалини в навчанні та шляхи їх усунення [134].

Таблиця 3.6

Методичне забезпечення розвитку діалогоїчної компетенції дітей
дошкільного віку

Основні завдання	Розвиток діалогічного мовлення				Розвиток монологічного мовлення			
	Відповідати на запитання	Підтримувати розмову	Виявляти ініціативу	Будувати діалог за темою	Складати описові розповіді	Складати сюжетні розповіді	Вчити переказувати	Вчити володіти різними типами висловлювань
Етапи навчання								
1-й рік життя								
2-й рік життя								
3-й рік життя	2							
4-й рік життя								
5-й рік життя								
6-й рік життя	1	1	1	1	2	5	1	1

При цьому вважається, що діагностування повинне включати результати навчання у зв'язку із шляхами й способами їх досягнення й складатися з контролю, перевірки, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналізу, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку явищ [274, с.544].

На нашу думку, цей перелік можна продовжити, оскільки для здійснення контролю необхідно чітко визначити також його предмет, критерії й показники, що якісно й кількісно характеризують результати навчання і складають основу таких процесів процедури діагностування, як оцінювання, аналіз, накопичення статистичних даних, прогнозування подальшого розвитку явища тощо. Чітко визначений предмет контролю

відображає кінцеву мету конкретного етапу навчання; критерії, тобто „ті якості явища, що відбивають його суттєві характеристики” [184], окреслюють змістове наповнення конкретного етапу навчання і детермінуються й об’єктивуються змістом навчальних програм; показники й невід’ємні від них одиниці виміру складають основу рівневих характеристик засвоєння знань й сформованих умінь і навичок. Показники визначають характерні ознаки явища, які можна спостерігати й за якими можна дійти висновку про наявність самого явища (предмета, події тощо). Саме показники за допомогою замірів дозволяють об’єктивно відобразити реальний стан справи.

Оскільки в сучасній науці діагностування розглядається як процес дослідження ефективності дидактичної системи (К.Інгенкамп; І.Підласий), то, за логікою, складовою його повинне бути встановлення причиново-наслідкових зв’язків між залежними і незалежними перемінними (певними характеристиками або факторами) цього явища. Тільки в такий спосіб можна прогнозувати, які зміни залежної перемінної відбудуться під впливом різних значень незалежної перемінної. Якщо залежними перемінними при діагностуванні ефективності процесу навчання мови є конкретний продукт навчання - мовленнєва діяльність, тобто певні мовленнєві дії, якість здійснення яких вказує на ефективність конкретного етапу навчання мови, то незалежними перемінними при цьому є фактори, від яких залежить якість перших перемінних: структура й технології навчання, умови підготовки та створення висловлювання, якість запропонованого текстового матеріалу, джерело, предмет висловлювання, психічний стан дитини й педагога тощо.

Зважаючи на це, в українській дошкільній лінгводидактиці для діагностування досягнення мети конкретних визначених етапів навчання та об’єктивної перевірки й оцінки ефективності запропонованих систем і способів взаємодії педагога та дітей упродовж навчання рідної мови розроблено методики виявлення, вимірювання й оцінки показників, критеріїв та предмета діагностування [348; 221; 71; 144 та ін.]. Такі діагностичні

методики складаються із сукупності завдань, загальна кількість яких визначається необхідною надійністю контролю, що, враховуючи інтегративний характер окремих показників, і закладене в методики діагностування [125; 131; 143; 150; 179; 180; 218; 221; 228; 263; 282; 305; 310; 348 та ін.]. Для проміжного контролю (між контрольними зрізами) залучається менша кількість операцій, переважно складових 1-2 завдань відповідно до етапу навчання. У методиках діагностування подаються також еталони виконання суттєвих операцій завдання, сукупність яких становить еталон виконання завдання в цілому відповідно до визначеного рівня. Для вимірювання змін, що відбуваються під формуючим впливом навчання в залежних перемінних, вводяться відповідні показники, які визначаються за допомогою аналізу взаємодії залежних і незалежних перемінних упродовж пошукового експерименту, а саме: мовленнєва правильність, композиційне оформлення, темп мовлення, емоційність мовлення тощо. За цими показниками, що вказують на кількість суттєвих операцій, необхідних для здійснення завдання, та за допомогою адекватних одиниць виміру проводилось оцінювання виконаних операцій. Порівняння правильно виконаних операцій з еталоном виконання створювало підстави для визначення коефіцієнта засвоєння навчального матеріалу, навчально-мовленнєвих дій, досягнення мети навчання тощо.

Контроль за зміною перемінних здійснювався шляхом контрольних зрізів, де були задіяні контрольні-методичні процедури багатьох видів (опитування, бесіда, мовленнєві вправи, анкетування, дидактичні ігри, проблемні ситуації тощо).

Таким чином, в українській дошкільній лінгводидактиці через діагностичні методики представлено способи діагностування не лише кінцевих результатів конкретного етапу навчання, а й подано інструментарій дослідження механізму оптимізації процесу навчання мови. Зокрема, висвітлено способи дослідження рівня засвоєння знань, сформованих умінь і навичок, на підставі чого можна дійти висновків про ефективність

дидактичної системи й роботи педагога, наявні прогалини в навчанні та шляхи їх усунення, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку процесу навчання і т. ін. .

Крім того, зважаючи на дослідницьку практику, що склалася в українській дошкільній лінгводидактиці, і сучасні теоретичні підходи в педагогіці до висвітлення проблеми діагностування, можна побудувати алгоритм діагностування досягнення мети конкретного етапу навчання мови дітей дошкільного віку й об'єктивної перевірки й оцінки його ефективності. При цьому покрокову реалізацію процесу діагностування можна представити таким чином:

- визначення предмета діагностування відповідно до кінцевої мети конкретного етапу навчання;
- визначення критеріїв оцінювання предмета діагностування як одиниць контролю;
- відповідно до визначених критеріїв здійснюється дослідження й опис наявних рівнів володіння необхідними знаннями, вміннями, навичками та сформованих особистісних рис; зіставлення наявних рівнів з теоретично визначеними, ідеальними, рівнями (еталонами) на предмет встановлення їх відповідності й коригування теоретичних розрахунків;
- визначення показників, що складають основу рівневих характеристик і за якими можна діагностувати досягнення кінцевої мети, та одиниць виміру, надаючи перевагу тим, яким можна дати не тільки якісну, але й кількісну характеристику для більш об'єктивного порівняння показників різних рівнів підготовленості;
- здійснення різних видів контролю (достатніх для надійності контрольного зрізу) з метою накопичення й аналізу статистичних даних;
- виявлення динаміки – позитивних і негативних змін у результатах навчання;
- встановлення залежностей, тобто причиново-наслідкових зв'язків, між результатами навчання й чинниками, що впливають на їх зміни (структура,

технологія, умови навчання, якість мовного матеріалу, джерело, предмет висловлювання, емоційно-психічний стан респондента чи експериментатора тощо);

- визначення тенденцій у розвитку явища, що спостерігається чи формується;

- прогнозування подальших змін у предметі діагностування з чітким позначенням чинників, які будуть ці зміни обумовлювати.

Отже, методичний аспект української дошкільної лінгводидактики –це частковий аспект лінгводидактичної науки, призначений для розв’язання практичних проблем навчання дітей рідної, української, мови. Це складне динамічне явище, сутність якого зумовлює конкретно-історичний етап його розвитку.

Зважаючи на внутрішні й зовнішні чинники, що впливали на нього, можна виділити такі періоди розвитку методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики:

- перший період: 40-90-і рр. ХХ ст. - започаткування досліджень з методики навчання дошкільників рідної мови, що відбивали особливості процесу навчання в межах радянської України. Характерними особливостями цього періоду була спрямованість на узагальнення передового досвіду роботи дошкільного закладу й сім’ї, розроблення єдиної системи навчально-виховної роботи з розвитку мовлення;

- другий період: 90-і рр. ХХ ст. - теперішній час - інтенсивний розвиток теоретико-методичних досліджень з проблем навчання дошкільників рідної, української, мови.

На сучасному етапі методичний аспект української дошкільної лінгводидактики повинен бути представлений системою навчально-виховної роботи з розвитку мовлення, узагальненим передовим досвідом роботи в дошкільних закладах освіти, досвідом педагогів-новаторів і сім’ї з розвитку мовлення дітей, специфікою педагогічної діяльності, спрямованої на розв’язання практичних проблем навчання дітей рідної мови, а його

основне призначення - науково обґрунтоване методичне забезпечення цілісного процесу навчання рідного мовлення дітей дошкільного віку (у дошкільних закладах освіти й сім'ях) з урахуванням особливостей кожного конкретного етапу навчання мови.

Натомість, незважаючи на значне збільшення обсягу науково-методичних розробок з проблем навчання дітей рідної мови впродовж останнього десятиріччя, в українській дошкільній лінгводидактиці ще не створено цілісної системи методичного забезпечення кожного етапу навчання мови дітей від народження до шкільного віку. Найбільш повно представлено в методичному аспекті процес навчання рідної мови дітей 6-го року життя, найменше уваги приділено в науці проблемам розвитку мовлення дітей раннього віку.

Крім того, поза увагою науки залишився такий напрям роботи, як узагальнення передового досвіду роботи в дошкільних закладах освіти, досвіду педагогів-новаторів і сім'ї з розвитку мовлення дітей. Цей досвід для теоретико-методичного аспекту науки, вважаємо, є надзвичайно вагомим тому, що кожен з напрямів презентує окрему цілісну методику розвитку мовлення, збагачену власними творчими знахідками.

Таким чином, перспективою подальшого розвитку методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики є створення науково-методичного забезпечення для: а/ основних напрямів роботи з розвитку мовлення, а саме: для розвитку голосових реакцій дітей 1-3 років життя, розуміння мовлення дітьми 1-2 років життя, активного мовлення дітей 1 року життя, виховання звукової культури мовлення дітей 4 і 6 років життя, проведення словникової роботи з дітьми 5 року життя, формування граматично правильного мовлення дітей 4-5 років життя, розвитку діалогічного мовлення дітей 4-6 років життя й монологічного мовлення дітей 4-5 років життя; б/ комунікативної спрямованості процесу навчання рідної мови, починаючи з першого року життя дитини; в/ формування лексичної компетенції дітей, зокрема 1, 2, 3 і 5-го років життя, для ознайомлення з синонімами, словами з переносним

значенням і заміни діалектизмів словами літературної мови, засвоєння узагальнюювальних понять різного ступеня узагальнення дітьми раннього віку й 5-го року життя; г/ формування фонетичної компетенції дітей раннього й старшого дошкільного віку; д/ формування граматичної компетенції, зокрема: засвоєння правильної словозміни, ознайомлення із синонімією граматичних форм, засвоєння способів словотворення і формування граматичного чуття мови в дітей молодшого й середнього дошкільного віку тощо.

Водночас слід зазначити, що процес навчання рідної мови потребує цілісного забезпечення не лише по горизонталі (в межах одного вікового етапу, а й по вертикалі (вирішення конкретного завдання впродовж усіх вікових етапів навчання) з обов'язковим висвітленням наступності й перспективності на всіх етапах навчання. Створення такої цілісної системи роботи - також перспектива розвитку методичного аспекту теорії української дошкільної лінгводидактики.

Характерними ознаками методичного забезпечення процесу навчання рідної мови на сучасному етапі розвитку української дошкільної лінгводидактики є системність, поетапність розвитку мовлення, комплексність, цілеспрямованість, цілісність у побудові процесу навчання, спрямованість на різнобічний розвиток мовлення й особистості дошкільника, наближення до технологічних процесів, а також створення методичного забезпечення для діагностування ефективності розроблених систем і способів взаємодії педагога та дітей упродовж навчання рідної мови, що й визначаємо як провідні тенденції подальшого розвитку методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики.

Такі характеристики методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики здатні, вважаємо, забезпечити високий рівень вирішення практичних питань, що виникають у процесі навчання дітей дошкільного віку рідної мови.

Висновки з 3 розділу

Здійснений в межах даного етапу дослідження системний, поелементний аналіз теорії керування процесом навчання допоміг через опис становлення й розвитку кожного елемента системи й встановлення взаємозв'язків і взаємозалежностей між ними створити цілісне уявлення про функціонування цього теоретичного рівня в українській дошкільній лінгводидактиці.

При цьому на тлі аналізу становлення системи принципів навчання рідної мови в українській дошкільній лінгводидактиці було запропоновано алгоритм пошуку інших принципів і їх наукового обґрунтування. Упродовж розгляду проблеми добору методів навчання рідної мови, аналіз якої було здійснено у взаємозв'язку з висвітленням основних концептуальних підходів до побудови процесу навчання, окреслено основні протиріччя як рушійну силу розвитку проблеми, а також тенденції, що лежать в основі підходів до її вирішення. Еволюцію розвитку форм навчання було розглянуто в тісному зв'язку із зміною мети і змісту навчання, що дало можливість установити між цими елементами різних систем закономірний зв'язок. Було визначено тенденції, що виокремились у підходах до розгляду засобів навчання на сучасному етапі розвитку лінгводидактичної теорії.

Зважаючи на попередньо зроблений поелементний, системний аналіз теорії змісту навчання української дошкільної лінгводидактики, було встановлено взаємозв'язки між елементами системи теорії змісту навчання і теорії керування процесом навчання, на основі чого розкрито механізм їх взаємодії й визначено перспективи подальшого розвитку.

Сполучною ланкою між теорією змісту навчання, теорією керування процесом навчання і лінгводидактичною практикою є методичний аспект

української дошкільної лінгводидактики, аналіз розвитку якого за період від 40-х рр. ХХ ст. до початку ХХІ ст. дозволив визначити його сутність і функціональне спрямування, чому посприяла спеціально розроблена модель конкретного етапу навчання.

Аналіз основних підходів до формування методичного аспекту допоміг встановити тенденції подальшого розвитку цього напрямку в науці.

Для визначення повноти, безперервності, послідовності методичного забезпечення було введено поняття „розподільна здатність”, оперування яким допомогло визначити прогалини в цілісній системі прикладного аспекту української дошкільної лінгводидактики й виявити таку тенденцію у формуванні методичного аспекту теорії як спрямування методичного забезпечення на комплексний розвиток поліфункціональності мовлення дітей дошкільного віку

Аналіз методичного забезпечення для діагностування процесу навчання рідної мови дозволив дійти висновку про наявність у прикладному аспекті теорії усталеної тенденції до створення цілісного методичного забезпечення для конкретного етапу навчання - від цілеспрямування до контролю результатів навчання, з урахуванням чого було запропоновано алгоритм діагностування досягнення мети конкретного етапу навчання мови дітей дошкільного віку й об'єктивної перевірки й оцінки його ефективності, - що дає підстави для висновку про створення в українській дошкільній лінгводидактиці інструмента дослідження механізму оптимізації процесу навчання мови.

Представлені описи теорії керування процесом навчання й методичного аспекту теорії науки можуть слугувати орієнтиром у подальшому їх розвитку й удосконаленні для ефективного розв'язання актуальних проблем лінгводидактичної практики, а подані алгоритми пошуку

й обґрунтування принципів навчання, методики діагностування ефективності процесу навчання та модель конкретного етапу навчання допоможуть науковцям-дослідникам і педагогам-новаторам у розробці нових - науково обґрунтованих - ефективних методик навчання дітей рідної мови.

РОЗДІЛ 4

СТАНОВЛЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ВИКЛАДАННЯ ОСНОВ УКРАЇНСЬКОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ ЯК НАУКИ

За логікою запропонованого дослідження, у межах інтересів якого знаходиться система теоретичних рівнів української дошкільної лінгводидактики, наступний за ієрархією рівень, що підлягає аналізу, - теорія викладання основ української дошкільної лінгводидактики.

Під теорією викладання основ науки розуміємо теоретичне обґрунтування процесу підготовки майбутніх педагогів до навчання дітей рідної мови з урахуванням останніх досягнень лінгводидактичної науки. Основне питання, на яке шукає відповідь цей теоретичний рівень української дошкільної лінгводидактики, – як сформуванати професійну готовність педагогів до навчання дітей рідної мови.

Основне завдання цього етапу дослідження: з'ясувати особливості становлення і розвитку змістового й процесуального аспектів теорії викладання основ української дошкільної лінгводидактики й визначити напрями їх подальшого розвитку.

4.1. Змістовий аспект підготовки майбутніх педагогів до навчання дошкільників рідної мови

Розвиток теорії викладання основ лінгводидактичної науки безпосередньо пов'язаний з розвитком педагогічної освіти в Україні й підготовкою кадрів до навчання дітей рідної мови.

Уперше гостра потреба в підготовці національних кадрів до навчання дітей українською мовою виникла на початку ХХ ст., коли внаслідок упровадження “Декларації про дошкільне виховання” (27 грудня 1917 р.) в Києві, Дніпропетровську, Одесі, Харкові, Миколаєві та інших містах України почали створювати дитячі садки. Оскільки в Україні 1920-1930-х рр. за основу системи освіти було взято соціальне виховання дітей до 15 років, а не єдину трудову школу, як у РРФСР [227, с.26], то й перші спеціалізовані курси, відкриті в 1919-1920 рр., готували працівників соціального виховання, у тому числі й дошкільного. Подібні курси за необхідністю створювалися в різних містах і містечках України громадськими організаціями. Навчання в них вирізнялося строкатістю, і при цьому розглядалися переважно організаційні питання. 25 січня 1919 р. уряд Української РСР ухвалив сконцентрувати всю підготовку педагогічних кадрів у системі Наркомосу, на основі якого в 40-х рр. у Києві, Полтаві, Одесі, Харкові було створено дошкільні факультети, а після постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про заходи по дальшому розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшенню виховання й медичного обслуговування дітей дошкільного віку” (1959р.) відкрито стаціонарні дошкільні факультети при Київському,

Рівненському, Запорізькому, Слов'янському педінститутах з денною, вечірньою і заочною формами навчання [83].

У структурі підготовки дошкільних працівників важливе місце займав курс методики розвитку рідного мовлення дітей, у процесі якого й здійснювалася лінгводидактична підготовка майбутніх фахівців. Наповненість цього елемента структури підготовки дошкільних фахівців функціональним змістом ми визначили за допомогою чинних у 60-90-і рр.. навчальних програм з цієї дисципліни. При цьому виходили з того, що науково обґрунтована організація процесу формування професійної готовності педагогів до навчання дітей рідної мови вимагає визначення мети даної діяльності, її змісту й передбачення кінцевих результатів. Саме ці елементи системи теорії викладання основ лінгводидактичної науки й визначили основні кроки при аналізі її змістового аспекту.

4.1.1. Визначення мети професійної підготовки педагогів до навчання дітей рідної мови. З визначення мети починається будь-яка діяльність, у т.ч. й навчально-пізнавальна, і навчально-професійна. Точно сформульована мета навчання – це головне завдання, яке потрібно вирішити, організовуючи процес навчання, оскільки сама організація неможлива без чіткого уявлення про те, що потрібно отримати в кінцевому результаті. Процес формування професійно-мовленнєвої готовності до навчання дітей рідної мови – це цілісна система, в якій мета знаходиться на найвищому ієрархічному рівні й обумовлює функціонування всіх інших компонентів системи.

Натомість мета виконує не лише системоутворювальну функцію, а ще й : а/ функцію керування, виступаючи критерієм добору методів, засобів, форм організації процесу підготовки до навчання дітей рідної мови; б/ функцію орієнтира, що спрямовує на досягнення певних кінцевих результатів навчання і в/ функцію еталона для визначення ступеня досягнення кінцевих результатів процесу навчання тощо. Отже, очевидна важливість конкретного, точного, науково обґрунтованого визначення мети.

У законодавчих документах України мету освіти визначено так: це „всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями” [120, с.451]. Виходячи з вищесказаного, вимоги суспільства до людини, яка здобула вищу освіту, можна поділити на дві великі групи: передусім а/ загальні, обов'язкові для кожної освіченої людини; а також б/ спеціальні, що характеризують фахівців відповідного профілю діяльності.

Загальні вимоги до освіченості випускників ВНЗ розглянуто й осмислено з педагогічних позицій у літературі з проблем вищої школи (див.[12, с.144-149; 1] та ін.).

Розглянемо, як інтерпретовано в українській дошкільній лінгводидактиці вимоги суспільства до готовності фахівців дошкільного профілю навчати дітей рідної мови.

У 60-70-х рр. ХХ ст. провідні завдання викладання методики розвитку рідного мовлення [294, с. 3] орієнтували викладачів педагогічних училищ на ознайомлення слухачів з науковими даними про процес засвоєння рідної мови дітьми переддошкільного й дошкільного віку, а майбутні педагоги повинні були: вивчити програму дитячого садка з рідного мовлення; засвоїти прийоми навчання дітей рідної мови на заняттях і в повсякденному житті; ознайомитися з наочними посібниками (картинами, діафільмами, кінофільмами тощо); набути практичних умінь проводити заняття, ігри, вправи, що передбачалися програмами навчання і виховання в дитячому садку, - тобто кінцеву мету навчальної дисципліни “Методика розвитку мови” у педагогічних училищах було визначено через кінцеві показники діяльності викладача і слухача.

Такий підхід до лінгводидактичної конкретизації цілей навчання відповідав світоглядному принципів суспільства щодо єдності теорії й практики та дидактичному принципу зв'язку навчання з життям. Мету підготовки майбутніх фахівців вбачали в засвоєнні ними необхідних видів майбутньої професійної діяльності. Якщо передати цю думку мовою науки з позицій сучасного етапу розвитку української дошкільної лінгводидактики, то це були початкові спроби використання діяльнісного підходу до цілеспрямування процесу лінгводидактичної підготовки.

Крім того, у нормативному документі було чітко окреслено два напрями навчальної діяльності в процесі підготовки майбутнього фахівця - викладання й учіння, які було збережено й у програмі з методики навчання рідної мови і грамоти для дошкільних відділів педагогічних інститутів [211].

Натомість перед викладачами педінститутів було поставлено більш складні й об'ємні завдання, на змісті яких позначилася тенденція до все більшої інформатизації процесу навчання, властива освітнім закладам у 60-90-х рр. ХХ ст., але при цьому було загублено орієнтир на кінцеві результати навчання. Найважливіші з-посеред завдань такі : “Ознайомити студентів з науковими даними про процес засвоєння рідної мови дітьми переддошкільного і дошкільного віку, опрацювати з майбутніми викладачами й методистами програму дитячого садка з рідного мовлення, ... а також озброїти їх методами і прийомами розвитку мови та навчання дітей рідного мовлення на заняттях і в повсякденному житті, прийомами методичного керівництва роботою дитячого садка з рідного мовлення, дати знання, необхідні для викладання цього курсу на

дошкільних відділах педагогічних училищ” [211, с.3]. При цьому у формулюванні завдань спостерігаємо прояв загальнодидактичної тенденції до взаємодії суб’єктів процесу навчання, що більш рельєфно окреслилась у 90-х рр., коли вимоги до діяльності викладання і діяльності учіння злилися у вимоги до навченості студентів у результаті засвоєння курсу методики [242].

Співзвучні із завданнями викладачів і завдання, що були поставлені перед студентами: “Набути практичних умінь у проведенні з дітьми роботи з розвитку мовлення, в організації роботи з навчання рідної мови в методичному кабінеті й у дитячому садку, у викладанні в педагогічному училищі методики навчання рідної мови” [211, с.3].

Такі цілі, без орієнтації на кінцевий результат навчання і конкретні види навчально-пізнавальної й професійної діяльності, традиційно сформульовані за шаблоном: „ознайомити ...”, „озброїти ...”, „прищепити ..”, „дати знання ...”, „набути ...” тощо, ще в 60-х роках у ґрунтовних педагогічних працях [260] було названо «аморфними», «розпливчастими», «невизначеними», не спроможними виконувати функцію критерію, орієнтиру для визначення змісту навчання й шляхів його реалізації.

Пошуки педагогами нових підходів до цілеспрямування процесу навчання у вищій школі (див.[343; 344] та ін.) привели до висновку про те, що „ лише мета, сформульована через види і способи діяльності, може стати реальним, практичним орієнтиром для організації засвоєння, критерієм добору змісту навчання й контролю, критерієм добору всіх педагогічних засобів, необхідних для засвоєння даного змісту, а також індикатором досягнення кінцевих результатів” [138, с.25], тобто передбачалося, що загальна мета формування фахівця вищої кваліфікації повинна знайти реалізацію через конкретні цілі, що спрямовують на засвоєння певних видів професійної діяльності.

Однак на той час не було визначено, які види діяльності потрібно задавати в якості кінцевої мети, оскільки в лінгводидактиці ця проблема не досліджувалася.

На початку 90-х рр. науковці-лінгводидакти, відчуваючи брак чітко визначеної мети, намагалися конкретизувати кінцеві показники процесу навчання і ввели до провідних завдань програми з розвитку рідного мовлення вимогу опанувати окремі види професійної діяльності: „навчитися складати конспекти занять, зразки розповідей вихователя, тексти дидактичних ігор, вправ, мовленнєвих задач, планувати роботу з розвитку мовлення” [242, с.3]. Згодом у працях з української дошкільної лінгводидактики з’явився майже повний перелік тих видів діяльності, які – в силу специфіки фахової діяльності - повинен опанувати майбутній вихователь за час навчання у вищій школі [30, с.4].

Проблему конкретизації цілей навчання при цьому було не вирішено, а лише започатковано, оскільки основні труднощі полягають

у виявленні всіх видів діяльності, підготовка до виконання яких складає мету навчання у вищому навчальному закладі. До того ж, процес викладання основ науки передбачає передачу певної системи знань, які важко інтерпретувати як види діяльності, але оскільки „... знання не можна ані засвоїти, ані зберегти поза діями того, хто навчається, ... замість двох проблем – передати знання і сформувати вміння і навички ... стоїть одна: сформувати такі види діяльності, які з самого початку вміщують у себе задану систему знань і забезпечують їх використання у заздалегідь передбачених межах” [343, с.41-42].

Уперше спробу науково обґрунтувати цілеспрямування процесу підготовки фахівців до навчання дітей української мови було зроблено на початку 90-х рр. ХХ ст. [161]. Через поєднання особистісно-гуманістичного й діяльнісного підходів до моделювання процесу навчання було зроблено висновок про необхідність формувати як індивідуально-психологічні якості майбутнього фахівця, тобто здатність до професійної діяльності, від чого й залежить успішність оволодіння вміннями і навичками, так і самі професійні вміння й навички, наявність яких визначається за результатами відповідної діяльності.

При цьому було доведено, що не рівень інформативності, тобто наявність теоретичних знань, визначає ступінь готовності до фахової діяльності, а практичні вміння, які є формою функціонування теоретичних знань. Рівень готовності до професійної діяльності визначали шляхом аналізу рівня сформованості певних умінь і навичок, необхідних у конкретних професійних видах діяльності, зокрема у професійно-мовленнєвій діяльності. А оскільки впродовж навчання неможливо дати вичерпний обсяг знань, сформувати досконалі професійні вміння і навички, було визначено (на підставі аналізу професійних функцій і трудових умінь, необхідних для їх здійснення) необхідний мінімум, що забезпечував професійну компетентність. Було виділено чотири групи компетенцій, які й зумовили цілеспрямування, зміст і кінцеві результати професійно-мовленнєвої готовності до навчання дітей української мови. Критерієм сформованості цих видів компетенцій стала якість здійснення найбільш суттєвих навчально-мовленнєвих дій педагога, які характеризувалися високою частотністю застосування в лінгводидактичному процесі в дошкільних закладах.

Отже, в українській дошкільній лінгводидактиці було створено прецедент наукового обґрунтування цілеспрямованого процесу підготовки фахівців до опанування спеціальних видів діяльності.

На початку ХХІ ст.. в результаті активізації досліджень з української дошкільної лінгводидактики збільшився обсяг теоретичного й емпіричного матеріалу, крім того, змінилися пріоритети у вихованні особистості. Все це обумовило створення нових програм лінгводидактичного циклу: “Теорія і

методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі“, “Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному закладі“, “Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах освіти“ [44; 105; 243].

Нові програми орієнтують на перехід від інформативної моделі навчання, яка обслуговувала егалітарну школу, забезпечуючи засвоєння необхідного мінімуму знань, на розвивальну, що відповідає принципам демократизації суспільства й освіти та сприяє найбільш повному розвитку здібностей кожного з максимальним урахуванням індивідуальних задатків. При цьому основне спрямування процесу навчання - спонукати студентів не до накопичення знань, а підготувати їх до самостійної творчої праці, сформувати вміння організовувати педагогічну діяльність, тобто перенесено акцент з трансляції інформації на формування вміння самостійно здобувати знання й ефективно використовувати їх у праці. Таким чином майбутній фахівець отримує поштовх і знаряддя для подальшої безперервної освіти, що продовжить активне професійне життя і сприятиме гармонійному співіснуванню в суспільстві.

При цьому на тлі посилення подальшої взаємодії суб'єктів процесу навчання – викладачів і студентів – спостерігається тенденція до відокремлення викладання від учіння на новому якісному рівні. Так, якщо у 80-х рр.. основний акцент у підготовці майбутніх фахівців було зроблено на інформатизацію процесу навчання через трансляцію знань від викладача до студента, при цьому на лекційні й семінарські заняття відводилося годин майже вдвічі більше, ніж на практичні й лабораторні, то сучасний етап характеризується поступовим переходом до формування у студентів вміння самостійно здобувати знання й ефективно використовувати їх у практичній діяльності. Саме в цьому вбачають упорядники програми [105] призначення самостійної роботи студентів та семінарських, практичних, лабораторних занять у вищій школі.

У нових програмах [там само] спостерігаємо прояви нової тенденції в розробці цілеспрямованого процесу лінгводидактичної підготовки майбутніх

фахівців: не лише розмежування й конкретизацію цілей діяльності студентів і викладачів, а й відображення мети у структурі цієї діяльності, зокрема - цілеспрямовання традиційних для вищої школи форм навчально-пізнавальної діяльності, що підсилює керівну й критеріальну функції мети.

Так, спеціально виокремлюється ціль самостійної роботи студентів – засвоєння нового теоретичного матеріалу, формування вміння здобувати необхідні знання для ефективного використання їх під час лабораторних занять і педагогічної практики; призначення семінарських занять – не репродукція (переказ і засвоєння), а узагальнення, систематизація, корекція знань, засвоєних студентами під час лекцій і самостійної роботи з першоджерелами, перевірка розуміння закономірностей, уміння робити висновки, встановлювати причиново-наслідкову залежність; спрямування практичних занять - на комплексне застосування отриманих знань, розвиток здібності діяти відповідно до обставин (створення й аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання завдань перетворювально-творчого характеру, задач на доведення, пошук тощо); при цьому лабораторні роботи повинні стати джерелом з'ясування певних явищ чи закономірностей через спостереження, опитування, дослід, експеримент тощо [105].

Отже, спостерігаємо спрямування мети не лише на кінцеві результати навчальної діяльності, а намагання вплинути вже на рівні цілеспрямовання на методи й форми діяльності, які сприяють досягненню кінцевого результату. При цьому мета навчання орієнтує не лише на кінцеві результати навчальної діяльності, а й на опанування способами й засобами цієї діяльності, тобто спостерігається тенденція до підсилення й оптимального використання системоутворювальної функції мети.

Крім того, на сучасному етапі розвитку української дошкільної лінгводидактики намітилася тенденція в змістовому аспекті теорії

викладання основ науки до конкретизації цілеспрямування процесу підготовки фахівців до навчання дітей української мови. Кінцевий продукт сукупної діяльності викладачів представлено через модель фахівця, готового до навчання дошкільників української мови, життєдіяльність, реальність якої підтверджується експериментально [165, с.65]. Така ідеальна модель виступає еталоном, на досягнення якого спрямовується процес навчання і з яким звіряються результати педагогічної й навчальної діяльності.

Теоретичне моделювання кінцевого продукту лінгводидактичного процесу у вищій школі дає можливість діагностувати досягнення цілей, об'єктивно визначати ступінь їх реалізації, а відтак встановлювати причини, які перешкоджають її досягненню, і здійснювати необхідні корективи, тобто з'являється можливість керувати процесом підготовки студентів до навчання дітей рідної мови. Тому вважаємо, що теорія викладання основ науки вступила в якісно новий період свого розвитку - період формування теорії керування процесом підготовки фахівців до навчання дітей рідної мови.

Отже, можна констатувати, що проблема цілеспрямування процесу підготовки фахівців-лінгводидактів не залишилася поза увагою української дошкільної лінгводидактики на сучасному етапі її розвитку. Окреслилися певні підходи до розробки цілей та аналізу їх реалізації в педагогічній практиці.

Зокрема, в основу визначення мети процесу підготовки студентів до навчання дітей рідної мови покладено діяльнісний підхід, відповідно до якого кінцеву мету навчання почали задавати через перелік конкретних видів професійної діяльності, які повинен опанувати студент упродовж навчання. Вирішення проблеми конкретизації мети навчання отримало подальший розвиток через цілеспрямування підсистем процесу навчання, зокрема діяльності викладачів і діяльності студентів, а також підсистеми, що визначає

способи досягнення кінцевих результатів навчання. Крім того, запроваджено науково обґрунтовану модель кінцевого продукту процесу підготовки студентів до навчання дошкільників української мови як інструмент для діагностування досягнутих результатів і аналізу їх відповідності до поданого еталону, чим започатковано новий етап в теорії викладання основ лінгводидактичної науки - етап теорії керування процесом підготовки фахівців до навчання дітей української мови.

У зв'язку з цим перспективними для даного аспекту теорії української дошкільної лінгводидактики є дослідження, спрямовані на вивчення професійної діяльності й розробку ідеальної моделі фахівця, готового до навчання дітей рідної, української, мови, а також робота, спрямована на формулювання й конкретизацію цілей усіх системних підрівнів процесу підготовки фахівців-лінгводидактів.

4.1.2. Змістове наповнення професійної підготовки студентів до навчання дошкільників рідної мови. **Визначення мети навчання – це лише перший крок у науковому обґрунтуванні процесу підготовки фахівців до навчання дошкільників рідної мови. Не менш важливо правильно визначити зміст навчання, який повинен відповідати меті навчання і виконувати відповідні функції, провідні з яких - інформативна і керівна. Зміст навчальної дисципліни - це не лише система знань, умінь і навичок, що потребують засвоєння, а й засоби керування процесом засвоєння цих знань, умінь і навичок.**

І процес викладання, і процес учіння, що окреслилися в теорії і практиці підготовки фахівців до навчання дошкільників рідної мови, знайшли відповідне змістове відображення в навчальних програмах.

За програмами 60-х рр.. зміст курсу методики розвитку мовлення для педучилищ розкривав таке коло питань: рідна мова в системі дошкільного виховання; мовлення вихователя; методика словникової роботи, виховання звукової культури мовлення, навчання дітей розмовного мовлення і розповідання; організація роботи з розвитку мовлення в дитячому садку; методика художнього читання і розповідання дітям, вивчення віршів з дітьми. Він був розрахований для засвоєння впродовж 68 навчальних годин (58 лекційних, 10 практичних) [294].

Студенти педінститутів у цьому курсі ще додатково опанували такі теми: теоретичні засади методики роботи з навчання рідної мови в дошкільному закладі; питання розвитку мовлення дітей в історії вітчизняної педагогіки і в теорії та педагогічній практиці радянського дошкільного виховання; завдання, зміст, форми і принципи навчання дітей рідної мови; розвиток мовлення дітей переддошкільного віку; методика формування граматично правильного мовлення дітей; методика навчання дітей елементів грамоти; методичне керівництво роботою дитячого садка з навчання рідної мови; викладання методики розвитку рідного мовлення в дошкільному педучилищі (66 лекційних, 58 практичних) [211]. У кожній з означених тем було визначено підтеми, що потребували інформативного забезпечення з боку викладача, а також завдання, через які було передбачено цілеспрямовану діяльність студентів і слухачів, пов'язану з переробкою отриманих знань і уявлень. Таке тематичне наповнення навчальної дисципліни було незмінним до 2002 р..

На початку 90-х рр. у межах цих тем значно поглибився зміст курсу за рахунок збагачення наукового підґрунтя дошкільної лінгводидактики, яка в розробці своїх рекомендацій почала активно спиратися на дослідження психологів, фізіологів, педагогів (В. Бельтюков, Л. Виготський, О. Гвоздьов, Д. Ельконін, Л. Журова, А. Іванов-Смоленський, З. Істоміна, М.Красногорський, Г. Леушина, Р. Левина, І. Павлов, С. Рубінштейн, І.Сеченов, Н. Швачкін та ін.) щодо розвитку мовлення, мовлення, мовленнєвої і навчально-мовленнєвої діяльності та лінгводидактів щодо закономірностей і принципів навчання мови (Є. Короткова, Л. Федоренко). Уперше до навчальної дисципліни було введено вивчення лінгводидактичної спадщини такого видатного українського педагога, як В. Сухомлинський, і наукового доробку українських лінгводидактів (А. Богуш, Л. Глухенької, О.Жильцової, А. Іваненко, В. Коник, О. Лещенко, Н. Орланової та ін.). Було приділено значно більше уваги засобам реалізації програми. Через вивчення й узагальнення багаторічного досвіду навчання дітей було розширено арсенал методів навчання рідної мови й ознайомлення з навколишнім, що також знайшло відображення в змісті навчальної дисципліни. У зв'язку з цим було збільшено кількість годин на лекційні та лабораторні заняття. При цьому інформативну функцію програм представлено досить чітко: не лише лекційні, а й семінарські, практичні, лабораторні заняття, робота студентів під час педагогічної практики наповнені конкретним змістом. Крім того, визначено основні поняття, що підлягали засвоєнню студентами, а також опорні та суміжні теми таких навчальних дисциплін, як філософія, психологія, дитяча психологія, українська мова, дошкільна педагогіка, методика ознайомлення з природою, дитяча література, що орієнтувало суб'єктів процесу навчання на встановлення міжпредметних зв'язків у процесі викладання й засвоєння кожної теми навчального курсу [242].

Зміст курсу методики розвитку рідного мовлення безпосередньо відбивав стан відповідної науки. Його було представлено через сукупність наукової інформації, здобутої і дослідним шляхом, і через узагальнення практичного досвіду роботи. Така предметна форма подання змісту навчальної дисципліни не орієнтувала на способи навчальної діяльності: розкриваючи логіку науки - одночасно приховувала логіку навчання професійної діяльності. Таким чином, керівну функцію змісту навчання в програмах як нормативних документах було представлено досить обмежено.

У середині ХХ ст. проблема представлення основ науки в змісті навчальних дисциплін постала гостро перед усіма педагогічними науками, що активізувало дослідження цієї проблеми. Вивчення її на матеріалі середньої школи (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін та ін.), а також середньої та вищої школи (С. Архангельський, В. Безпалько, В. Давидов, Н.Тализіна та ін.) дало підстави для висновку про необхідність збагачення традиційних компонентів змісту навчання дидактично інтерпретованими компонентами, що відображають: а/ систему ціннісних орієнтирів фахівця, тобто сукупність суспільних морально-етичних норм і норм професійної етики відповідно до специфіки фахової діяльності [204]; б/конкретну методологію навчальної дисципліни й методику її застосування до розкриття змісту навчальної дисципліни, тобто визначення підходів до структурування змісту, що розкриє логіку навчання професійної діяльності й створить умови для самостійного опрацювання матеріалу в позааудиторний час [344]; в/ систему орієнтирів і вказівок, необхідних для здійснення навчально-пізнавальної й навчально-професійної діяльності та формування творчої пошукової навчально-дослідної діяльності [137].

Найбільше уваги було приділено вивченню питань щодо структурування змісту навчання. Так, у теорії й практиці викладання педагогіки окреслилося декілька напрямів структурування навчального курсу: професіоналізація змісту навчання; виділення компонентів у змісті навчання; упровадження модульної системи; проблемно-тематичний підхід; використання інваріанта структурної моделі науки [269, с.80-90].

Не стояли осторонь розгляду цієї проблеми й українські лінгводидакти. Аналіз навчальних програм вищої школи [211; 242; 105] засвідчив, що структурування навчальної дисципліни з методики навчання дітей рідної мови підпорядковувалося переважно професіоналізації змісту навчання.

При цьому реалізація профспрямованості в 60-х рр. забезпечувалася тільки через виявлення та систематизацію професійно значущих знань і вмінь та розроблення завдань з реалізації професійно значущих знань, умінь. Так, для реалізації професійного спрямування процесу підготовки студентів до навчання дітей рідної мови в змісті курсу методики розвитку рідної мови було передбачено завдання,

спрямовані на формування в студентів професійно значущих конкретних знань і вмінь, що сприяють оволодінню спеціальними лінгводидактичними навичками, як от: записування дитячого мовлення в різних вікових групах і аналіз вимови звуків й слів мовлення дітей; складання й аналіз розповідей із звуконаслідуванням для різних вікових груп та ін. [211, с.21-24].

Пізніше цей напрям структурування змісту навчання підсилювався через виокремлення в кожній темі головних професійно значущих понять та встановлення зв'язку між лінгводидактичною теорією і практикою.

Уперше виокремлення основних понять теми було здійснено в навчальній програмі 1990 р. [242], але тоді в межах тематичного комплексу понять не було визначено внутрішньоструктурну ієрархію професійних понять, що складала основу змісту й були призначені для координації змістового наповнення лекційних, семінарських і практичних занять. Так, у межах теми „Становлення методики навчання дітей рідної мови як науки” [242, 8-9] серед основних лінгводидактичних понять теми знаходилися також поняття з філософії („становлення”), міжнаукової теорії пізнання („діяльнісний підхід”), дошкільної педагогіки та історії педагогіки („сенсорне виховання”, „дитячі притулки”, „материнська школа”, „народність”) і загальнонавчальні слова („подорож”, „основоположник”, „наставник”, „патріотизм”, „внесок”), які без належної ієрархічної підпорядкованості не мали лінгводидактичного навантаження й не могли виконувати функцію керування процесом навчання.

Просуваючись уперед у пошуках кращого структурування змісту навчання, а відтак і керування процесом навчання, упорядники навчальної програми 2002р. [105] інакше підійшли до подання основних понять навчальних тем. Так, наприклад, вищезазначену тему було представлено відповідно до сучасного бачення історичного шляху цієї науки і введено матеріал, який опирався лише на такі поняття, як: „лінгводидактична спадщина, рідномовні обов'язки, предметові й речові лекції, материнська школа, наставник, дослідження, наукові доробки, мовний інстинкт, драматичний інстинкт” [105, с.20], сукупність яких висвітлює особливості історичного розвитку дошкільної лінгводидактики й керує послідовністю викладу навчального матеріалу теми. Крім того, в межах кожної конкретної теми було подано перелік основних понять у їх системному підпорядкуванні. Так, наприклад, понятійний апарат теми „Становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку” представлено в такій послідовності: ”Передумови мовленнєвого розвитку: голосові реакції; підготовчий період: слухове, зорове зосередження; крик, гукання, трелі, гуління, белькіт, наслідування; розуміння мовлення; усвідомлені слова, активне мовлення; орієнтовні показники мовленнєвого розвитку; ігри-заняття; дидактичні ігри; емоційне спілкування; покази, називання, розповіді-

бесіди, ігри-схованки, інсценовані покази, „живі картинки” , розігрування потішок, „сюрпризи”, ігрові ситуації ” [105, с.24]. Таке розміщення висвітлює і підрівні тематичної системи понять, й ієрархічну підпорядкованість їх у межах певних рівнів, що разом скеровує на виклад матеріалу в чіткій системній послідовності.

Орієнтуючись у професіоналізації змісту навчання на діяльнісний підхід, упорядники навчальних програм чітко спрямували процес навчання на взаємодію навчально-пізнавальної й практично-самостійної діяльності студентів, що в програмі 1990р. представлено в підрозділах „Практичні заняття”, „Завдання на педпрактику”, а в навчальній програмі 2002р. - у спеціально виокремленому прикладному блоці.

Зокрема, прикладний блок програми, який визначає зміст семінарських, практичних, лабораторних занять, самостійної роботи студентів, складається з двох частин, які представляють: а/ інтелектуально-логічну діяльність, б/інтелектуально-евристичну діяльність. Для формування вмінь і навичок інтелектуально-логічної діяльності передбачено здійснення студентами операцій аналізу і синтезу; порівняння та зіставлення явищ і процесів; визначення головних, істотних ознак; знаходження причинно-наслідкових зв'язків між явищами та процесами, пов'язаними з навчанням рідної мови, систематизація, класифікація їх тощо.

При цьому за обов'язкові види навчальної діяльності визначено такі, як: аналіз наукової літератури з актуальних проблем дошкільної лінгводидактики і встановлення провідних методів дослідження означених проблем; розробка системи роботи - певного напрямку - для кожної вікової групи (за допомогою методичної та дидактичної літератури); моделювання фрагментів занять за попередньо складеними або відображеними конспектами; складання методичних схем використання системи методів і прийомів у їх логічному взаємозв'язку для окремих видів занять та їх опис; підготовка доповідей до методичних семінарів з окремих розділів програми; аналіз програм для дошкільного закладу і початкової школи на предмет врахування перспективності, наступності в навчанні та складання системи адаптаційних

заходів до навчання дітей у школі; ознайомлення з практикою планування роботи у базових дошкільних закладах (аналіз, висновки, рекомендації) та складання планів роботи на квартал, тиждень; добір діагностуючих методик для оцінювання знань, умінь та навичок дітей і визначення їх структури, загальних ознак, порівняння за окремими етапами тощо.

Отже, змістове наповнення цієї частини прикладного блоку програми спрямоване на вдосконалення логічних прийомів мислення студентів під час формування в них спеціальних фахових умінь, що потребують реалізації попередньо набутих предметних знань, тобто передбачено комплексний вплив на формування особистості майбутнього фахівця.

Упродовж інтелектуально-евристичної діяльності студенти повинні застосовувати набуті знання та вміння в нових, нестандартних ситуаціях, тому друга частина прикладного блоку програми спонукає студентів долати інерцію мислення, відходити від традиційного репродукування знань, використовуючи їх за нових умов, або здобувати самостійно. Для цього передбачено упродовж навчального курсу виконання таких завдань, що сприяють формуванню як репродуктивно-творчих умінь (виготовлення наочності для активізації та закріплення знань дітей і складання методики їх використання; складання тематичних словників для кожної вікової групи та їх аналіз тощо), так і прийомів образного мислення (формулювання проблеми, виявлення суперечностей, висування гіпотези, генерування ідей - розробка текстів доповідей, консультацій для батьківських зборів, добір матеріалів до “Кутка для батьків”; складання планів роботи, планів-конспектів заходів з окремих тематичних напрямів роботи), і системи знань про процедури творчої діяльності (підготовка й проведення мікродосліджень і експериментальної роботи за окремими етапами; підготовка матеріалу до написання звіту: підтвердження або відхилення гіпотези, систематизація отриманої інформації, формулювання висновків та рекомендацій, визначення напрямку подальшого дослідження; підготовка доповіді або тез для студентської науково-методичної конференції або до втілення результатів дослідження в педагогічну практику; написання статті, курсової, дипломної роботи). При цьому основна увага звертається не лише на формування вміння критично мислити й оцінювати свої та чужі думки (аналіз занять у базовому дошкільному закладі, складання відображених конспектів занять, оформлення висновків щодо логічності, обумовленості системи використаних методів і прийомів; поступовості в доборі дидактичних

ігор, вправ тощо), а й прищеплення норм професійної етики (підготовка та проведення ділових ігор “Методична нарада”, “Батьківські збори” і т. ін.).

Таким чином, нова навчальна програма орієнтує на зв'язки між теоретичними положеннями і практичною діяльністю, забезпечує перехід від репродуктивного типу засвоєння знань до творчого, евристичного, сприяє розумінню специфіки використання теоретичних знань під час практичної діяльності, готує до проведення педагогічного експерименту й тим сприяє формуванню в майбутніх вихователів засад наукового підходу до педагогічної діяльності.

Отже, аналіз навчальних програм з дисципліни „Методика розвитку рідної мови”, здійснений з позицій сучасного етапу розвитку теорії української дошкільної лінгводидактики, дає підстави для висновку, що методологічні підходи до змістового наповнення процесу підготовки студентів до навчання дошкільників рідної мови змінювалися відповідно до розробки цієї проблеми в психолого-педагогічних науках.

У 60-80-х рр. при доборі змісту підготовки студентів до навчання дітей рідної мови традиційно орієнтувалися на систему знань з дошкільної лінгводидактики, яка склалася на той час, тобто на логіку науки й описи основних видів професійної діяльності, що створило підґрунтя для подальшого розвитку інформативної функції змісту навчальної дисципліни.

На початку 90-х рр. завдяки вдосконаленню структури змісту навчання підсилилася не лише інформаційна функція навчальної програми, але й рельєфно окреслилася можливість керувати процесом навчання через удосконалення засобів реалізації змісту навчання.

На сучасному етапі розвитку української дошкільної лінгводидактики зміст навчальної дисципліни „Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі освіти” визначено з

урахуванням діяльнісного підходу. На предметному матеріалі – системі знань української дошкільної лінгводидактики – розкривається логіка навчальної діяльності - підготовки студентів до навчання дітей рідної мови, а структура змісту навчання через тематичний поділ матеріалу, систематизацію тематичних понять, структуру прикладного блоку й систему визначених у ньому завдань спрямовує на здійснення навчально-пізнавальної, навчально-професійної й навчально-дослідної діяльності, формування творчої діяльності й прищеплення студентам системи ціннісних орієнтирів фахівця, що й створює необхідні дидактичні передумови для передачі й засвоєння системи знань з української дошкільної лінгводидактики як науки.

Керівна функція змісту навчання, що висвітлює логіку оволодіння професійною діяльністю, хоч і не визначилася ще як домінуюча, але підтверджує роль змісту навчання як методологічного засобу досягнення проміжних і кінцевих цілей підготовки спеціалістів.

4.2. Процесуальний аспект підготовки майбутніх педагогів до навчання дошкільників рідної мови

Зміст навчального матеріалу функціонує лише в процесі навчання, тому для формування навчальної дисципліни важливо враховувати не лише логіку науки, а й логіку процесу, в якому навчальна дисципліна реалізується.

У практиці сучасної вищої школи склалася така система підготовки студентів до навчання дошкільників рідної мови: 1/ теоретична підготовка; 2/практична підготовка; 3/ дослідницька підготовка. Теоретична підготовка вміщує загальний курс методики навчання дітей рідної мови, а також спецкурси, спецсемінари і спецпрактикуми з актуальних проблем дошкільної

лінгводидактики. Практична підготовка складається з педагогічної практики, яка впливає на розвиток професійних якостей майбутнього педагога, сприяє формуванню таких компонентів, як правильне уявлення про професію вихователя, особливості його праці, дозволяє набути перші навички педагогічної майстерності, відчутти потребу в безперервній педагогічній самоосвіті. Дослідницька підготовка передбачає виконання курсових і дипломних робіт з методики навчання дітей рідної мови; проведення педагогічних експериментів, накопичення, аналіз та узагальнення нових наукових фактів і матеріалів; підготовку доповідей до спецсемініарів, наукових конференцій тощо.

У результаті взаємопов'язаного чіткого функціонування означених трьох підсистем створюються умови для формування в молодого спеціаліста якостей, які в сукупності складають основи професійної готовності до навчання дітей рідної мови. Визначення оптимальних умов функціонування і взаємодії кожної з підсистем процесу навчання для досягнення кінцевої мети навчання – основа вдосконалення процесу лінгводидактичної підготовки фахівців у вищій школі.

У зв'язку з цим доцільно розглянути, як формувався й удосконалювався процесуальний аспект теорії викладання основ лінгводидактичної науки, в межах якого й обґрунтовуються умови функціонування підсистем процесу навчання.

4.2.1. Пошуки оптимальних умов формування професійної готовності студентів до навчання дошкільників рідної мови. У навчальних програмах 70-90-х рр. для педінститутів [211; 242] виокремлювалася тема “Викладання курсу “Методика розвитку мови та навчання грамоти” в дошкільних педучилищах”, у межах якої необхідно було висвітлити завдання викладання курсу, проаналізувати зміст і структуру

навчальної програми, розглянути методичні й організаційні питання викладання курсу в педучилищі та організації педпрактики учнів у дитячому садку. На рівні предметного матеріалу це питання в дошкільній лінгводидактиці тривалий час не було представлене, про що свідчать навчальні посібники з курсу, подані до навчальних програм списки літератури та проведені нами розшуки таких матеріалів.

Перші наукові дослідження з проблеми підготовки фахівців до навчання дітей української мови припадають на 90-і рр. – роки незалежності України. У цей період перед українською дошкільною лінгводидактикою постала важлива проблема – забезпечити наукову підтримку переходу дошкільних закладів з російськомовного на рідномовний, тобто український, режим навчання і виховання дітей, складовою якої була підготовка студентів і вихователів (які здебільшого не володіли українською мовою) до навчання дітей української мови. У зв'язку з цим, науковцями спочатку було розроблено програму спецпрактикуму для студентів педвузів [45] і методичні рекомендації до неї, а згодом – програму семінару-практикуму і методичні рекомендації для вихователів дошкільних закладів [46]. Означені науково-методичні доробки були призначені для формування професійно-мовленнєвої готовності майбутніх педагогів і вже працюючих вихователів дошкільних закладів до навчання дітей української мови. Це були інтегровані навчальні курси, що передбачали лінгвістичну й методичну підготовку і спрямовувалися на вирішення таких завдань: корекція та вдосконалення мовленнєвих умінь (говоріння, слухання, читання, письмо); підвищення рівня методичної підготовки до навчання української мови, формування вміння здійснювати самостійні пошуки найбільш ефективних методів, прийомів навчання дітей української мови.

Запропонована до означених навчальних курсів система занять, науково обґрунтована й експериментально апробована, базувалася на діяльнісному

підході й була зорієнтована на розвиток у студентів активних комунікативних форм і конструкцій, цілеспрямованих у професійному відношенні, у різних видах комунікативної діяльності.

Крім того, було введено до процесу навчання комплекс засобів, що підвищували його керованість. Передусім багато уваги приділялося тому, щоб інформаційний процес набув спрямованого, особистісного, індивідуалізованого характеру, що надавало б можливість постійно підтримувати зворотний зв'язок зі студентами. Цьому сприяли не лише сама форма обраної роботи – практикум, яка забезпечувала активну участь самих студентів у процесі навчання, а й запропонована система колективно-індивідуалізованої роботи в аудиторний час та самопідготовки студентів у позааудиторний час. Індивідуалізацію навчання при цьому забезпечували: система лінгфонних вправ, система вправ для роботи парами (студент - студент), система методик для залучення студентів до експериментально-дослідної діяльності, використання різних видів поточного контролю, взаємоконтролю, самоконтролю та взаємоаналізу, що сприяли формуванню оцінно-корекційних навичок, створювали основу для подальшого самовдосконалення мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок.

Спецпрактикум органічно входив до існуючої системи навчання, не створюючи додаткових труднощів для взаємної адаптації двох навчальних систем, і виконував роль коригуючої, завершальної ланки лінгводидактичної підготовки фахівців. Упродовж цього етапу навчання було здійснено професійно спрямовану систематизацію та збагачення знань, умінь, навичок, здобутих за допомогою лінгвістичних, лінгводидактичних дисциплін та педпрактики, у результаті чого в студентів було сформовано лінгвістичну, лінгводидактичну, комунікативну та народознавчу компетенції для навчання дітей української мови.

На наш погляд, запропоновані форма й дидактична система навчання з урахуванням окресленої мети забезпечували керування навчальною діяльністю студентів, сприяли досягненню необхідних результатів підготовки фахівців, що наближало її до оптимальної.

Намагання оптимізувати вплив кожної з навчальних підсистем на процес підготовки фахівців до навчання дітей рідної мови через збагачення їх функціональних можливостей простежується й у запропонованій методиці організації набуття студентами досвіду мовленнєвого спілкування з дітьми [222]. Її мета - формування схильності до мовленнєвого спілкування з дітьми як основи опанування професійною діяльністю вихователя й умови успішної педагогічної діяльності в галузі комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей. Зорієнтована вона на використання можливостей процесу навчання для набуття студентами досвіду мовленнєвого спілкування з дітьми, а відтак розвитку таких якостей майбутнього педагога, як здатність відчувати й розуміти світ дитини, установлювати з нею емоційний контакт, активно й гнучко впливати на мовленнєву поведінку дитини.

Стрижнем запропонованої методики виступила система комунікативно-навчальних завдань, здійснення яких можливе лише за умов безпосередньої участі студентів у професійно-мовленнєвій діяльності (під час лабораторних занять, проходження педагогічної практики, самостійної роботи студентів). Серед таких завдань - діагностика комунікативного розвитку дитини на основі спостереження; діагностика комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини в процесі безпосереднього мовленнєвого контакту; вільне діалогічне спілкування з дитиною з метою встановлення міжособистісного контакту; цілеспрямоване спілкування з дитиною з метою здійснення навчально-мовленнєвого впливу тощо. При цьому пропонувалося використання таких спеціальних методів навчання, як: комунікативні доручення, педагогічні

вимоги, створення навчально-комунікативних ситуацій на лабораторних заняттях у дошкільних навчальних закладах, ведення щоденників з набуття досвіду мовленнєвого спілкування з дітьми, вивчення особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей, обговорення й обмін студентами набутим досвідом спілкування з дітьми, тренінгове вправлення, психологічна (емоційна) самооцінка процесу й результатів мовленнєвої взаємодії з дітьми.

Важливе місце в методиці було відведено організації комунікативної самопідготовки студентів. У цьому процесі було виділено три взаємодоповнюючих етапи: 1/діагностування і самодіагностування висхідного рівня комунікативних і мовленнєвих умінь студентів; 2/складання індивідуальних планів комунікативної самопідготовки: розвитку комунікативних умінь, техніки мовлення; 3/ рефлексія здобутого рівня комунікативних і мовленнєвих умінь (за результатами проходження педагогічної практики).

Отже, запропонована методика через систему спеціально розроблених завдань сприяє взаємопроникненню теоретичної, практичної й дослідницької підсистем процесу навчання, а також висвітлює додаткові можливості процесу навчання для набуття студентами досвіду мовленнєвого спілкування з дітьми, формування таких особистісних якостей майбутнього педагога, як здатність відчувати й розуміти світ дитини, установлювати з нею емоційний контакт, активно й гнучко впливати на мовленнєву поведінку дитини.

Тенденція до інтенсифікації процесу навчання лінгводидактики у вищій школі через збагачення функціональних можливостей навчальних підсистем відбилася й у запропонованій системі використання дидактичних наочних засобів у процесі вивчення методики навчання дітей рідної мови [163].

На ґрунті висновків психолого-педагогічних досліджень попередників з проблем використання наочних засобів навчання (О. Беляєва, В. Болтянського, Б. Ерднієва, П. Ерднієва, В. Євдокимова, Л. Зельманової, О. Славіна та ін.) було розкрито можливості використання символічної наочності, поданої у вигляді схем, таблиць, моделей, матриць, діаграм і графіків, у процесі подання й подальшого опрацювання конкретної лінгводидактичної інформації у вищій школі. При цьому спеціально розроблена система вправ надавала наочним дидактичним засобам універсальних можливостей - орієнтувала на виконання кожним засобом комплексу різноманітних функцій: ілюстративної, систематизуючої, узагальнювальної, контрольної. Такий підхід до використання наочних засобів навчання сприяв розвитку теоретичного мислення студентів; допомагав визначити й висвітлити зв'язки між теоретичними положеннями й практичною діяльністю; сприяв систематизації теоретичних знань, розумінню специфіки використання їх під час практичної діяльності; забезпечував перехід від репродуктивного типу засвоєння знань до творчого, евристичного; готував до проведення педагогічного експерименту. Все це сприяло формуванню в майбутніх вихователів засад наукового підходу до педагогічної діяльності.

Додатковий поштовх до теоретичного обґрунтування процесу викладання основ науки українська дошкільна лінгводидактика отримала на межі тисячоліть, коли з виокремленням у вищих навчальних закладах освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" постала необхідність розробки методики викладання основ дошкільної лінгводидактики як навчального курсу для магістрантів спеціальності "Дошкільне виховання".

У зв'язку з цим було розроблено навчальну програму "Методика викладання курсу "Теорія і методика розвитку української мови у дітей

дошкільного віку” [224], яка висунула перед магістрантами спеціальності “Дошкільне виховання ” такі завдання: оволодіти теоретико-методичними засадами викладання курсу “Теорія і методика розвитку українського мовлення у дітей дошкільного віку”; засвоїти зміст навчальної програми для вищих навчальних закладів з курсу, пріоритетні напрями його оновлення; опанувати ефективні форми організації навчання студентів, методи викладання курсу; оволодіти практичними вміннями проектування навчальних занять з курсу, здійснення педагогічної особистісно орієнтованої взаємодії зі студентами [224, с.3]. Зміст програми було розбито на шість блоків. Оволодіння матеріалом кожного з них є сходинкою до досягнення провідної мети курсу, яку в програмі представлено так: “...оволодіння магістрантами основами викладання курсу”. Кожен змістовий блок має чітко визначене спрямування: 1/ оволодіння магістрантами загальними теоретичними положеннями викладання курсу; 2/ поглиблене вивчення методики розвитку рідного мовлення дітей як наукової дисципліни; 3/ознайомлення студентів із сучасним програмово-методичним забезпеченням курсу; 4/ вивчення магістрантами специфіки виховної роботи в процесі викладання курсу, змісту і видів навчально-пізнавальної діяльності студентів, опанування форм їх організації; 5/ навчання магістрантів проектування лекційних, семінарських, практичних і лабораторних занять з курсу; 6/оволодіння магістрантами основами педагогічного спілкування в процесі викладання курсу.

Зміст цієї програми орієнтує на засвоєння специфіки організаційних форм і методів викладання курсу й учіння студентів, при цьому до методів викладання курсу віднесено: лекцію, пояснення, бесіду, демонстрацію наочних посібників до курсу, а до методів учіння студентів – „слухання-осмислення лекційного курсу, вивчення першоджерел, фахової періодики, навчально-методичних посібників, самостійне опрацювання питань, тем з

курсу, виконання професійно зорієнтованих завдань, проектування мовленнєвих занять, дидактичних циклів, складання текстів ігор, вправ, розробка діагностичних методик, спостереження за спілкуванням, мовленням дітей, набуття досвіду мовленнєвого спілкування з дітьми, проведення експериментального дослідження” [224, с.12].

Разом з тим, хоч у програмі наголошено, що побудова й проведення занять з курсу повинні відбуватися „на засадах діалогічної взаємодії викладача і студентів” [224, с.12], це положення змістового аспекту програми не підтвержене в її нормативній частині, де зовсім не визначено роль викладача в реалізації програми, оскільки висунуті завдання “оволодіти...”, “опанувати...”, “засвоїти...” – звернуті суто до магістрантів, що робить її програмою учіння, самостійного оволодіння дисципліною, а не програмою курсу, побудованого на вищезазначених засадах.

Не залишилися незмінними й навчальні посібники з курсу методики навчання дітей рідної мови. Нове покоління їх [30] відображає загальнодидактичну тенденцію до створення підручників скеровуючого типу, озброєних системою вказівок та орієнтирів для забезпечення зворотного зв'язку. Наявність посібників такого типу значно підвищує ефективність самостійної роботи студента, яка без керування, корекції завжди досить низька.

Зокрема, навчальний посібник „Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі” [30], що є практичним доповненням до теоретичного курсу, спонукає студентів до активної навчально-мовленнєвої та пошуково-дослідної діяльності. Його мета - прищепити майбутнім вихователям практичні вміння і навички розвитку рідного мовлення дітей в різних мовленнєвих аспектах. Відповідно кожний розділ посібника містить: орієнтовні плани семінарських, практичних і

лабораторних занять з конкретними завданнями для студентів; завдання для педагогічної практики та індивідуальної самостійної роботи студентів; мовленнєві тексти, дидактичні та народні ігри, конспекти занять тощо та конкретні завдання для практичної роботи з ними; рекомендовану літературу. До окремих завдань подано алгоритми, вказівки щодо їх виконання, а завдання для дослідної діяльності містять детальні методики їх здійснення і критерії оцінювання результатів дослідної діяльності.

Таким чином, через навчальні посібники нового покоління, що містять схеми орієнтовної основи дій та завдання для самоперевірки й корекції базових знань-умінь, окреслилася ще одна можливість керувати процесом навчання, уже в позааудиторний час, а саме – самопідготовкою й самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

4.2.2. Технологічне забезпечення процесу підготовки студентів до навчання дошкільників рідної мови. На початку 90-х рр. ХХ ст. програма для студентів педінститутів з методики навчання дітей рідної мови [242] орієнтувала педагогів на організацію процесу навчання з урахуванням міжпредметних зв'язків з дисциплінами лінгводидактичного, лінгвістичного, психолого-педагогічного, природничого циклів та філософією. Це було окреслення функції, яка не мала матеріального підкріплення. Але вже через три роки теорія викладання основ лінгводидактичної науки збагатилася першими технологіями підготовки студентів до навчання дошкільників української мови, що будувалися саме з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Резерви підвищення якості підготовки майбутніх фахівців було знайдено в існуючій організаційно-навчальній структурі вузівської фахової підготовки [160]. Запропонована модель навчання ґрунтувалася на об'єднанні дисциплін

лінгвістичного та лінгводидактичного циклів на основі міждисциплінарних зв'язків, здійсненні професійної орієнтації навчального матеріалу дисциплін лінгвістичного циклу, посиленні комунікативної спрямованості курсів лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін та введенні коригувальної, завершальної ланки навчання у вигляді практикуму з методики навчання мови в тісному зв'язку з педагогічною практикою.

Системоутворювальним елементом такої моделі педагогічного процесу виступила мета навчання - формування професійно-мовленнєвої готовності майбутнього вихователя до навчання дітей української мови, складовими якої було визначено лінгвістичну, лінгводидактичну, комунікативну, народознавчу компетенції та індивідуальні інтелектуально-психологічні якості фахівця. Для досягнення окресленої мети було визначено певний зміст підготовки, до якого ввійшли знання про українську мову як систему, способи діяльності для навчання дітей мови та народознавчого характеру, вміння і навички володіння нормами української мови, проведення порівняльного аналізу мовних одиниць двох мов на будь-якому рівні та досвід творчої діяльності. Зміст підготовки фахівців реалізовувався через навчальні курси з української та російської мов, практикуму з української мови, методики розвитку рідного мовлення, методики навчання української мови, практикуму з методики навчання української мови та педагогічну практику. Залежно від змісту навчання добиралися відповідні методи підготовки (пояснювальні, евристичні, дослідні, ілюстративні, імітативні, оперативні, продуктивно-творчі, порівняльно-типологічні, комунікативної ситуації, емоційного впливу, контролю та корекції), які знайшли прояв у адекватних формах реалізації (проблемній лекції, бесіді, розповіді, демонстрації, лабораторному досліді, артикуляційній розминці, читанні, вправах, створенні текстів, переказів, перекладі, опорі на рідну мову, гуманізації відносин, самоконтролі та взаємоконтролі), тобто у запропонованій моделі підготовки було окреслено

не лише діяльність викладача, а й навчально-пізнавальну діяльність студентів, що забезпечувало необхідну об'єктивність втілення цієї моделі.

Певним методам і формам їх реалізації відповідали спеціальні способи та умови засвоєння змісту (сприйняття, розуміння, запам'ятовування, відтворення за зразком, вправлення, репродуктивно-творча діяльність, творча діяльність, відсутність тривоги, аналіз діяльності), з орієнтацією на які було розроблено навчальні завдання.

Вихідні керівні вимоги до змісту та організації процесу навчання, за запропонованою технологією, впливали із закономірностей сучасного етапу процесу підготовки фахівців і спрямовували на вирішення основних його завдань. Ці вимоги було викладено у вигляді таких принципів: міждисциплінарного підходу до формування професійно-мовленнєвої готовності; професійно спрямованого підходу до організації навчання; диференційно-системного навчання мови; інтеграції системно-описового і комунікативно-діяльнісного підходів до побудови курсів; дидактичного резонансу, що в комплексі сприяли цілісній організації процесу навчання.

Одним з принципів запропонованої підготовки виступив міждисциплінарний підхід, що реалізовувався в міжпредметних зв'язках, тобто через інтеграцію професійно-мовленнєвої підготовки засобами суміжних дисциплін: лінгвістичного циклу (української, російської мов, практикуму з української мови) та лінгводидактичного (методики розвитку рідного мовлення, методики навчання української мови), а також практикуму з методики навчання української мови як узагальнюючої, коригувальної ланки цієї системи та педпрактики. У викладанні цих дисциплін виняткового значення надавалось узгодженості дій: спільному міжпредметному плануванню для встановлення можливостей кожного курсу впливати на формування фахової готовності, усуненню дублювання та різночитання у

визначенні фактів, понять, створенню міжпредметних схем, таблиць, словників і на цьому терені більш раціональній організації занять. Крім того, було запропоновано введення системи вивчення мовного матеріалу збільшеними частинами, використання „мікронавчання” або „мікрозаняття”, застосування інтеграції загальної освіти з професійною на основі проблемного підходу. У результаті злиття знань з різних дисциплін у студентів формувалося нове знання про особливості української мови, специфіку формування мовленнєвих умінь дошкільників.

Курси лінгводидактичних дисциплін, вивчення яких було сплановано тематичними блоками, допомагали студентам усвідомити специфіку способів навчання дітей української мови і попередити інтерферуючий вплив російської мови на українську в мовленні дошкільників.

Сутність запропонованого „мікронавчання” полягала в ретельному відпрацюванні впродовж аудиторного заняття необхідних професійно-мовленнєвих навичок і вмінь, що в подальшому повинно було сприяти розвитку творчих умінь за умов безпосередньої професійно-мовленнєвої діяльності в дошкільній установі.

Інтеграція загальної та професійної освіти на рівні міжпредметних зв'язків передбачала трансляцію структурних елементів наукових знань з одного циклу дисциплін в інший, а інтеграція на ґрунті проблемного підходу сприяла розв'язанню поставленої проблеми в межах навчального предмета за допомогою знань, здобутих в інших навчальних курсах. Саме інтеграція знань стала тою важливою ланкою, що об'єднала загальну й професійну освіту в цілісну систему підготовки фахівців, стала засобом подолання розриву між теорією й практикою у вузівському навчанні.

Для досягнення єдності дій у підготовці фахівців було запропоновано модель кінцевого продукту сукупної діяльності викладачів ВНЗ, тобто фахівця,

готового до навчання дітей української мови, реальність і життєздатність якої підтверджено експериментально. Для того, щоб реальний випускник вищої школи наблизився до моделі фахівця, у технологію підготовки було закладено певні гарантії: 1/ викладачеві в педагогічному процесі відводилася роль опосередкована, а не визначальна; 2/ за допомогою запропонованого міжпредметного планування до кожного конкретного етапу навчання визначено кінцеву діагностовану мету – інтегроване знання; 3/ окреслено структуру й зміст навчально-пізнавальної діяльності самого студента.

За результатами експериментальної апробації запропонованої технології, зміст навчання, реалізований через технологію підготовки, відтворився на новому якісному рівні – у сформованих компетенціях окремої особистості, що, відповідно, викликало зміни і в індивідуальних інтелектуально-психологічних якостях, які разом із сформованими компетенціями склали професійно-мовленнєву готовність до навчання дітей української мови.

Отже, теорія викладання основ української дошкільної лінгводидактики отримала науково обґрунтовану цілісну систему підготовки фахівців до навчання дошкільників рідної мови, що відповідала потребам конкретно-історичного періоду розвитку суспільства й лінгводидактичної практики. Разом з тим, початок нового століття й нові досягнення в галузі створення технологічно-педагогічних систем висувають нові вимоги до модернізації процесу навчання, крім того, потребує удосконалення підхід до спільного міжпредметного планування, при якому слід враховувати внутрішні дисциплінарні зв'язки лінгвістичного та лінгводидактичного циклів, усунути дублювання та різночитання у визначенні фактів, понять; існує нагальна потреба у створенні міжпредметних схем, таблиць, словників і методичного забезпечення до них, збагаченні варіативних підходів до використання міжпредметних зв'язків у системі фахової підготовки студентів.

Висновки з 4 розділу

Проведене дослідження змістового й процесуального аспектів теорії викладання основ української дошкільної лінгводидактики дало можливість з'ясувати особливості становлення й розвитку цього рівня в теорії української дошкільної лінгводидактики і визначити напрями подальшого її розвитку. Зокрема, особливістю формування теорії викладання основ української дошкільної лінгводидактики є те, що початок її становлення припадає на 60-і роки, коли в навчальних програмах з курсу методики рідного мовлення було окреслено тему “Викладання методики рідної мови в дошкільному педучилищі”, хоча теоретичні питання добору змісту й умов викладання навчального матеріалу до теми не отримали висвітлення в лінгводидактичних працях і дослідженнях. У практиці роботи вищих навчальних закладів для висвітлення питань означеної теми послуговувалися матеріалами з проблеми викладання педагогічних дисциплін ([124] та ін.).

Аналіз змістового аспекту програм вищих навчальних закладів з викладання основ лінгводидактичної науки дозволяє дійти висновку про те, що в них знайшли відображення такі елементи змісту: знання про теоретико-методологічні засади навчання дітей рідної мови і викладання основ науки; комплекс необхідних для цього професійних умінь і навичок, певне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Зміст підготовки майбутніх фахівців до навчання дітей рідної мови відбивав особливості різних етапів розвитку суспільства і ґрунтувався на конкретних фактах з досвіду роботи педагогів дошкільних і вищих навчальних закладів. При цьому важливу роль у доборі змісту викладання основ лінгводидактичної науки відіграв науково-педагогічний досвід роботи викладачів вищих навчальних закладів, що й

відображено в програмових документах, розроблених А. Богуш [242], О.Лещенко [211], І. Луценко, В. Захарченко [224]. Отже, в українській дошкільній лінгводидактиці було накопичено відповідний теоретичний і практичний матеріал, що визначив загальні підходи до змістового наповнення процесу підготовки майбутніх лінгводидактів-практиків і науковців.

Становлення процесуального аспекту теорії викладання основ лінгводидактичної науки припадає на початок 90-х рр. ХХ ст.. Зовнішнім чинником при цьому виступила нагальна потреба в підготовці фахівців до навчання дітей, починаючи з дошкільного віку, державної, української, мови. Внутрішнім чинником започаткування цього напрямку в науці стала суперечність між необхідністю забезпечити його наукову підтримку в практиці й нерозробленість проблеми в теорії і практиці.

Спочатку підготовка педагогів до викладання основ лінгводидактичної науки відбувалася побіжно, у складі підготовки фахівців до навчання дітей рідної мови, а з часом, на початку ХХІ ст. , з'явилися умови для розробки спеціальної навчальної дисципліни з методики викладання основ української дошкільної лінгводидактики як науки, що й відіграло роль провідного чинника у формуванні процесуального – методичного - аспекту теорії викладання основ української дошкільної лінгводидактики.

Пошук оптимальних умов формування професійно-мовленнєвої готовності до навчання дошкільників української мови здійснювався за декількома напрямками:

- через інтеграцію лінгвістичної й методичної підготовки на основі міждисциплінарних зв'язків у межах існуючої системи навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах;

- через інтеграцію загальної та професійної освіти на ґрунті проблемного підходу на рівні міжпредметних зв'язків;
- через підсилення індивідуалізованого, особистісного характеру навчання в межах спецпрактикуму як коригувальної ланки навчання;
- через формування схильності студентів до мовленнєвого спілкування з дітьми із залученням майбутніх фахівців до безпосередньої професійно-мовленнєвої діяльності впродовж лабораторних занять, педагогічної практики й самостійної роботи;
- через збагачення функціональних можливостей дидактичних засобів, що забезпечувало перехід від репродуктивного типу навчання до творчого, дослідницького;
- через взаємопроникнення теоретичної, практичної й дослідницької підсистем процесу навчання, що забезпечувало набуття студентами досвіду професійно-мовленнєвої діяльності.

На сучасному етапі становлення теорії викладання основ науки спостерігаються такі тенденції, як:

- посилення системоутворювальної, керівної, критеріальної функцій мети, що виявляється через спрямування її впливу на методи, форми, засоби, кінцеві результати навчальної діяльності;
- посилення керівної функції змісту навчання, що виявляється через висвітлення в ньому логіки навчання професійної діяльності;
- створення підручників скеровуючого типу;
- спрямування на інтенсифікацію процесу навчання через збагачення функціональних можливостей навчальних підсистем;

- технологізація процесу підготовки фахівців, що виявляється через побудову моделі кінцевого продукту сукупної діяльності викладачів – моделі фахівця, готового до навчання дошкільників рідної, української, мови, і через цілеспрямованість підсистем процесу навчання.

Усе вищесказане засвідчує перехід теорії викладання основ науки на якісно новий етап розвитку в межах періоду свого становлення – формування теорії керування процесом підготовки майбутніх фахівців до навчання дошкільників української мови.

Розвиток означених тенденцій, які оцінюємо як прогресивні, переведення їх у характерні риси теорії викладання основ науки – перспективи подальшого розвитку української дошкільної лінгводидактики.

РОЗДІЛ 5

СУЧАСНИЙ СТАН УКРАЇНСЬКОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ ЯК ПРОЦЕС ФУНКЦІОНУВАННЯ НАУКОВОЇ ГАЛУЗІ

Українська дошкільна лінгводидактика як наука – це не лише система знань і джерело нового знання, а й діяльність, провідною функцією якої є вироблення, теоретична систематизація та різноманітне використання цих знань. Можна стверджувати, що процес функціонування української дошкільної лінгводидактики як науки - це діяльність з отримання, систематизації та використання наукового знання. Крім того, аналізуючи стан функціонування науки, неможливо абстрагуватися від того, що зазначені види діяльності здійснюються людиною, науковцем і передбачають наступну людську діяльність з розуміння, засвоєння, розвитку чи використання наукового знання. Це означає, що можливість ефективного функціонування наукового знання і наукової галузі безпосередньо залежить від спроможності науковців – наукового потенціалу науки – функціонувати в контексті певного наукового знання.

У зв'язку з цим, за логікою нашого дослідження, необхідно проаналізувати: а/спроможність системи лінгводидактичних знань, зафіксованих у понятійному апараті української дошкільної лінгводидактики, до функціонування в межах наукової галузі; б/ стан процесу одержання наукового знання; в/ потужність наукового потенціалу української дошкільної лінгводидактики в здійсненні пізнавальної діяльності й використанні отриманого наукового знання.

5.1. Понятійна система української дошкільної лінгводидактики

Основна функція наукової теорії – систематичний, стандартний опис досліджуваних об'єктів і процесів, на ґрунті пізнання яких формулюються закони й пояснюються емпіричні залежності. Для того щоб виконувати цю функцію, теорія повинна бути передусім системою „стверджень, пов'язаних відношенням логічної послідовності”, коли з одних стверджень у межах теорії, виводяться наступні, які є їх логічним продовженням [324, с.119]. Щоб теорія стала точною і її положеннями можна було послуговуватися на практиці, необхідно зафіксувати в мові теоретичні постулати, тобто процес становлення і розвитку будь-якої галузі науки супроводжується процесом формування її понятійного апарату, який виконує роль інформаційного банку.

Поняття у філософії розглядають як спосіб розуміння результатів пізнання певної предметної галузі через усвідомлення істотних характеристик її об'єктів і як форму мислення, що характеризується відображенням закономірних відношень і властивостей об'єктів у вигляді думки про їх загальні та специфічні ознаки. Поняття, відображаючи сутність предмета чи явища, поглиблюють знання людини про навколишню дійсність [359, с.497].

Звідси випливає, що: а/ поняття не є застиглими - більш глибоке вивчення об'єкта пізнання сприяє повнішому відображенню його сутності в понятті, тобто розширює обсяг і збагачує зміст поняття; б/ поняття не є нерухомими – вони взаємодіють одне з одним, переходять одне в одне, відображаючи реальну дійсність; в/ поява нових понять в науці – результат реалізації нових ідей, а інтенсивність їх появи – свідчення інтенсивного розвитку самої науки.

Отже, розробка й аналіз системи понять, вивчення їх змісту, руху, взаємопереходів – необхідна умова подальшого розвитку науки, завдання внутрішньої рефлексії – методологічного аспекту – кожної часткової науки.

Українська дошкільна лінгводидактика, як будь-яка інша наука, є понятійною формою відображення дійсності, і її досягнення безпосередньо фіксуються в поняттях. Система знань про навчання дітей рідної мови, вироблена за роки існування української дошкільної лінгводидактики, повинна відтворитися в адекватній системі понять, здатній точно й конкретно передати здобуте знання, відобразити логіку науки, сутність теорії та її практичну значущість, що, власне, і забезпечить функціонування наукової теорії, оскільки науковому обговоренню й вивченню піддається те, що зрозуміле й чітко зафіксоване в мові.

У межах дослідження спроможності системи лінгводидактичних знань функціонувати в науковій галузі з'ясуємо: а/ наскільки повно представлено систему засобів вираження наукового знання в українській дошкільній лінгводидактиці відповідно до рівня розвитку сучасної практики наукового пізнання; б/ чи адекватна система вироблених лінгводидактичних понять структурі наукової теорії української дошкільної лінгводидактики; в/наскільки відповідають лінгводидактичні дефініції загально визнаним мовно-логічним правилам їх побудови.

При цьому ми не мали на меті побіжно дослідити окремі поняття, що утворюють понятійну систему, об'єктивність їх визначень, адекватність відображення ними явищ та історію їх розвитку. Це, на нашу думку, є дослідницькою перспективою розвитку методологічного аспекту лінгводидактичної науки.

5.1.1. Загальна характеристика і структура понятійної системи української дошкільної лінгводидактики. Ураховуючи результати дослідження становлення й розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки, описаного в попередніх розділах роботи, ми передбачили, що

українська дошкільна лінгводидактика, яка сформувалася на ґрунті педагогіки, будувала понятійну систему за законами й правилами педагогічної науки, і, продукуючи власне знання, відображала предмет свого пізнання в суто лінгводидактичних поняттях. Отже, за логікою, в ній повинно відобразитися й загальне як результат розвитку наукового знання відповідно до конкретно-історичних умов, оскільки „конкретно-історичний рівень розвитку суспільної практики, характер і структура операцій предметної діяльності на певному її етапі детермінують відповідні методи і прийоми абстрагування й узагальнення, глибину й повноту відображення загальних зв'язків і відношень дійсності” [88, с.83], і спеціальне, частково методичне, як свідчення диференціації процесу пізнання.

У часових межах становлення й розвитку української дошкільної лінгводидактики проблему дослідження понять у мові педагогічної науки почали активно обговорювати в наукових колах наприкінці 60-х-початку 70-х рр. ХХ ст. [254, с.501]. У філософсько-педагогічній літературі того часу було досить повно висвітлено сутність поняття як особливої форми відображення дійсності, з'ясовано його специфіку й взаємозв'язок з іншими формами мислення, проаналізовано роль поняття в пізнанні [225; 69]; здійснено історико-лінгвістичний аналіз педагогічних термінів [140; 81; 279 та ін.]; розроблено методикку вивчення їх еволюції у зв'язку з розвитком освітньо-виховної практики й прогресом науки [104; 148]; подано огляд існуючого стану понять педагогіки [141]; запропоновано певні підходи до класифікації педагогічних термінів: з історико-педагогічного й предметно-тематичного погляду з урахуванням мети, способів і відповідних дій для їх досягнення [147; 380], відповідно до системи педагогічних проблем, що є предметом наукових досліджень [328], через встановлення об'єктивних зв'язків між навчальним завданням, способами й результатами навчання [122].

Ураховуючи багатоаспектність понятійного відображення явищ навчання в системі педагогічних наук, В. Краєвський [174] виокремив такі рівні відображення, як *загальнопедагогічний*, де навчання є видом педагогічної діяльності з передавання суспільного досвіду підростаючому поколінню; *дидактичний*, де навчання – це взаємодія викладання й учіння в процесі засвоєння змісту освіти; *методичний*, де відбувається реалізація навчання на матеріалі конкретної навчальної дисципліни; *психологічний*, де навчання розглядається як сукупність дій для збагачення інтелекту учнів.

Поняття кожного рівня по-своєму відображають дійсність, у зв'язку з чим дефініції про певний предмет чи явище можуть не збігатися, оскільки відображають різні залежності. При цьому педагогіка використовує знання, отримане на всіх рівнях, для вирішення своїх власних завдань.

Як засвідчив аналіз понятійної системи української дошкільної лінгводидактики, багатоаспектність і багаторівневість понятійного відображення явищ ураховується на сучасному етапі розвитку лінгводидактичної науки, завдяки чому міжнаукове знання, інтегруючись в лінгводидактичних поняттях, збагачує їх сутність. Так, наприклад, „мовна здібність” в українській дошкільній лінгводидактиці розглядається як кінцевий результат навчання дітей рідної мови, сукупність набутих мовленнєвих навичок і вмінь [37], тобто трактується як лінгводидактичне явище. У психолінгвістиці під цим поняттям розуміють біологічне явище, „мовленнєвий механізм”, в основі якого – умовнорефлекторні зв'язки, вроджені психофізіологічні особливості організму [193]; одночасно в мовознавстві „мовна здібність” - це підсвідоме існування набору знань про мову й правила оперування мовним матеріалом з метою спілкування [256]. В українській дошкільній лінгводидактиці, узагальнюючи знання про це різноаспектне явище, послуговуються таким визначенням поняття „мовна

здібність: „це соціальне явище, що формується в процесі спілкування, це сукупність мовленнєвих навичок і вмінь на ґрунті вроджених структур” [37, с.6], де відображено лінгводидактичну спеціалізацію явища з урахуванням основних його іншоаспектних проявів у цій площині.

Для вирішення власних завдань, глибокого проникнення в сутність предмета пізнання кожна наука так чи інакше спирається на досягнення інших наук, їх системи понять і мови. Досліджуючи міжнаукові зв'язки в педагогіці, П. Копнін виокремив у ній три види понять: 1/ поняття спеціальних галузей наукового знання; 2/ понятійний апарат формальної логіки; 3/ категорії філософії. Відповідно до цих трьох видів понять розмежовано і три види мови, необхідні для тлумачення систем теоретичного знання [155].

На думку інших дослідників [317; 2; 231], в науці виник загальнонауковий рівень знання з відповідними загальнонауковими теоретичними засобами, які не належать ні до засобів філософії, ні до засобів часткових наук. При цьому виокремлюють загальнонаукові поняття, які характеризуються високим ступенем узагальнення, функціонуванням у низці наук, але на відміну від філософських категорій використовуються лише на певних етапах пізнавальних процесів, виконуючи при цьому інтегруючу, евристичну, організуючу, систематизуючу й методологічну функції [231, с.78].

Українська дошкільна лінгводидактика пройшла власний шлях розвитку: від часткової дидактики – методики розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку в межах педагогіки – до самостійної галузі педагогічної науки – української дошкільної лінгводидактики. Вона формувалась у процесі розвитку наукового знання в цілому, вирішуючи свої завдання, використовувала філософські й загальнонаукові положення і закони, загальнодидактичні закономірності, принципи й методи навчання, спиралася на дані психології, вікової фізіології, мовознавства, лінгвістики,

соціолінгвістики та інших наук, що допомагало знаходити найбільш доцільні шляхи й способи навчання різних аспектів рідної мови. Взаємодія наук, міжнауковий обмін ідеями обумовили наявність в українській дошкільній лінгводидактиці понять з різних галузей науки.

Зокрема, закони й категорії філософії виступають методологічними орієнтирами в розкритті генезису, факторів розвитку, встановленні зв'язків, відношень об'єктів пізнання української дошкільної лінгводидактики. Крім того, сучасна українська дошкільна лінгводидактика послуговується філософськими положеннями про мову як суспільне явище, мову як засіб спілкування, про суспільний характер походження мови, взаємозв'язок мови і мислення, слова і поняття, про роль чуттєвого досвіду в розвитку мовлення, взаємозв'язок мови та історії народу, мову та поезію, практику як критерій істини тощо. Такі філософські поняття, як об'єкт, предмет пізнання, генезис, фактор, розвиток, зв'язки, відношення, явище тощо - допомагають формувати наукове лінгводидактичне знання в цілому, хоча безпосередньо не входять до понятійної системи української дошкільної лінгводидактики, залишаючись поняттями філософії.

Засоби формальної та математичної логіки використовуються в українській дошкільній лінгводидактиці для вирішення суто лінгводидактичних проблем. Їх представлено як змістовим логічним мисленням – розмірковуванням, доказами, висновками, так і мовою символів, формул та їх інтерпретаціями. Зокрема, на підставі результатів дослідження лінгводидактичних проблем виводять показники, що характеризують рівень зв'язку між різними лінгводидактичними явищами, здійснюють обчислення, послуговуються формулами математичної статистики [228, с.120; 218, с.106; 179, с.111; 250, с.11 та ін.], при цьому оперують такими поняттями, як „коефіцієнт зв'язку”, „ кількісні показники”,

„співвідношення коефіцієнтів”, „середнє арифметичне”, „формула обстеження”, „матрична схема” і т. ін.

Статистичні методи дослідження, в основі яких – математична символіка, дозволяють систематизувати кількісні дані, одержані в процесі лінгводидактичних досліджень, віднайти й описати залежності між фактами, встановити якісну характеристику явищ на основі кількісних залежностей, вільних від другорядних впливів, сформулювати закономірності. Так, зокрема, було з’ясовано, що темпи засвоєння службових частин мови (їх кількісна та якісна характеристики) залежать від рівня розуміння дітьми тих функцій, які виконують сполучники, прийменники та частки в мовленні, а мовленнева активність і граматична правильність мовлення знаходяться в прямій залежності від знання й розуміння дітьми граматичних зв’язків, які утворюють службові частини в реченнях [179, с.162]; що адекватність оцінно-етичних суджень дітей дошкільного віку залежить від оцінної ситуації: в ситуації взаємооцінки адекватність підвищується, а в ситуації самооцінки різко знижується [250, с.16] і т. ін..

Поняття і мова загальнонаукового рівня використовуються в українській дошкільній лінгводидактиці як важливий логічний інструмент побудови теоретичних систем, моделей, за допомогою яких досліджуються структура й механізм процесу навчання мови, встановлюються зв’язки між умовами, факторами педагогічного впливу та їх результатами, що відображаються в мовленні дітей. При цьому моделі використовуються як аналогія процесу керування розвитком мовлення й особистості дитини.

Так, дидактична модель комплексної роботи з поетичними творами [143] презентувала систему роботи з розвитку словника дітей, взаємопов’язані етапи якої послідовно відобразили технологію роботи за віршованими текстами в аспекті розвитку словника дітей; лінгводидактична модель

розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей старшого дошкільного віку, що представила поетапне формування достатніх для мовленнєвотворчої діяльності знань і вмінь, творчих здібностей, загальної особистісної активності, висвітлила зв'язки між умовами опосередкованого впливу на розвиток мовленнєвотворчої діяльності дітей та досягненням мети на кожному етапі навчання [71, с.21]. Модель експериментальної підготовки студентів до навчання дошкільників української мови й формування в них професійно-мовленнєвої готовності відобразила механізм процесу підготовки фахівців, при цьому системоутворювальним елементом моделі-схеми виступила мета навчання, для досягнення якої було запропоновано адекватну цілісну технологію навчання, що забезпечувалася взаємопов'язаним використанням трьох компонентів: організаційної форми, дидактичного процесу й кваліфікації викладача [160, с.51].

Для опису процесу моделювання й проектування лінгводидактичних процесів і явищ використовуються такі поняття загальнонаукового рівня, як „функція”, „система”, „структура”, „алгоритм”, „системний підхід”, „системно-структурний аналіз” і т. ін.. Це досить абстрактні поняття, які хоч і використовуються майже в усіх науках, однак лише в тому значенні, що встановлене для них у їх власних системах. Масштаби використання в українській дошкільній лінгводидактиці таких понять математичної статистики, системно-структурного підходу, методів моделювання поки що незначні, оскільки обмежено використовуються положення означених теорій стосовно лінгводидактичних об'єктів, натомість простежується тенденція до систематичного використання й розширення їх частки в мові науки, що засвідчують науково-дослідні роботи, здійснені в галузі української дошкільної лінгводидактики за останні десять років.

Українська дошкільна лінгводидактика – галузь педагогічної науки, тому для вираження спільних педагогічних і дидактичних явищ, фактів, подій вона оперує педагогічними поняттями: навчання, процес навчання, учіння, викладання, знання, вміння, навички, принципи, закономірності, форми, методи, прийоми, керування, діагностування і т. ін.. Крім того, вона тісно пов'язана з такими науками, як мовознавство, психологія, фізіологія тощо і для пізнання й опису процесу навчання мови активно спирається на понятійний апарат цих наук. Тому в українській дошкільній лінгводидактиці значне місце займають так звані міжнаукові поняття, які використовуються в суміжних науках для позначення спільних для наук предметів пізнання. При цьому спостерігається тенденція до асиміляції міжнаукових понять, оскільки вони використовуються для відображення не просто педагогічної реальності, психологічних або мовних явищ, а зв'язків, відношень, властивостей, притаманних процесові навчання мови дітей дошкільного віку, тобто для лінгводидактики важливе саме лінгводидактичне відображення об'єкта пізнання.

Наприклад, таке визначення об'єкта пізнання в українській дошкільній лінгводидактиці, як „мовленнева діяльність дітей”, що переважало в лінгводидактичних дослідженнях початку 90-х рр. ХХ ст., могло трактуватися з психологічного, психолінгвістичного, лінгвістичного поглядів. Пізніше його було замінено поняттям „навчально-мовленнева діяльність” (А. Богуш), яке трактується як „організований цілеспрямований процес використання мови, упродовж якого формуються мовленнєві навички й уміння” [214, с.54], тобто об'єкт пізнання чітко зорієнтовано на розкриття особливостей саме лінгводидактичного процесу відповідно до потреб наукової галузі.

Подібне відбувається і з багатьма іншими поняттями. Наприклад, поняття „оцінка” по-різному трактують у філософії (як позитивне чи негативне

ставлення людини до об'єкта, пов'язане з попереднім досвідом людини), психології (як психологічний акт, що виражає рівень відповідності об'єкта критеріям, які до нього висуваються), педагогіці (як позитивне або негативне судження педагога про процес чи результат діяльності і вчинків дитини). Інтеграція знання інших галузей науки про це різноаспектне явище дала можливість зрозуміти сутність проявів його на лінгводидактичному ґрунті, що дало підстави для наступного тлумачення: „оцінка або оцінна дія – це насамперед мовленнєва дія, конкретне висловлювання, яке відбиває в словах певне ставлення дитини (людини) до предмета оцінки на основі аналізу процесу (чи результату) діяльності; це мовленнєва дія, в якій розкриваються мотиви, що спонукають дитину до вибору відповідної оцінки” [250, с.8].

Крім того, українська дошкільна лінгводидактика, досліджуючи специфічний об'єкт пізнання – навчально-мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку – з різних боків і в різних проявах, відображає його сутність у спеціальних поняттях – суто лінгводидактичних, кількість яких збільшується відповідно до розвитку самої наукової галузі. Саме вони відповідають за адекватне цілісне відображення реально існуючої лінгводидактичної дійсності. І хоч абсолютне відображення реальності в понятті – це ідеал, до якого можна лише намагатися наблизитися, саме лінгводидактичні поняття є сходинками до пізнання конкретних проблем реально існуючого процесу навчання дітей рідної мови в його повноті, сутності, з притаманними йому закономірностями. Серед таких понять – „оцінно-етичні судження”, „мовленнєвотворча діяльність”, „театрально-мовленнєва діяльність”, „опис-варіація”, „діамонологічна компетенція”, „когнітивно-мовленнєва компетенція” і т. ін..

Отже, до структури наукового знання української дошкільної лінгводидактики увійшли поняття всіх основних рівнів і видів, що вироблені

сучасною практикою наукового пізнання: філософії, логіки, математичної статистики, загальної теорії систем, а також міжнаукові, педагогічні й суто лінгводидактичні поняття. Кожен вид понять виконує свою функцію, що відповідає його особливостям і природі. Зокрема, філософські поняття виконують функцію світоглядного методологічного орієнтира, а загальнонаукові - відображають інструментарій пізнання дійсності, при цьому, ускладнюючись і вдосконалюючись, вони стають стимулом розвитку самої лінгводидактики. Міжнаукові та педагогічні поняття відображають існуючі на лінгводидактичному ґрунті однакові для суміжних наук явища й процеси, при цьому інтеграція знання двох суміжних наук породжує нове знання, яке збагачує сутність поняття, наповнює його новим змістом. Спеціальні, лінгводидактичні, поняття притаманні лише українській дошкільній лінгводидактиці, вони відображають спеціальні види діяльності, способи пізнання й відповідні результати – факти лінгводидактичної науки.

Взаємодія понять усіх означених видів і рівнів сприяє посиленню пізнавальних можливостей української дошкільної лінгводидактики, а асиміляція міжнаукових понять збагачує її понятійну систему, сприяє більш повному відображенню об'єкта пізнання.

5.1.2. Система лінгводидактичних понять. Розвиток української дошкільної лінгводидактики від емпіричного рівня науки до теоретичного супроводжувався створенням лінгводидактичних понять, які за своєю сутністю є активним відображенням лінгводидактичних реалій. Структуру такої понятійної системи, на нашу думку, визначила логіка розвитку самої науки. Понятійну систему української дошкільної лінгводидактики як прикладної науки складають емпіричні й теоретичні елементи з перевагою елементів емпіричного типу. Крім того, поділяємо позицію тих науковців, які

вважають, що система понять науки повинна відповідати системі основних елементів наукової теорії [279].

До 90-х рр. ХХ ст. до фундаментальних понять дошкільної лінгводидактики відносили: закономірності засвоєння мовлення, принципи навчання мови, розвивальний потенціал мовленнєвого середовища й засоби навчання мови [353, с.10], що відповідало структурі науки на той час, представленій тільки таким елементом сучасного стану української дошкільної лінгводидактики, як теорія керування процесом навчання рідної мови дітей дошкільного віку.

Відповідно до структури сучасного стану української дошкільної лінгводидактики, системоутворювальними елементами якої є теорія змісту навчання, теорія керування процесом навчання і теорія викладання основ науки, провідними, системоутворювальними поняттями української дошкільної лінгводидактики стали: „навчально-мовленнєва діяльність”, „професійно-мовленнєва діяльність”, „лінгводидактична підготовка фахівців дошкільного профілю” (див. рис. 5.1.).

Навчально-мовленнєва діяльність дітей у дошкільних закладах освіти – „це специфічно людська діяльність, що відбувається на мовленнєвому рівні під час організованих навчальних занять чи в конкретних ситуаціях повсякденного спілкування за межами занять” [34, с.17]. Через навчально-мовленнєву діяльність дітей відбувається розвиток їх мовлення, що безпосередньо залежить від професійно-мовленнєвої діяльності педагога, яка, у свою чергу, обумовлюється рівнем одержаної лінгводидактичної підготовки фахівцем дошкільного профілю. Ці взаємозв'язки проілюстровані на рис. 5.1.

Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається з різних видів говоріння і слухання, опанування якими передбачає оволодіння

специфічними „навчально-мовленнєвими діями” [34, с.17], система яких становить зміст навчання дітей рідної мови.

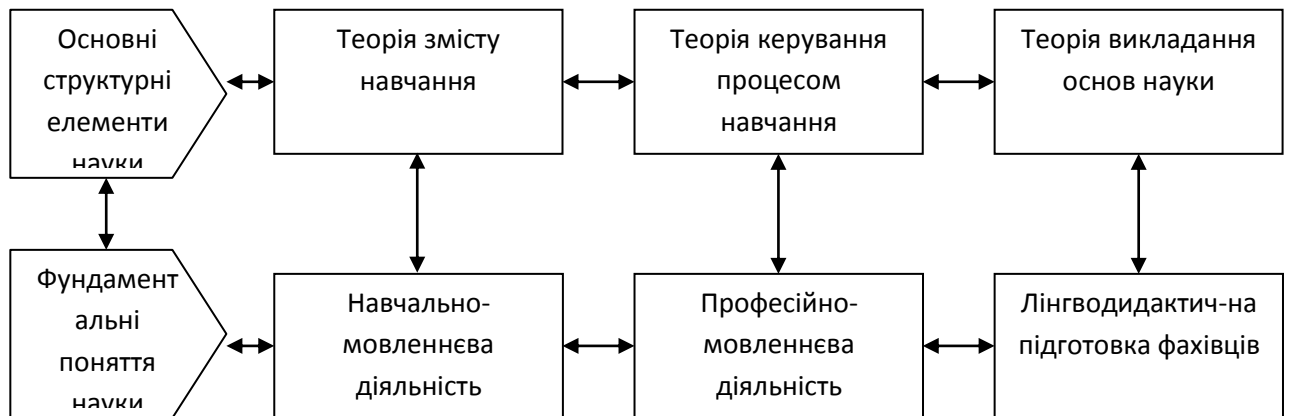


Рис. 5.1. Системоутворювальні поняття української дошкільної лінгводидактики

В українській дошкільній лінгводидактиці спеціально не розглядається поняття „навчально-мовленнєві дії”, натомість послуговуються лінгвістичним визначенням поняття: „Мовленнєва дія – це процес, що обслуговує мовленнєву діяльність (або якусь іншу), є безпосереднім її чинником, містить мету, підпорядковану меті мовленнєвої діяльності” [39, с.10]. На наш погляд, *навчально-мовленнєва дія* в лінгводидактичному аспекті – це процес використання мовних одиниць з урахуванням правил мовленнєвої поведінки відповідно до заданих умов навчально-мовленнєвої ситуації. Такі дії спрямовують відповідно до дидактичної мети на виховання звукової культури мовлення, формування граматично правильного мовлення і лексичного аспекту мовлення, розвиток зв’язного - діалогічного і монологічного – мовлення, які є складовими загальної культури мовленнєвого спілкування.

Специфічне для дошкільної лінгводидактики поняття „*звукова культура мовлення*” в українській дошкільній лінгводидактиці розглядають як правильну, чітку артикуляцію та вимову звуків, слів і фраз рідної мови; володіння мовленнєвим диханням, певний рівень розвитку фонематичного слуху та інтонаційної виразності мовлення. Її складовими є: чітка артикуляція звуків, правильна звуковимова, орфоепічно правильне мовлення, мовленнєве дихання, дикція, сила голосу, темп мовлення, тембр, фонематичний слух, засоби інтонаційної виразності [348, с.27].

Формування лексичного аспекту мовлення дитини здійснюється в *словниковій роботі*, що визначається в українській дошкільній лінгводидактиці як забезпечення правильного сприймання слів дітьми, розуміння їх з усіма відтінками й забарвленнями; засвоєння й репродукування лексичних одиниць у відповідних ситуаціях [143, с.5].

Під *граматичною правильністю мовлення* розуміють „практичне засвоєння дітьми граматичної будови мовлення як чіткої системи мовленнєвих одиниць і правил їх функціонування у сфері морфології, словотворення та синтаксису” [232, с.8].

Зв'язне мовлення тлумачать в українській дошкільній лінгводидактиці як складний багатоструктурний процес, спрямований на створення кінцевого мовленнєвого продукту – тексту, що включає послідовні етапи розгортання структури цього процесу (визначення теми, планування сюжетної лінії, добір необхідних мовних засобів, власне процес розповідання, самооцінку готового продукту (тексту) [64, с.5].

Найбільш ґрунтовно в українській дошкільній лінгводидактиці представлено теоретико-методичний аспект проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку (див. Розділ 3.3.3. Розподільна здатність методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики). Відповідно і

навчально-мовленнєві дії з розвитку діалогічного та монологічного мовлення найбагатше представлено й описано через понятійні дефініції. Так, наприклад, у *мовленнєво-описовій діяльності*, тобто творчій мовленнєвій діяльності описового типу, виокремлено такі види, як *опис-коментування, опис-конотацію, опис-ілюстрування, опис-комбінування, опис-варіацію, опис-проектування* [190, с.101-102], при цьому визначено й описано чотири форми мовленнєвої поведінки дитини: *репродуктивне мовлення, художньо-репродуктивне мовлення, індивідуалізовано-інтерпретаційне описове висловлювання; інтерпретаційне художньо-описове мовлення*, які вирізняються характером (творчий - нетворчий) і функціями розумово-мовленнєвої активності дитини-оповідача [там само, с.103-106]. Типи зв'язного монологічного мовлення збагатилися поняттям „*оцінно-етичне судження*”, що позначає висловлювання, в якому стверджується або заперечується адекватність поведінки чи вчинку людини морально етичним нормам, прийнятим у суспільстві, й розкривається певне ставлення особистості до поведінки іншої людини, висвітлюються мотиви, що спонукали дитину до вибору відповідної оцінки [250, с.14].

До системи понять української дошкільної лінгводидактики увійшли й такі поняття і їх визначення, як „*імпровізований діалог за сюжетом*”, „*пояснювальне мовлення*” [221, с.11], „*мовленнєвотворча діяльність*”, „*словесна творчість*” [70, с.80] і т. ін..

Відповідно до наведеного вище визначення поняття „навчально-мовленнєва дія”, вона завжди повинна співвідноситися з навчальною метою. Кінцевою метою розвитку мовлення дітей в дошкільних закладах освіти є формування „*загальної культури мовленнєвого спілкування*” [27, с.21]. В українській дошкільній лінгводидактиці під цим поняттям розуміють „*дотримання в мовленнєвій практиці сукупності вимог до правильного мовлення, серед яких: а/ актуальність, істинність, здібність зацікавити слухача; б/ відповідність законам логіки й композиції, мовній нормі; в/доцільний вибір засобів мови і т. ін.*” [там само]. Крім того, це явище

представлене сукупністю таких понять, як „культура мовлення”, „виразність мовлення” і „мовленнєвий етикет” [там само].

Досягнення кінцевої мети навчання рідної мови, тобто сформована загальна культура мовленнєвого спілкування, має знайти відображення в мовних здібностях, мовленнєвих уміннях і навичках дітей, що в українській дошкільній лінгводидактиці визначається як „мовленнєва компетенція” – „вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях ..., використовувати для цього як мовні, так і позамовні ... та інтонаційні засоби виразності мовлення” [24, с.11], у межах якої вирізняють *лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну, комунікативну компетенції* дітей дошкільного віку [там само].

Отже, основні елементи теорії змісту навчання мови представлено розгалуженою системою суто лінгводидактичних понять, які відображають логіку і сутність цього аспекту науки, що проілюстровано за допомогою рис. 5.2.

Фундаментальним для теорії керування процесом навчання рідної мови дітей дошкільного віку, на наш погляд, стало поняття „*професійно-мовленнєва діяльність*”, яке в українській дошкільній лінгводидактиці трактують як педагогічну діяльність, що здійснюється в процесі професійного спілкування з вихованцями, для спілкування з дітьми під час навчання їх мови і за допомогою спілкування – з використанням засобів української усної розмовної літературної мови в поєднанні з екстралінгвістичними засобами (мімікою, жестами, рухами, діями) [160, с.8]. Професійно-мовленнєва діяльність педагогів дошкільного профілю здійснюється з урахуванням *закономірностей засвоєння дітьми мовлення, принципів навчання мови, розвивального потенціалу мовленнєвого середовища, оптимальних методів, форм і необхідних засобів навчання мови*. Отже, безпосередній вплив на процес навчання мови й розвиток мовлення дітей має професійно-мовленнєва діяльність педагога, через яку - опосередковано – у процесі навчання враховуються закономірності засвоєння мовлення, реалізуються

принципи навчання мови, запроваджуються форми, методи, засоби розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

Отже, відображення в мові науки таких лінгводидактичних явищ, як „професійно-мовленнєва діяльність”, „закономірності засвоєння мовлення”, „принципи навчання мови”, „форми...”, „методи...” і „засоби розвитку мовлення” дітей дошкільного віку, і складає систему основних понять теорії керування процесом навчання мови в українській дошкільній лінгводидактиці.

До основних завдань української дошкільної лінгводидактики відноситься не лише накопичення наукових знань та їх продукування, але й передача знань для забезпечення наступності дослідницьких традицій. У вирішенні цього завдання провідна роль належить вищій школі, де через багаторівневу систему підготовки (бакалаврат, спеціалізація, магістратура, аспірантура) відбувається *лінгводидактична підготовка фахівців дошкільного профілю* до практичної й наукової діяльності. Її мета – підготувати майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійно-мовленнєвої діяльності й сформувані в них професійно-мовленнєву готовність до навчання дітей рідної мови.

У теорії викладання основ науки вихідним матеріалом до визначення *змісту лінгводидактичної підготовки фахівців дошкільного профілю* є професійні функції фахівця та вміння, необхідні для їх здійснення [166, с.123]. При цьому зміст і обсяг професійних функцій і відповідних умінь визначають, орієнтуючись на чинні програми навчання дітей рідної мови, які окреслюють виховну, розвивальну, навчальну діяльність педагога та опосередковано вказують на ті вміння, навички, знання, які сприятимуть втіленню програмових завдань у практичну діяльність.

Зміст лінгводидактичної підготовки фахівців дошкільного профілю через технологію навчання студентів відтворюється на новому якісному рівні – у сформованих компетенціях окремої особистості, що, відповідно, викликає зміни і в індивідуальних інтелектуально-психологічних якостях, які разом з

комплексом сформованих знань, умінь і навичок становлять професійно-мовленнєву готовність до навчання дітей рідної мови. Поняття „*професійно-мовленнєва готовність*” до навчання дітей рідної мови в українській дошкільній лінгводидактиці розуміють як інтегроване новоутворення особистості педагога, яке характеризується системою сформованих професійно-мовленнєвих знань, умінь, навичок і комплексом особливих індивідуально-психологічних якостей особистості. До індивідуальних психологічних якостей належать такі компоненти мислення, які надають можливість на теоретичному рівні втілювати лінгводидактичні положення в навчально-виховний процес, здійснювати індивідуальний підхід та колективне навчання, саморегулювати емоційно-вольову сферу особистості, планувати спілкування, мовлення, комунікативний вплив тощо, тобто це *інтелектуально-психологічна здатність до професійно-мовленнєвої діяльності*, тісно пов'язана з комплексом професійно-мовленнєвих знань, умінь, навичок [166, с.143]. Вона виявляється через сформованість таких *видів професійно-комунікативної компетенції*:

- *теоретико-методологічної* – знання наукових філософських, психологічних, природничих засад побудови процесу навчання рідної мови в дошкільному закладі;
- *лінгвістичної* - знання одиниць мови та правил їх поєднання; знання про мову як систему; вміння здійснювати зіставно-порівняльний аналіз мовних одиниць на будь-якому рівні. Ці знання і вміння є обов'язковою умовою ефективності розробки навчальних технологій з кожного розділу методики організації мовленнєвої діяльності та спілкування дітей дошкільного віку;
- *комунікативної* – вміння спілкуватися українською мовою в різноманітних ситуаціях навчально-мовленнєвої діяльності з урахуванням соціальних норм поведінки;
- *когнітивної* – вміння орієнтуватися в нормативних освітянських документах і керуватися їх провідними положеннями в професійній діяльності, зокрема Базовим компонентом дошкільної освіти, Базовою й

тематичними програмами та навчально-методичними посібниками з розвитку мовлення дітей на різних етапах дошкільного дитинства;

- *технологічної* – знання варіативних технологій розвитку мовлення й навчання рідної мови дітей від народження до 6 років і вміння відповідно організувати ефективне навчання мови, встановлювати зворотний зв'язок, конкретизувати навчальні цілі й на цій підставі вдосконалювати процес навчання дітей мови; спроможність застосовувати на практиці основні положення методичної науки про навчання дітей мови;

- *проективно-прогностичної* – знання, уміння і навички планування різних видів роботи з розвитку мовлення: у різних вікових групах, з дітьми різних категорій і за різних соціальних умов (обдаровані діти, діти з тимчасовими затримками мовленнєвого розвитку, діти з мовленнєвими вадами, діти, що виховуються в дошкільних закладах різного типу – спеціалізованих, профільних і т. ін., у дитячих будинках та будинках немовлят, у сім'ї);

- *корекційної* – вміння і навички коригування відхилень і вад, що виникли за різних причин у мовленні дітей дошкільного віку;

- *аксеологічної* – знання, уміння і навички оцінювання навчально-мовленнєвої діяльності дітей, професійно-мовленнєвої діяльності педагогів, самооцінювання ефективності здійсненого процесу навчання мови [105, с.8-10].

Інтелектуально-психологічна здатність і сформовані компетенції знаходять свій прояв у професійно-мовленнєвій діяльності й впливають на рівень професійно-мовленнєвої готовності .

У зв'язку з дослідженнями процесу лінгводидактичної підготовки фахівців дошкільного профілю в теорії української дошкільної лінгводидактики вироблено таку систему основних понять: „лінгводидактична підготовка фахівців дошкільного профілю”, „професійно-мовленнєва готовність”, „зміст лінгводидактичної підготовки”, „професійно-

комунікативні компетенції” (див. рис. 5.3), яка є адекватною структурі наукового знання цієї підсистеми науки.

Отже, у сучасному стані української дошкільної лінгводидактики функціонує система лінгводидактичних понять, адекватна структурі самої науки і здатна відобразити логіку науки. Їх призначення – разом з філософськими, загальнонауковими, міжнауковими й педагогічними поняттями більш повно представити об’єкт лінгводидактичного пізнання.

Характерною ознакою сучасного стану системи лінгводидактичних понять є її відкритість, здатність до розвитку, що виявляється в появі нових елементів. Зміни в понятійній системі науки – це показник її руху й розвитку, тому після створення системи понять наступна за важливістю проблема – приведення понятійного апарату науки у відповідність до сучасних вимог.

5.1.3. Особливості процесу поняттєтворення на сучасному етапі розвитку української дошкільної лінгводидактики. Для молоді науки, якою є українська дошкільна лінгводидактика, проблема розвитку тісно пов'язана з проблемою поняттєтворення, яка полягає в удосконаленні мови науки як провідника наукової інформації, інструмента науково-пізнавальної й практичної діяльності. Наукове поняття – це абстракція, продукт активної логічної діяльності науковця, який через відповідні мовні засоби виражає результати свого дослідження. Робота з поняттями, висловлюваннями, судженнями теорії, їх наукове обговорення й вивчення можливі лише за умов очевидного й зрозумілого представлення їх у мові. Тому науковець змушений приймати правила, які нав'язують йому засоби вираження наукового знання й логіка людського мислення.

Через логіко-методологічний аналіз понятійної системи педагогіки наприкінці минулого століття було сформульовано основні принципи побудови понятійної системи науки (І. Кантор, 1980): а/ принцип аспектною чистоти, який, вказуючи на різноманітність сторін, відношень об'єктів і багатство пізнавальних завдань, нагадує про багатоаспектність понять і

застерігає від їх змішування, з чого випливає вимога дотримання такої послідовності дослідницьких дій: пізнання педагогічних явищ у певній системі зв'язків і відношень; відображення цих зв'язків і відношень у відповідних системах понять; виокремлення предмета пізнання в складному об'єкті; побудова послідовної концепції про предмет пізнання; б/ принцип предметної визначеності, який проголошує відносну стійкість предмета пізнання і його понятійного відображення, оскільки „кожна наука завжди є ідеальним еквівалентом дійсності, взятої у відносно стійкому діапазоні” [141, 62], вона не може бути безпредметною або не зовсім предметною, тобто без достатньо визначеного предмета пізнання, у зв'язку з чим було висунуто вимогу глибокого проникнення в предмет пізнання, подальшої розробки науково обґрунтованих визначень понять, упорядкування мови науки. Урахування цих принципів і вимог, вважаємо, є надзвичайно актуальною проблемою й для сучасного етапу формування понятійної системи української дошкільної лінгводидактики [141, с.46-121].

Тоді ж через аналіз становлення і розвитку основних понять педагогіки - виховання, освіти, навчання - було зроблено висновок про існування двох етапів у розвитку понять: а/ етапу недостатнього осмислення поняття, неповного його визначення, що приводить на практиці до часткового, обмеженого висвітлення проблем, які вивчаються; б/ етапу перетворення поняття в наукове, яке адекватно відображає існуюче явище, що відбувається через збагачення змісту поняття, включення нових ознак і визначення взаємозв'язків між явищами. Провідною тенденцією в розвитку обсягу й змісту педагогічних понять було визначено просування від декларативності до конкретності, від однобічності й суб'єктивізму під час їх тлумачення до наукового об'єктивно-історичного відображення педагогічного явища [141].

Аналогічні тенденції встановлено нами й у розвитку понять лінгводидактичної системи, зокрема таких, як „принципи” „методи”, „засоби”, „форми” процесу навчання мови і т. ін., аналіз яких було представлено в розділі 3. „Становлення теорії керування процесом навчання мови й перспективи її подальшого розвитку в структурі української дошкільної лінгводидактики”.

Для того щоб поняття та їх визначення були зрозумілими не лише суб'єктові пізнавальної діяльності, необхідно, щоб вони позначали будь-які матеріальні чи ідеальні об'єкти загальноприйнятим способом: „... потрібно, щоб було встановлено й загально визнано спосіб використання залежно від різних ситуацій даних понять і термінів. Необхідно також, щоб поняття поєднувалися між собою лише суворо визначеним способом, за встановленими правилами, які виражаються в загально визнаній формі” [271, с.65], тобто були зрозумілими для інших.

Серед таких загальнозначущих вимог до форми вираження істинного знання філософи і педагоги [141, с.133-145; 127, с.225-260; 88] називають: а/однозначність, тобто кожне поняття і його термінологічне представлення повинні позначати лише один науковий факт; б/ дефінітивність, тобто зміст терміна й сутність поняття повинні розкриватися в точній дефініції; в/ точність, тобто поняття повинно відбивати сутнісну характеристику явища, а не представляти його описово за місцем, часом тощо або приписувати бажані, а не реальні ознаки; г/чіткість і очевидна зрозумілість, тобто засоби мови для відповідних дефініцій повинні використовуватися відповідно до універсальних правил і законів логіки. Такі правила побудови судження існують у теорії визначень - спеціальному розділі логіки, відповідно до якої представлені й узагальнені в ній види визначень і правила їх побудови

використовуються явно чи неявно як у повсякденних, так і в наукових судженнях.

Усі вимоги до формулювання визначень у логіці поділяють на мовно-літературні, фактичні й логічні.

Серед мовно-літературних – вимога оминати при визначенні понять фігуральні та метафоричні вирази, а також опиратися на ту наукову термінологію, що вже склалася в межах конкретної наукової дисципліни.

До фактичних вимог належать такі: а/ специфікація означуваного повинна здійснюватися за суттєвими ознаками, які відповідають меті пізнання в кожному конкретному випадку; б/ уточнення, пояснення терміна, що вводиться до мови науки, повинне відбуватися через терміни, значення яких уже відоме і є більш зрозумілим [215; 127] .

Групу логічних вимог представлено у філософській літературі дуже широко. З огляду на метамову української дошкільної лінгводидактики як науки її, на нашу думку, найбільше стосуються такі правила: а/ правило взаємозаміни, або розмірної відповідності, за яким означуване і його визначення повинні мати один обшир, а тому можуть взаємозамінюватися в будь-яких стандартних контекстах; б/ правило заборони тавтології, тобто термін означуваного не повинен входити до складу його визначення; в/ правило однозначності, за яким кожному науковому визначенню поняття повинен відповідати лише один термін, що позначає означуване, але не навпаки: кожному терміну означуваного може відповідати низка дефінітивних термінів [88].

Представлені вимоги й правила здійснення інтелектуальної мовної діяльності є загальнозначущими, тому для функціонування української дошкільної лінгводидактики повинні враховуватися нею. У зв'язку з цим нами

було проаналізовано мову теорії української дошкільної лінгводидактики на предмет відповідності існуючих у ній суджень, дефініцій основним правилам їх побудови й спроможності забезпечити функціонування наукової галузі.

Здійснений аналіз лінгводидактичної теорії засвідчив, що при побудові дефініцій в українській дошкільній лінгводидактиці послуговуються функціонально різними видами визначень [86; 87; 377]: визначеннями через рід і видову відмінність, генетичними, семантичними, контекстуальними, синтаксичними, хортативними та іншими.

Найчастіше використовуються різновиди семантичних визначень, до яких відносяться дефініції, що висвітлюють не специфічні властивості позначуваних поняттями об'єктів, а здійснюють опис цих об'єктів. Так, наприклад, дефініція поняття *„творче розповідання”* описує це лінгводидактичне явище як *„процес самостійного складання дитиною змістовної оригінальної розповіді, логічно побудованої й викладеної у відповідній словесній формі”* [64, с.7], а у визначенні поняття *„звукова культура мовлення”* опис цього явища подано через перелік його компонентів - це правильна й чітка артикуляція та вимова звуків, слів і фраз рідної мови; володіння мовленнєвим диханням, певний рівень розвитку фонематичного слуху та інтонаційної виразності мовлення [349, с.5]. Якщо перше визначення можна схарактеризувати як опис через інтенціонал позначуваного, а друге – як опис через екстенціонал позначуваного, то через зіставлення цих визначень можна дійти висновку про те, що екстенціонально-семантичні дефініції є більш конкретними, зрозумілими, а тому і більш бажаними в мові науки. Орієнтуючись на таку логіку людського сприймання й розуміння, в українській дошкільній лінгводидактиці досить часто використовують екстенціональні розширення у визначенні понять, наприклад: *„оцінно-етична компетенція – це здатність дітей свідомо аналізувати*

поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє ставлення до них, мотивувати свої моральні та етичні оцінки” [23, с.22] і т. ін. [там само], що, на наш погляд, підсилює конструктивний, а отже, - прикладний характер науки.

Суттєву роль у функціонуванні лінгводидактичної теорії відіграють так звані хортативні визначення [215, с.141], які вводяться тимчасово з метою забезпечення коректності певних суджень, уточнення значень недостатньо визначених мовних виразів. Хортативні визначення як різновид семантичних допомагають враховувати в теорії принцип аспектної чистоти у визначенні поняття передусім тоді, коли означуваний об’єкт отримав уже визначення в іншій науковій галузі, а також сприяють специфікації понятійної системи науки. В українській дошкільній лінгводидактиці вони використовуються виключно в науково-дослідних роботах, наприклад: „За робоче ми вважаємо таке визначення *зв’язного мовлення* як продукту мовленнєвої діяльності – єдине смислове і структурне ціле, що включає пов’язані між собою й тематично об’єднані закінчені відрізки” тексту [65, с.14]. У даному випадку науковцю важливо було розглядати зв’язне мовлення саме як кінцевий результат мовленнєвої діяльності.

У подальшому через поглиблення знання про сутність означуваних об’єктів хортативні визначення удосконалюються й переводяться у визначення інших видів.

Особливістю семантичних визначень є те, що вони не відповідають правилу взаємозаміни, коли означуване і його визначення можуть взаємозамінюватися в будь-яких стандартних контекстах, оскільки означуване використовується лише для позначення певного об’єкта, а не відображає той самий об’єкт. Для усунення такої невідповідності необхідно створити інформативну рівність між означуваним і його визначенням. Цього можна

досягти за допомогою переведення семантичних визначень у синтаксичні (з опорою на рівність інформації), в яких означуване є те саме, що його визначення, в результаті чого перше може рівнозначно замінюватися останнім у різних контекстах, наприклад: „*індивідуалізовано-інтерпретаційне мовлення є поведінкове мовленнєве репродукування*” [190, с.105]. Слід зазначити, що в українській дошкільній лінгводидактиці визначення синтаксичного виду використовуються досить рідко, що може свідчити, на нашу думку, про незавершеність етапу осмислення лінгводидактичних понять, більшість з яких з’явилася протягом останнього десятиріччя й потребує як інформативного насичення, розширення, так і лексичного вдосконалення, мовного згортання.

В українській дошкільній лінгводидактиці використовуються також визначення понять через рід і видову відмінність, при цьому дефініція складається з двох частин: а/ роду, тобто численності, з якої виокремлюється позначуване; б/ перерахування специфічних властивостей позначуваного, тобто його видових особливостей. Наприклад: *навчально-мовленнєва діяльність* – це „організований, цілеспрямований процес використання мови для передачі та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій. ... Складається з різноманітних видів говоріння (запитання, відповіді, розповіді, описи, переказ тощо) та слухання (слухання мовлення товариша, вихователя, слухання казки, оповідання, розповіді, грамзапису). У процесі навчально-мовленнєвої діяльності в дітей формуються мовленнєві навички й уміння, що обслуговують інші види пізнавальної діяльності (художню, музичну, природничу і т. ін.)” [39, с.13]. У цьому визначенні родовим поняттям є „процес використання мови”, видові відмінності якого і складають сутність поняття. При цьому слід зазначити, що поняття „процес використання мови” є видовим стосовно поняття „процес”,

натомість останнє виходить за межі об'єкта пізнання української дошкільної лінгводидактики, для якої важливим і первинним є саме лінгводидактичний аспект цього явища, що засвідчує дотримання вимоги щодо специфікації означуваного та врахування принципу аспектної чистоти поняття. Крім того, родо-видові відношення, відображені в дефініціях, відіграють важливу роль у теорії, вони виступають основою для класифікації понять.

До окремого виду визначень у логіці належать генетичні визначення, які відрізняються від родо-видових тим, що видові відмінності представлено не властивостями об'єкта пізнання, а способом утворення, виникнення, отримання або побудови означуваного. У досліджуваній галузі лінгводидактики такі визначення зустрічаються частіше, ніж родо-видові, що можна пояснити прикладним характером науки, для якої важливо показати, навчити, як будувати процес навчання мови, формувати різні види мовленнєвої компетенції, розвивати комунікативні вміння і навички. Так, наприклад, генетичне визначення поняття „художньо-мовленнєва діяльність – діяльність, яка пов'язана із сприйманням літературних творів, виконанням їх, відтворенням; супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю” [23, с.23], відображає послідовність основних процесів, що лежать в основі здійснення художньо-мовленнєвої діяльності й на відпрацювання яких необхідно звернути увагу вихователю впродовж роботи з дітьми, а в дефініції поняття „мовленнєвотворча діяльність” генетична спрямованість визначення: „творча діяльність, в якій через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відображає почуття, уявлення, враження, образи уяви, навіяні художніми творами, сприйманням довкілля” [71, с.14] опосередковано орієнтує на способи включення дитини в такий вид діяльності.

Іноді в українській дошкільній лінгводидактиці генетичний аспект у визначенні поняття окреслюється лише кінцевою метою створення означуваного об'єкта, наприклад: *” інтерпретаційне художньо-описове мовлення, метою якого є художня інтерпретація авторського задуму, має за своєрідність те, що в ньому дошкільник розкриває потенційні можливості своєї індивідуальності засобами побудови в художній інтерпретації моделі внутрішніх цілей власної індивідуальності”* [190, с.105], або: *„процес розповідання – специфічний вид діяльності, що спонукається певними мотивами й спрямована на створення завершеного мовленнєвого продукту”* [64, с.6], які, на нашу думку, використовуються тоді, коли відповідні семантичні або родо-видові визначення ще не сформувалися через недостатність пізнання означуваних об'єктів. Такі неповні генетичні визначення, вважаємо, є сигналом до подальшого, глибшого, вивчення означуваних об'єктів, а добір, аналіз та систематизація таких понять допоможуть визначити перспективи подальшого розвитку української дошкільної лінгводидактики.

Серед понять дошкільної галузі лінгводидактики існують такі, значення яких подається не через дефініції, а висвітлюється через контекст чи сукупність контекстів, зокрема: „словникова робота”, „мовленнєвий досвід дітей”, „розвиток мовлення” і „навчання мови”, „мовленнєві знання” і т. ін.. Це переважно вихідні, базові поняття, створені ще в період становлення методики розвитку рідного мовлення. Пізнання позначуваних ними явищ відбулося на практиці, поза теоретичним підходом, який міг пояснити існуючі феномени й емпіричні залежності, тому вони отримали назву (термін), яка використовується без визначення.

Вважаємо, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, й української дошкільної лінгводидактики зокрема, склалася така система

знань, яка дозволяє замінити контекстуальні визначення на повнозначні вербальні. При цьому, на нашу думку, слід послуговуватися таким алгоритмом: добір і аналіз різних контекстів, в яких зустрічається термін, що позначає поняття; глибоке проникнення в сутність об'єкта пізнання - з'ясування його значення або значень; відображення явища в певній системі зв'язків і відношень з іншими явищами через відповідні системи понять; виокремлення предмета пізнання в складному об'єкті, встановлення родовидових відношень; узагальнення й систематизація властивостей явища відповідно до аспектів його дослідження; побудова послідовної концепції про предмет пізнання (рід, вид, до якого цілого належить, ознаки (параметри), основні функції, спосіб вираження функцій, зв'язки з іншими явищами); побудова чіткої, точної дефініції на основі сутнісної характеристики явища; перевірка визначення на повноту і взаємозамінюваність з означуваним, відповідність основним мовно-логічним правилам побудови наукових дефініцій. Цим алгоритмом можна послуговуватися й при дослідженні, наступному відображенні й фіксації в мові нових лінгводидактичних явищ.

Аналіз сучасної системи лінгводидактичних понять виявив і певні негативні тенденції в побудові дефініцій. Зокрема, в межах логічних вимог спостерігається порушення правила розмірної відповідності, коли поняття „словесна творчість”, „опис-коментування ” та інші подібні визначаються лише як „процес”, без урахування того, що одночасно виражають і результат мовленнєвої діяльності, у зв'язку з чим визначення не повністю відповідає означуваному. Звертає на себе увагу також нехтування в окремих випадках правилом заборони тавтології, коли поняття „мовленнєвотворча діяльність” і „художньо-мовленнєва діяльність” трактуються також як діяльність. Іноді не враховуються універсальні правила логіки при побудові визначень, що призводить до порушень вимоги чіткості й очевидної зрозумілості дефініцій.

Зокрема, „образне мовлення” визначається як процес усвідомлення, розуміння, вживання слів і словосполучень у переносному значенні, натомість складова цього визначення, а саме: процес усвідомлення, розуміння, вживання - означає поняття „процес засвоєння знань”, що за своєю суттю не може бути складовою поняття „образне мовлення”, тобто визначення спотворює змістове навантаження поняття й не відображає досліджуване явище. Інколи в дослідницьких роботах зустрічається підміна понять, викликана їх неправильною інтерпретацією.

Означені недоліки, а також відсутність у теорії історико-логічного аналізу лінгводидактичних понять, в якому б враховувався генезис розвитку явища й відстежувалися відповідні зміни в понятті, можуть свідчити про те, що понятійна система української дошкільної лінгводидактики страждає на суб'єктивізм у поясненні лінгводидактичних явищ. Тому одним з перспективних напрямів розвитку української дошкільної лінгводидактики в її методологічному аспекті вважаємо здійснення історико-логічного аналізу утвердження лінгводидактичних понять та їх інтерпретації в ході розвитку науки, що сприятиме об'єктивації й подальшому розвитку її понятійної системи.

Отже, незважаючи на окремі недоліки, що спостерігаються в процесі поняттєтворення на сучасному етапі розвитку української дошкільної лінгводидактики, можна констатувати, що: а/ розвиток понятійної системи означеної галузі науки підпорядковується загальним закономірностям розвитку понятійної системи науки загалом. При цьому спостерігається просування від недостатнього осмислення поняття й неповного його визначення до збагачення змісту поняття через включення до нього нових суттєвих ознак і взаємовідносин з іншими явищами; б/ дефінітивність галузі будується з орієнтацією на загальні мовно-логічні правила й вимоги, що

висуваються до наукових суджень; при цьому вона має свої особливості, які відображають прикладний характер науки (перевага надається екстенціонально-семантичним та генетичним визначенням понять) і специфікацію понять (при визначенні через рід і видову відмінність). Усе це дає підстави вважати процес поняттєтворення в сучасній українській дошкільній лінгводидактиці таким, що спроможний точно й конкретно відобразити здобуте знання в поняттях і забезпечити функціонування наукової теорії.

Отже, сучасний стан української дошкільної лінгводидактики характеризується інтенсивним розвитком понятійної системи, що є свідченням прогресу цієї галузі науки.

Важливим стимулом розвитку лінгводидактичного знання і, відповідно, понятійної системи цієї науки є використання загальнонаукових засобів пізнання. При цьому загальнонаукові поняття, удосконалюючись, позитивно впливають на стан лінгводидактичної теорії й відкривають для її розвитку нові перспективи.

У результаті тісних контактів галузі, що вивчається, з іншими науками на ґрунті їх об'єктної спільності відбувається змістовий обмін поняттями. При цьому спостерігається тенденція до асиміляції міжнаукових понять, які починають відображати лінгводидактичний аспект об'єкта пізнання. Цю тенденцію характеризуємо як закономірну на загальному тлі процесів диференціації та інтеграції в розвитку сучасного наукового знання.

Відповідно до змін, що відбулись у структурі наукової теорії української дошкільної лінгводидактики, сформувалась адекватна система власне лінгводидактичних понять, фундаментальними серед яких для цієї галузі науки є: навчально-мовленнева діяльність, професійно-мовленнева діяльність, лінгводидактична підготовка фахівців.

Водночас з розвитком української дошкільної лінгводидактики постала проблема впорядкування її понятійної системи. Складовими проблемами є: а/ впорядкування мови цієї науки; б/ подальша розробка науково обґрунтованих визначень понять.

У межах проблеми функціонування понятійної системи визначено перспективи подальшого розвитку української дошкільної лінгводидактики, а саме:

- у межах кожної досліджуваної проблеми лінгводидактичні поняття повинні знайти своє продовження; межі цих понять, їх зв'язки й відношення потребують об'єктивного тлумачення на ґрунті семантичного, родо-видового й історико-логічного аналізу;
- необхідна розробка й визначення контекстуальних понять;
- потребують подальшого осмислення власне лінгводидактичні поняття через уточнення, інформативне насичення суттєвими властивостями й мовно-логічне вдосконалення їх визначень;
- об'єктивності до характеристики лінгводидактичних явищ додасть історико-логічний аналіз понять, у якому буде враховано генезис розвитку явища, а через нього представлено розуміння того, чим стало нині чинне явище.

Наукове вирішення цих завдань сприятиме вдосконаленню понятійної системи лінгводидактики в цілому.

5.2. Стан процесу отримання наукового знання в українській дошкільній лінгводидактиці

Функціонування наукової галузі залежить від можливостей здобувати вірогідне, наукове знання, що забезпечується використанням нормативного методологічного інструментарію, який регулює пізнавальну діяльність, контролює процес дослідження та оцінює дослідницьку діяльність загалом. Тому на наступному етапі нашої роботи в межах дослідження проблеми функціонування сучасної української дошкільної лінгводидактики як наукової галузі ми шукали відповіді на запитання: а/ наскільки ефективно здійснюється науково-дослідна робота в українській дошкільній лінгводидактиці? б/ як представлено теоретичний рівень прикладних досліджень з проблем навчання дошкільників рідної мови? в/ як встановлюються й фіксуються в теорії закономірності лінгводидактичного процесу?

Процес дослідження, що дає підстави до обґрунтованих висновків, представлено в наступному підрозділі роботи.

5.2.1. Характеристика науково-дослідної діяльності в галузі української дошкільної лінгводидактики. За здатністю теорії відобразити назрілі проблеми практики і вказати реальні шляхи їх розв'язання можна значною мірою судити про її наукову, нормативну й практичну значущість. Обов'язковою передумовою ефективної розробки актуальних проблем є належний рівень якості наукових досліджень. Наукове дослідження – це „ особлива форма процесу пізнання, таке цілеспрямоване й систематичне вивчення об'єктів, в якому використовуються засоби і методи науки і яке завершується формулюванням знань про об'єкти вивчення ” [172, с.74].

У методології педагогіки склався інструментарій забезпечення дослідницької діяльності, у т.ч. й оцінного характеру. Різні автори так чи інакше згадують нормативні характеристики наукового дослідження, але їх

смысл і зміст не мають ще однозначного трактування (див. [8; 55; 116; 118; 141; 173; 246; 247 ; 276; 368] та інші).

Спираючись на досягнення в галузі загальнонаукової методології й наукознавства, на результати методологічних пошуків у педагогіці [277; 172], ми представили в цілісному викладі характеристики, що можуть правити за об'єктивну оцінку наукового дослідження, й наклали їх на реальний науковий пошук, що здійснюється в українській дошкільній лінгводидактиці. На нашу думку, це дозволить однозначно й досить повно оцінити стан науково-дослідної діяльності в науці з погляду її ефективності.

До мінімального переліку категорій, що можуть правити за характеристику лінгводидактичного дослідження й бути його об'єктивною оцінкою, відносимо: **проблему, тему, актуальність, об'єкт дослідження, його предмет, мету, завдання, гіпотезу, новизну, теоретичну й практичну значущість**. Адекватне використання цих категорій для логічної побудови й коригування наукової роботи може характеризувати стан розвитку науково-дослідної діяльності в науковій галузі.

Під науковою **проблемою** розуміють питання, завдання, які потребують вирішення, дослідження, тобто такі, що науці невідомі, раніше не вивчалися, не досліджувалися, але є нагальна необхідність в отриманні нового знання для подальшого розвитку науки та задоволення потреб практики, тобто це форма існування й вираження необхідності для науки здійснити певну діяльність [186]. Провідними ознаками наукової проблеми є: а/ нагальна необхідність у її вирішенні, тобто актуальність, б/ нерозробленість у науці, тобто наукова новизна; в/ запит практики, тобто практична потреба.

Аналіз наукових досліджень в українській дошкільній лінгводидактиці засвідчив, що зазначені ознаки виступають критеріями для обґрунтування лінгводидактичної проблематики, при цьому дослідники часто посилаються на умови виникнення проблеми й визначають умови її розв'язання. Зокрема, нагальність у вирішенні проблеми найчастіше зумовлюється суспільно-

економічними перетвореннями в країні й вимогами суспільства щодо змісту й результатів функціонування науки й освітніх закладів, а необхідність дослідження окреслених проблеми й теми викликана недоліками лінгводидактичної практики й прогалинами в лінгводидактичній теорії. Так, наприклад, у роботі за темою “Методика навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку” (автор Г. Чулкова) обґрунтування вибору теми дослідник робить через висвітлення теоретичних і практичних передумов виникнення проблеми: ”Аналіз літератури свідчить про багатогранний підхід до проблеми розвитку діалогічного мовлення школярів. Окремі аспекти становлення діалогу в дітей раннього віку вивчала Т.Слама-Казак. Однак у дошкільній лінгводидактиці означену проблему не досліджено. Відсутня науково обґрунтована система формування діалогічного мовлення, не з’ясовано особливості становлення діалогу на різних етапах дошкільного дитинства, серед методичної літератури немає жодного посібника, в якому було б висвітлено методику навчання дітей дошкільного віку діалогічного мовлення. Такий стан теорії не може не відбитися й на педагогічній практиці. Аналіз планів навчально-виховної роботи з дітьми й спостереження в дошкільних закладах засвідчили, що бесіди з дітьми плануються не систематично, розвиток діалогічних навичок не передбачено, упродовж бесіди основне мовленнєве навантаження припадає на вихователя, а мовленнєва активність дітей мінімальна, на заняттях не вчать дітей формулювати запитання, не використовують вправи чи ігрові ситуації для розвитку комунікативних здібностей дітей. Як наслідок цього - випускники дошкільних закладів не вміють самостійно будувати діалог, вести нестимульовану бесіду, відрізняються недостатньою мовленнєвою активністю, що негативно позначається на успішності в школі” [223, с.1-2]. Отже, необхідність дослідження означеної теми обумовлено існуванням проблеми в теорії й практиці дошкільної освіти.

Крім того, оскільки в основі виникнення проблеми лежить певна суперечність, іноді саме через неї й визначають лінгводидактичну проблему,

що відповідає філософському розумінню її як „форми існування й вираження суперечності між уже назрілою необхідністю й недостатніми ще умовами, можливостями її реалізації” [186, с.44]. Так, у науковому дослідженні “Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві” (автор Н.Гавриш) проблему окреслено таким чином: “Ініціативна словесна творчість як компонент різних видів дитячої діяльності майже не досліджувалася, хоч окремі спостереження (Г. Люблінська, О. Мелік-Пашаєв, В. Мухіна, К. Чуковський та ін.) свідчать про величезний творчий потенціал дошкільників, різноманітні типи їхніх мовленнєвотворчих проявів, унікальну роль словесної творчості в різних видах дитячої художньої творчості. Очевидною є суперечність між психологічними передумовами, що забезпечують можливості розвитку мовленнєвотворчої діяльності старших дошкільників, з одного боку, та недостатньою концептуально-методичною розробленістю означеної проблеми, із другого. Отже, конче потрібні її подальше вивчення, узагальнення та систематизація уявлень про цілісну картину мовленнєвотворчої діяльності та визначення умов стимулювання процесу її розвитку” [71, с.2-3]. Таке обґрунтування визначає глибину проникнення в сутність досліджуваної проблеми.

Наукова проблема завжди ґрунтується на суперечності – між незнанням і необхідністю дізнатися, між наявним фактом і відсутністю його наукового обґрунтування, між вимогами проблеми й умовами її задоволення тощо. Усе це повинне знайти відображення у формулюванні теми дослідження.

В українській дошкільній лінгводидактиці суперечність проблеми представлено в тематиці досліджень через відоме й те, що лише передбачено вивчити, наприклад: ”Розвиток описового мовлення дошкільників засобами української іграшки”, “Українська народна казка як засіб розвитку зв’язного монологічного мовлення у дітей дошкільного віку” тощо, тобто відображається спроектований уже в тематиці досліджень прогрес у науці – від досягнутого до нового.

Наука тоді є наукою, коли вона розв'язує певні важливі суперечності в теорії й практиці. Саме цей показник і характеризує проблему як наукову, тобто таку, що потребує знання, пізнання й перетворення. Наявність знання в науці про означену проблему засвідчує відсутність потреби в її повторному вивченні. Слід зазначити, що дисертаційні дослідження з проблем української дошкільної лінгводидактики не висувають завдання з питань, які потребують удосконалення чи доопрацювання чогось вже відомого й відносяться більше до практичної сфери діяльності, ніж до наукової. Усі лінгводидактичні дослідження, а їх - 33 (див. додаток А), спрямовані на пізнання, пошук, створення, використання умов розв'язання проблем, що вперше висуваються в науці. На наш погляд, це може свідчити не лише про наявність широкого поля дослідницької діяльності молодій науці на етапі її інтенсивного розвитку, а й про науковість підходів до отримання нового знання, нормативність і стабільність вимог наукової галузі до процесу пізнання.

Найчастіше формулювання проблеми – це довготривалий процес вивчення, спостереження, пошуку її джерел, причин виникнення. Поступово окремі питання прояснюються, відбувається конкретизація проблеми: окреслюються межі її дослідження, формулюється тема роботи. Проблема й тема тісно пов'язані між собою, при цьому тема конкретизує, уточнює проблему. Іноді для більшої конкретизації до теми дається невеликий підзаголовок: "Інтерференція й транспозиція у засвоєнні дітьми дошкільного віку лексики української мови (за умов двомовного середовища)".

Проблема й тема роботи, за логікою наукового дослідження, потребують обґрунтування їх актуальності, тобто доцільності здійснення роботи для відповідної галузі науки на користь України, при цьому актуальність виступає критерієм вибору проблеми й мети наукового дослідження.

Актуальність лінгводидактичної проблематики обумовлюється в дослідженнях багатьма факторами, які умовно можна поділити на зовнішні й внутрішні. Найголовніші з-посеред зовнішніх – соціально-політичні моменти

та об'єктивно існуюча мовленнєва ситуація. Внутрішні фактори актуальності проблеми можна поділити на наукові й практичні.

Зазвичай в українській дошкільній лінгводидактиці актуальність лінгводидактичної проблематики визначається шляхом критичного аналізу та порівняння з відомими розв'язаними проблемами та їх окремими аспектами, що може свідчити про ґрунтовну теоретичну обізнаність науковців, при цьому, як правило, спираються на вимоги державних документів щодо розбудови національної системи дошкільної освіти, і зокрема мовленнєвого розвитку дітей. Слід зауважити, що досить часто як вагомий аргумент актуальності використовують констатацію того, що раніше проблема не була предметом наукового дослідження.

На наш погляд, у лінгводидактиці проблема не може бути лише предметом академічного інтересу, тому недостатньо обумовлювати актуальність тільки тим, що певний аспект проблеми ще не був предметом спеціального наукового дослідження, адже освітянська законодавча основа - орієнтир і стимул як для науковців, так і для практиків у перетворенні лінгводидактичної дійсності. На підставі глибокого вивчення проблеми необхідно обумовити й практичну необхідність у її розробці: чи взагалі її потрібно розробляти, що від цього зміниться і чому це необхідно саме зараз. Неповнота ж обґрунтування актуальності проблеми й теми дослідження може свідчити лише про недостатній досвід практичної лінгводидактичної діяльності молодих науковців.

Подальші характеристики дослідження відображаються в поняттях “об’єкт” і “предмет” дослідження, між якими існує підрядний зв’язок. Методологія чітко розмежовує ці поняття. Так, під об’єктом пізнання розуміють зв’язки, відношення й властивості лінгводидактичного процесу, що існують об’єктивно, незалежно від дослідника, який виявляє інтерес до них і відображає їх. Слід наголосити, що пізнання охоплює не просто об’єктивну реальність, а зв’язки, відношення, властивості, притаманні їй. А оскільки процес навчання мови – багатогранний, багатоконпонентний та

різноплановий, має складну структуру, необхідно обмежитися якимись конкретними елементами, тобто визначити предмет дослідження.

Предмет пізнання – це те, що відшукується, встановлюється, про що буде отримано нове знання, тобто це ті аспекти, відношення, зв'язки, властивості, функції, елементи об'єкта, які будуть вивчатися [116, с.73; 172, с.76; 320, с.72], на що безпосередньо звернуто увагу дослідника. Предмет – конкретніший і вузьчий за об'єкт дослідження, при цьому коло питань, які вирішує дослідник, може бути дуже широке, але кожне з питань повинне узгоджуватися з предметом.

Для лінгводидактики важливе саме лінгводидактичне визначення об'єкта й предмета пізнання таким чином, щоб у них було відображено саме лінгводидактичні зв'язки й відношення. Отже, у лінгводидактичному дослідженні спрямованість на пізнання лінгводидактичних зв'язків і відношень повинна бути представлена на рівні як об'єкта, так і предмета.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що такий підхід є закономірним для української дошкільної лінгводидактики. Наприклад, у дослідженні за темою “Методика навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку” об'єктом дослідження є навчально-мовленнєва діяльність дітей у дошкільних закладах освіти, тобто діяльність, упродовж якої формуються мовленнєві навички і вміння, а предмет визначено як процес навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку, при цьому під “процесом” розуміють послідовну, закономірну зміну станів у розвитку самого лінгводидактичного явища. Отже, об'єкт і предмет дослідження чітко було зорієнтовано на розкриття особливостей саме лінгводидактичного процесу.

Коло зв'язків, окреслених у предметі дослідження, вивчається з певною метою, відповідно до якої й у повному узгодженні з якою вирішуються основні завдання дослідження. Правильно сформульовані **мета і завдання** також є методологічними орієнтирами дослідження і водночас характеристиками науково-дослідної діяльності наукової галузі.

Мета – те, до чого прагне, чого хоче досягти, що хоче здійснити дослідник, передбачення результату діяльності, а завдання – сходинки, якими можна дійти до кінцевого результату. Якщо предмет окреслює межі дослідження, то мета – глибину проникнення в характер досліджуваних явищ.

Лінгводидакти переважно не обмежуються дослідженням зовнішнього боку явища, а вивчають умови розвитку явищ, їх функціональні відношення. Аналіз умов дозволяє з'ясувати причини виникнення явища, а також визначити фактори формування, розвитку, що створює основу для його перетворення.

Серед завдань, які передбачають глибокі результати, у лінгводидактиці переважають такі: а/ пов'язані з виявленням сутності, природи, структури, законів функціонування й розвитку об'єкта, наприклад: уточнити та науково обґрунтувати сутність і структуру феномена “виразність мовлення дітей старшого дошкільного віку”; дослідити характер взаємозв'язків мовленнєвої творчості, уяви, літературознавчої підготовки у процесі розвитку мовлення та навчання дітей мови; виявити та науково обґрунтувати особливості й специфіку мовленнєвої діяльності в дошкільному дитинстві тощо; б/ спрямовані на розкриття загальних способів перетворення об'єкта, побудову його моделей, наприклад: спроектувати модель фахівця, готового до навчання дітей української мови; виявити умови ефективного формування професійно-мовленнєвої готовності до навчання дошкільників української мови; визначити педагогічні умови ефективного формування виразного мовлення старших дошкільників; з'ясувати залежність дитячої мовленнєвотворчої діяльності від педагогічних умов організації навчально-виховного процесу; розробити та апробувати експериментальну модель активізації вживання та розуміння дошкільниками префіксальних дієслів тощо; в/ присвячені розробці конкретних методик, практичних рекомендацій, наприклад: розробити диференційовані методики та систему навчальних прийомів, які реалізують принцип опори на рідну мову в навчанні української лексики дітей старшого дошкільного віку; розробити та експериментально апробувати

методику комплексного навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в продуктивно-творчій діяльності; визначити провідні принципи організації лексичної роботи з української мови з дітьми дошкільного віку тощо.

Слід зауважити, що кожне завдання – це передбачення конкретного кінцевого результату, вагомого за своїм значенням для досягнення мети дослідження загалом, тому недоцільно, на наш погляд, визнавати допоміжні сходинки в цьому процесі за окремі завдання. До завдань, які лише опосередковано впливають на вирішення лінгводидактичної проблеми, вважаємо, відносяться такі, визначені в наукових дослідженнях, як: а/проаналізувати науково-методичну літературу з обраної теми (оскільки сам процес обрання теми передбачає наявність певного рівня професійних знань); б/виявити й схарактеризувати рівні розвитку зв'язного мовлення дітей; визначити критерії та показники розвитку зв'язного мовлення дітей (оскільки рівні – високий, середній, низький – це оцінка розвитку зв'язного мовлення дітей, підставою, або критерієм, якої є характеристика дитячих розповідей за певними кількісними й якісними показниками). Критерії та показники – це підґрунтя для визначення рівнів. Оцінити рівні мовлення можна лише за наявності певних методик діагностування, невід'ємними компонентами яких є критерії, показники, одиниці виміру, тобто допоміжна сходинка до визначення рівнів мовлення, а отже, ці два завдання за своєю суттю становлять єдине ціле.

Проте й об'єднувати в одне завдання різні напрями дослідження теж недоцільно, як, наприклад, у завданні: визначити критерії та показники розвитку звукової культури мовлення дітей та їх обізнаність з малими жанрами українського фольклору, оскільки це не відповідає логіці самого дослідження.

Глибоке знання об'єкта дослідження, теорії й практики його розвитку, систематизація й аналіз наукових фактів, протиріч, тенденцій, завдання, визначені для його перетворення, а також досвід дослідницької

діяльності дозволяють передбачити кінцевий результат і висловити припущення про невідомі раніше суттєві зв'язки між явищами, причини та закономірності їх розвитку, тобто висунути **гіпотезу**.

Гіпотеза – це припущення, в якому не підставі низки фактів доходять висновку про об'єкт, причини явища. Однак припущення не можна вважати повністю доведеним, як стверджують філософські словники [358; 359].

Гіпотеза – це передбачення нового знання, нового твердження, істинність якого ще ніким не була доведена і яку ще треба довести. Вона дуже тісно пов'язана з проблемою дослідження й обумовлена протиріччям, на якому ґрунтується. За своєю сутністю це проект вирішення проблеми, тому її можна розглядати не лише як структурний елемент теорії, а і як методологічний нормативний показник науковості дослідницької роботи [116; 321].

У наукових працях з української дошкільної лінгводидактики гіпотези, відображаючи різноплановість і багатофункціональність досліджень, представлені як на емпіричному, так і на теоретичному рівні, тобто через опис або пояснення проекту вирішення проблеми. Для більшості емпіричних досліджень з української дошкільної лінгводидактики характерними є описові гіпотези, які містять припущення про функціональні зв'язки між змістом, формами, способами та результатами навчання без висвітлення механізму впливу, внутрішніх закономірностей. Наприклад: „Ефективність активізації вживання дітьми службових частин мови значно підвищиться, якщо забезпечити: емоційну насиченість (як змістову, так і процесуальну) дидактичних мовних впливів; адекватність змісту лінгвістичних казок та мовленнєвих завдань меті навчання та розвитку мовлення; принцип частоти вживання службових частин мови в лінгвістичних текстах; пропедевтичне тлумачення граматичних конструкцій зі службовими частинами мови та адекватне їх розуміння дітьми; максимальну мовленнєву активність дітей” [179, с.4].

Досить часто в описових гіпотезах лінгводидактичних досліджень зв'язки між явищами представляють структуровано, в ієрархії, наприклад: „Розвиток мовленнєвотворчої діяльності старших дошкільників буде ефективним за умов забезпечення взаємозв'язку основних напрямів навчання:

- розвитку художньо-естетичного сприймання літературних творів і активного творчого ставлення дітей до літературно – мовного матеріалу; літературознавчої пропедевтики;
- розвитку зв'язного мовлення, виховання мовленнєвої культури дошкільників;
- розвитку уваги, дивергентного мислення та інших психічних процесів, а також пізнавальної активності дітей;
- збагачення емоційно-чуттєвого й когнітивного досвіду” [71, с.4].

Підвищенню теоретичного рівня лінгводидактичного дослідження сприяє пояснювальний характер гіпотези, яка не лише фіксує підрядність зв'язків, а розкриває їх механізм, передбачає необхідні й достатні умови, дотримання яких обов'язково приведе до очікуваних результатів. Такі гіпотези також використовують у лінгводидактичних дослідженнях, хоча, як засвідчив аналіз, не так часто, як описові, наприклад: „Ефективність формування професійно-мовленнєвої готовності до навчання дітей української мови буде забезпечена за умов: об'єднання дисциплін лінгвістичного та лінгводидактичного циклів на основі міждисциплінарних зв'язків, що сприятиме формуванню професійно-мовленнєвих компетенцій фахівця; професійної орієнтації навчального матеріалу дисциплін лінгвістичного циклу на роботу з дошкільниками; посилення комунікативної спрямованості курсів лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін, що позитивно відіб'ється на мовленнєвих уміннях; введення спецпрактикуму з методики навчання дітей української мови та дослідно-експериментальної роботи в педагогічну практику, що дозволить здійснити практичну спрямованість навчання” [161, с.4].

Підтвердження таких гіпотез сприяє формулюванню закономірностей у науці. Так, наприклад, наведена вище гіпотеза допомогла віднайти і підтвердити існування таких закономірностей:

- „якість володіння професійно-мовленнєвою діяльністю безпосередньо залежить від якості володіння мовою, а підвищення ступеня володіння мовою позитивно відбивається на всіх компетенціях професійної готовності до навчання дітей української мови;
- залучення всіх дисциплін лінгвістичного циклу до підготовки фахівців сприяє формуванню здатності до зіставно-типологічного аналізу двох слов'янських мов для навчання дітей української мови з опорою на рідну;
- поєднання методів створення й розв'язання комунікативної педагогічної ситуації та емоційного впливу дозволяє усунути “мовний психологічний бар'єр” з процесу навчання;
- такий інтегративний предмет, як спецпрактикум з методики навчання дітей української мови, позитивно впливає на формування професійно-мовленнєвої компетенції як студентів, так і вихователів;
- активна професійно-мовленнєва діяльність у навчальних закладах значно скорочує термін формування професійно-мовленнєвої готовності” [161, с.220].

До гіпотези як методологічного нормативного показника науковості дослідження висуваються певні вимоги: вона повинна відповідати добре перевіреному науковим фактам; не повинна вступати в протиріччя з конкретно-науковими законами й теоріями, істинність яких уже доведено раніше; її структура й формулювання повинні бути такими, які можна перевірити експериментально й у різних видах практичної діяльності.

Здійснений нами аналіз цього аспекту лінгводидактичних досліджень засвідчив його нормативну відповідність за вказаними ознаками.

Крім того, до формулювання гіпотез висувається особлива вимога: прогностичне припущення повинно бути гіпотетичним, тобто таким, що раніше ніким не доводилося і, на перший погляд, є суперечливим, а тому

потребує доведення. На жаль, у лінгводидактичних дослідженнях не завжди дотримуються зазначеної вимоги. Так, наприклад, на наш погляд, не може бути гіпотетичним твердження про те, що ефективність навчання мови залежить від максимальної мовленнєвої активності дітей, урахування принципів індивідуалізації й диференціації, комплексного розв'язання усіх мовленнєвих завдань тощо, оскільки це вже було доведено, й не одноразово.. Крім того, якщо в гіпотезі провідними умовами ефективного навчання визнані “раціональне поєднання різних видів і типів занять, їх емоційна насиченість, доцільна частість планування” тощо, то необхідно кожен з цих умов експериментально перевірити й визначити ступінь раціональності, насиченості, доцільності, тому що інакше неможливо визначити достовірність результатів і запровадити їх у практику навчання мови.

Гіпотетичність припущення безпосередньо пов'язує його з такою характеристикою дослідження, як **новизна**. Новизна - властивість і якість того, що недавно виникло й не існувало раніше. Це досить складний, багатовимірний феномен у науці. Як методологічна характеристика й показник науковості дослідження новизна повинна бути представлена у вигляді короткої анотації нових наукових результатів і їх відмінностей від відомих раніше.

У методології педагогіки пропонують визначати рівні новизни й градацію якості новизни: абсолютна, локально-абсолютна, умовна (внутрішня й зовнішня), нормативна (оригінальна, нормативно-локальна), суб'єктивна [56; 276]. До вищого рівня новизни відносять абсолютно нове, якого ніде й ніколи ще не було; локально-абсолютна новизна може встановлюватися для певної галузі, хоча в іншій таке вже могло бути; умовна новизна – зовсім забуте старе, при цьому якщо використовується в тій самій галузі – це внутрішня умовна новизна, якщо в іншій – зовнішня умовна; нормативна новизна чимось відрізняється від того, що править у даний час за норматив, іноді її ще називають оригінальною новизною; суб'єктивна новизна властива лише певному суб'єктові (учню, педагогу, колективу тощо). Градація за

рангами ґрунтується на якісних показниках новизни й визначається відповідно до рівня її властивості через зіставлення нових результатів з уже відомими [там само].

У лінгводидактичних дослідженнях використовують два способи представлення новизни: опис і змістовий виклад. Опис використовують тоді, коли конкретні результати новизни вже описано в інших характеристиках дослідження, наприклад: „Визначено психолого-педагогічні умови сприяння розвитку мовленнєвої творчої особистості дитини. Систематизовано й узагальнено дані щодо типології мовленнєвотворчої діяльності дошкільнят. Установлено закономірності розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Уперше мовленнєвотворча діяльність досліджувалася не тільки в межах спеціального навчання, а й у ситуації ініціативної самостійної творчості; виявлено типи мовленнєвотворчої діяльності в ситуаціях спеціального навчання та ініціативної творчості; визначено її роль та характер взаємозв'язку з різними видами дитячої художньої діяльності. Здобуті у ході дослідження дані доповнюють наукові уявлення про особливості розвитку мовленнєвотворчої діяльності в різних видах дитячої діяльності, закономірності її перебігу” [71, с.6].

Змістовий виклад новизни використовують у лінгводидактичних дослідженнях для презентації самих результатів, наприклад: ”Уперше вивчено вплив продуктивно-творчої діяльності на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку; розроблено й науково обґрунтовано методику комплексного розвитку зв'язного мовлення за взаємопов'язаними щаблями: чуттєво-інформаційним, продуктивно-творчим, констатуючо-описовим та резюмуючим; визначено педагогічні умови ефективного розвитку зв'язного мовлення: тематичний принцип наскрізного планування, послідовне комплексне розв'язання мовленнєвих завдань, інформаційно-змістова обізнаність дітей в межах обраної тематики в різних

видах діяльності, занурення дітей в активну пізнавально-творчу діяльність, позитивно-емоційні стимули мовленнєвої активності” [283, с.6].

Слід зазначити, що в українській дошкільній лінгводидактиці досить велику частку результатів досліджень можна віднести до абсолютно нового або локально-абсолютної новизни, оскільки в кожній, без винятку, науково-дослідній роботі окремі результати та сукупність їх презентуються вперше. Зокрема, до таких відносяться: принципово новий концептуально-методичний підхід до проблеми розвитку мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві, що розглядається як стрижень розвитку творчих здібностей дітей у різних видах художньої діяльності; науково обґрунтований підхід до формування оцінно-етичних суджень дітей на етапі дошкільного дитинства у взаємозв'язку різних видів діяльності (навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, театральної-ігрової і т. ін.); дидактичні моделі комплексної роботи з усіма службовими частинами мови і засвоєння префіксальних дієслів для формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку; методика розвитку діалогічного мовлення дітей, яка взагалі була раніше відсутня в дошкільній лінгводидактиці, у тому числі на основі українських народних ігор; вивчення впливу продуктивно-творчої діяльності дітей на розвиток їх зв'язного мовлення і розробка системи роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей у продуктивно-творчій діяльності; вивчення когнітивно-афективних аспектів української народної іграшки як засобу розвитку описового мовлення й методика використання емоціогенного потенціалу української народної іграшки в процесі розвитку творчого описового мовлення дошкільників; методика навчання творчого розповідання в процесі театралізованої діяльності тощо.

Крім того, в українській дошкільній лінгводидактиці розробляються не лише нові підходи до навчання дітей рідної мови, а й актуалізується забута лінгводидактична спадщина. Отже, новизну результатів окремих досліджень [230; 257] можна охарактеризувати як умовну внутрішню, і виявляється вона у визначені шляхів і форм актуалізації лінгводидактичної спадщини

Є.І.Тихеевої через розробку методики збагачення побутового словника дітей на ґрунті ідей відомого педагога та в аналізі лінгводидактичної спадщини фундатора національної системи дошкільного виховання С.Ф. Русової відповідно до сучасних умов і визначенні шляхів ефективного впровадження її ідей у дошкільну практику.

Загальну ефективність науково-дослідної роботи і її внесок у науку й практику визначають такі характеристики, як **теоретична і практична значущість**. У методології педагогіки розкрито сутність цього інтегрованого критерію наукового дослідження, його ознаки й показники [276]. Теоретичну значущість розглядають як критерій дослідження, який визначає вплив результатів дослідження на теорію науки, характеризує зміни в теоретичних уявленнях, що відбулися під впливом нового знання, а практична значущість визначає можливість використання результатів дослідження й наслідки впровадження нових ідей у практичну діяльність.

На нашу думку, вищезгадані ознаки й показники теоретичної та практичної значущості можуть правити за характеристику й лінгводидактичного дослідження. Модель такої характеристики схематично представлено на рис. 5.4, 5.5.

Як засвідчує рис. 5.4, провідними ознаками теоретичної значущості наукового дослідження є *концептуальність, достовірність, новизна, перспективність*.

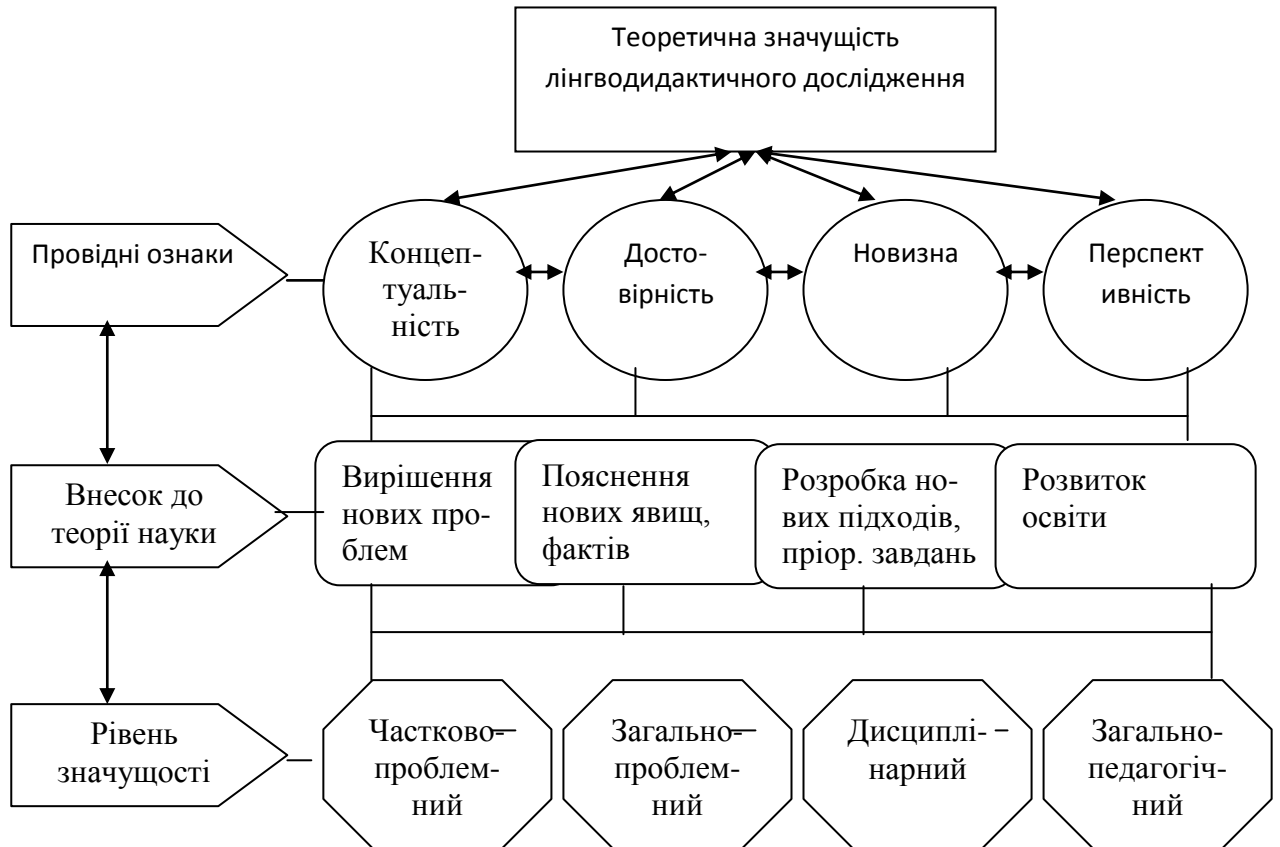


Рис. 5.4. Характеристика теоретичної значущості лінгводидактичного дослідження

Критерій *концептуальності* наукового дослідження, у т.ч. й лінгводидактичного, містить такі елементи [15]: для теоретичних досліджень – наявність вихідної фундаментальної концепції, в межах якої здійснюється дослідження; наявність чітко сформульованої й обґрунтованої часткової концепції, яка доводиться до рівня розробки принципів конструювання лінгводидактичної практики; для практичних досліджень – система чітко визначених теоретичних позицій (положень з лінгводидактики або інших наук), на підставі яких виконується дослідження; відповідність обраної теоретичної позиції меті й завданням; адекватність методичних рекомендацій обраним теоретичним позиціям. На підставі цих теоретичних уявлень і розробляється авторська система рекомендацій з удосконалення практики.

У прикладних дослідженнях не вважається за обов'язкове висувати концептуальні положення, оскільки кожне прикладне дослідження бере початок з тієї чи іншої фундаментальної концепції, і тому можна

користуватися вже існуючими, розвиваючи та доповнюювати їх. Однак аналіз сучасних лінгводидактичних досліджень засвідчив існування праць, у яких формулюються власні вихідні теоретичні положення, розробляються окремі теоретичні положення лінгводидактики, містяться концептуальні ідеї, спрямовані на пояснення, опис чи прогнозування лінгводидактичних процесів. На їх підставі формулюються принципи й рекомендації стосовно окремих аспектів навчання мови [71, с.3-4]. Крім того, слід зазначити, що в українській дошкільній лінгводидактиці спостерігається тенденція до взаємопроникнення одних типів дослідження в інші, що у сукупності свідчить, на наш погляд, про зростання теоретичного рівня цієї наукової галузі й об'єктивну потребу в її розвитку.

Важлива ознака теоретичної значущості одержаних результатів – *перспективність*, тобто наявність у темі, проблемі потенційної можливості для подальшого їх різнобічного вивчення. Малоперспективними для подальшого дослідження вважаються роботи, які не містять нових ідей, підходів для подальших розробок теми.

Орієнтуючись на цю ознаку під час аналізу лінгводидактичних досліджень, ми не знайшли жодного, в якому не було б обґрунтовано перспективи подальшого дослідження проблеми. Так, наприклад, проблема формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі органічно порушує проблему забезпечення перспективності мовленнєво-комунікативного розвитку учнів першого класу початкової школи, а для проблеми формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку важливим є вивчення наступності й перспективності формування оцінно-етичних суджень у різних видах діяльності дітей старшого дошкільного віку та учнів початкової школи; перспективу подальшого дослідження проблеми розвитку мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві вбачають у вивченні кількісних та якісних зрушень у лексико-граматичному розвитку дошкільнят, що відбувається в процесі мовленнєвотворчої діяльності, та в пошуку шляхів

наступності між дошкільною й початковою ланками освіти щодо розвитку мовленнєвої творчості дітей тощо .

Визначаючи *внесок* лінгводидактичних досліджень *в теорію науки*, ми орієнтувалися й на загальні, і на часткові результати досліджень. При цьому можемо констатувати, що: а/ результати всіх досліджень (100 %) з української дошкільної лінгводидактики дозволяють вирішити нові проблеми, які раніше не висувалися або вирішувалися частково; б) результати 41% досліджень дають можливість пояснити чи передбачити виникнення фактів і явищ, які раніше неможливо було пояснити. Серед них такі висновки, як: адекватність оцінно-етичних суджень дітей дошкільного віку залежить від оцінної ситуації та об'єкта оцінки: в ситуації взаємооцінки адекватність підвищується, а в ситуації самооцінки адекватність оцінних суджень різко знижується [250]; темпи формування адекватних оцінно-етичних суджень знаходяться в прямій залежності від виду діяльності дітей: на заняттях з художньої літератури і розвитку мовлення - підвищуються, а в ігровій та театральній-ігровій – знижуються [250]; продуктивність мовленнєво-творчої діяльності дошкільнят залежить від зовнішніх стимулів, до яких належить зацікавленість дорослих у дитячій творчості, та внутрішніх, серед яких – задоволення потреби в самореалізації, самовираженні засобами слова [71]; мовленнєва активність та граматична правильність мовлення залежить від знання й розуміння дітьми граматичних зв'язків, які передають службові частини мови в реченнях, а темпи засвоєння службових частин мови залежать від рівня розуміння дітьми тих функцій, які виконують сполучники, прийменники і частки в мовленні [179] та інші; в) результати 30% досліджень відкривають шляхи для розробки нових методів і підходів, дослідних програм навчання, сприяють розвитку й уточненню нових ідей, формулюванню пріоритетних дослідних завдань. Так, зокрема, було представлено принципово новий концептуально-методичний підхід до проблеми розвитку мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному віці, який забезпечує комплексний вплив на мовленнєвий, інтелектуально-творчий та особистісний

розвиток дошкільника й розглядається як стрижень розвитку творчих здібностей дітей у різних видах художньої діяльності [71]. Крім того, започатковано нові напрями дослідження в українській дошкільній лінгводидактиці: а/ з проблем навчання дітей дошкільного віку української мови як функціонально другої в російськомовних дошкільних закладах освіти [40; 42; 223; 226; 357]; б/ з проблеми підготовки студентів і вихователів до навчання дітей інших національностей української мови [161], що стало ґрунтом для створення й запровадження методики розвитку українського мовлення в дошкільних закладах національних спільнот [35; 36] та експериментального спецкурсу з формування професійно-мовленнєвої готовності студентів до навчання дошкільників української мови [45; 46], а в подальшому – нової навчальної дисципліни у вищих навчальних закладах освіти – методики навчання дошкільників української мови [28].

Рівень теоретичної значущості дослідження - це підсумок характеристики його теоретичного спрямування. І хоча межі між рівнями нечіткі, їх можна визначити за такими ознаками: а) загальнопедагогічний – результати роботи виходять за межі окремої дисципліни, формують загальні методологічні й загальнотеоретичні положення; б) дисциплінарний – результати роботи впливають на розвиток окремої педагогічної дисципліни, зокрема лінгводидактики, розкривають основні поняття й категорії, закономірності лінгводидактики; в) загальнопроблемний – результати теоретично обґрунтовують розвиток низки суттєвих проблем лінгводидактики, висувають важливі теоретичні положення, на яких ґрунтуються розробки інших проблем, г) частковопроблемний рівень – результати вирішують конкретне питання з удосконалення лінгводидактичної теорії й практики або мають регіональну специфіку.

Аналіз дисертаційних досліджень з української дошкільної лінгводидактики за останні десять років, здійснений з урахуванням ознак рівнів теоретичної значущості, засвідчив, що більшість досліджень (79%)

можна віднести до частковопроблемних і меншу частину (21%) – до загальнопроблемних.

Практична значущість характеризує внесок запроваджених ідей дослідження в практичну діяльність.



Рис. 5.5. Характеристика практичної значущості лінгводидактичного дослідження

Як засвідчує рис. 5.5, до провідних ознак практичної значущості відносять: *змістову форму, соціальне замовлення (коло можливих користувачів), потенційний масштаб упровадження, психолого-педагогічний та соціально-економічний ефект, тобто співвіднесення витрат із соціальним замовленням.*

Аналіз досліджень з української дошкільної лінгводидактики засвідчив різноманітність форм, у яких презентовано зміст отриманого знання. Так,

його представлено через: а/ *концепцію* мовленнєвотворчої діяльності дошкільнят як важливого чинника становлення творчої особистості, повноцінного психічного й інтелектуально-мовленнєвого розвитку в дошкільному віці [71] – 3% досліджень; б/ *класифікації* (зокрема, ігор різної діалогічної структури для формування діалогічного мовлення дошкільників [221]) – 3% досліджень; в/ науково обґрунтовані *методики* (зокрема, навчання розповідання за ілюстраціями [19] і творчого розповідання в театралізованій діяльності [65]; розвитку словника дітей за авторськими творами [144]; формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності [250]; збагачення словника дітей експресивною лексикою [305]; виховання звукової культури мовлення засобами фольклору [348] і т. ін.) – 100% досліджень; г/ сформульовані *правила* (зокрема такі, як: найсприятливішою для розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей є розвивальна формула навчально-виховного процесу, така його організація, за якої пріоритетним вважається розвиток здібностей, а знання виступають засобом цього розвитку [71]; поєднання методів створення й розв’язання комунікативної педагогічної ситуації та емоційного впливу дозволяє усунути „мовний психологічний бар’єр” з процесу навчання [161] і т. ін.) – 64% досліджень; д/ *рекомендації* (зокрема методичні рекомендації до семінару-практикуму для вихователів дошкільних закладів [46]; методичні рекомендації для студентів III курсу спеціальності “Педагогіка і психологія (дошкільна) [45] і т. ін.) – у 78% досліджень; ж/ *навчальні програми* (зокрема програма спецпрактикуму „Особливості вивчення української мови в дошкільних закладах з російською мовою навчання” [45]; програма для студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти „Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах освіти” [244] та інші) - у 29% досліджень тощо.

У такій теоретико-прикладній науці, як українська дошкільна лінгводидактика, важливо, для кого і з якою метою можна використати результати наукових пошуків. Аналіз дослідження результатів наукових

робіт засвідчив, що оскільки в кожній без винятку науково-дослідній роботі окремі результати та сукупність їх презентуються вперше, усі вони можуть бути включені в курси лекцій та семінарських занять з дошкільної лінгводидактики для педагогічних ВНЗ, педучилищ, педколеджів, інститутів післядипломної освіти педагогічних працівників; а також можуть використовуватись у практиці роботи дошкільних закладів, слугувати доповненням до чинних програм виховання та навчання дітей у дошкільних закладах з розділів “Мовленнєве спілкування”, “Художня література”, “Образотворча діяльність” тощо.

Не менш важливим є й коло майбутніх користувачів: чим більше зацікавлених в отриманні результатів дослідження, тим більша його практична значущість. Зазвичай коло потенційних користувачів, зацікавлених результатами лінгводидактичного дослідження, є дуже широким - це педагоги дошкільних закладів, шкіл; студенти й викладачі педагогічних коледжів та університетів; методисти й курсанти інститутів післядипломної освіти.

Слід зазначити, що практична цінність наукового дослідження з розряду потенційної переходить у реальну лише тоді, коли апробовані наукові рекомендації запроваджено в широку практику на рівні міста, району, області, країни. Процес упровадження організовується в різних варіантах, але для будь-якого з них необхідно, щоб результати дослідження були готові до впровадження, тобто наукові висновки було перетворено в зручні для використання конструктивні розробки.

Критерії оцінки готовності матеріалів дослідження до впровадження можуть бути такі: а) розроблено загальнодидактичні й методичні рекомендації; б) підготовлено нормативні матеріали, що визначають діяльність педагогів; в) розроблено нормативні матеріали й вимоги для педагогів; г) розроблено всі необхідні нормативні матеріали для педагогів. При цьому в нормативних документах повинні бути представлені й конкретні вимоги, і загальна методика, і їх теоретичне обґрунтування [258].

Здійснений аналіз готовності матеріалів лінгводидактичних досліджень до впровадження засвідчив: а) результати 100% досліджень мають високий ступінь теоретичного узагальнення й систематизації, а розроблені концепції, ідеї подано у взаємозв'язку з методичними пропозиціями; б) у 28% досліджень наукові підходи й методичні пропозиції втілено в нормативні матеріали – програми, навчальні плани, посібники; в) у 25% досліджень адекватно ідеям теорії створено й апробовано наукове забезпечення діяльності педагога (методичні посібники, дидактичні матеріали тощо); г) у 78% досліджень визначено умови, за яких висновки й рекомендації теорії найбільш ефективно втілюються в практику.

Ці позитивні результати аналізу можна розглядати з іншого боку, а саме: 75% досліджень не відображені в нормативних матеріалах, які забезпечують діяльність педагогів, а тому не можуть бути запроваджені в навчальний процес дошкільних закладів освіти; крім того, в жодному дослідженні не визначено умови, які знижують ефективність поданих методик, чи можливі обмеження їх використання, що заважає прогнозувати науково-практичний ефект результатів дослідження.

Психолого-педагогічний і соціально-економічний ефект від упровадження результатів дослідження в практику є не менш важливою ознакою практичної значущості наукової роботи. Він виявляється у: 1/підвищенні рівня професійно-мовленнєвої підготовки фахівців і комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, 2/скороченні термінів оволодіння українською мовою, що актуально для молоді незалежної держави; 3/ зменшенні часу, зусиль для організації досягнення конкретного результату. На підставі здійсненого аналізу лінгводидактичних досліджень можемо констатувати: якщо показники 1/ і 2/ умовної ефективності результатів дослідження притаманні майже всім науковим дослідженням з української дошкільної лінгводидактики, то показник 3/ не враховується в 97% досліджень. Отже, ефективність запропонованих методик досягається не оптимізацією, а інтенсифікацією процесу навчання, почасти за рахунок

збільшення навантаження на педагога і дитину; не через покращення загальних характеристик системи навчання мови, а, навпаки, без урахування збалансованості у вивченні різних аспектів мови.

Залежно від того, на вирішення загальних чи часткових питань практики спрямовано дослідження, розрізняють частково-методичний, загальнометодичний і загальнодидактичний рівні прикладних досліджень. На частково-методичному рівні вирішують часткові питання конкретної методики, на загальнометодичному - результати сприяють вирішенню загальних питань методики; результати загальнодидактичних досліджень важливі для багатьох методик.

Орієнтуючись на ці ознаки практичної значущості лінгводидактичних досліджень і на результати здійсненого аналізу, можемо констатувати, що пріоритетним напрямом розвитку української дошкільної лінгводидактики є спрямування на вирішення часткових питань навчання дітей рідної мови, що можемо пояснити необхідністю накопичення достатнього базису часткових наукових фактів для подальшої їх систематизації, узагальнення й інтерпретації на користь розв'язання загальних питань української дошкільної лінгводидактики.

Отже, аналіз сучасного стану досліджень з проблем української дошкільної лінгводидактики засвідчив їх відповідність загальнонауковим нормам і вимогам, що висуваються до процесу пізнання, а також належний рівень якості наукової продукції та наявність потенційної можливості для здійснення ефективної науково-дослідної діяльності.

Слід відзначити чітке спрямування досліджень на пізнання суто лінгводидактичних аспектів предметів і явищ дійсності, що й сприяло виокремленню української дошкільної лінгводидактики в самостійну галузь науки із своїм, чітко окресленим, об'єктом пізнання.

Відповідність досліджень прикладному характерові науки забезпечується орієнтацією на перетворення лінгводидактичних явищ через виявлення їх сутності, умов функціонування, розкриття способів

перетворення й розроблення відповідних методик, рекомендацій, правил, навчальних програм. При цьому спостерігається чітка тенденція до переходу на теоретико-прикладний рівень науки, оскільки опис предмета пізнання замінюється поясненням проекту вирішення існуючої проблеми, розкриттям причинно-наслідкових зв'язків у її розвитку й перетворенні.

Основні результати досліджень у цій науковій галузі презентуються вперше, що свідчить не лише про широке поле для науково-дослідницької діяльності в молодій науковій галузі, а й про відповідні концептуальні орієнтири її розвитку.

Крім того, особливістю сучасного стану процесу отримання наукового знання є не лише пізнання нового, не відомого в лінгводидактичній науці, а й актуалізація лінгводидактичної спадщини, що за різних причин не ввійшла до системи знань лінгводидактичної науки. Це не лише сприяє встановленню історичної справедливості, а й позначає специфічні підходи до формування історичного аспекту даної наукової галузі.

Свідченням зростання теоретичного рівня означеної галузі науки є формування концептуальних підходів до конструювання лінгводидактичних процесів, встановлення закономірних зв'язків і залежностей, започаткування нових теоретичних напрямів лінгводидактичної науки, що загалом засвідчує тенденцію до збільшення частки досліджень, спрямованих на вирішення загальних проблем української дошкільної лінгводидактики.

Разом з тим, можемо констатувати повільні темпи запровадження результатів дослідження через відсутність усіх необхідних нормативних матеріалів і конкретних вимог до діяльності педагогів за новими науково обґрунтованими методиками, а також перебільшену увагу до інтенсифікації процесу навчання і недостатню – до обґрунтування умов його оптимізації, внаслідок чого практика відстає у своєму розвитку від науки.

Спрямування зусиль на подолання зазначених недоліків становить перспективи науково-дослідної діяльності в українській дошкільній лінгводидактиці.

5.2.2. Теоретичне конструювання лінгводидактичного процесу.

Розвиток і функціонування наукового знання в українській дошкільній лінгводидактиці відбувається на двох рівнях – емпіричному й теоретичному. Натомість їх виокремлення й протиставлення є умовним, оскільки ці рівні наукового пошуку досить тісно переплітаються.

У методології педагогіки [321, с.100-104] зазначається, що об'єктом емпіричного дослідження є окремі сторони реально існуючих об'єктів, які виокремлюються відповідно до специфіки певної науки, запитів практики та логіки розвитку самої науки. При цьому емпіричне знання розглядається як знання про основні параметри об'єкта, функціональні зв'язки між цими параметрами та поведінку об'єктів. Крім того, характерною ознакою емпіричного об'єкта є його доступність для чуттєвого сприйняття [116, с.60-68].

Теоретичний рівень дослідження характеризується особливим об'єктом пізнання – ідеальним об'єктом, який не має аналога в чуттєвому світі, при цьому предмет дійсності реконструюється ідеально, в мисленні. Об'єкти теоретичного пізнання не є тотожними тим, що існують в реальності, оскільки наукова теорія абстрагується від багатьох властивостей, виокремлюючи лише деякі з них. Такі макети, моделі створюються й досліджуються засобами, не характерними для емпіричного рівня пізнання.

Саме із створення таких ідеальних об'єктів і починається теоретичний рівень дослідження [321, с.103], оскільки вони дають можливість встановити не лише причинові зв'язки, але й глибше проникнути в сутність явищ, зрозуміти внутрішній механізм цих зв'язків.

Так, у загальній дидактиці теоретичний аналіз навчального процесу з використанням моделювання дозволив розкрити двобічність основних

компонентів системи навчання і їх зв'язків, визначити основну структурну одиницю опису навчання – навчально-пізнавальну ситуацію – і вихідну генетичну основу процесу – завдання. У межах цієї моделі було розглянуто етапи навчання з позиції динамічного процесу розв'язання протиріч [116, с.140].

Схематична модель методу навчання, представлена підсистемами діяльності педагога і діяльності учня, допомогла визначити зв'язок мети, засобів, діяльності педагога й учня [198, с.28].

Побудова структурно-системної моделі фрагмента навчального матеріалу й наступний аналіз зв'язків її елементів сприяли дослідженню властивостей навчального матеріалу [326, с.70].

Структурна модель дидактичного циклу процесу навчання, в якій виокремлено як структурні ланки циклу постановку мети, презентацію матеріалу, організацію й самоорганізацію учнів, організацію зворотного зв'язку, підготовку учнів поза школою, допомогла визначити зміст діяльності в різних ланках дидактичного циклу [129, с.31].

В українській дошкільній лінгводидактиці такими ідеальними об'єктами виступили лінгводидактичні моделі процесу навчання мови, спрямовані на вирішення конкретного дидактичного завдання або комплексу завдань з розвитку мовлення дітей дошкільного віку й сконструйовані як відображення нового, що не існувало ще в практиці навчання мови.

Аналіз лінгводидактичних моделей, представлених у наукових дослідженнях (див. [19; 71; 144; 179; 282; 349] та ін.), засвідчив, що їх створення передувало формуючому експериментові й за функціональним призначенням їх можна віднести до моделей-проектів, моделей-ілюстрацій, які, ґрунтуючись на вивченні характерних рис і ознак реального процесу

навчання, пропонували відповідне до основної ідеї й мети нове komponування елементів системи з розкриттям основних чинників впливу на кінцевий результат навчання. При цьому стрижнем кожної моделі виступала мета навчання, яка реалізовувалася через часткові завдання на кожному етапі запропонованої системи навчання, обумовлювала спосіб дій педагога й дитини, виступала одночасно орієнтиром і стимулом їх діяльності.

Проаналізуємо дієвість таких моделей на прикладі однієї з них.

Так, у розробці лінгводидактичної моделі розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей старшого дошкільного віку [71] було передбачене поетапне формування достатніх для мовленнєвотворчої діяльності знань і вмінь, а також сприяння розвитку творчих здібностей, загальної особистісної активності. Метою першого етапу було створення умов опосередкованого впливу на розвиток мовленнєвотворчої діяльності дітей через формування необхідного для виконання мовленнєвих завдань рівня мовленнєвої компетентності. На другому етапі поставлено мету створення умов для цілеспрямованого розвитку інтелектуально-творчих та мовленнєвих здібностей дітей. Мета третього етапу полягала у створенні умов для збагачення різних видів діяльності на основі розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей. У визначенні конкретних завдань навчання орієнтиром слугували загальна мета освіти – розвиток особистості, зміст і логіка навчального матеріалу, рівень знань і розвитку певної вікової групи дітей.

Відповідно до мети кожного етапу навчання було визначено провідні установки у вигляді пріоритетних і функціональних ліній мовленнєвої роботи і з урахуванням їх окреслено завдання конкретного етапу навчання, уточнено зміст і підібрано методичні засоби реалізації завдань, куди увійшли передача навчальної інформації, стимулювання й корекція навчальної діяльності. Крім визначальних чинників діяльності педагога, було окреслено способи

мовленнєвої діяльності дітей, які, за своєю сутністю, для дошкільника є навчально-пізнавальним завданням, що вимагає певної діяльності від дитини.

Таким чином, модель лінгводидактичного процесу ілюструвала методику спеціальної роботи з дітьми, в якій реалізація визначеної мети спиралася на певну організацію навчального процесу. Але зображена у вигляді матричної схеми, вона не повною мірою відобразила функціональні зв'язки між елементами розробленої системи, а отже, результати дослідження зафіксували лише емпіричні закономірності лінгводидактичного процесу [71, с.24-26].

Аналогічні підходи до розкриття динамічної структури лінгводидактичного процесу, що складається із взаємопов'язаної діяльності педагога й дитини, орієнтиром і стимулом діяльності яких є конкретизовані завдання, представлено також через лінгводидактичні моделі комплексної роботи зі службовими частинами мови [179], розвитку зв'язного мовлення засобами продуктивно-творчої діяльності [283], виховання звукової культури мовлення дітей засобами фольклору [348], навчання розповідання дітей в театралізованій діяльності [64], навчання дітей розповіді за ілюстраціями [19] і т. ін. У них теоретичний лінгводидактичний об'єкт представлено системою елементів, що відображає діяльнісну основу лінгводидактичного процесу і розкриває основні зв'язки між внутрішніми елементами системи.

Аналіз засвідчив, що такі теоретичні моделі використовували в лінгводидактичних дослідженнях найчастіше як засіб для системного представлення логіки процесу навчання або як ілюстрацію результату дослідження в узагальненій і унаочненій формі. Натомість як власне теоретичний об'єкт пізнання моделювання в українській дошкільній лінгводидактиці ще не використовувалося.

На нашу думку, побудову теоретичних об'єктів пізнання необхідно розглядати набагато ширше – як окрему частину теоретичного дослідження відповідно до вирішення його часткових завдань. При цьому сам теоретичний об'єкт пізнання потрібно представити як розгалужену ієрархічну систему і, водночас, підсистему в загальній системі навчання мови з визначенням суттєвих зв'язків між внутрішніми і зовнішніми елементами.

Так, наприклад, модель лінгводидактичного процесу, зумовленого певною метою навчання, доцільно представити схематично (рис. 5.6).

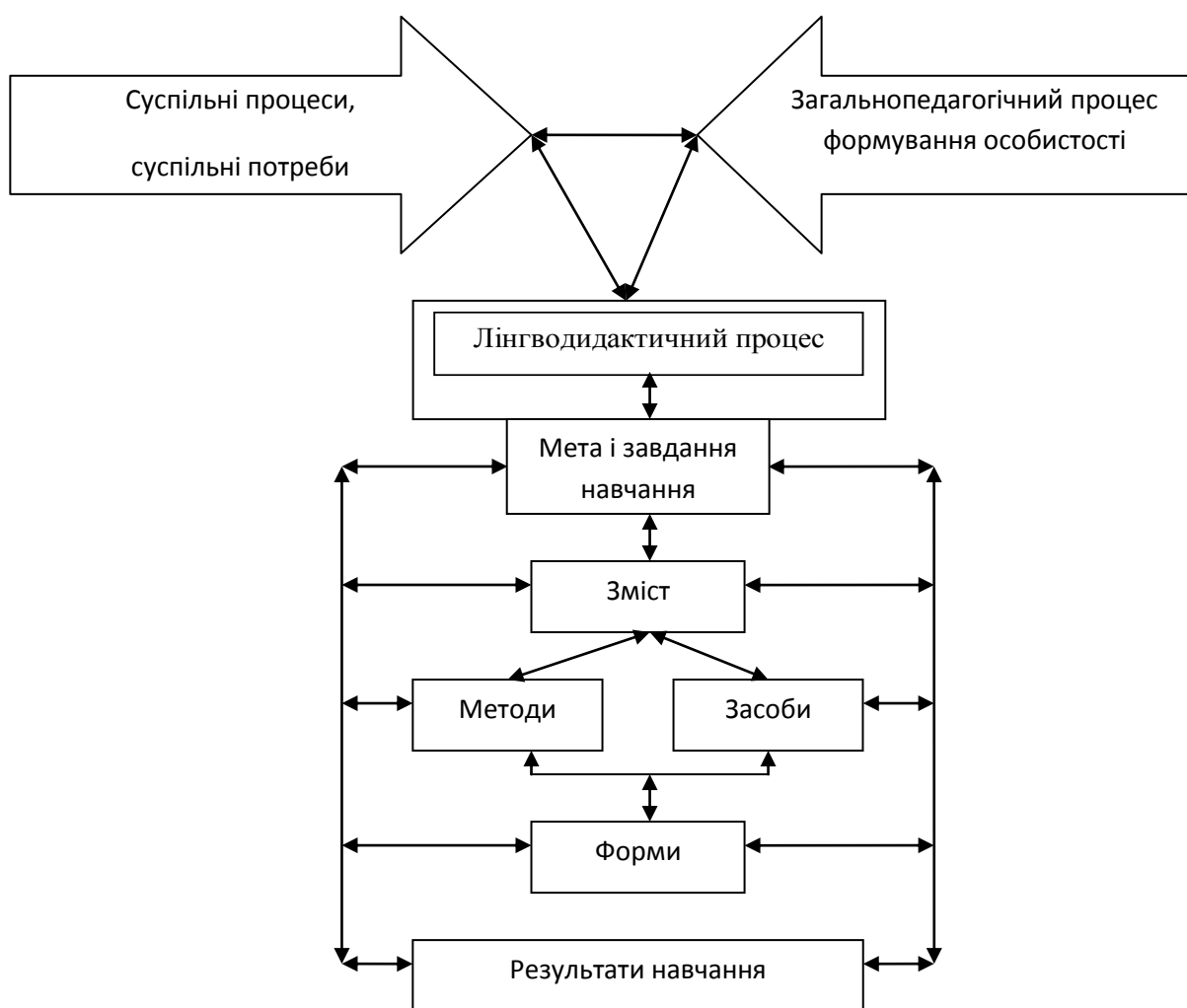


Рис. 5.6. Модель лінгводидактичного процесу

На схемі чітко простежується місце лінгводидактичного процесу в загальній суспільній системі і його зв'язки із суспільними процесами, які через суспільну потребу визначають спрямування лінгводидактичного процесу в системі дошкільної освіти, та із загальнопедагогічним процесом, який спрямовує на формування особистості специфічними засобами лінгводидактичного процесу. Отже, власне лінгводидактичний процес перестає бути тотожним процесові навчання мови і поширює свої повноваження на формування особистості дошкільника засобами рідної мови. Виходячи із зазначеного, можна стверджувати, що системоутворювальним елементом лінгводидактичного процесу як системного об'єкта є мета навчання, яка, реагуючи на суспільні потреби й вимоги загальнопедагогічної системи, обумовлює зміни в інших системних елементах підсистеми „лінгводидактичний процес”. Відповідно до змін у меті навчання відбуваються зміни в змісті, методах, засобах, формах, що відбивається й на результатах навчання.

Система „лінгводидактичний процес” на сучасному етапі її розвитку складається з таких елементів, як мета, зміст, методи, засоби, форми, результати навчання, між якими існують сурядні, підрядні й супідрядні зв'язки. Так, зміст лінгводидактичного процесу безпосередньо обумовлюється метою. З орієнтацією на мету і зміст добираються методи й засоби, комплекс яких обумовлює їх реалізацію в певних формах навчання. Завершує, але не закриває систему „лінгводидактичний процес” структурний елемент „результати навчання”, який знаходиться в ієрархічних відносинах з усіма елементами системи.

Умовою функціонування кожного наступного рівня ієрархічної системи є певні показники елементів системи вищого рівня. Тому, вважаємо, можна говорити про те, що умови досягнення певних результатів навчання

знаходяться як в самій лінгводидактичній системі, так і за її межами – у системі вищого рівня. За умови може правити як окремий елемент ієрархічної системи „лінгводидактичний процес”, так і сукупність цих елементів. Тому дуже важливо при конструюванні лінгводидактичних технологій розглядати всі можливі варіанти впливу внутрішніх і зовнішніх стосовно сконструйованої лінгводидактичної системи умов досягнення конкретних результатів навчання, особливо якщо йдеться про взаємозв'язок лінгводидактичної системи з іншими дидактичними системами.

На ґрунті аналізу теоретичних моделей і взаємозв'язків між структурними елементами системи можна теоретично встановлювати певні закономірності. Наприклад, аналіз моделі „лінгводидактичний процес” надає можливість дійти висновку про залежність результатів навчання від цілісного впливу всіх структурних компонентів лінгводидактичної системи, тобто якщо елемент „результат навчання” – найнижчий рівень ієрархічної системи, то його стан обумовлюють елементи всіх вищих рівнів, оскільки сума дії окремих причин в нелінійній системі не дорівнює тому результату, який отримується при їх спільній дії.

Отже, неможливо вплинути на результат навчання, змінивши лише окремий елемент системи – засоби або методи навчання, тому, вважаємо, недоцільно досліджувати відірвані від цілісної системи елементи, виокремлені й ізольовані від системи лінгводидактичного процесу (наприклад досліджувати можливість досягнення певних результатів лише засобами малих фольклорних жанрів або казки). Таке виокремлення можливе лише тимчасово, з наступним співвіднесенням отриманих результатів пізнання з функціонуванням цілісної системи процесу навчання, оскільки „структуру навчання й виховання можна характеризувати як динамічну, стабільність якої ґрунтується на відносній динамічній рівновазі її

протилежних внутрішніх сил і тенденцій, які неможливо зрозуміти ізольовано” [116, с.39].

Використовуючи модель лінгводидактичного процесу, можна досліджувати окремі компоненти процесу навчання, попередньо розгорнувши їх як підсистему загальної системи. Так, введенню нових методів навчання в лінгводидактичний процес повинно передувати конструювання їх функціональної моделі, наприклад такої, яка представлена на рис. 5.7.

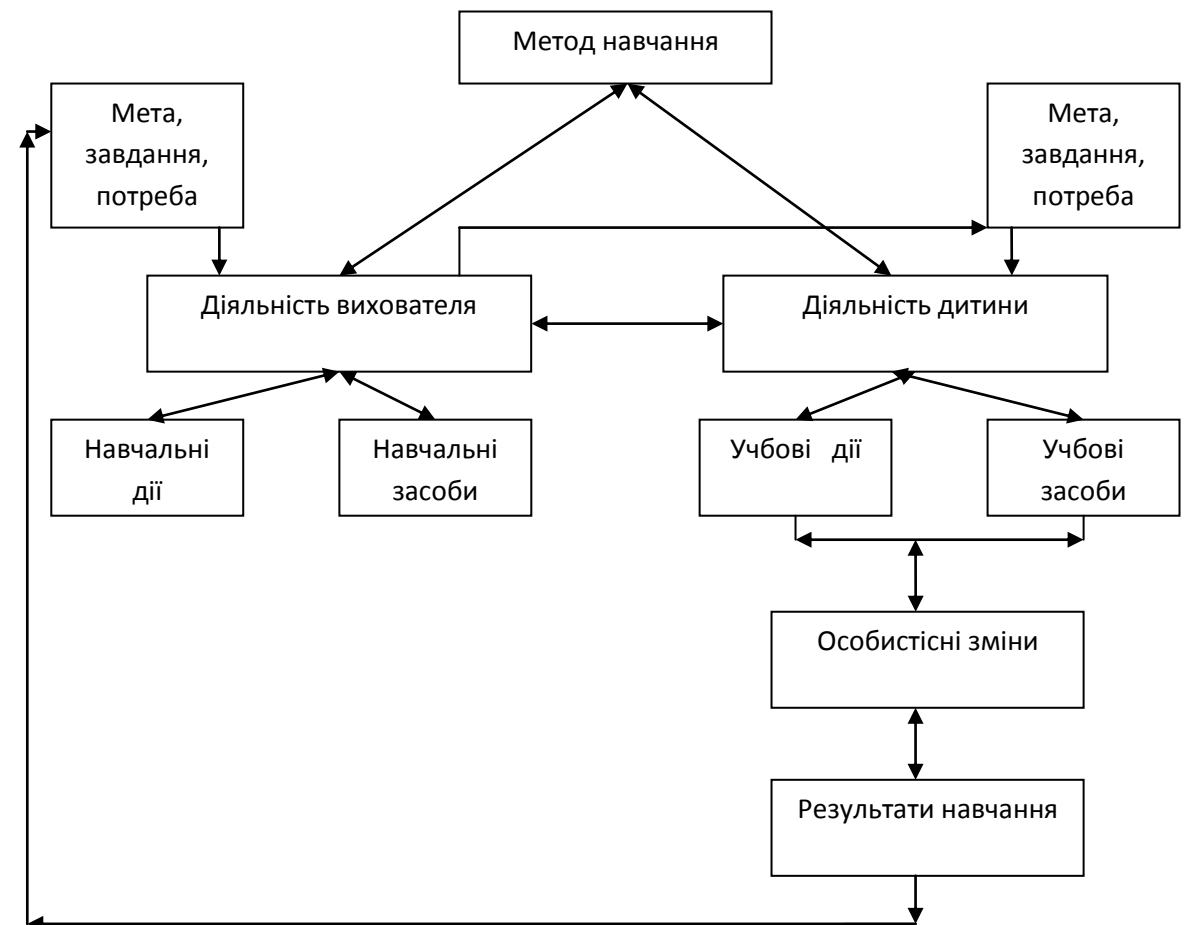


Рис. 5.7. Модель функціонування системи „Метод навчання”

При побудові моделі функціонування системи „Метод навчання” ми виходили з положення про те, що це дидактичне явище можна

охарактеризувати як спосіб взаємодії педагога з дитиною для досягнення певного результату в навчанні. Результати навчання задаються дидактичною метою, а будь-якій діяльності передують потреби. Тому для досягнення результату, визначеного дидактичною метою, потреба в діяльності повинна бути адекватною дидактичній меті. Як засвідчує модель функціонування системи „Метод навчання”, ця система складається з двох паралельних рядів елементів, які відображають „суб’єкт-суб’єктні ” відносини в процесі навчання і символізують діяльність педагога та діяльність дитини. Будь-яка діяльність здійснюється адекватно до потреб, при цьому потреба передують діяльності. У лінгводидактичному процесі потреба вихователя – передати досвід мовленнєвої діяльності, потреба дитини – використати одержані знання, вміння, навички для розв’язання певної проблеми і задоволення своїх життєвих функцій. Мета діяльності дитини пов’язана з метою діяльності педагога не безпосередньо, а через діяльність педагога, який мотивує, стимулює, контролює, регулює, коригує й оцінює діяльність дитини. Для виконання означених функцій педагог використовує певний комплекс дій і засобів, які безпосередньо формують потреби дитини й спонукають її до діяльності. Досягнутий результат навчання безпосередньо обумовлює наступну мету діяльності педагога, при цьому кожний новий рівень розвитку дитини потребує нового способу взаємодії.

Навчально-мовленнєва діяльність дитини обумовлена метою, яка містить потребу як стимул діяльності, завдання як алгоритм дії й спонукання до діяльності. Така мета водночас враховує й вихідний рівень знань і розвитку дитини, і перспективний - кінцевий - більш високий. Це внутрішнє протиріччя, в основі якого - відносини дитини і змісту навчання, що опосередковуються, спрямовуються педагогом, і є „постійним джерелом руху в навчанні” [116, с.140], оскільки навчальна мета виступає стимулом до здійснення наступного циклу навчальної діяльності дитини.

Отже, сутність певного методу навчання полягає в запуску механізму взаємодії – через діяльність педагога спонукати дитину до виконання певних дій з відповідними засобами, що обумовлюються дидактичним завданням і потребою дитини.

Такий підхід допоможе визначити не лише логіку навчального процесу, а й оптимальний зміст на кожному конкретному етапі навчання з урахуванням системи дій педагога, навчально-мовленнєвої й пізнавальної діяльності дитини. Для кожної конкретної мети доцільно побудувати конкретний цикл взаємодії педагога і дитини, а для комплексу цілей – взаємопов'язані цикли. При цьому первинна перевірка моделі на дієздатність, відповідність провідним положенням лінгводидактичної науки повинна здійснюватися вже на етапі її побудови, коли відбувається пошук елементів системи, її системоутворювальних ознак, функціональних зв'язків і взаємозв'язків елементів.

Запровадження методу теоретичного експерименту в українській дошкільній лінгводидактиці, побудова й дослідження системних об'єктів, що мають циклову діяльнiсну основу й відображають рух від окресленої мети до кінцевого результату, відкриють нові можливості й аспекти дослідження лінгводидактичного процесу.

Наприклад, можливе подальше розгортання розроблених в українській дошкільній лінгводидактиці системно-структурних моделей, що допоможе глибше проникнути в сутність взаємозв'язків між елементами структури, визначити прямі й опосередковані, багатоваріантні й односпрямовані зв'язки відповідно до умов, засобів, змісту навчання мови. Так можна дослідити оптимальний характер взаємовідносин, зумовлених певним навчальним матеріалом, визначити безпосередні й опосередковані чинники впливу на кінцеві результати навчання.

Вважаємо, що шлях подальшого розвитку наукових досліджень з української дошкільної лінгводидактики - через теоретичне моделювання об'єктів пізнання, побудову системного об'єкта, що має діяльнісну основу. Методологічне обґрунтування означених підходів і їх лінгводидактична інтерпретація – перспектива розвитку методологічного аспекту української дошкільної лінгводидактики як науки.

5.2.3. Практика визначення лінгводидактичних закономірностей.

Невід'ємною частиною наукової теорії є встановлення наукових законів і закономірностей, які виводяться не для самоцілі, самодостатності наукової теорії, а для пояснення, інтерпретації, передбачення наукових подій, явищ, поєднання їх у логічну систему.

Передбачення й пояснення події ґрунтується на встановленні причини її появи та відповідності між зрозумілим і незрозумілим у певному процесі. Логічна схема причинового пояснення не залежить від предмета пізнання й складається з таких основних кроків: 1/ посилення на універсальний закон, положення якого не викликають сумнівів; 2/ посилення на певні вихідні умови явища чи процесу; 3/ висновок як пояснення причини події [272]. При цьому, „називаючи в причиновому поясненні універсальний закон чи висловлювання й специфічні початкові умови, які впливають на прояв закону, ми задаємо своєрідні координати конкретній події, внаслідок чого маємо розкриття механізму, способу існування конкретної події” [272, с.51].

Педагогічна наука орієнтується на загальнофілософське розуміння поняття „закон” [85] як положення про певні взаємозалежності властивостей і відношень об'єктів пізнання й визначає його як компонент логічної структури педагогічної науки, що відображає об'єктивні, внутрішні, суттєві й відносно стійкі зв'язки педагогічних явищ і сприяє науковому керівництву навчально-

виховною діяльністю, передбаченню результатів того чи іншого педагогічного рішення, спрямованого на оптимізацію змісту, форм, засобів і методів навчально-виховної діяльності. Однак чіткого розмежування між законами й закономірностями в педагогіці й загальній довідковій літературі на спостерігається.

Аналізуючи праці педагогів, дотичні до проблеми встановлення й формулювання законів, закономірностей, ми побачили строкату картину думок, поглядів, підходів до її вирішення. Так, за І. Підласим, закономірності можуть бути визначені як закони, але за певних умов, тобто коли: "1/чітко зафіксовано об'єкти, між якими встановлюється зв'язок; 2/ досліджено вид, форму й характер цього зв'язку; 3/ встановлено межі дії (прояву) зв'язку" [274]. Натомість Б. Гершунський вважав, що педагогічний закон - це результат теоретичних пошуків, в той час як закономірності встановлюються емпіричним шляхом [75].

Методологи педагогіки (М. Бургін, І. Дмитрик, В. Кузнецов) у межах структурно-номінативного підходу пропонують розрізняти закономірності як об'єктивно існуючі явища у вигляді властивостей і відношень між ними й, з другого боку, - твердження про ці закономірності, побудовані за допомогою мовних засобів. Саме такі мовні еквіваленти закономірностей і стають, на думку методологів, законами наукової теорії, конкретними виявами яких у педагогічному процесі є закономірності [57]. Однак не визначено критерії, за допомогою яких можна відрізнити справжній теоретичний закон від універсального висловлювання випадкового типу.

У педагогіці до закономірних положень пропонують відносити різноманітні залежності різних рівнів, аспектів і напрямів процесу навчання. Б. Гершунський вирізняє закони: а/ загальної дії; б/ відповідно до великих груп; в/ відповідно до малих груп [75, с.69], оскільки закони, що виражають сутність

педагогічних явищ відповідно до великих об'єктів пізнання, не діють так само точно відносно малих об'єктів. За І. Підласим, кожний загальний закон чи закономірність повинні ґрунтуватися на часткових, сукупність яких створюватиме фундамент для виведення загального закону. Тому науковець виокремлює загальні закономірності, що охоплюють усю систему навчання, та часткові (конкретні), які поширюють свою дію тільки на окремі компоненти системи навчального процесу [273].

В останньому підході нам імponує його системність, ієрархічна залежність закономірностей у спробі їх упорядкувати.

У дисертаційних дослідженнях з української дошкільної лінгводидактики в останні роки одержано результати, узагальнення яких дає підстави дослідникам твердити про пізнання нових закономірностей, що виявляються в процесі навчання рідної мови дітей дошкільного віку.

Так, результати експериментальної роботи, пов'язаної з дослідженням мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві, допомогли встановити закономірності її розвитку, сформульовані таким чином: „1/мовленнєвотворча діяльність відображає рівень психічного розвитку, мовленнєвої компетентності, внутрішнього, духовного й душевного стану, уподобань та інтересів дитини; 2/ продуктивність та ефективність мовленнєвотворчої діяльності дітей залежить від рівня сформованості мовленнєвих умінь, елементарної літературознавчої обізнаності, багатства художніх і життєвих вражень; 3/ продуктивність мовленнєвотворчої діяльності дошкільнят залежить від зовнішніх стимулів, до яких належить зацікавленість дорослих у дитячій творчості й внутрішніх, серед яких – задоволення потреби в самореалізації, самовираженні засобами слова; 4/продуктивність мовленнєвотворчої діяльності залежить від інтересу до цієї діяльності, а також від загального рівня творчої спрямованості особистості” [71, с.26].

Означені емпіричні закономірності було встановлено без статистичного підкріплення (неможливо обчислити духовний і душевний стан, уподобання, враження тощо), на підставі багаторазових спостережень за перебігом процесу навчання. Ними – у такому вигляді, як вони сформульовані – важко послуговуватися в практичній діяльності при визначенні причин чи передбаченні результату діяльності, натомість вони можуть бути основою для подальшого дослідження закономірностей процесу формування мовленнєвотворчої діяльності дитини. Наприклад, можна встановити закономірну залежність між багатством художніх вражень і внутрішнім станом дитини, її уподобаннями й літературознавчою обізнаністю, інтересами й потребами дитини в мовленнєвотворчій діяльності, залежністю між зовнішніми стимулами з боку дорослих і внутрішніми потребами дитини до творчого виявлення тощо.

Такі вихідні положення, здобуті дедуктивним способом, істинність яких не викликає сумніву, в методології педагогіки пропонують називати аксіомами [275, с.270], тобто положеннями, які приймаються без доказів у ролі вихідних і беруться за основу при доведенні інших положень цієї теорії.

Вважаємо, що вищенаведені закономірності (див. п.п. 1, 2, 3, 4 на с.362-363) доцільно віднести до аксіоматичних положень української дошкільної лінгводидактики й сформулювати на їх основі відповідні закономірності.

Заслуговують на увагу експериментально встановлені закономірності процесу формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку [250, с.16]. Ґрунтуючись на великій кількості спостережень, було встановлено статистичну закономірність, яку сформульовано таким чином: "адекватність оцінно-етичних суджень дітей дошкільного віку залежить від оцінної ситуації та об'єкта оцінки; в ситуації

взаємооцінки (оцінки героїв художніх творів, однолітків) адекватність підвищується, в ситуації самооцінки адекватність оцінних суджень різко падає” [там само]. Але сформульовані залежності не отримали відповідної психолого-педагогічної і лінгводидактичної інтерпретації, тобто не було встановлено причини такої поведінки дітей у процесі навчання, не подано відповідні рекомендації вихователям щодо можливостей використання встановлених закономірностей у лінгводидактичному процесі. На нашу думку, означена залежність потребує подальшого дослідження в напрямі розкриття причини такої поведінки дитини, визначення факторів, що впливають на адекватність її оцінно-етичних суджень, і механізму регулювання їх адекватності..

Це ж дослідження допомогло встановити залежність темпів формування оцінно-етичних суджень та їх адекватності від виду діяльності: „з’ясувалось, що навчальні заняття з художньої літератури і розвитку мовлення підвищують темпи й адекватність формування у дітей оцінно-етичних суджень, в ігровій і театральній-ігровій діяльності знижується як адекватність, так і темпи формування оцінно-етичних суджень” [там само]. Встановлене дедуктивним способом, без підтвердження статистичними методами положення має інтуїтивний характер, а сама залежність потребує подальшого дослідження й конкретизації.

Крім того, висновки з означеного дослідження містять також положення аксіоматичного характеру, зокрема: „темпи збагачення словника дітей лексикою морально-етичної спрямованості залежать від занурення дітей в активну оцінно-етичну діяльність як на заняттях з різних розділів програми, так і в повсякденному житті” [там само].

Отже, аналіз результатів дослідження й способів їх досягнення свідчить про різноманітність підходів до встановлення залежностей між явищами

лінгводидактичного процесу, при цьому всі встановлені залежності за своїм характером є емпіричними.

Упродовж дослідження формування різних аспектів граматично правильного мовлення у старших дошкільників різні дослідники дійшли тотожних висновків [179; 228] щодо закономірних явищ, які спостерігаються в цьому процесі. Зокрема, було виявлено залежність між темпами засвоєння граматичних одиниць і рівнем розуміння їх функціонального призначення, між темпами формування граматичних навичок і послідовністю введення граматичних одиниць у мовлення дітей відповідно до частотного принципу вживання одиниць мовлення.

Безперечно, це позитивне явище в науці, коли висновки одного дослідження підтверджено результатами іншого, натомість інтервал між дослідженнями в декілька років дозволяв поглибити результати попереднього дослідження: встановити оптимальні умови, за яких можна досягти високих темпів засвоєння граматичних одиниць; визначити й описати відповідний рівень розуміння граматичних функцій; визначити оптимальний проміжок часу, необхідний для засвоєння певної граматичної одиниці; визначити оптимальну послідовність і частотність введення граматичних одиниць для досягнення високих темпів їх засвоєння тощо. У такий спосіб з визначених залежностей логічно окресляться закономірності, які можна сформулювати за схемою „якщо ..., то ...”. Вони виконуватимуть одночасно й операційну, і прогностичну функції.

Відтак, дублювання результатів в науці без їх поглиблення – марнотратство часу, у зв'язку з чим виникає потреба у створенні відповідного реєстру в українській дошкільній лінгводидактиці, що потребуватиме систематизації й класифікації встановлених залежностей і закономірностей. Наразі ця проблема в українській дошкільній лінгводидактиці ще не

ставилася. Для започаткування її розробки можна скористатися проторованим у педагогіці шляхом: поділити закономірності на загальні, часткові й спеціальні [273]. До загальних належатимуть закономірності, що стосуються процесу навчання рідної мови загалом (зокрема визначені Л.П. Федоренко), до часткових - що встановлені за результатами дослідження процесу навчання рідної мови дітей дошкільного віку, до спеціальних, -ті, що висвітлюють залежності в певних компонентах процесу навчання мови дітей дошкільного віку.

Привертає увагу те, що в українській дошкільній лінгводидактиці за результатами більшості досліджень емпірично встановлені залежності називають закономірними тенденціями ([282; 230] і т. ін.) або просто тенденціями. У довідковій літературі [60, с.1238] „тенденція” тлумачиться як напрям розвитку, схильність до чогось, тому, на нашу думку, залежності, які не можна ще назвати ані законом, ані закономірністю, більш правильно називати закономірними явищами, проявами лінгводидактичного процесу. До них, зокрема, належать такі, як: ” темпи розвитку зв’язного мовлення у процесі складання розповіді обумовлюються адекватним використанням різних видів ілюстрацій відповідно до типу розповіді” [19, с.16]; „формування мовленнєвої готовності старших дошкільників до школи залежить від комунікативної спрямованості та навчання рідної мови як засобу спілкування, комунікації” [275, с.16] і т. ін..

До спеціальних закономірностей, які відображають усталені залежності між явищами процесу розвитку зв’язного мовлення дітей дошкільного віку, можна віднести такі, як: „змістовність дитячих розповідей залежить від попереднього чуттєвого досвіду дітей, чим багатший і різноманітніший досвід, тим змістовніша їхня розповідь; тип розповіді визначається рівнем розвитку словника дітей: багатий словник спонукає дітей до сюжетно-творчої

(або описово-творчої) розповіді з використанням образних виразів, текстів художніх творів тощо, бідний словник спричинює переважно описово-констатуючі оповіді; композиційна структура розповіді обумовлюється попереднім досвідом дитини, набутим у різних видах діяльності; самостійність побудови розповіді визначається наявністю знань з відповідної теми, рівнем розвитку словника та мовленнєвої активності дитини” [282, с.14]. Стануть у пригоді практикам і такі закономірності, як: „Вид і характер переказів обумовлюються формою викладу змісту художнього твору: розповідні тексти стимулюють творчий переказ, діалогічні – дослівне відтворення” [230, с.14].

Означені закономірності сформульовано так, що вони можуть виконувати стимулюючу, описову, пояснювальну, прогностичну функції. Але встановлені дедуктивним способом, ці закономірності вимагають статистичного підтвердження. Вирішення даної проблеми потребує об’ємної, але циклічної діяльності, що може стати предметом дослідження студентських і магістерських наукових робіт.

Емпіричний характер закономірностей і залежностей, встановлених дедуктивним, статистичним або дедуктивно-статистичним способом, засвідчують також інші дисертаційні дослідження з проблем української дошкільної лінгводидактики [19; 305; 349; 369 і т. ін.]. За класифікаційними ознаками [273] їх можна віднести до спеціальних, які виявляються лише на рівні окремого напрямку навчання рідної мови дітей дошкільного віку. Їх уточнення, класифікація, систематизація можуть стати підґрунтям для встановлення спеціальних і часткових законів, що стануть найвищим ієрархічним рівнем створеної системи закономірностей. Для встановлення емпіричних законів, які поширюють свою дію в межах певних напрямів навчання рідної мови дітей дошкільного віку доцільно послуговуватися таким

алгоритмом: встановлення аксіоматичних положень про властивості об'єктів пізнання та залежності між ними, що стане основою для виведення відповідних спеціальних закономірностей; визначення взаємозалежних явищ – елементів аксіоматичних залежностей - і статистичне доведення об'єктивності їх існування через встановлення регулярності взаємозв'язків, що дасть підстави для визначення залежності як закономірної чи нерегулярної; чітке формулювання підтверджених закономірних зв'язків, які в ідеалі є твердженнями про точну форму взаємозалежності кількісно вимірюваних властивостей, відношень і т. ін., оформлених відповідно до спеціальних формул: "чим ..., тим ..."; „якщо ..., то ..."; „коли ..., тоді ..." і т. ін., що забезпечить можливість практичного використання встановлених закономірностей у спеціальному напрямі лінгводидактичного процесу (розроблення оптимальних методик, розкриття механізму регулювання й корекції набутих знань, умінь і навичок тощо); систематизація спеціальних закономірностей, що дасть можливість встановити їх взаємозв'язки й ієрархічну підпорядкованість. Найвищий рівень цієї ієрархічної структури буде належати законові, який виявляє свою дію в певному напрямі лінгводидактичного процесу через спеціальні закономірності; формулювання закону, в якому знайде відображення сутність певного напрямку навчання рідної мови дітей дошкільного віку, що допоможе оптимально визначати зміст навчання, творчо керувати навчальною діяльністю.

Внаслідок поглибленого вивчення залежностей, відображених в аксіоматичних положеннях української дошкільної лінгводидактики, можна сформулювати закони, які за своєю сутністю є „доведеними аксіомами”, представленими на новому якісному рівні .

Якщо сутність окремих напрямів і компонентів лінгводидактичного процесу можна пізнати емпіричним шляхом, то цілісний, складний,

різноаспектний лінгводидактичний процес емпірично дослідити, вважаємо, неможливо, - потрібні чіткі теоретичні розрахунки. Тому часткові закони і закономірності, які поширюють свою дію на лінгводидактичний процес у цілому, доцільно встановлювати, використовуючи ідеалізований об'єкт дослідження, - через моделювання й теоретичне експериментування. Зокрема, модель лінгводидактичного процесу (див. рис. 5.6) є специфічною формою його відображення в теорії. Через таку модель можна поповнити теорію новою емпіричною інформацією; звернення до моделі допоможе на теоретичному рівні здійснити пошук закономірностей, які відображають зв'язки й залежності в цілісному лінгводидактичному процесі.

Зокрема, модель, зображена на рис. 5.6, дає підстави стверджувати, що функціонування лінгводидактичного процесу обумовлене такими потужними зовнішніми факторами, як суспільні (соціолінгвістичні) процеси, й чинниками загальнопедагогічного процесу. Саме вони суттєво впливають на формування мети, завдань навчання й основних компонентів навчального процесу. Таким чином, мета і завдання навчання в лінгводидактичному процесі залежать від потреб суспільства, а також від спрямування загальнопедагогічного процесу на формування особистості та його актуальних потреб. Крім того, оскільки лінгводидактичний процес є ієрархічно підпорядкованою циклічною системою, мета і завдання навчання на кожному новому етапі безпосередньо обумовлюються результатами попереднього етапу навчання. Слід зважати також не лише на прямі зв'язки, а й на зворотні. Так, мета і завдання навчання безпосередньо обумовлюють його зміст. Натомість і зміст навчання, впливаючи на мету і завдання, сприяє їх уточненню й конкретизації. Отже, основними чинниками, що впливають на формування мети і завдань у лінгводидактичному процесі, є суспільна потреба, загальна спрямованість педагогічного процесу, результати попереднього етапу навчання та зміст конкретного етапу навчання.

Таким чином, залежності, встановлені на теоретичному рівні, допомагають глибше проникнути в сутність досліджуваного об'єкта й не лише відобразити реальні явища, що лежать на поверхні, зовнішні зв'язки між ними, а й встановити внутрішні, приховані зв'язки, які й відображають механізм функціонування об'єктів.

Досліджуючи внутрішні зв'язки між елементами системи „Метод навчання” (див.рис.5.7), можна не лише встановити закономірні залежності, а й розкрити сутність впливу методу на результати навчання. Зокрема, аналіз системних взаємозв'язків між елементами цієї підсистеми процесу навчання мови засвідчив, що результати навчальної діяльності безпосередньо обумовлюються тими особистісними змінами в дитині, які відбулися під впливом певних навчальних дій з навчальними засобами. Безпосередньо на результати навчання також впливають усвідомлення педагогом мети, завдань своєї діяльності у процесі взаємодії з дитиною та наявність у нього особистісної потреби у здійсненні такої діяльності. Крім того, результати навчання безпосередньо обумовлені мотивацією діяльності дитини й розумінням нею того, які кроки потрібно здійснити для задоволення потреби, яка відповідає її життєвим інтересам.

Опосередковано впливають на результати навчання такі чинники, як навчальні дії й навчальні засоби педагога, тобто результати навчання також залежать від способів організації, стимулювання, корекції, контролю навчальної діяльності з боку педагога й тих засобів, які при цьому використовуються. Оскільки йдеться про елементи однієї системи, говорити про залежність результатів навчання від окремих з них (наприклад про залежність від способів залучення дітей до навчальної діяльності або від усвідомлення педагогами цілей навчання) – неправомірно й недоцільно, адже ані перевірити емпірично, ані виміряти статистично окремо взяті

залежності, вилучивши їх із загальної системи лінгводидактичного процесу, неможливо, а тому виокремлення таких залежностей практичного значення не матиме.

Отже, аналіз наукових досліджень з проблем української дошкільної лінгводидактики дозволяє дійти висновку про те, що в цій галузі науки існує певний досвід пошуку й фіксації закономірних явищ, які спостерігаються в процесі навчання дошкільників рідної, української, мови. Підходи до їх встановлення, що склалися, можна характеризувати як інтуїтивні, дедуктивні, статистичні та дедуктивно-статистичні. Це свідчить про емпіричний характер встановлених залежностей.

Оскільки дія цих залежностей виявляється лише на рівні окремого напряму навчання рідної мови дітей дошкільного віку, то їх можна характеризувати як спеціальні, на відміну від загальних і часткових лінгводидактичних. Встановлені закономірні явища в мові науки зафіксовано у вигляді аксіоматичних положень, тверджень про закономірні тенденції та положень із статусом закономірностей і сформульовано в такий спосіб, що надає їм можливість виконувати стимулювальну, описову, пояснювальну й прогностичну функції.

Натомість емпіричні закономірності української дошкільної лінгводидактики, висвітлюючи зовнішні зв'язки, не розкривають механізм, спосіб існування конкретного лінгводидактичного явища, почасти не підкріплені статистичними даними й через відсутність досліджень щодо виду, форм і характеру взаємозв'язків, межі їх прояву не мають чіткого формулювання. Крім того, відсутня системність у встановленні спеціальних і часткових закономірностей, що унеможлиблює висвітлення їх ієрархічної підпорядкованості й формулювання лінгводидактичних законів.

Отже, перспективу розвитку української дошкільної лінгводидактики становить розробка й системне впорядкування спеціальних і часткових закономірностей, виявлених у процесі навчання дошкільників рідної мови не лише на емпіричному, а й теоретичному рівнях. У межах означеного найближчою перспективою є статистичне підкріплення вже встановлених інтуїтивним чи дедуктивним способом емпіричних закономірностей, представлення аксіоматичних положень української дошкільної лінгводидактики відповідними закономірностями, їх ієрархічне підпорядкування й відповідне оформлення, що забезпечить можливість практичного використання й представлення лінгводидактичних аксіом у вигляді законів.

Таким чином, сучасний процес отримання наукового знання в українській дошкільній лінгводидактиці характеризується такими ознаками:

- відповідність загальнонауковим методологічним нормативним вимогам до здійснення процесу наукового пізнання;
- спрямованість на пізнання суто лінгводидактичних предметів і явищ;
- відповідність прикладному характерові науки.

Ці ознаки свідчать про сформованість у науковій галузі основних концептуальних орієнтирів її розвитку.

При цьому спостерігається тенденція до переходу процесу пізнання на теоретико-прикладний рівень наукового знання, що виявляється в:

- тяжінні до визначення концептуальних дослідницьких ідей, встановленні вихідних теоретичних положень дослідження;
- збільшенні частки загальнопроблемних досліджень;

- зростанні частки досліджень, що розкривають механізм одержання очікуваних результатів;
- становленні спеціальних підходів до пошуку й фіксації закономірних явищ, які спостерігаються в процесі навчання дошкільників рідної мови;
- започаткуванні теоретичного моделювання об'єктів лінгводидактичних досліджень.

Отже, можна констатувати, що на сучасному етапі функціонування української дошкільної лінгводидактики як наукової галузі процес отримання наукового знання здійснюється в межах становлення теоретико-прикладного рівня процесу пізнання, що, відповідно, й визначає необхідність його подальшого вдосконалення як перспективу розвитку самої наукової галузі.

5.3. Науковий потенціал української дошкільної лінгводидактики як провідна умова функціонування наукової галузі

Аналіз функціонування української дошкільної лінгводидактики як наукової галузі, представлений у попередніх розділах, було зроблено з позицій незалежного існування наукового знання, з орієнтацією на його зміст. Такий підхід було обумовлено тим, що знання функціонує в різних системах діяльності, які важко зіставити. Разом з тим, розглядаючи стан і перспективи розвитку наукової галузі, неможливо зовсім абстрагуватися від тієї обставини, що будь-яке знання є чийось знанням, тобто знанням суб'єкта, який його отримав і оперує ним. Знання, вочевидь, повинно бути домірним до інтелекту суб'єкта, який накопичує, створює й використовує це знання, тобто функціонування наукового знання залежить від можливостей наукового потенціалу продукувати, накопичувати й використовувати його.

У сучасному наукознавстві існує велика кількість визначень поняття „науковий потенціал”. У широкому розумінні „науковий потенціал” трактують як граничну кількість можливостей даного суспільства в пізнанні законів природи, розвитку суспільства та людини та їх використанні в сучасній практиці [142].

В Україні та за її межами добре відомо концепцію чотирьохкомпонентної структури наукового потенціалу, до якої входять: забезпечення кадрами, науково-інформаційне забезпечення, матеріально-технічне озброєння, оптимальна та адаптаційна організація [102].

Відповідно до системної концепції [229], науковий потенціал розглядають як особливу виробничу силу суспільства, основу для розвитку знання й провідний чинник духовного відтворення, який виконує функції накопичення наукового знання, його виробництва й передачі.

Враховуючи все розмаїття визначень поняття „науковий потенціал”, яке відображає його різноаспектність, приймаємо за робоче таке, що відбиває взаємозв'язки наукового, освітнього й практичного аспектів цього явища. Науковий потенціал української дошкільної лінгводидактики визначаємо як можливості наукової галузі через діяльність її „наукової спільноти” вирішувати вже існуючі та майбутні завдання. Критеріями оцінки наукового потенціалу виступають: 1/ сформованість наукового колективу; 2/ кваліфікаційний ресурс кадрового наукового потенціалу.

Потенціал наукової галузі ми розглядали не лише за окремими його складовими, а як цілісну систему. Основне запитання, на яке шукали й одержали відповідь, аналізуючи функціонування цієї системи, – чи спроможний науковий потенціал української дошкільної лінгводидактики реалізувати завдання прикладної науки.

5.3.1. „Фундатори та архітектори наукового знання” сучасної української дошкільної лінгводидактики. Функціонування української дошкільної лінгводидактики як наукової галузі слід розглядати не лише як продукування, розвиток і використання наукового знання, а й як творчий процес, що здійснюється суб'єктом наукової діяльності – „науковою спільнотою” (Т.Кун), тобто активною одиницею, що діє в науковому просторі.

Такий підхід, що гуманізує науку, вперше запровадив Т.Кун. Саме він - прагматик, філософ, видатний наукознавець - показав, що в науки є „людське обличчя”, а спільноту вчених поетично назвав „фундаторами та архітекторами наукового знання” [182, с.224].

У зв'язку з цим, на наступному етапі дослідження перед тим, як з'ясувати спроможність „наукової спільноти” української дошкільної лінгводидактики вирішувати нагальні проблеми науки і практики, ми мали на меті з'ясувати наявність такого колективу однодумців, тобто рівень сформованості наукового співтовариства наукової галузі (за показниками: а/поодинокі дослідження на рівні „наукової думки”; б/ активні, несистематичні дослідження на стадії формування наукового колективу; в/ систематичні дослідження, об'єднані спільними концепцією й методологічними підходами, традиціями наукової комунікації на рівні оформлення „наукової спільноти”).

Перші наукові дослідження з проблем навчання дошкільників рідної, української, мови було здійснено в 20-х рр. ХХ ст. С. Русовою й А.Животком. Наукове надбання С. Русової було актуалізоване і введене до загального наукового фонду української дошкільної лінгводидактики тільки наприкінці 90-х рр. ХХ ст., а праці А. Животка до цього часу не отримали адекватної оцінки в історико-лінгводидактичній літературі.

Значну роль у формуванні наукового потенціалу української дошкільної лінгводидактики відіграла плеяда науковців 50-70-х рр. ХХ ст.. Серед них - А. Богуш, Л. Глухенька, О. Жильцова, А. Іваненко, В. Коник, О. Лещенко, Г.Лоза, Є. Лукіна, Н. Орланова, Н. Савельєва, Є. Сухенко та ін.

Зокрема, Є. Сухенко, починаючи з 1949 року, протягом багатьох років активно висвітлювала через фахові журнали, підручники, посібники різноманітні питання з методики розвитку українського мовлення дошкільників [331-339], працюючи зі студентами, готувала практиків для системи дошкільного виховання, керувала науковою роботою з проблем розвитку словника дітей молодшого дошкільного віку [150].

У 1950-1951 рр., коли прояви національної самосвідомості розцінювались як „зрада народу”, українські науковці О. Лещенко і Є. Лукіна захистили кандидатські дисертації [209; 220], які водночас із основною проблемою дослідження з педагогіки висвітлювали також окремі питання розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку. Пізніше О. Лещенко засвідчила свою приналежність до української дошкільної лінгводидактики, взявши участь у створенні перших українських підручників з методики розвитку рідного мовлення дітей у дитячому садку для педучилищ і педінститутів (у співавторстві з Є. Сухенко і Т. Космою) [338], а Є. Лукина наприкінці 60-х рр. ввела до наукової спільноти української дошкільної лінгводидактики свою ученицю – Н. Орланову, яка в 1967 р. захистила дисертаційну роботу з проблем навчання дошкільників творчого розповідання [263], а в подальшому, поєднуючи наукову й педагогічну діяльність, підготувала декілька розділів до нового підручника з методики розвитку рідного мовлення й ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі .

Наприкінці 60-х - початку 70-х рр. ХХ ст. зусилля науковців було спрямовано на вивчення проблеми формування словника дітей у різних видах діяльності. Зокрема, Н. Савельєва досліджувала особливості збагачення словника дітей старшого дошкільного віку в процесі трудового виховання [310]; В. Коник вивчала проблему розвитку словника молодших дошкільників під час ознайомлення їх з природою [150]; предметом дослідження А. Іваненко виступила проблема формування словника дітей 4-го року життя під час ознайомлення їх з предметами і явищами навколишнього життя й соціального оточення [131].

Не менш важливою для становлення української дошкільної лінгводидактики як наукової галузі була діяльність Л. Глухенької з питань використання картинки як засобу розвитку мовлення дітей [80], Г.Ф. Лози з проблеми формування граматичної будови мови дітей раннього віку за допомогою дидактичної картинки [216; 217], О. Жильцової щодо виховання правильної звуковимови у старших дошкільників [110; 111]. Названі наукові дослідження хоча й не були оформлені як дисертаційні роботи, натомість стали класичним надбанням української дошкільної лінгводидактики.

Внесок науковців 40-70-х рр. ХХ ст. в теорію і практику української дошкільної лінгводидактики та їх праці детально описано й проаналізовано сучасними істориками української дошкільної лінгводидактики [314, с.117-142]. До цього слід додати, що зусилля науковців як початку, так і середини ХХ століття не були достатньо ефективними щодо створення єдиного, цілісного, системного наукового простору, здатного висвітлити актуальні проблеми навчання дошкільників рідної, української, мови, переважно через зовнішні фактори. Але багато з того, що є актуальним для сьогодення, започатковане саме в означений період, і сучасні українські науковці продовжують традиції розвитку науки в 60-80-х рр. минулого століття, коли

започатковувались основи інформаційної, освітньої, відтворювальної функцій української дошкільної лінгводидактики.

Зокрема, у 60-х рр. розпочалася наукова діяльність А. Богуш, яка відіграла визначну роль у подальшому розвитку української дошкільної лінгводидактики. Спадщина науковця нараховує близько 500 праць з різних проблем навчання дошкільників рідної мови: посібники, навчальні програми, методичні рекомендації, науково-методичні статті, наукові збірки, монографії тощо.

Крім того, дійсний член АПН України А. Богуш постійно, упродовж багатьох років, керує розробкою декількох комплексних програм науково-дослідних робіт за дорученням МО України, постійно діючими семінарами з методики навчання дітей української мови та відродження національних традицій, створеними в Одеській, Запорізькій, Донецькій, Миколаївській областях, експериментальними центрами „Надія” в Одесі, Запоріжжі для обдарованих дітей, читає лекції з проблем української дошкільної лінгводидактики в Одеському, Бердянському, Київському, Рівненському, Миколаївському, Прикарпатському (Івано-Франківському) педуніверситетах; взяла участь у більш ніж 150 міжнародних, республіканських з'їздах, конгресах, конференціях, висвітлюючи проблеми наукової галузі, дошкільної лінгводидактики.

Дисертаційне дослідження А. Богуш „Явище інтерференції при паралельному засвоєнні дітьми двох мов” (1969р.), переросло в 90-х рр. в окремий напрям української дошкільної лінгводидактики – навчання української мови як функціонально другої в дошкільних закладах для дітей національних спільнот. За ці роки було підготовлено більш ніж п'ятдесят науково-методичних, навчальних посібників, підручників для дошкільних та вищих навчальних закладів, декілька програм з розвитку українського

мовлення для дошкільних закладів з російським мовним режимом і національних спільнот.

Відтак, починаючи з 90-х рр. ХХ ст., подальший розвиток української дошкільної лінгводидактики тісно пов'язано з діяльністю професора, академіка А. Богуш. Створена нею наукова школа відкрила новий етап у розвитку української дошкільної лінгводидактики – етап систематичних експериментальних досліджень з дошкільної лінгводидактики, які здійснюються вже впродовж 15 років за такими напрямками: історичний аспект становлення й розвитку вітчизняної дошкільної лінгводидактики; методика розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови; методика навчання дітей української мови в російськомовних дошкільних закладах; підготовка студентів дошкільних факультетів до навчання дітей української мови [21].

Започаткували цей етап у розвитку української дошкільної лінгводидактики дослідження Т. Науменко (1991 р.) з активізації мовлення дітей раннього віку [255], Т. Котик (1994 р.) з методики підготовки студентів до навчання дошкільників української мови [161], Л. Фесенко (1994 р.) з питань розвитку зв'язного монологічного мовлення дітей з урахуванням українських мовних традицій [357], І. Луценко з проблеми засвоєння російськомовними дошкільниками української лексики [223]. Усі наступні роки вони активно співпрацювали з лідером наукової школи, поширюючи ідеї сучасної української дошкільної лінгводидактики через вищу школу, інститути післядипломної освіти, фахові видання серед майбутніх фахівців, практиків дошкільного виховання. Підсумком цієї діяльності стали їх докторські дисертаційні дослідження.

Дослідницькі традиції й методологічні підходи наукової лінгводидактичної школи А. Богуш сприйняли науковці різних регіонів

України. Творча лабораторія школи поширилася на захід (Львівська, Івано-Франківська, Рівненська області; науковці-дослідники - О. Білан, Н. Кирста, Т. Котик, Н. Луцан, Н. Малиновська, Н. Шиліна та інші), схід (Донецька область; науковці-лінгводидакти - О. Аматыєва, Н. Гавриш, Т. Садова та інші), південь (Миколаївська, Одеська, Запорізька області; науковці-лінгводидакти - К. Крутій, В. Ляпунова, О. Монке, І. Непомняща, Т.Постоян, О. Трифонова та ін.) та центр України (Київська область; науковці-лінгводидакти - Т. Науменко, І. Луценко).

Загалом за останні 15 років учнями й послідовниками А. Богуш було захищено близько 30 кандидатських і докторських дисертацій, в основі яких - експериментальні дослідження з проблем дошкільної лінгводидактики. Уперше в цій галузі було запропоновано науково обґрунтовані методики формування граматично правильного мовлення (К. Крутій), розвитку діалогічного мовлення (Г. Чулкова), засновано історико-лінгводидактичний напрям досліджень (Т. Садова), активно розробляються питання інтеграції лінгводидактичного процесу з іншими видами дитячої діяльності (Н. Гавриш; Т. Постоян та ін.) тощо .

Початок ХХІ ст. збігається з новим етапом у розвитку наукового колективу „дошкільних” лінгводидактів України: структура колективу науковців ускладнюється, розгалужується, в його межах чітко окреслюється декілька наукових поколінь, інтегратором ідей яких і надалі залишається А. Богуш. Так, дослідження з формування граматично правильного мовлення, розпочаті К. Крутій, продовжили Н. Лопатинська і Н. Маковецька під керівництвом докторанта К. Крутій, а дослідження з розвитку мовленнєвотворчої діяльності, розпочаті Н. Гавриш під керівництвом А.Богуш, отримало продовження в роботі Н. Водолаги під керівництвом докторанта Н. Гавриш. При цьому спостерігається тенденція до подальшого

збільшення й розгалуження колективу науковців означеної галузі науки, оскільки в даний час над докторськими дисертаціями працюють ще троє науковців-лінгводидактів з першого покоління наукової школи А. Богуш, роботи яких відкривають нові напрями дослідження української дошкільної лінгводидактики.

В основі всіх зазначених досліджень – науковий експеримент, поєднання емпіричних, теоретичних і статистичних методів дослідження (з перевагою емпіричних), сукупність яких забезпечує можливість комплексного пізнання предмета дослідження. Методологічною основою досліджень виступають положення наукової теорії пізнання.

Крім того, в лінгводидактичній школі існує традиція активного використання досягнень суміжних з лінгводидактикою галузей знання, зокрема педагогіки, психології й психолінгвістики, мовознавства та загальної дидактики, філософії, мистецтвознавства, фізіології, а також теорій і теоретичних положень інших, дотичних до предмета дослідження, наук.

Існування й збереження наукових традицій лінгводидактичної школи забезпечується тісними інформаційними зв'язками, дослідницькою співпрацею членів наукового колективу. Так, започаткована А. Богуш традиція об'єднувати зусилля науковців для глибокого й різнобічного висвітлення назрілих проблем української дошкільної лінгводидактики [43-48], знаходить підтримку й продовження серед наступних поколінь науковців. Зокрема, для висвітлення особливостей лексико-граматичного аспекту лінгводидактичного процесу було об'єднано зусилля спеціалістів цього напрямку лінгводидактики – К. Крутій, Н. Лопатинської та Н.Маковецької [177; 178]; Н. Гавриш і Н. Водолага об'єднали зусилля для розкриття практикам особливостей розвитку творчих художньо-мовленнєвих здібностей дітей [72].

Спільна праця, зокрема спрямована на створення новітніх навчальних програм, посібників для вищої школи, почасти об'єднує зусилля науковців не лише різних поколінь, а й різних напрямів дослідницької діяльності (А.Богуш; Н. Гавриш, Т. Котик) [43-45]. Отже, можна стверджувати існування в українській спільноті дошкільних лінгводидактів традиції згуртування дослідницьких зусиль для вирішення ґрунтовних, різноаспектних за масштабами діяльності завдань.

Таким чином, сучасний етап розвитку української дошкільної лінгводидактики характеризується найвищою за весь період її існування активністю науковців, чия діяльність безпосередньо інтегрується й скеровується академіком А. Богуш та її послідовників, учнів, зусиллями яких, закладено основи наукової школи з проблем дошкільної лінгводидактики. Основними ознаками цієї наукової школи є: а/ наявність наукового лідера й об'єданого навколо нього колективу однодумців; б/сприйняття колективом науковців загальних методологічних підходів до дослідження лінгводидактичної дійсності; в/ тісні інформаційні зв'язки між членами наукового колективу; г/відтворення наукових традицій наступними поколіннями науковців.

Вважаємо, що саме існування такої школи сприяло створенню „наукової спільноти” - колективу однодумців, що діє в науковому просторі, зусиллями якої й сформувалася нова наукова галузь педагогічної науки – українська дошкільна лінгводидактика.

5.3.2. Кваліфікаційний ресурс кадрового наукового потенціалу української дошкільної лінгводидактики. У формуванні й розвитку наукового потенціалу вирішальну роль відіграє його кадрова складова, тобто чисельність, внутрішня структура, кваліфікаційний рівень наукових кадрів.

Вивчення структури наукового потенціалу, кількісних та якісних її характеристик дозволить дійти висновку не лише про рівень наукового потенціалу, а й про перспективи розвитку самої науки, оскільки „саме творчий склад науковців вирішує проблему інтенсивного приросту наукового знання” [17, с.73].

Тому на здійснення структурного аналізу кадрового наукового потенціалу української дошкільної лінгводидактики спрямовано зусилля на наступному етапі нашого дослідження, який здійснювався з урахуванням взаємодії кількісного і якісного аспектів за такими показниками: а/ загальна чисельність науковців і частка молоді в науковому колективі української дошкільної лінгводидактики; б/ науково-кваліфікаційна вагомість кадрового наукового потенціалу в цілому й кожного рівня зокрема. Представлено динаміку показників за 15 років, тобто в межах сучасного періоду функціонування української дошкільної лінгводидактики.

За дослідженнями наукознавців [309], частка молоді на різних етапах життєвого циклу наукового колективу неоднакова. На стадії зародження в ньому переважає молодь; на стадії розквіту частка молоді оптимальна: 20-25% від загальної чисельності; на стадії розпаду колективу – в ньому лише поодинокі представники молоді або й зовсім відсутні. Отже, кількість молодих науковців у науковій спільноті може свідчити про стадію й визначати перспективи подальшого розвитку наукової галузі.

Аналіз біографій науковців, що входять до наукового співтовариства української дошкільної лінгводидактики, надав можливість визначити їх вік і, відповідно, частку молодих науковців на різних етапах розвитку української дошкільної лінгводидактики .

До категорії „молодий науковець” відносили фахівців галузі української дошкільної лінгводидактики з науковим ступенем кандидата наук віком до

40 років. При цьому орієнтувалися не на загальноприйняту в психолого-педагогічних науках вікову періодизацію, а на такі розрахунки: 1/ оптимальна можливість здобуття ступеня „кандидат наук” – через 6 років після отримання вищої освіти (3 роки трудової діяльності за обраною спеціальністю і 3 роки навчання в аспірантурі), тобто - до 30 років життя науковця; 2/ після захисту кандидатської дисертації максимум наукової активності припадає на наступні 10 років, тобто спостерігається до 40 років; 3/ період наукової активності збігається з періодом вікової фізіологічної активності в житті людини, що обумовлює резонанс наукової активності. Саме тому науковців до 40 років називають молодим потенціалом науки.

Розподіл молодих науковців, що входять до „наукової спільноти” української дошкільної лінгводидактики, в період з 50-х рр. XX ст. – 2005р. представлено на рис. 5.8.

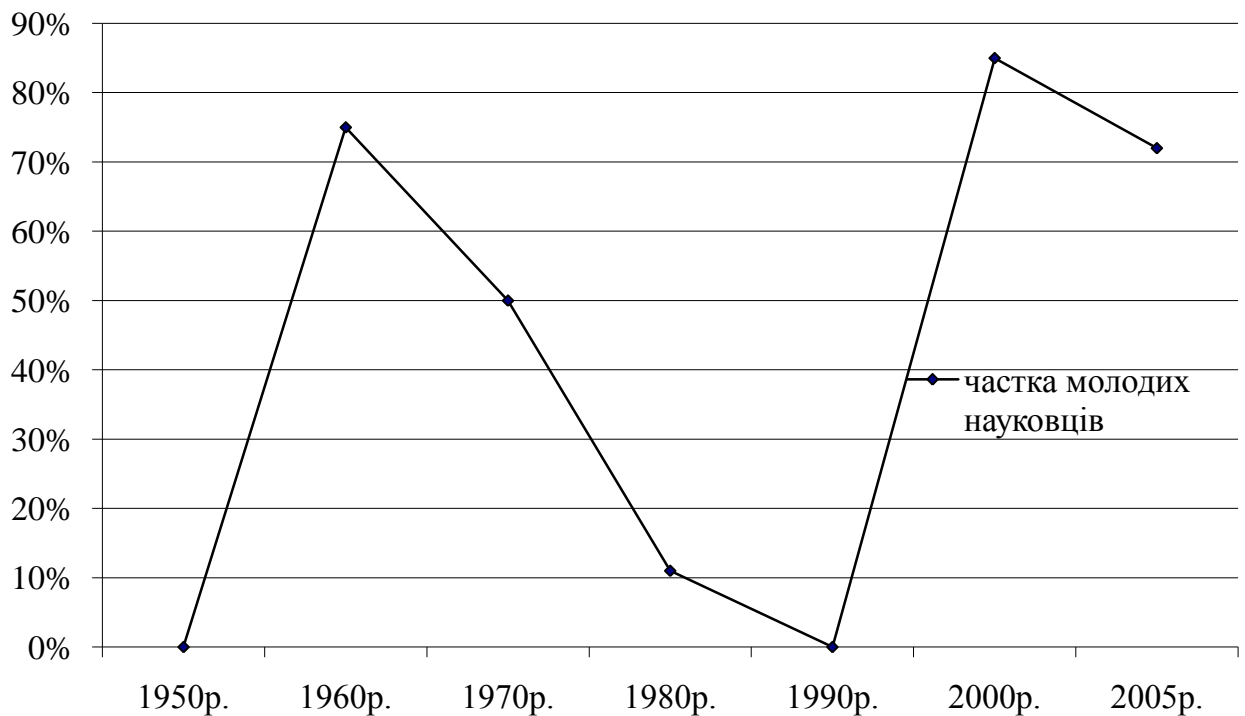


Рис. 5.8. Частка молодих науковців галузі українська дошкільна лінгводидактика в період з 50-х рр. XX ст. до 2005р.

Як засвідчує рис. 5.8, за роки існування української дошкільної лінгводидактики спостерігалось два стрибки у кількісному зростанні частки молоді серед науковців-лінгводидактиків. Перший припадає на 60-і рр. ХХ ст., коли лише зароджувалася українська дошкільна лінгводидактика як наука, а другий – на межу ХХ - ХХІ століть. Етап 80-90-х рр. ХХ ст. свідчить про відсутність молодого поповнення в кадровому потенціалі науки більше десяти років, що, за логікою розвитку науково-інформаційної структури, не може тривати довше періоду, потрібного для самовідтворення „наукової спільноти”, оскільки знищиться як кадровий, так й інформаційний ресурс наукового потенціалу. При цьому невідомо, скільки часу може минути, поки зовнішні й внутрішні чинники, ідеально підсилюючи одне одного, знову забезпечать умови для відтворення й подальшого розвитку науково-інформаційної структури. Зважаючи на це, етап кінця 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. можна назвати критичним у розвитку наукової галузі. У зв'язку з цим наступний стрибок у кількісному зростанні молодих науковців галузі – з часткою 85%, що припадає на кінець ХХ – початок ХХІ ст., - можна розглядати як зародження нового періоду в розвитку української дошкільної лінгводидактики, початкова межа якого окреслюється 1990-1991 рр. – часом створення незалежної України.

Існування науково-інформаційної структури – це функціонування її як процесу розробки нових ідей, теорій, поширення їх і застосування в практичній діяльності людей. Інформаційна й кадрова підсистеми науки безпосередньо взаємопов'язані, і процеси, що відбуваються в кадровій підсистемі, приводять до змін в інформаційній. Відповідно генерація молодих науковців – найбільш активна в дослідницькому аспекті частина наукового колективу - значно збагачує інформаційний ресурс науки, обумовлюючи приріст нового знання, що разом з висновками з попередньо зробленого аналізу інформаційної підсистеми української дошкільної лінгводидактики

дає підстави для виокремлення нового періоду в розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки, який починається з 90-91-го р. ХХ ст. . У зв'язку з цим попередній період, окреслений 40-90-ми рр. ХХ ст., розглядаємо як період становлення науки, тобто появи, самоутворення тих елементів і зв'язків, які існують на сучасному, найвищому, етапі функціонування системи української дошкільної лінгводидактики. Цей найвищий період функціонування наукової галузі розглядаємо як окрему стадію її розвитку, але в межах самого періоду українська дошкільна лінгводидактика знаходиться на стадії становлення цього найвищого періоду свого розвитку, особливістю якого є самоускладнення елементів системи й удосконалення взаємозв'язків між ними.

Про перехід науки від стадії становлення до стадії розвитку в межах сучасного періоду свідчить також тенденція до зменшення частки молодих науковців у науковому співтоваристві української дошкільної лінгводидактики. За період з 2000 р. до 2004 р. вона змінилася з 85% до 72% за рахунок переходу молодих науковців до категорії зрілих – з досвідом наукової діяльності, ґрунтовними напрацюваннями й перспективами подальшого розвитку.

Отже, аналіз чисельності кадрового потенціалу української дошкільної лінгводидактики в аспекті його вікової структури допоміг уточнити межу періодів розвитку науки, а також стадію її функціонування на сучасному етапі розвитку, що свідчить про потенційні можливості української дошкільної лінгводидактики як наукової галузі до подальшого розвитку.

Крім того, зіставлення двох стадій в існуванні науково-інформаційної структури, двох сплесків у її розвитку і їх подальшої долі підводить до висновку про те, що вирішальне значення для ефективного функціонування наукової галузі має науковий лідер (або лідери), який, виступаючи

інтегратором наукових ідей представників різних напрямів науки, сприяє впорядкуванню наукового знання, систематизації науково-дослідницької діяльності, внаслідок чого створюється якісно нова система, що приходить на зміну старій, перехід від одного якісного стану науки до іншого, вищого. Отже, перспективи розвитку науки тісно пов'язані з пошуком і подальшим вихованням серед молодшої генерації вчених - науковців з рисами й здібностями наукових лідерів, спроможних відігравати вирішальну роль у подальшому розвитку науки.

Якісним показником спроможності кадрового наукового потенціалу є рівень його наукової кваліфікації як пріоритетна економічна категорія виробничих відношень у науковій галузі за умов ринкового середовища. Оскільки науковий потенціал української дошкільної лінгводидактики розглядаємо в аспекті спроможності його „наукової спільноти” вирішувати нагальні завдання науки й актуальні проблеми практики, то й вагомість наукової кваліфікації кожного окремого її носія будемо розглядати з урахуванням загальної чисельності її носіїв у цій галузі науки. Відповідно „... сукупний кваліфікаційний ресурс кадрової складової науково-технічного потенціалу (як сума індивідуальних кваліфікаційних ресурсів) визначається не номінальною чисельністю наукових робітників, що утворюють спільноту КНП (кадрового наукового потенціалу - автор), а її сукупною науково-кваліфікаційною вагомністю” [3, с.51].

Такий підхід до визначення кваліфікаційного ресурсу кадрового наукового потенціалу, каркасом якого є чітко позначений взаємозв'язок усіх рівнів наукової кваліфікації, використовується у вітчизняному наукознавстві (В.В.Антонов, 2001). При цьому сукупну наукову кваліфікацію визначають через комбінацію номінальної чисельності фахівців кожного з трьох рівнів

наукової кваліфікації, тобто через кадрово-кваліфікаційну структуру наукового співтовариства.

Нами було здійснено аналіз динаміки чисельно-кваліфікаційної реструктуризації кадрового наукового потенціалу української дошкільної лінгводидактики за період з 1991р. до 2005 р., результати якого відображено на рис. 5.9.

Як засвідчує рис. 5.9, концентрація кадрів вищої наукової кваліфікації в галузі української дошкільної лінгводидактики збільшилась у 5 разів, що розглядаємо як позитивну тенденцію формування кваліфікаційного ресурсу наукового потенціалу. Однак номінальна чисельність наукових працівників свідчить лише про зростання численності наукової спільноти, не засвідчуючи її сукупну науково-кваліфікаційну вагомість. Але оскільки в межах наукового колективу впродовж років відбувається перерозподіл темпів зростання чисельності між рівнями кандидатів і докторів наук (що засвідчують показники за 2000 і 2005 роки), постала необхідність визначення сукупної науково-кваліфікаційно вагомості сформованої наукової спільноти.

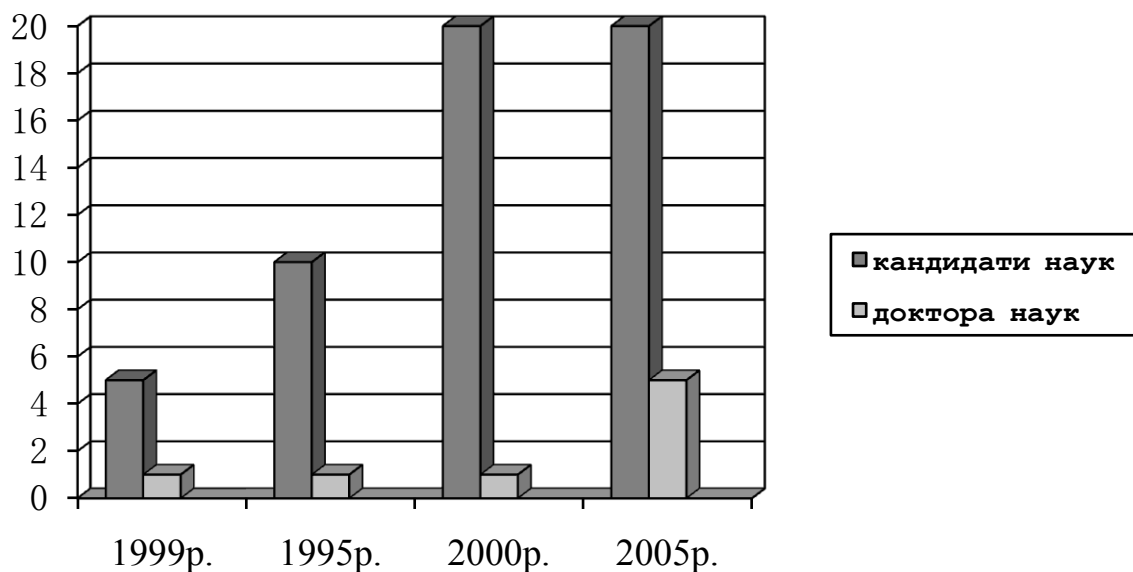


Рис. 5.9. Динаміка чисельно-кваліфікаційної реструктуризації кадрового наукового потенціалу української дошкільної лінгводидактики за період з 1991р. до 2005р.

Враховуючи дію закону розподілу сукупної маси наукових знань за їх класами [3, с.53], за яким співвідношення внутрішньоієрархічної цінності наукової кваліфікації фахівця без ступеня, кандидата й доктора наук відповідає пропорції 1: 2 : 3, ми скористалися формулою (5.1.) (В.Ф.Антонов, 2001):

$$R^i_{\text{кв.}} = 1/6N^i_1 + 2/6N^i_2 + 3/6 N^i_3 \quad (5.1.),$$

яка відображає взаємозалежність наукової кваліфікації й чисельності її носіїв, для розрахунку сукупної науково-кваліфікаційної вагомості кадрового наукового потенціалу загалом і кожної кваліфікаційної групи окремо.

У представленій формулі :

$R^i_{\text{кв.}}$ - рейтинг маси сукупної наукової кваліфікації кадрового наукового потенціалу;

N^i_1 ; N^i_2 ; N^i_3 - номінальна чисельність „безступеневого”, „кандидатського” і „докторського” рівнів системи кадрового наукового потенціалу;

1/6; 2/6; 3/6 - індекси вагомості наукової кваліфікації кожного наукового рівня у відносному вимірі.

Результати обчислення подані на рис. 5.10.

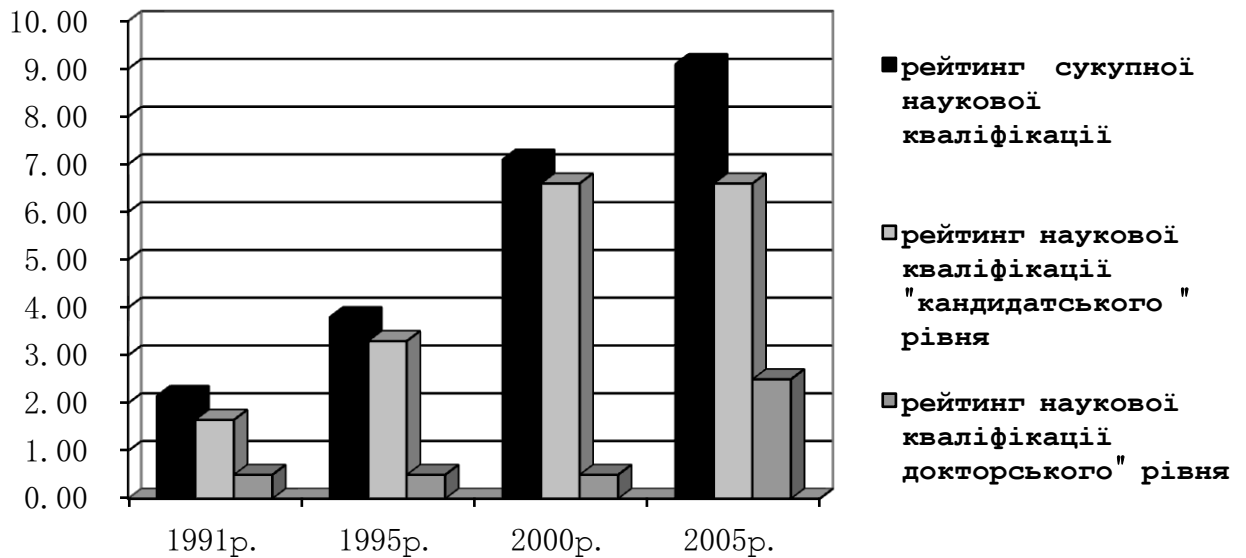


Рис.5.10. Динаміка рейтингу сукупної наукової кваліфікації

кадрового наукового потенціалу української дошкільної лінгводидактики за 1991-2005 рр.

Як засвідчує рис. 5.10, рейтинг сукупної наукової кваліфікації кадрового наукового потенціалу української дошкільної лінгводидактики зріс у 4,23 рази – з 2,15 у 1991 р. до 9,1 у 2005 р., при цьому рейтинг „докторського” рівня, що змінився за 15 років з 0,5 на 2,5, зростав швидшими темпами, ніж „кандидатський”, який відповідав у 2005 р. 6,6 проти 1,65 у 1991 р..

Позитивна динаміка рейтингу сукупного кваліфікаційного ресурсу кадрової складової наукового потенціалу української дошкільної лінгводидактики засвідчила результативність функціонування наукової галузі й наявність можливості продуктивно вирішувати актуальні питання науки і практики в майбутньому, що підтверджується позитивними тенденціями в реструктуризації кадрового наукового потенціалу української дошкільної лінгводидактики на сучасному етапі її розвитку.

Таким чином, оцінюючи можливості наукового потенціалу української дошкільної лінгводидактики на сучасному етапі її розвитку, можемо констатувати його спроможність до відтворення, накопичення, виробництва й передачі наукового знання.

Якщо спроможність науковців 20-30-х рр. до створення науки про навчання дітей рідної мови можна оцінити як поодинокі дослідження на рівні „наукової думки”, а зусилля науковців 50-80-х рр. як активні несистематичні дослідження на початковій стадії становлення наукової спільноти, то потенцію наукового колективу на початку XXI століття оцінюємо як систематичні дослідження, об'єднанні спільними концептуальними й методологічними підходами, традиціями наукової комунікації на рівні оформлення „наукової спільноти”. Такий рівень наукового потенціалу науки характеризується як рівень інтенсивного формування практично необмежених наукових можливостей.

Точкою біфуркації, нелінійного стрибка, моментом переходу до цього нового якісного рівня стало об'єднання науковців нового покоління навколо наукового лідера попереднього покоління у складі створеної ним наукової школи. Орієнтуючись на синергетичний підхід до пояснення процесів у нелінійних системах, можна передбачити, що наукова школа, сприяючи інтенсивному накопиченню знань молодими науковцями, через формування в обмеженому просторі критичної маси інформації приведе до прискорення їх біфуркаційного переходу до стану незмірно вищої компетенції з потужними науково-продуктивними можливостями.

Крім того, внутрішня структура й динаміка зростання кваліфікаційного рівня наукових кадрів української дошкільної лінгводидактики свідчить про перехід цієї галузі від стадії становлення до стадії розвитку в межах сучасного періоду її функціонування, що загалом засвідчує ефективність і

результативність функціонування наукового потенціалу в структурі наукової галузі та його спроможність продуктивно вирішувати сучасні й майбутні проблеми лінгводидактичної науки і практики.

Висновки з 5 розділу

Представлене дослідження сучасного стану української дошкільної лінгводидактики як процесу її функціонування ґрунтувалося на аналізі функціональної спроможності таких структурних елементів наукової галузі як система лінгводидактичних знань, відтворених у системі адекватних понять, і система діяльності з використання й отримання нового знання, відображена в дисертаційних дослідженнях науковців цієї галузі науки.

Нами визначено структуру понятійної системи української дошкільної лінгводидактики й функціональне спрямування кожного її рівня, окреслено систему лінгводидактичних понять і визначено системоутворювальні – фундаментальні – поняття кожного структурного елемента теорії науки. Крім того, представлено основні елементи теорії змісту навчання, теорії керування процесом навчання і теорії викладання основ науки розгалуженою системою суто лінгводидактичних понять, що відобразили логіку й сутність лінгводидактичної науки.

Аналіз дефінітивної спроможності понятійної системи української дошкільної лінгводидактики засвідчив, що процес поняттєтворення в українській дошкільній лінгводидактиці функціонує відповідно до загальнонаукових мовно-логічних правил і вимог, а отже, спроможний точно й конкретно відобразити здобуте знання в поняттях і забезпечити функціонування наукової теорії.

У процесі аналізу науково-дослідної діяльності ми послуговувалися нормативним методологічним інструментарієм, виробленим у педагогіці, що надало можливість об'єктивно оцінити діяльність з використання й отримання наукового знання з погляду її ефективності.

На тлі аналізу теоретичної значущості досліджень було запропоновано модель лінгводидактичного процесу як системного об'єкта, представлено його системоутворювальні елементи й механізм їх взаємодії, що стане в пригоді науковцям-дослідникам під час конструювання лінгводидактичних технологій, орієнтуючи їх на врахування взаємозв'язків внутрішніх і зовнішніх - стосовно системи лінгводидактичного процесу - елементів як чинників впливу на конкретні результати навчання.

На ґрунті аналізу теоретичних моделей (на прикладі встановлення теоретичних закономірностей і висвітлення можливості досліджувати окремі компоненти процесу навчання) було проілюстровано можливості теоретичного експерименту в дослідженні лінгводидактичних явищ, що збагатить методичний арсенал дослідників-лінгводидактів і допоможе їм глибше проникнути в сутність досліджуваного явища й простежити характер взаємовідносин між елементами лінгводидактичної системи; а також представлено процес встановлення на теоретичному рівні закономірностей, що відображають зв'язки й залежності в цілісному лінгводидактичному процесі.

На основі аналізу закономірностей, установлених в українській дошкільній лінгводидактиці, було запропоновано алгоритм формулювання емпіричних законів, які поширюють свою дію в межах певних напрямів навчання рідної мови дітей дошкільного віку, що збагатить практику пошуку й фіксації закономірних явищ в українській дошкільній лінгводидактиці.

Функціонування системи знань і процесу діяльності з виробництва й використання знання можливе лише за наявності суб'єкта, спроможного забезпечити це функціонування. Для забезпечення цілісного уявлення про спроможність української дошкільної лінгводидактики як самостійної галузі науки функціонувати в межах світового наукового простору ми ввели до процесу дослідження наукознавчі методи, що допомогли комплексно дослідити можливості наукового потенціалу галузі й засвідчити його спроможність продуктивно вирішувати актуальні й перспективні питання розвитку науки і практики. Дані, отримані за допомогою наукознавчих методів (в результаті здійснення структурного аналізу кадрового наукового потенціалу), підтвердили й уточнили попередньо зроблені нами висновки щодо періодизації розвитку української дошкільної лінгводидактики, вирішальної ролі лідера в ефективному функціонуванні наукової галузі й переході наукової системи на вищий рівень свого розвитку.

Представлені опис і критичний аналіз системи понять і практики поняттєтворення в українській дошкільній лінгводидактиці розширюють межі методологічного аспекту української дошкільної лінгводидактики й можуть слугувати орієнтиром при визначенні конкретних понять з різних напрямів лінгводидактичної науки; систематизований опис лінгводидактичних досліджень сприятиме формуванню методологічної рефлексії в молодих науковців і збереженню дослідницьких традицій в науковій галузі; історичний огляд формування наукового колективу висвітлив традиції й тенденції його розвитку, - що загалом формує й підсилює керівну й виховну функції науки.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження проблеми становлення, розвитку й перспективного спрямування української дошкільної лінгводидактики як науки дає підстави для формулювання наступних висновків:

1. Очевидною є суперечність між необхідністю обґрунтувати один з найактуальніших напрямів освітньої діяльності – навчання наймолодших громадян України державної мови - з одного боку та недостатньою концептуально-методологічною розробленістю означеної проблеми з другого. У зв'язку з цим існує нагальна потреба у вивченні, узагальненні й систематизації досвіду вирішення проблем, що виникали на шляху розвитку української дошкільної лінгводидактики, теоретичного осмислення її здобутків, традицій, тенденцій, закономірностей, що допоможе з'ясувати логіку становлення системи лінгводидактичних знань з урахуванням багатогранності, динамічності об'єкта лінгводидактичних досліджень, глибоко проникати в його сутність, визначати перспективи розвитку лінгводидактичного явища.

2. У дослідженні вперше представлено українську дошкільну лінгводидактику як:

- цілком сформовану самостійну галузь педагогічної науки, яка ґрунтується на міцних наукових засадах і збагачена протягом багатьох десятиліть досвідом навчання дітей української мови;

- складну ієрархічну багатофункціональну систему, що розвивається за загальними законами лінгводидактики й має власні особливості.

Дослідження функцій і взаємозв'язків основних елементів лінгводидактичної системи, провідних тенденцій і закономірностей розвитку дошкільної лінгводидактики допомогло визначити напрями й шляхи

подальшого її розвитку, сприяло вірогідному описові, поясненню й прогнозуванню процесів і явищ реальності, які складають предмет цієї науки.

3. Запропонована концептуальна модель дослідження, що презентувала систематизований добір загальнофілософських (принцип єдності історичного і логічного), загальнонаукових (синергетичний, системний підходи, принципи системотехніки), конкретно-наукових (номінативно-структурний підхід) принципів, положень і методів (теоретичних: історико-генетичний, моделювання, теоретичний аналіз, синтез, індукція, дедукція, зіставлення, порівняння, узагальнення, абстрагування та ідеалізація, конкретизація та емпіричних: вивчення наукової літератури, документів, результатів діяльності, опитування, констатуючий експеримент), забезпечила різнобічне висвітлення методологічного, лінгводидактичного, історичного й наукознавчого аспектів розвитку й функціонування української дошкільної лінгводидактики. Такий цілісний, інтегративний характер дослідження проблеми сприяв глибокому й різнобічному пізнанню сутності предмета дослідження, що відповідає потребам і запитам сучасної науки.

4. Результати дослідження засвідчили, що українська дошкільна лінгводидактика як молода галузь педагогічної науки послуговується у своєму розвитку нормативною методологією педагогіки. Поряд з цим в українській дошкільній лінгводидактиці почали розвиватися власні - частково-наукові - методологічні функції, а саме: гносеологічна, критична, перетворювальна, прогностична, сформувалося своє бачення методології, що виявилось в методологічному обґрунтуванні наукових досліджень і яке ми інтерпретували так: це система загальнофілософських принципів і методів наукового пізнання, які вказують на шляхи розвитку наукового дослідження і, конкретизуючись у даній науці, допомагають глибоко зрозуміти сутність предмета; а також система загально- й конкретно-наукових методів і теоретичних положень, що визначають характер дослідження та сприяють реконструкції знання про предмет, визначають закони, діям яких він підлягає,

і на цій підставі забезпечують творче перетворення його, обумовлюючи й обґрунтовуючи результати дослідження.

5. Результати дослідження дають підстави констатувати, що методологічний рівень української дошкільної лінгводидактики є прикладним, оскільки він безпосередньо систематизує знання про розвиток і функціонування прикладної науки й дослідницької діяльності теоретико-прикладного характеру. У методологічному аспекті дослідження на матеріалі досліджуваної проблеми ми розкрили механізм дії окремих загальнофілософських і загальнонаукових принципів і підходів й у такий спосіб ввели їх до обігу української дошкільної лінгводидактики, зокрема:

- розкритий методологією філософії й педагогіки механізм дії принципу єдності історичного і логічного перенесли на ґрунт української дошкільної лінгводидактики з відповідною адаптацією до специфіки науки, що знайшло відображення у сформульованих вимогах, якими керувались, аналізуючи генетичні й функціональні зв'язки української дошкільної лінгводидактики і якими можна послуговуватись у процесі пізнання часткових лінгводидактичних проблем;
- використання структурно-компонентного аналізу допомогло створити теоретичну модель української дошкільної лінгводидактики як науки й розкрити її логічну будову, проілюструвати використання моделі як засобу для системного розгляду логіки дослідження й складних питань досліджуваної проблеми;
- уведення до обігу української дошкільної лінгводидактики принципів системотехніки дозволило дослідити системоутворювальні зв'язки української дошкільної лінгводидактики й проілюструвати характер взаємовідношень між елементами структури на лінгводидактичному матеріалі;

- спираючись на теорію систем, ми сформулювали положення й вимоги до дослідження різних аспектів української дошкільної лінгводидактики, вивели алгоритм аналізу будь-якої лінгводидактичної системи;

- увели до обігу української дошкільної лінгводидактики структурно-номінативний підхід до аналізу лінгводидактичної теорії, що допомогло визначити її повноту, існуючі прогалини та шляхи подальшого розвитку; побудовано структурно-номінативну модель наукової теорії, що зорієнтує науковця-дослідника на розробку всіх її елементів;

- ввели до обігу української дошкільної лінгводидактики синергетичний підхід до інтерпретації розвитку наукового знання, розкривши процес становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки через поняття синергетики, що дозволило визначитись з подальшим просуванням у дослідженні проблеми для висвітлення механізму й внутрішніх чинників розвитку предмета дослідження, а також визначити початкову межу періодизації становлення української дошкільної лінгводидактики.

6. Відповідно до реально існуючих напрямів наукової діяльності й системи знань, що склалися в українській дошкільній лінгводидактиці, побудували теоретичну модель предмета дослідження і на її основі встановили, що сучасна українська дошкільна лінгводидактика – це багаторівнева й багатофункціональна складна система, організована за ієрархічним принципом, в якій теорія змісту навчання, теорія керування процесом навчання й теорія викладання основ науки є системоутворювальними ланками. Кожна з них має свої підсистеми, елементи яких взаємозалежні й взаємопов'язані між собою.

7. Довели, що теорія змісту навчання, теорія керування процесом навчання й теорія викладання основ науки - взаємопов'язані, ієрархічно підпорядковані

елементи однієї системи. Характер відношень між ними визначили на підставі аналізу системи цілей означеної структури. За даними дослідження, теорія керування процесом навчання дітей мови підпорядковується теорії змісту навчання мови, і всі зміни в останній зумовлюють адекватне відображення в теорії керування процесом навчання. Теорія викладання основ науки складає наступний підрівень у ієрархічній системі теорії української дошкільної лінгводидактики, безпосередньо підпорядкований першому рівню – теорії керування процесом навчання й опосередковано – нульовому рівню ієрархії – теорії змісту навчання.

Така логічна будова української дошкільної лінгводидактики допомогла створити теоретичне уявлення про сучасний стан української дошкільної лінгводидактики як науки: її сутність, структуру, характер взаємозв'язків між елементами лінгводидактичної системи, особливості її функціонування.

8. Дослідили зовнішні та внутрішні чинники розвитку такого соціально-культурного феномена, як українська дошкільна лінгводидактика, що допомогло сформуванню уявлення про рушійні сили й механізм розвитку науки. Зокрема, встановили, що :

- сучасний етап розвитку української дошкільної лінгводидактики можемо характеризувати як такий, що розвивається в епоху постмодерну, а це обумовлює швидкі темпи розвитку, й у період постнекласичних трансформацій у науці, що вплинуло на зміну предмета пізнання в бік глибшого занурення в дійсність і вдосконалення дослідницької діяльності; знаходиться в межах етапу розвитку національної педагогічної науки, яка характеризується трансформаційною кризою, що потребує осмислення й узагальнення в усіх її галузях. Такі якості з'явилися в українській дошкільній лінгводидактиці внаслідок опосередкованого й безпосереднього впливу на неї систем вищого порядку, що й зумовило стрімкий розвиток української дошкільної лінгводидактики й перетворення її з регіональної на самостійну

національну галузь науки. Безпосередніми зовнішніми рушійними чинниками в даному випадку виступили соціально-культурні (збільшення інтересу до національної культури) і політичні (здобуття незалежності Україною) сили. Натомість у 30-80-і рр. ХХ ст. соціально-культурні й політичні сили здійснювали потужний гальмівний вплив на процес становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики, що свідчить не лише про їх могутність, а й висуває вимогу пошуку механізму впливу на них з боку української дошкільної лінгводидактики для забезпечення її самозбереження й подальшого поступу;

- процес становлення й розвитку окремих елементів системи української дошкільної лінгводидактики (теоретико-методологічних засад теорії цілепокладання, теоретико-методологічного підґрунтя змісту навчання рідної мови, основних підходів до визначення принципів навчання мови, методичного аспекту теорії і т. ін.) відбувався під впливом таких наук, як філософія, психологія, педагогіка, фізіологія, анатомія, лінгвістика, соціолінгвістика, що засвідчує не лише важливу роль міжнаукової інтеграції в процесі еволюції української дошкільної лінгводидактики, а й необхідність вивчення будь-якого лінгводидактичного явища у контексті міжнаукового знання;

- розвиток української дошкільної лінгводидактики відбувається завдяки вирішенню актуальних проблем сучасного стану навчання дошкільників української мови. При цьому лінгводидактичні проблеми є продуктом практики, але висуваються й обґрунтовуються наукою, що надає їм статусу сполучної ланки між практикою і наукою, а суперечність, яка лежить в основі проблеми і є предметом вивчення науки - це внутрішній чинник розвитку науки, що засвідчує не лише необхідність науково обґрунтованого розв'язання назрілих проблем практики через усунення суперечностей, які їх породжують, а й систематичного глибокого вивчення стану навчання

дошкільників української мови для вироблення систематизованого знання про актуальні лінгводидактичні проблеми;

- розвиток системи лінгводидактичних знань відбувається під впливом накопичення знання в її структурних елементах, які взаємообумовлюють зміни, що відбуваються в них. У свою чергу лише суб'єкт творення наукового знання спроможний забезпечити функціонування і системи знань, і процесу виробництва знання, що засвідчує не тільки необхідність систематичного узгодження інформаційних потоків різних структурних елементів науки, а й потребу піклування про розвиток інфраструктури наукової діяльності, один з компонентів якої – підготовка наукових кадрів.

9. На підставі теоретичного експерименту, результати якого підтверджено аналізом емпіричного матеріалу, в історії становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки ми виокремили:

- передісторію (початок ХХ ст.. – 30-і рр.. ХХ ст..), а в ній – особливий історичний етап, який характеризувався потенційною, але не реалізованою можливістю створення української дошкільної лінгводидактики як самостійної галузі науки (20-30-і рр.ХХ ст.),

- власне історію (40-і рр. ХХ ст. – теперішній час), яка складається з періоду денаціоналізованої лінгводидактики в Україні, або методики навчання рідної (уніфікованої) мови (40–80-і рр.. ХХ ст..), і сучасного періоду - української дошкільної лінгводидактики (початок 90-х рр.. ХХ ст.. – теперішній час).

Висвітлили процес здійснення запропонованої нами періодизації й упорядкували його як алгоритм, яким можна скористатись і для періодизації розвитку будь-якої іншої лінгводидактичної проблеми, представленої у вигляді системи.

10. Установили, що в межах зазначених історичних періодів становлення системних елементів структури української дошкільної лінгводидактики відбувалося неодноразово, зокрема:

- у розвитку теорії цілеспрямованого навчання української дошкільної лінгводидактики чітко простежуються два періоди: 1/ період формування теоретико-методологічних засад обґрунтування мети навчання рідної мови (50-80-і рр.); 2/ період становлення теорії цілеспрямованого навчання (90-і рр.);

- у конструюванні змісту навчання мови дітей дошкільного віку виокремилися два періоди: 1/ 40-80-і рр., коли методологічними засадами побудови змісту освіти будь-якого навчального предмета були положення філософії марксизму-ленінізму, а на частково-науковому рівні такі положення не розроблялись; 2/ з 90-х рр. до теперішнього часу, коли почали розробляти теоретико-методологічні підходи до конструювання змісту мовної освіти дошкільників;

- уявлення про кінцеві показники навчання дошкільників рідної мови вперше конкретизувалися на початку 90-х рр. у нормативних програмових документах, що створило прецедент для теоретичного обґрунтування їх адекватності й доцільності;

- система ієрархічно підпорядкованих комплексів принципів навчання мови, серед яких - комплекси загальнодидактичних, загальнометодичних, часткових методичних і спеціальних методичних принципів, оформилась у 70-90-х рр.;

- заняття як основна форма навчання дітей рідної мови в сучасному дошкільному навчальному закладі вперше було запроваджене на початку 50-х рр. ХХ ст., відтоді заняття значно змінилося відповідно до змін у меті й змісті навчання, засвідчуючи гнучкі адаптаційні можливості;

- поняття „засоби навчання” в українській дошкільній лінгводидактиці перебуває лише на стадії розуміння, а проблема добору й диференціації методів навчання рідної мови за їх сутністю відповідно до сучасного рівня розвитку загальної дидактики й сучасної української дошкільної лінгводидактики знаходиться на стадії становлення;

- у розвитку методичного аспекту української дошкільної лінгводидактики виокремлюються такі періоди: 1/ 40-90-і рр. ХХ ст. - започаткування досліджень з методики навчання дошкільників рідної мови, що відображали особливості процесу навчання в межах радянської України; 2/ 90-і рр. ХХ ст. - теперішній час - інтенсивний розвиток теоретико-методичних досліджень з проблем навчання дошкільників рідної, української, мови;

- прецедент наукового обґрунтування цілеспрямування процесу підготовки фахівців до навчання дошкільників рідної мови було створено на початку 90-х рр.;

- підходи до змістового наповнення професійної підготовки студентів до навчання дошкільників рідної мови докорінно змінились на початку 90-х рр., коли завдяки вдосконаленню структури змісту навчання підсилилася не лише інформаційна функція навчальної програми, але й рельєфно окреслилася можливість керувати процесом навчання через удосконалення засобів реалізації змісту навчання;

- становлення процесуального аспекту теорії викладання основ лінгводидактичної науки припадає на початок 90-х рр. ХХ ст., -

що загалом свідчить про якісно новий етап розвитку української дошкільної лінгводидактики .

Зважаючи на висновок про те, що зусилля науковців 50-80-х рр. можна оцінити як активні несистематичні дослідження на початковій стадії

становлення наукової спільноти, а потенцію наукового колективу на початку XXI століття - як систематичні дослідження, об'єднані спільними концептуальними й методологічними підходами, традиціями наукової комунікації на рівні оформлення „наукової спільноти”, констатуємо, що сучасна українська дошкільна лінгводидактика як наука знаходиться на стадії становлення, яка визначається як рівень інтенсивного формування практично необмежених наукових можливостей.

Означений логічний висновок підтверджується сукупністю висновків, яких ми дійшли на підставі аналізу емпіричного матеріалу.

11. Доведено, що сучасний стан функціонування української дошкільної лінгводидактики характеризується інтенсивним розвитком понятійної системи, а це є свідченням прогресу даної галузі науки. До структури наукового знання української дошкільної лінгводидактики ввійшли поняття всіх основних рівнів і видів, що вироблені сучасною практикою наукового пізнання. Кожен вид виконує свою функцію, що відповідає його особливостям і природі. Відповідно до змін, які відбулись у структурі наукової теорії української дошкільної лінгводидактики, сформувалася система власне лінгводидактичних понять, адекватна структурі самої науки і здатна відобразити логіку науки. Фундаментальними поняттями для цієї галузі науки є: навчально-мовленнева діяльність, професійно-мовленнева діяльність, лінгводидактична підготовка фахівців.

Взаємодія понять усіх видів і рівнів сприяє підсиленню пізнавальних можливостей української дошкільної лінгводидактики.

12. Ми з'ясували, що на сучасному етапі функціонування української дошкільної лінгводидактики як наукової галузі процес отримання наукового знання здійснюється в межах становлення теоретико-прикладного рівня процесу пізнання і характеризується такими ознаками, як:

- відповідність загальнонауковим методологічним нормативним вимогам до здійснення процесу наукового пізнання, а відтак, - належний рівень якості наукової продукції та наявність потенційної можливості для здійснення ефективної науково-дослідної діяльності;
- спрямованість на пізнання суто лінгводидактичних предметів і явищ, що й сприяло виокремленню української дошкільної лінгводидактики в самостійну галузь науки із своїм, чітко окресленим, об'єктом пізнання;
- відповідність прикладному характерові науки, що забезпечується орієнтацією на перетворення лінгводидактичних явищ через виявлення їх сутності, умов функціонування, розкриття способів їх перетворення й розроблення відповідних методик, рекомендацій, правил, навчальних програм, - що загалом свідчить про сформованість у науковій галузі основних концептуальних орієнтирів її розвитку. Свідченням зростання теоретичного рівня означеної галузі науки є формування концептуальних підходів до конструювання лінгводидактичних процесів, встановлення в них закономірних зв'язків і залежностей, започаткування нових теоретичних напрямів лінгводидактичної науки.

13. Дослідили, що в цій галузі науки існує певна практика пошуку й фіксації закономірних явищ, що спостерігаються в процесі навчання дошкільників рідної, української, мови. Підходи, що склалися до їх встановлення, схарактеризовано як інтуїтивні, дедуктивні, статистичні та дедуктивно-статистичні, що свідчить про емпіричний характер встановлених залежностей. Оскільки їх дія виявляється лише на рівні окремого напрямку навчання рідної мови дітей дошкільного віку, то охарактеризували їх як спеціальні, на відміну від загальних і часткових лінгводидактичних. Ми встановили, що закономірні явища в мові науки зафіксовано у вигляді аксіоматичних положень, тверджень про закономірні тенденції й положень із статусом закономірностей і сформульовано в такий спосіб, що надає їм можливість виконувати стимулюючу, описову, пояснювальну й прогностичну функції.

14. Довели, що сучасний етап розвитку української дошкільної лінгводидактики характеризується найвищою за весь період її існування активністю науковців і формуванням основ наукової школи, існування якої сприяло створенню „наукової спільноти” – колективу однодумців, що діє в науковому просторі і зусиллями якого й сформувалася нова наукова галузь педагогічної науки – українська дошкільна лінгводидактика.

15. Довели, що зміни у внутрішній структурі й динаміка зростання кваліфікаційного рівня наукових кадрів української дошкільної лінгводидактики свідчать про перехід цієї галузі від стадії становлення до стадії розвитку в межах сучасного періоду її функціонування, що загалом засвідчує ефективність і результативність роботи наукового потенціалу в структурі наукової галузі та його спроможність продуктивно вирішувати сучасні й майбутні проблеми лінгводидактичної науки і практики.

16. Установили тенденції, традиції та закономірні явища в розвитку кожного елемента системи української дошкільної лінгводидактики. Найважливіші з них такі:

- в розвитку теорії цілеспрямовання - орієнтація на конкретизацію положень загальнодидактичної цілісної теорії змісту освіти відповідно до специфіки навчання дітей рідної мови. Зокрема, визначено мету навчання дітей рідної мови як окремої навчальної дисципліни; узгоджено її з цілями вищих ієрархічних рівнів – дошкільної й загальної освіти, що забезпечує цілісність навчання в межах освітньої системи; сформульовано мету з орієнтацією на провідний компонент змісту навчання дошкільників мови - формування способів мовленнєвої діяльності, а тому в основу її покладено засвоєння дітьми основних мовленнєвих умінь як компонентів соціального досвіду, досвіду творчої діяльності й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності (культура мовлення, виразність мовлення, мовленнєвий етикет); крім того, мета зорієнтована на передачу досвіду культури мовленнєвого спілкування, яка є складовою загальної культури нації, спрямовує на засвоєння загальнолюдських і національних цінностей, тобто на формування

підгрунтя особистісного світогляду дошкільника та його індивідуальних якостей як основи подальшого всебічного розвитку дитини;

- для змісту навчання дошкільників рідної мови - орієнтація на потреби й інтереси суспільства і дитини; відображення в складі змісту основних структурних елементів мовознавчої науки, які набули статусу дидактичних одиниць змісту навчання; позначення компонентів змісту в термінах змісту й процесу (словникова робота, формування граматично правильного мовлення, розвиток зв'язного мовлення, виховання звукової культури мовлення); спрямованість на розвиток мовленнєвого спілкування; “наскрізне” проникнення компонентів змісту навчання мови в інші види цілеспрямованої дитячої діяльності;

- у прикладному аспекті теорії - створення цілісного методичного забезпечення для конкретного етапу навчання - від цілеспрямовання до контролю результатів навчання;

- у теорії викладання основ науки - перехід на якісно новий етап свого розвитку в межах періоду становлення – формування теорії керування процесом підготовки майбутніх фахівців до навчання дошкільників української мови.

Збереження й примноження традицій, розвиток означених тенденцій, які оцінюємо як прогресивні, переведення їх в характерні риси наукової галузі – перспективи подальшого розвитку української дошкільної лінгводидактики, які визначено з урахуванням функціональних особливостей кожного системного елемента науки.

16. Здійснене дослідження започаткувало становлення нового теоретичного рівня в українській дошкільній лінгводидактиці – методологічного, у межах якого потребують подальшого осмислення:

- теорія способів організації знання, його отримання й використання;
- сучасні загальнофілософські, загальнонаукові, конкретно-наукові принципи і положення та їх адаптація до вирішення лінгводидактичних проблем;

- надбання української дошкільної лінгводидактики у зіставленні з лінгводидактичними досягненнями інших держав близького і далекого зарубіжжя;

- історичний аспект розвитку наукової галузі для актуалізації забутої лінгводидактичної спадщини з метою максимального забезпечення потреб практики;

- окремий напрям розвитку наукової галузі - навчання дошкільників української мови як функціонально другої;

- окремі поняття, що утворюють понятійну систему, об'єктивність їх визначення, адекватність відображення ними явищ та історія їх розвитку.

Вирішення цих наукових проблем галузі посилить потенціал науки й сприятиме її подальшому розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 216 с.
2. Абрамов Ю.Ф., Светлов В.А., Коноплев Н.С. О некоторых общенаучных теоретических формах и их применении в логике // Методология частных наук. – Иркутск, 1979. - С. 7-43.
3. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. – М., 1989. – 412 с.
3. Антонов В.Ф. Об измерении квалификационного ресурса кадрового научного потенциала // Наука та наукознавство. – 2001. - №1. – С.51-57.
4. Арсеньев А.С., Библер В.С. Анализ развития понятия. – М.: Наука, 1967. – С.28-114.
5. Артемова Л.В. Нові дослідження дошкільної педагогіки на Україні //Дошкільне виховання.-1971. - №11. –С.34-39.
6. Аршинов В.И., Буданов В.Г. Синергетика наблюдения как познавательный процесс //Философия, наука, цивилизация. – М.,1999. – С.231 – 255.
7. Атлантова Л.И.Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917-1931): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К.,1981. – 191с.
8. Бабанский Ю.К. О совершенствовании методов научно-педагогического исследования //Советская педагогика. – 1975. - № 11. – С.48-51.
9. Бабанский Ю.К. Обновление содержания образования в условиях революционной перестройки советского общества, дальнейшего развития науки и техники //Советская педагогика. – 1987. - №11. – С.85-94.
10. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні: Проект. – К.,1998. – 47с.
11. Бакаленко І.М. Становлення і розвиток вітчизняної лінгводидактики як самостійної дисципліни (Ф.І.Буслаєв, К.Д.Ушинський, І.І. Срезневський). – Запоріжжя, 2001. – 114с.

12. Бартенєва І.О., Богданова І.М., Бужина І.В. та ін. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб.. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. – 344с.
13. Баскіна І. Розвиток дошкільної педагогіки на Україні // Дошкільне виховання. – 1967. - №11. – С.15-20.
14. Батлина Л.В. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Украинской ССР (1917-1941 гг.): Дис. ... канд. пед. наук . – К.,1983. – 187с.
15. Батурина Г.И. Концептуальность – один из основных критериев качества и эффективности научно-педагогических исследований //Советская педагогика. - 1979. - №6. –С. 98 – 103.
16. Баханов О.В. Що ж таке технологія навчання? // Шлях освіти. – 1999. - №3. –С.23 – 25.
17. Беспалова Т.В. Нові орієнтації у розвитку потенціалу вищої школи України у 90-і роки //Наука та наукознавство. – 1999. - №2. – С. 73-77.
18. Бим И.Л. Методологические проблемы обучения предметам языкового цикла //Советская педагогика. – 1989. - №3. – С.73-76.
19. Білан О.І. Навчання дітей старшого дошкільного віку розповіді за ілюстраціями: Автореф.дис. ... канд.пед.наук: 13.00.12. – Одеса, 2003. –20с.
20. Блінда Л.В. Українізація та її роль в суспільно-політичному житті українського народу у 20-і рр.: Дис. ... канд.іст.наук: 07.00.01. – К.,1992. – 188с.
21. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку: експериментальні знахідки // Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. – Одеса, 2001. – С. 33-77.
22. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Котик Т.М. Українська дошкільна лінгводидактика: Навч.посіб. – К.: Вища школа, 2003. – 250с.

23. Богуш А.М. Базисний компонент мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: сутність та шляхи реалізації //Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. – Одеса,2001. – С.20-33.
24. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації. – Одеса: Маяк, 1999. – 84с.
25. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 226 с.
26. Богуш А.М. Закономірності та принципи навчання дітей рідної мови// Дошкільна лінгводидактики: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – С.40-48.
27. Богуш А.М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників/ Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Одеса, 2000. – С. 101-111.
28. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільному закладі. – К.: Вища школа,1993. – 325с.
29. Богуш А.М. Методика розвитку мови в дитячому садку. – К.: Вища шк.,1977. – 214с.
30. Богуш А.М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі: Практикум. – К.: Вища школа,1995. – 191с.
31. Богуш А.М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема //Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення: Зб. наук. пр. - Вип. II. – К. – Запоріжжя,1998. – С.5-15.
32. Богуш А.М. Перспективні напрями розвитку дошкільного виховання в Україні //Наука і освіта. – 1997. - №1. – С.15-19.
33. Богуш А.М. Підхід – комплексний. Розв'язання програмних завдань на заняттях з розвитку мови //Дошкільне виховання. – 1986. - №8. – С.10-14.

34. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе. – К.: Рад.шк.,1984. – С.17-33.
35. Богуш А.М. Развитие украинского моления в дошкольных заведениях национальных спільнот України (Програма та методичні нотатки). – К.: Освіта, 1997. – 45с.
36. Богуш А.М. Развитие украинского моления у дошкольников: Програма для дошкольных заведений з російським мовним режимом. – К.: Освіта,1991. – 48с.
37. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку: експериментальні знахідки //Лінгводидактика в сучасних заведениях освіти. – Одеса,2001. – С.33-71.
38. Богуш А.М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника //Педагогіка і психологія. – 2000. - №1. – С.5-10.
39. Богуш А.М. Теоретичні засади дошкільної лінгводидактики// Лінгводидактика в сучасних заведениях освіти. – Одеса,2001. – С.10-16.
40. Богуш А.М. Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процессе обучения родному и русскому языкам: Автореф.дис. ... докт.пед.наук: 13.00.02. –М., 1985. – 52с.
41. Богуш А.М. Художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку //Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – С. 115-130.
42. Богуш А.М. Явища інтерференції в рівнобіжному засвоєнні дітьми двох мов: Дис. ... канд.психол.наук:19.00.07. –К., 1969. – 202с.
43. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Котик Т.М. Методика ознайомлення дітей з довір'ям у дошкільному закладі . – К.: Вища школа, 2005.

44. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Котик Т.М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі освіти. – К.: Вища школа, 2005. – 312с.
45. Богуш А.М., Котик Т.М. Особливості вивчення української мови в дошкільних закладах з російською мовою навчання: Програма спецпрактикуму та методичні рекомендації для студентів III курсу спеціальності “Педагогіка і психологія (дошкільна)”. – Одеса, 1992. – 46с.
46. Богуш А.М., Котик Т.М. Українська мова в дошкільному закладі освіти (Методичні рекомендації до семінару-практикуму для вихователів дошкільних закладів). – К.: Освіта, 1994. – 61с.
47. Богуш А.М., Монке О.С. Формування оцінно-етичних суджень у дітей дошкільного віку: Монографія. – Одеса, 2002. – 239с.
48. Богуш А.М., Орланова Н.П., Зеленко Н.І. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. – К.: Вища школа, 1992. – 414с..
49. Богуш.А..М. Формування граматично правильного мовлення дітей в умовах двомовності //Дошк. виховання. – 1968. -№5. – С.21-23.
50. Богуш.А.М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників //Наука і освіта. – 1998. - №1-2. - С.16-21.
51. Бондаренко Н.В. Державна мова у школах національних спільнот (Про методологічні підходи до створення курсу з цього предмету). //Відродження. – 1994. - №9. – С.4-6.
52. Бондаренко Н.В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні //Педагогіка і психологія. – 1995. - №3. – С.12-22.
53. Бородич А.М. Методика розвитку речі дітей. – М.: Просвещение, 1984. – С.254.
54. Борытко Н.М., Кузибецкий А.Н. Разработка и экспертиза авторских учебных программ. – Волгоград: Перемена, 1996. – 79с.

55. Бургин М.С. Понятия и функции методологии педагогики // Советская педагогика. – 1990. - № 10. – С. 74 – 80.
56. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике // Советская педагогика. – 1989. - № 12. – С.36 – 40.
57. Бургин М.С., Дмитрик И.С., Кузнецов В.И. Нормативно-структурный анализ педагогических теорий // Советская педагогика. - 1989. - №3. – С.59-64.
58. Вазюлин В. А. Развитие проблемы исторического и логического в экономических трудах К.Маркса и Ф.Энгельса 50-60 гг. XIX в.: Автореф. дис. ... канд.филос.наук. – М.,1964. – 22 с.
59. Вашуленко М.С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова школа) // Початкова школа. – 1997. – №2. – С.2-5.
60. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов.ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь, 2002. – 1440 с.
61. Верменич Я.В. Здійснення українізації у 20-30 рр.: політичні і культурні аспекти проблеми : Дис. ... канд.іст.наук: 07.00.01. – К.,1993. – 191с.
62. Вернадский В.И. Работы по истории знаний // Труды по истории науки в России. – М.: Наука, 1983. – С.255 -261.
63. Вишневський О.І. До проблеми змісту навчання // Радянська школа. – 1991. - №6. – С.9-15.
64. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: Автореф. дис. ... канд.пед наук: 13.00.02. – Одеса, 2001. – 20с.
65. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: Дис. ... канд.пед наук: 13.00.02. – Одеса, 2001. – 215 с.
66. Волкова Н.В. Педагогіка: Посібник. – К.: Академія, 2001. – 574с.
67. Вольфсон С.Я. Марксизм и педагогика. – Минск, 1924. – С.51-134.

68. Воробьев Г.В. Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы. – М.,1984. – С.39-46.
69. Воронин Л.Г. Понятие и слово в свете марксистско-ленинского учения о единстве мышления и языка: Дис. ... канд.филос.наук : 09.00.08.– К.,1954. – 141с.
70. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. – Донецьк: ТОВ „Лебідь”, 2002. – 218с.
71. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.02. – К., 2002. – 32 с.
72. Гавриш Н.В., Водолага Н.В. Развитие креативности дошкольников в процессе художественно–речевой деятельности // Наша школа. – 1999. - №5. – С. 83-86.
73. Гальперин П.Я. Обучение и умственное развитие //Мат. 1УВсесоюзного съезда Общества психологов. – Тб., 1971. – С.79-96.
74. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 321с.
75. Гершунский Б.С. Совершенствование теоретических исследований в педагогической науке //Советская педагогика. – 1976. - № 12. – С.68-71.
76. Гершунский Б.С. Педагогическое науковедение //Советская педагогика. – 1989. - №10. – С. 68 – 74.
77. Гершунский Б.С., Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике //Политехнический музей. – М.: Знание, 1986. – С. 3 – 36.
78. Гершунский Б.С., Пруха Я. Дидактическая прогностика. – К.: Вища школа,1979. – 240с.
79. Гершунський Б.С. Проблеми методологічного обґрунтування наукового дослідження у сучасній педагогіці//Педагогіка: Республіканський науково-практичний збірник. – К.: Рад.шк.,1985. - Вип.24. – С.3 – 7.

80. Глухенька Л.І. Картинка як дидактичний посібник в роботі дитячого садка. – К.: Рад.шк.,1958. – 120с.
81. Гмурман В.Е. Основные понятия (категории) педагогической науки. – М.: Педагогика, 1967. – С. 36-78.
82. Гмурман В.Е. Объект, предмет и структура педагогики //Методологические проблемы педагогики. – М.,1977. – С. 131-186.
83. Головань Г. Успіх вирішують кадри //Дошкільне виховання.–1977.-№12. – С.10-17.
84. Гончаренко С.У. Методика як наука. - Київ-Хмельницький, 2000. – 30с.
85. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь,1997. – 326с.
86. Горский Д.П. Определение. – М.: Наука, 1974. – С.65-146.
87. Горский Д.П. Различные сферы познания и практика //Вопросы философии. – 1981. - №1. – С. 89-111
88. Готт В.С.. О понятийном аппарате современной науки //Вопросы философии. – 1982. - №8. – С.80-87
89. Грибанова О.К. Форми організації навчання в дитячому садку //Дошкільне виховання. – 1973. - №5. – С.39-41.
90. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика,1972. – С.13-44.
91. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б. Некоторые психологические проблемы построения учебных программ //Тезисы докладов 2-го съезда Общества психологов. – М.,1963. – Вып.5. – С.13-33.
92. Данилов М., Малинин М. Методологические основы построения педагогической теории //Советская педагогика. – 1972. - № 2. – С.48-56.
93. Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований //Советская педагогика. – 1969. - № 5. – С. 32 – 35.

94. Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований //Советская педагогика. – 1977. - №5. – С.84 – 90.
95. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. – М.: Учпедгиз, 1960. - С.67-72.
96. Дейкун Д.І. Як змінюється зміст освіти //Радянська школа. – 1991. - №7. – С.3-10.
97. Державна національна програма “ Освіта. (Україна ХХІ століття)”. – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
98. Джеиров Э.Д. Методологические проблемы истории педагогики //Советская педагогика. – 1986. - № 8. – С.95.
99. Дитина: Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1993. – 272с.
100. Днепров Э.Д. Методологические проблемы истории педагогики //Советская педагогика. – 1986. - №8. – С.95-102.
101. Добрянов В.С. Методологические проблемы теоретического и исторического познания. – М.: Мысль,1968. – С.3-141.
102. Добров Г.М., Клименюк В.Н., Смирнов А.П. и др. Потенциал науки. – Киев: Наукова думка, 1969. – 152с.
103. Добронравова И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления. – К.,1980. – С. 31-68.
104. Дорошенко А.І. Дитячий садок: Керівництво для вихователя і керівника дошкільного виховання. – К.,1922. – 224с.
105. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі освіти: Програма для студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти спец. – 7.01.01.01. “Дошкільне виховання” /Упоряд. Богуш А.М. , Гавриш Н.В., Котик Т.М. –Одеса: ПНЦ АПН України,2002. – 48с.

106. Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія: У 2 ч. /Упор. А.М.Богуш. - Ч. 2. – Одеса,1999. - 292с.
107. Дошкольная педагогика /Под ред. В.И.Логиновой и П.Г.Саморуковой. – в 2-х ч. – Ч.2. – М.:Просвещение,1988. – 270с.
108. Дротянко Л.Г. Постнекласична наука в контроверзі модерн – постмодерн //Наука і наукознавство. – 1999. - №1. – С.36-47.
109. Дьяченко И.И. Формирование фундаментальной теории в педагогике. – Краснодар,1976. – С. 28-43.
110. Жильцова О.Л. Виховання правильної зкуковимови у дітей старшого дошкільного віку. – К.: Рад.шк., 1971. – 160 с.
111. Жильцова О.Л. Недоліки мовлення дітей і шляхи їх подолання. – К.: Знання, 1971. - 48с.
112. Жуйков С.Ф. О принципах построения программ по грамматике русского языка // Советская педагогика. – 1965. - №6. – С.28.
113. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. - М.: Педагогика, 1990. – 168с.
114. Журавлев В.И. Реформе школы – методологию обновления //Советская педагогика. – 1988. - № 11. –С. 4 – 7.
115. Загвязинский В.И. Задача науки – опережать события //Советская педагогика. – 1988. - № 8. – С. 36 – 37.
116. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
117. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов //Советская педагогика. – 1978. - № 10. – С.31-35.
118. Загвязинский В.И. Опосредованное влияние методологии на практику //Советская педагогика. – 1990. - №3. – С. 65 – 67.
119. Зайчиков Т.К. О связи теории и истории в педагогическом исследовании //Советская педагогика – 1981. - № 12. - С. 56-61.

120. Закон України „Про освіту” //Відомості Верховної Ради . – 1991. - № 34. – С.451-466.
121. Закон України про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР “Про освіту” //Відомості Верховної Ради України . – 21 травня 1996 р., - № 21. – С.253-279.
122. Занков Л.В. Дидактика и жизнь – М.:Педагогика, 1969. – С.86-111.
123. Занятия в детском саду /Под ред. А.П.Усовой. – М.: Учпедгиз. – 1960. – 131с.
124. Захарова В.М. Методика преподавания педагогических дисциплин в дошкольном педагогическом училище: Пособие для преподавателей и студентов факультетов дошкольного воспитания пединститутов. – М.: Просвещение, 1968. – 70с
125. Захарченко В.Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01. - К.,1997. – 186с.
126. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – С.14-15.
127. Зиновьев А.А. Логика науки. – М.: Мысль, 1971. - С.260-278.
128. Зинченко А.П. Понятие о практической науке //Вопросы методологии. – 1991. - №1. – С. 65 – 70.
129. Зорина Л.И. Дидактический цикл процесса обучения и его элементы //Советская педагогика. – 1983. - №10. – С.31
130. Зорина Л.Я. Теория как система знаний и метод познания в содержании образования //Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования. – М.,1988. – С.133-135.
131. Иваненко А.П. Словарная работа с детьми четвертого года жизни: Автореф. ... канд.пед.наук:13.00.01. – М.,1971. – 24с.

132. Ильенков Э.В. Историческое и логическое //История марксистской диалектики – М.: Мысль, 1971. – С.265 - 288
133. Ильин В.В. Классика – неклассика – неонеклассика: три эпохи в развитии науки //Вестник Моск. ун-та. – 1993. - №2. – С.16-34 .
134. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М., 1991. – С.118-196.
135. Иноземцев В.Л. Современный постмодернизм: конец социального или вырождение социологии? //Вопросы философии. – 1998. - №9. – С.27 – 37.
136. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. – Дрогобич: Відродження,1994. – С.75-138.
137. Каган В.И. Проблемы эффективности и качества в педагогике //Проблемы оптимизации системы занятий и самостоятельной работы студентов в медвузе. – М.,1982. – С. 98-101.
138. Каган В.И., Данилин Е.Н. . Пособие-практикум для слушателей ФПК и аспирантов к занятию по теме «Планирование целей и содержания обучения». – М.: Педагогика, 1982. – 84с.
139. Калічак Ю.Л. Педагогічні погляди та громадсько-просвітницька діяльність Аркадія Животка. – Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01. – Івано-Франківськ, 2001. – 156с.
140. Кантор И.М. Педагогическая лексикография и лексикология. – М.: Просвещение, 1968. – С. 34-158.
141. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики. – М., 1980. – 157с.
142. Каныгин Ю.М. Научно-технический потенциал (проблемы накопления и использования). – Новосибирск: Наука, 1974. – 254 с.
143. Кирста Н.Р. Методика використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса, 1997. – 190с.

144. Кирста Н.Р. Методика використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 1997. - 16с.
145. Князева Е.Н. Синергетическая модель эволюции научного знания //Эволюционная эпистемология: проблемы, перспективы. – М.,1996. – С.102 – 128.
146. Козловски П. Культура постмодерна: общественно-культурные последствия технического развития. – М.: Республика, 1997. – 240с.
147. Комаровский Б.Б. Основные проблемы педагогической лексики и лексикографии //Уч. записки Азерб. гос. пед. института. – Вып.8. - 1960. – С.167-178.
148. Комаровский Б.Б. Русская педагогическая терминология. – М: Наука, 1969. – С. 86-97.
149. Комаровский Б.Б.Дидактика развития научно-педагогической мысли. – М.,1929. – С. 1 – 94.
150. Коник В.І. Розвиток словника молодшого дошкільника: Дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.01. – К.,1969. – 189 с.
151. Конституція України //Урядовий кур'єр . – 28 червня 1996 р. – С.6-10.
152. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К.: Освіта,1993. – 16с.
153. Концепція національного виховання //Освіта. – 26 жовтня 1994 р. – С. 5-6, 11-12.
154. Копнин П.В. Логические основы науки. – К., 1968. – С. 211 – 238.
155. Копнин П.В. Философские проблемы языка //Философия и современность. – М. ,1971. - С.202-214..
156. Королев Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогическом исследовании //Советская педагогика. – 1970. - №3. – С65-68.
157. Короткова Э.П. Принципы обучения речи в детском саду. – Ростов-на-Дону, 1975. – С.3-7.

158. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. – М.: Просвещение, 1986. – 208с
159. Костюк К.С. Некоторые аспекты взаимосвязи обучения и умственного развития //Советская педагогика. – 1967. - №1. – С.15-27.
160. Котик Т.М. Технологія підготовки студентів до навчання дошкільників української мови //Науковий експеримент в системі професійної підготовки педагогів. – Івано- Франківськ, 1996. – С.6-106.
161. Котик Т.М. Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови: Дис. ... канд. пед наук: 13.00.02. – Одеса, 1993. – 215с..
162. Котик Т.М. Методологічні орієнтири розвитку української дошкільної лінгводидактики //Наука і освіта. – 2003. - №1. – С.11-16.
163. Котик Т.М. Наочні засоби інтенсифікації процесу вивчення лінгводидактики у ВНЗ //Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2002. - №1. – С.137-144.
164. Котик Т.М. Нормативно-структурний аналіз методологічного апарату лінгводидактичного дослідження //Наука і освіта. – Одеса, 2003. - № 2. – 143-156.
165. Котик Т.М. Технологія підготовки студентів до навчання дошкільників української мови //Науковий експеримент в системі професійної підготовки педагогів. – Івано-Франківськ: Плай,1995. – С.6-106.
166. Котик Т.М. Формування професійно-мовленневої готовності студентів до навчання дітей інших національностей української мови //Актуальні проблеми українського національного дошкілля. – Івано-Франківськ, 1995. – С.119-145.
167. Кошманова Т.С. Развитие педагогической освіти у США (1950 – 1998 гг..) – Львів: Світ,1999. – 488с.
168. КПРС в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. – Т.2. – К.,1979. – С.120-134.

169. Краевский В.В. Задачи и проблематика дидактической теории содержания общего среднего образования //Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика,1983. – С.48-59.
170. Краевский В.В. Марксистско-ленинская философия и потребности общества развитого социализма как основа теории содержания общего среднего образования //Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.:Педагогика,1983. – С.40-48.
171. Краевский В.В. Место и функции эксперимента в педагогическом исследовании. – М.,1973. – С. 176-181.
172. Краевский В.В. Методологическая рефлексия //Советская педагогика. – 1989. - № 2. – С. 72 – 79.
173. Краевский В.В. Методология педагогики: анализ с позиции практики //Советская педагогика. – 1988. - № 7. – С.23 - 29.
174. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. – М.,1977. – 365с.
175. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М.,1977. – С. 42-134.
176. Крупская Н.К. Замечания на проект программы для детского сада // О дошкольном воспитании. – М.,1973. – С.165.
177. Крутий Г.Л., Лопатинська Н.А., Маковецька Н.В.. Вчимось мови та розмови. – Запоріжжя: Просвіта, 1999. – 333 с.
178. Крутий Г.Л., Маковецкая Н.В.. Феномен „чувство языка“: грамматический аспект // Методология и методика экспериментальной работы в школе/ Сб. мат. Межвузовской научно-практической конференции. – С.- Петербург, 1997. – С.77-78.

179. Крутій К.Л. Методика активізації вживання службових частин мови в мовленні старших дошкільників: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса,1996. – 162с.
180. Кудыкина Н.В. Формирование словаря детей в сюжетно-ролевой игре (старший дошкольный возраст): Дис канд.пед.наук: 13.00.01. – К.,1980, 151с.
181. Культурне будівництво в Українській РСР. Важливіші рішення Комуністичної партії і Радянського уряду.1917-1959 рр.: Зб. документів.– Т.1.: 1917-1941. – К.: Держполітвидав, 1959. – 340с..
182. Кун. Т. Структура научных революций: Пер. с англ.. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
183. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. – М.: Высшая шк., 1986. – 368с.
184. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні //Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С.35.
185. Курило В.С. Становлення й розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ ст.: Дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01. - Луганськ, 2000. – 507с..
186. Куценко В.І. Суспільна проблема, її виникнення і розв'язання //Філософська думка. – 1984. - №4. – С.42-53.
187. Лабов У. Исследование языка в его социальном аспекте //Новое в лингвистике. – 1975. – Вып.7. – С.96-181.
188. Лаврентьева. Головний орієнтир – всебічний розвиток //Дошкільне виховання. – 1986. - №5. – С.15-16.
189. Ладенко И.С. Интеллектуальная культура специалистов и средства ее формирования //Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск,1988. – С.23-31.

190. Ласунова С.В. Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса, 2000. –190с.
191. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа,1991. – 223с.
192. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры. – М,1980. – С. 18-165.
193. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – С.594-633.
194. Леонтьев А.А. Психология обучения . – М.: Смысл, 1997. – С.19-32.
195. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики человека //Психологическая наука в СССР. – М.,1959. – С.14-15.
196. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М,1965. – С.358-387.
197. Лернер И.Я. Внимание технологии обучения //Советская педагогика. – 1990. -№3. – С.139 – 141.
198. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание, 1976. – 216с.
199. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика,1981. – 186с.
200. Лернер И.Я. О построении логики дидактического исследования //Советская педагогика. – 1970. - № 5. – С.34-38.
201. Лернер И.Я. Понятие фактора и источника формирования содержания образования // Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.:Педагогика,1983. – С.80-89.
202. Лернер И.Я. Процесс обучения как фактор конструирования содержания образования //Теоретические основы содержания общего

- среднего образования /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика,1983. – С.104-118
203. Лернер И.Я. Содержание образования в средней школе как объект теоретического рассмотрения //Пути совершенствования содержания образования и учебно-воспитательного процесса в средней школе. – М.: Педагогика,1981. – С. 121-165.
204. Лернер И.Я. Содержание общего среднего образования. – М.,1980. – С.123-187.
205. Лернер И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления // Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.:Педагогика,1983. – С.137-161.
206. Лернер И.Я. Состав содержания общего среднего образования и его системообразующие факторы //Теория содержания общего среднего образования и пути его построения /Под ред.В.В. Краевского. – М.: Педагогика,1978. – С.48-56.
207. Лернер И.Я. Социальный опыт как источник содержания образования.//Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.:Педагогика,1983. – С.146 -158.
208. Лернер И.Я. Функции коммунистического мировоззрения в содержании образования //Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.:Педагогика,1983. – С.62-80.
209. Лещенко К.Н. Роль беседы по литературным произведениям в формировании черт коммунистической морали у детей старшего дошкольного возраста: Автореф.дис. ... канд.пед. наук. – Харьков, 1951. – 15с.

210. Лещенко О.М. Методика навчання рідної мови і грамоти. – К.: Вища школа, 1972. – 235с..
211. Лещенко О.М. Програми педагогічних інститутів. Методика навчання рідної мови і грамоти (для дошкільних відділів). – К.: Рад.шк., 1965. – 28с.
212. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – Спб.: Алтейя, 1998. – 160с.
213. Лихачев Б.Т. Теория коммунистического воспитания. – М.: Педагогика, 1974. – 496 с.
214. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти . – Одеса, 2001. – 269с.
215. Логика научного познания./Под ред. Метлова В.И., Панина А.В., Рузавина Г.И. – М.: Наука, 1987. – 271с.
216. Лоза Г.Ф. Методичні вказівки до використання картинок для розвитку мови дітей раннього віку. – К.: Рад.шк.,1975. – 15с.
217. Лоза Г.Ф. Про деякі прийоми формування граматичної будови мови в дітей раннього віку //Дошкільна педагогіка і психологія. Республіканська науково-методична збірка. Вип..2. – К.: Рад.шк.,1966. – С.49-60.
218. Лопатинська Н.А. Активізація вживання префіксальних дієслів і розуміння їх семантики дітьми старшого дошкільного віку.: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса, 2000. – 232с.
219. Лук'янець В.С., Соболев О.М. Філософський постмодернізм. – К.: Абрис, 1998. – 352с.
220. Лукина Е.Ф. Восприятие героических рассказов детьми старшего дошкольного возраста: Автореф..дис. ... канд.пед.наук. – М,1950. – 17с.
221. Луцан Н.І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами української народних ігор: Автореф. дис. ... канд.пед.нау: 13.00.02.. - Одеса, 1995. – 24с.
222. Луценко І.О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками: Навч. посіб.. – К.: НПУ, 2001. – 96с.

223. Луценко І.О. Інтерференція і транспозиція у засвоєнні дітьми дошкільного віку лексики української мови.: Автореф.дис. ... канд.пед.наук 13.00.02. –Київ,1994. –16с.
224. Луценко І.О., Захарченко В.Г. Методика викладання курсу "Теорія і методика розвитку українського мовлення у дітей дошкільного віку": Навчальна програма для студентів спеціальності "Дошкільне виховання" освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр". – К., 2002. – 15с.
225. Луценко Н.А. К вопросу об отношении «язык-действительность» //Философские науки. – 1989. - № 3. – С.105-110.
226. Ляпунова В.А. Лінгводидактичні засади індивідуалізації та диференціації навчання дітей дошкільного віку української мови: Автореф.дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса,1995. –16с.
227. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти . – Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – К.,1993. – 58с.
228. Маковецька Н.В. Навчання старших дошкільників суфіксального словотворення іменників і прикметників (на матеріалі емоційно-експресивної лексики): Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса,2000. – 199с.
229. Малицкий Б.А. Состояние исследования проблем науки и использования научных знаний в Украине // Наука і наукознавство. – 2000. - №3. – С.3-11.
230. Маліновська Н.В. Методика використання лінгводидактичних ідей С.Ф.Русової у навчанні дошкільників переказу художніх текстів: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса,1997. –159с.
231. Мальчуков В.А., Абрамов Ю.Ф. О логико-семиотических основаниях группировки категориально-понятийных средств науки // Методология частных наук. – Иркутск, 1979. - С.76-83.
232. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К.,1991.–199 с.
233. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К.,1999. – 286с.

234. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – С.10-30.
235. Масарович М., Мако Д., Такахара И. Теория иерархических многоуровневых систем. – М.,1973. – С.38-96.
236. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – Спб.,1997. – 430с.
237. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.,1972. – С.32-68.
238. Махмутов М.И. «Золотой фонд» и резервы дидактики //Советская педагогика. – 1988. - № 8. – С. 37 – 39.
239. Мейзель И.А. Научная деятельность как предмет исследования // Проблемы методологии науки и научного творчества. – Л.,1977. – С. 13-58.
240. Мельничук А.С. Методологические поиски в современных подходах к исследованию языка //Методологические основы новых направлений в мировом языкознании. – К.: Наукова думка, 1992. – 378 с.
241. Менг К. Онтогенез речевого общения //Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду: Сб./Под ред. Ф.А.Сохина, О.С.Ушаковой. – М.: Изд-во АПН СССР,1987. – С.55-62.
242. Методика навчання дітей рідної мови та ознайомлення з явищами навколишнього життя в дошкільному закладі: Програма для студентів педагогічних інститутів спеціальності 03.07.02. “Педагогіка і психологія (дошкільна)” /Упор. А.М. Богуш. – К.: РУМК, 1990. – 31с.
243. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному закладі: Програма для студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти спец. – 7.01.01.01. “Дошкільне виховання” /Упоряд. А.М. Богуш, Н.В Гавриш, Т.М. Котик–Одеса: ПНЦ АПН України, 2002. – 27с.
244. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах освіти: Програма для студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти спец. – 7.01.01.01. “Дошкільне виховання”

- /Упоряд. А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Т.М. Котик–Одеса: ПНЦ АПН України, 2002. –30с.
245. Методичні рекомендації до програми виховання дітей дошкільного віку “Малятко”. – К.: Свенас, 1993. – 254с.
246. Методологические проблемы педагогики: Сб. науч. тр. /Под общ. ред. В.Е.Гмурмана. – М., 1977. – 104 с.
247. Методологические проблемы развития педагогической науки //Под ред. П.Р.Атутова, М.Н.Скаткина, Я.С.Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. – 240с.
248. Методология педагогики: о чем спорим? //Советская педагогика. – 1991. - №7. – С. 30 – 41.
249. Мисечко О.Е. Единство исторического и логического как методологический принцип педагогики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – К.,1992 - 18 с.
250. Монке А.С. Формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис. ... канд.пед наук: 13.00.02. – Одеса, 2002. – 20 с.
251. Мосолов В.А. Формировать методологическую культуру учителя //Советская педагогика. – 1990. - № 3. – С. 67 – 69.
252. Мостепаненко М.В. Философия и методы научного познания. – Л.,1972. – С.150-156.
253. Нагачевська З.І. Становлення й розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869-1030 рр.): Дис. ... канд..пед.наук: 13.00.01. – К., 1995. – 204с.
254. Народное образование в СССР: Сб. док. 1917-1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – 764с..
255. Науменко Т.І. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях: Автореф..дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. - Киев, 1991 – 16с.

256. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. - М.: Наука,1981. – С. 53-64..
257. Непомнящая И.Н. Методика использования лингводидактических идей Е.И.Тихеевой в обогащении бытового словаря детей старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса, 1996. – 181с.
258. Новикова Т.В. Условия готовности результатов педагогического исследования к реализации их в школьной практике: Автореф. дис. ... канд.пед. наук. – М.,1976. – 16 с.
259. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование/ Под ред. Л.В.Занкова. – М.,1975. – С.114 – 141.
260. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е. Гмурмана. – М.,1967. – С. 28-96.
261. Оконь В. Введение в дидактику. – М: Высшая школа, 1990. –381 с.
262. Оконь В. Введение в общую дидактику . – М.: Высшая школа,1990. – 381с..
263. Орланова Н.А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию: Дис. ... канд.пед.наук. – К.,1967. – 221с.
264. Основные пути формирования коммунистического мировоззрения учащихся средней школы /Под.ред. И.Я.Лернера. – М.,1974. – С.65-94.
265. Основы дидактики /Под ред. Б.П.Есипова. – М.,1967. – С.67.
266. Патнэм Х. Философия сознания. – М.: Дом интеллектуал. книги,1998. – 240с.
267. Педагогика: Совместный труд АПН СССР и АПН ГДР. – М.,1978. – С.3-280.
268. Педагогика /Под ред Г.И. Щукиной и др.. . – М.,1966. –177с.
269. Педагогіка вищої школи. – Одеса, 2001. – 344с.
270. Пентилюк М.І. Основні аспекти навчання рідної мови //Початкова школа. – 1997. - №4. – С.10-12

271. Пироженко В.А. Язык, логика и «типы» научной рационализации //Наука та наукознавство. – 2000. - №1-2. – С.63-72.
272. Пироженко В.А. Логика социально-исторического исследования в контексте единого научного метода (к постановке проблемы) //Наука та наукознавство. – 1999. - №3. – С.44-57.
273. Подласый И.П. Исследование закономерностей дидактического процесса . – К.,1991. – С. 141-186.
274. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. – М.,1999. – Кн.1. – С. 420-564.
275. Подласый И.П. Теоретические проблемы дидактического прогнозирования: Дис. ... докт.пед.наук. – Черкассы, 1976. – 392с.
276. Полонский В.М. Критерии теоретического и практического значения исследования //Советская педагогика. – 1988. - №11. –С.48 – 54.
277. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика,1987. – С.13-246.
278. Попиченко С.С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.): Автореф. канд. пед.наук: 13.00.01. – К.,1998. – 16с.
279. Попович М.В. Философские вопросы семантики. – К.: Наукова думка, 1975. – 298с.
280. Поппер К. Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1975. – 288с..
281. Порадник по дошкільному вихованню. - Харків: Держ.в-во України, 1928. – 120с.
282. Постоян Т.Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса,1998. – 195с.

283. Постоян Т.Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності. – Автореф. дис. ... канд.пед наук: 13.00.02. – Одеса.,1998. –16с.
284. Практическая значимость методологии педагогики //Советская педагогика. – 1989. - № 10. – С.78 – 73.
285. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М.: Прогресс,1986. – 432с.
286. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. – М.,1999. – 268с.
287. Про мови в Українській РСР. Закон УРСР //Українська мова і література в школі. – 1990. - №5. – С.3-10.
288. Програма виховання в дитячому садку. – К.: Рад.шк.,1966. – 228с.
289. Програма виховання в дитячому садку. – К.: Рад.шк.,1970. - 175с.
290. Програма виховання та навчання в дитячому садку. – К.: Рад.шк.,1986. – 208с.
291. Програма для дошкільних закладів. – Харків: Рад.шк.,1932. – 156с.
292. Програма та внутрішній розпорядок дитячого садка. – Харків: Рад.шк., 1935. – 96с.
293. Програма та методичні настанови виховання дітей в дошкільному закладі. – К.: Рад.шк.,1975. – 223с.
294. Програми дошкільних педагогічних училищ. Методика розвитку мови. – К.: Рад.шк.,1961. – 19с.
295. Программа воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 1970. – 173с.
296. Программа воспитания в детском саду. – М: Учпедгиз, 1962. – 192с.
297. Руководство для воспитателя детского сада. – М.: Изд-во Наркомпроса.,1938. – 118с.
298. Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка. – К.: Рад..шк.,1947. – 140с.

299. Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка. – К.: Рад.шк.,1955. – 160с.
300. Равкин З.И. Историческое и логическое в педагогическом исследовании. //Методология педагогического исследования /Под ред Пискунова А.И.. – М.,1980. – 160с.
301. Равкин З.И. Очерки по истории советской школы и педагогики 1921 – 1932 гг.. – М.,1961. – С. 138-244.
302. Равкин М. Методологическая функция историко-педагогических исследований //Советская педагогика . – 1984. - №12. – С.50-56
303. Ржецкий Н.Н. Система дидактических понятий //Программированное обучение. – 1985. – Вып.22. – С.10 – 21.
304. Розова С.С. Проблемы предмета методологии науки //Проблемы методологии науки. – Новосибирск, 1985. – С.7 – 26.
305. Руденко Ю.А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса, 2003. – 236с.
306. Руководство для воспитателя детского сада. – М.: Изд-во Наркомпроса.,1938. – 118с.
307. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори //Упорядник О.В. Проскура– К.: Освіта, 1996. – 304с.
308. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – 162с.
309. Савельев А.О., Савельев А.А. Молодежь в науке //Наука та наукознавство. – 1999. - №2. – С.88-97.
310. Савельева Н.П. Обогащение словаря детей старшего дошкольного возраста в процессе трудового воспитания: Автореф.дис канд.пед.наук.. – М.,1967. – 24с.
311. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. - К.,1997. – 363с.

312. Савченко О.Я. Розробка державних стандартів загальної середньої освіти в Україні //Наука і освіта. – 1997. – Квітень. – С.11-15.
313. Савченко О.Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти // Педагогіка та психологія. – 1999. - №4. – С.6-32.
314. Садова Т.А.Становлення і розвиток вітчизняної дошкільної лінгводидактики (друга половина ХІХ століття – перша половина ХХ століття): Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса,1997. – 211с.
315. Саркисян С.А., Ахундов В.М. Большие технические системы. Анализ и прогноз развития. – М.,1977. – С. 111-198.
316. Северцев В.А., Пахомов Н.Н., Гассель Е.М. Актуальные методологические проблемы образования //Современная высшая школа. – Варшава,1984. - № 4. – С.36– 51.
317. Семенюк Э.П. Общенаучные категории и подходы к познанию. – Львов, 1978. – С.22
318. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология: Монография. – Волгоград: Перемена,1994. – 152с.
319. Симонов П.В. Эмоции и воспитание // Вопросы философии. – 1981. - №5. – С. 18-22.
320. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.,1980. – с.113-244.
321. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М., Педагогика, 1986. – 150с.
322. Скаткин Н.Н. Требования общества развитого социализма к содержанию общего образования //Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.:Педагогика,1983. – С.59-62.
323. Сквирский В.Я. О разработке и оценке педагогических концепций //Советская педагогика. – 1988. - № 12. – С. 53 – 58.

324. Смирнов В.А. Логический анализ научных теорий и отношений между ними // Логика научного познания. – М.: Наука, 1988. – 272с.
325. Совершенствование содержания образования в школе /Под ред. И.Д.Зверева, М.П.Кашина. – М.: Педагогика, 1985. – 272с.
326. Сохор А.М. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов. – М.: Знание, 1970. – С. 23-67.
327. Социальные проблемы науки: Сб. науч. трудов. – Новосибирск: Наука, 1983. – 177 с.
328. Стаменов И.С. Класификация на педагогическете проблеми. –Народна просвета. – 1970. - №4. – С.84-97.
329. Струманський В.П. Методологія і методика історико-педагогічного дослідження //Педагогіка і психологія. – 1996. - №і2. – С.141-146
330. Ступарик С.М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1872-1939 рр.). – Коломия, 1995. – 175с.
331. Сухенко Є.К. Виховання дитини-дошкільника в сім'ї. - К.: Рад.шк.,1953. – 60с.
332. Сухенко Є.К. Виховання правильної звуковимови у дошкільників. – К.: Рад.шк., 1961. – 75с.
333. Сухенко Є.К. На допомогу вихователям колгоспного дошкільного майданчика. – К.: Рад.шк.,1950. – 47с.
334. Сухенко Є.К. Підготовка вихованців дитячих садків до шкільного навчання // Деякі питання дошкільної педагогіки / За ред. С.Х. Чавдарова. – К.: Рад.шк.,1958. – С.86-119.
335. Сухенко Є.К., Губенко Т.О., Шейко М.К. На допомогу вихователю молодшої групи дитячого садка. – К.: Рад.шк.,1956. – 160с.
336. Сухенко Є.К., Губенко Т.О., Шейко М.К. На допомогу вихователю середньої групи дитячого садка. – К.: Рад.шк.,1955. – 180с.

337. Сухенко Є.К., Губенко Т.О., Шейко М.К. На допомогу вихователю старшої групи дитячого садка. – К.: Рад.шк.,1957. – 299с.
338. Сухенко Є.К., Косма Т.В., Лещенко О.М. Методика розвитку рідної мови у дитячому садку: Підручник для дошкільних відділів пед. училищ. – К.: Рад.шк., 1964. – 166 с.
339. Сухенко Є.К.Рідна мова в дитячому садку (молодша група). – К.: Рад.шк.,1949. – 87с.
340. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру //Педагогічна газета. – 2002.- №10-11. – С.3-4.
341. Сучасне заняття //Дошкільне виховання. – 1987. - №9. – С.24-25.
342. Сушкова Ф.Б. Функции программ и общие нормативы их построения //Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика,1983. – С.276-278.
343. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Высшая школа,. – 1975. – С. 24-56.
344. Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика,1983. – 352с.
345. Теория содержания общего среднего образования и пути ее построения /Под ред.В.В.Краевского. – М.: Педагогика,1978. – 353с.
346. Тодоров Л.В. Родное слово в духовном развитии личности //Советская педагогика. – 1990. - № 10. – С. 105 – 111.
347. Трахтенберг О.В. Методы - методика – методология //Проблемы научной педагогики. – М., 1928. – С. 35 – 59.
348. Трифонова О.С. Методика виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса,1998. – 225с.

349. Трифонова О.С. Методика виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору: Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса,1998. – 16с.
350. Турбовской Я.С. Прогностическая роль передового педагогического опыта // Советская педагогика. – 1985. - №9. – С.58.
351. Українське дошкільня: Програма виховання дітей в дитячому садку. – Льв.: Ред.-вид. відділ при управлінні по пресі, 1991. – 229с.
352. Улюкаева И.Г.. Становление и развитие дошкольного педагогического образования в Украине (1905-1941): Дис. .. канд.пед.наук: 13.00.01. – К.,1993. – 190с.
353. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родного языка. – М.: Просвещение, 1984. – С.10-28.
354. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1984. – 240с.
355. Федоров В.П. Як реалізувати зміст освіти //Радянська школа. - №10. – 1989. – С.42-45.
356. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки . – М.: Прогресс, 1986. – 542с
357. Фесенко Л.І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей дошкільного віку: Автореф.дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса,1994. –16с.
358. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – 840 с.
359. Філософський енциклопедичний словник//За ред.В.І.Шинкарук. – К., Абрис, 2002. – 742с.
360. Фіцула М.М. Педагогіка. – К: Академія, 2000. – 542с.
361. Фоллькмер Г. Эволюционная теория познания. К природе человеческого познания //Культура и развитие научного знания. – М.,1991. – С.144-147.

362. Формирование коммунистического мировоззрения школьников /Под ред. Э.И.Моносзона, - М.,1977. – С.27-144.
363. Хакен Г. Основные понятия синергетики //Синергетическая парадигма. – М.: Мир,2000. – С. 41-98.
364. Хмура-Клекотова М. Словообразовательные неологизмы в речи детей //Порадник йензыковы. – 1967. - № 10. – С. 13-14.
365. Холл А. Опыт методологии для системотехники. – М.,1975. – С.70-308.
366. Чулкова Г. В. Методика навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку: Автореф.дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса,1994. – 16с.
367. Чумак В.Е. Преобразование исторического в логическое: Дис. ... канд.филос.наук. – К.,1971. –163с.
368. Шамардин В.Н. О соотношении методологии и практики //Советская педагогика. – 1990. - № 10. – С. 78 – 80.
369. Шиліна Н.Є. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі: Автореф.дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса,2003. –20с.
370. Штульман Э.А. Специфика методического эксперимента //Советская педагогика. – 1988. - №3. – С.61-65.
371. Шубинский В.С. Задачи нового этапа развития педагогической науки //Педагогическая наука в условиях перестройки. – М., 1987. – С. 22 – 36.
372. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к проблеме происхождения языка //Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – 1963. - №2. – С.3-19.
373. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований. (Методологический анализ) //Педагогика и логика. - Касталь, 1993. – С 16 – 200.

374. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения //Возрастные возможности усвоения знаний /Под ред. В.В.Давыдова. – М., Педагогика ,1966. – С. 56-72.
375. Энгельс Ф., Маркс К. К критике политической экономии. – Соч., 2-е изд. – Т.13. – С. 489 - 499.
376. Юдин Э.Г. Системный подход и принципы деятельности. – М.,1978. – С. 31 – 46.
377. Яновская С.А. О так называемых определениях через абстракцию // Методологические проблемы науки. – М.: Наука, 1972. - С.34 - 86.
378. Ярема Я. Нова фаза в розвитку європейської школи //Рідна школа, 1934. – XIX. – С.3-11.
379. Bertalanffy L. General System. - 1962. - Sv.7.
380. Muszynski H. Wstep do meodologii pedagogiki . – Warszawa: Panstwowe wydawnitstwo naukowe, 1971. – С.99-101.
381. Obuchowski K Anatomia gednostki a osobowosc. – Warszawa, 1975. – С.114-154.

