

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ВЕКТОРИ ФОРМУВАННЯ



Монографія

Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
СУЧАСНІ ВЕКТОРИ ФОРМУВАННЯ**

Монографія

За редакцією І. Г. Улюкаєвої



УДК 373.2.091.12:005.336.2

П 84

Рекомендовано до друку вченою радою
Бердянського державного педагогічного університету
(протокол № 7 від 25.02.2021 р.)

Рецензенти:

Беленька Г. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Б. Грінченка.

Дичківська І. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету.

Тарарака Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики технологій дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Авторський колектив:

Н. Григор'єва, І. Дичківська, О. Донченко, Т. Єськова, Л. Зайцева, О. Ілішова, Л. Казанцева, Н. Кот, Л. Мороз-Рекотова, А. Омеляненко, Ю. Семеняко, І. Улюкаєва.

П 84 Професійна компетентність фахівців дошкільної освіти: сучасні вектори формування : монографія / за ред. І. Г. Улюкаєвої. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2021. – 288 с.

ISBN 978-617-7879-99-1.

У монографії представлені результати науково-дослідної роботи колективу науковців кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, здійснених щодо шляхів розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Видання адресоване науковцям, здобувачам вищої освіти та викладачам закладів вищої педагогічної освіти, фахівцям у галузі дошкільної освіти.

УДК 373.2.091.12:005.336.2

ЗМІСТ

Передмова	5
Методологічні підходи щодо визначення вимог до сучасного фахівця дошкільної освіти Ілона ДИЧКІВСЬКА, Ірина УЛЮКАЄВА	6
Формування практичних умінь у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти Лариса ЗАЙЦЕВА	20
Розвиток теоретико-методичних засад навчання дітей дошкільного віку української мови в світлі сучасних освітніх концепцій Лариса КАЗАНЦЕВА	51
Професійно-комунікативна культура майбутніх фахівців дошкільної освіти як складник професіоналізму Леся МОРОЗ-РЕКОТОВА	107
Розвиток професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами арт-терапії Ольга ДОНЧЕНКО	142
Формування медіакомпетентності майбутніх вихователів в умовах нового державного стандарту дошкільної освіти Юлія СЕМЕНЯКО	173
Система вправ як засіб розвитку дискурсивного мовлення майбутніх вихователів Алла ОМЕЛЯНЕНКО	195

Підготовка фахівців дошкільної освіти до фізкультурно-оздоровчої роботи в інклюзивному освітньому середовищі	Надія КОТ	215
Використання інтерактивних технологій в професійній підготовці майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до керівництва декоративною діяльністю дітей дошкільного віку	Тетяна ЄСЬКОВА	237
Дистанційно-інтерактивні форми співпраці з батьками в роботі педагогів ЗДО в умовах карантину	Ольга ІЛІШОВА	248
Вітчизняна історіографія педагогічної спадщини Марії Монтессорі	Наталя ГРИГОР'ЄВА, Ірина УЛЮКАЄВА	266
Соціальний інтелект як складова soft skills здобувачів вищої освіти	Олена СТАРИНСЬКА	277

ПЕРЕДМОВА

Реформування вищої педагогічної освіти відповідно до нової освітньої парадигми, в основі якої лежить компетентністний підхід, обумовлює проведення наукових досліджень як концептуального, так і прикладного характеру. Саме в цьому напрямі здійснювалися наукові пошуки, репрезентовані в монографії «Професійна компетентність фахівців дошкільної освіти: сучасні вектори формування».

Монографія містить результати багаторічної науково-дослідної роботи викладачів кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету. Її назва відображає різноплановість, і в той же час цілісність цієї роботи. Кожен параграф монографії має завершений характер і складається з таких елементів: теоретичного аналізу проблеми та її стану в сучасній педагогічній практиці, опису експериментального дослідження та зроблені на його основі узагальнені висновки та рекомендації.

У монографії презентовані результати дослідження шляхів розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти: розкрито методологічні підходи щодо визначення вимог до сучасного педагога (І. Дичківська, І. Улюкаєва); формування фахових практичних умінь (Л. Зайцева), професійно-комунікативної культури (Л. Мороз-Рекотова), медіакомпетентності (Ю. Семеняко); розвитку професійної креативності (О. Донченко), дискурсивного мовлення (А. Омеляненко); підготовки до фізкультурно-оздоровчої роботи в інклюзивному освітньому середовищі (Н. Кот), керівництва декоративно-прикладною діяльністю (Т. Єськова). Низці актуальних проблем дошкільної освіти присвячені дослідження Н. Григор'євої, О. Ілішової, Л. Казанцевої, результати яких увійшли до монографії.

Сподіваємося, що монографія «Професійна компетентність фахівців дошкільної освіти: сучасні вектори формування» буде цікавою і корисною науковцям, викладачам та здобувачам вищої освіти ЗВО, які здійснюють підготовку фахівців дошкільної освіти.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ВИМОГ ДО СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ілона ДИЧКІВСЬКА
Ірина УЛЮКАЄВА

Сучасні соціально-економічні умови ставлять перед системою професійної освіти завдання підготовки компетентного, конкурентоспроможного фахівця для роботи в динамічно мінливих умовах, здатного самотійно і творчо вирішувати професійні завдання, готового до подальшої самоосвіти і саморозвитку. Розв'язання цієї проблеми зосереджено в побудові нового освітнього простору та реалізації положень Болонської декларації. В умовах інноваційних перетворень освітньої сфери змінюється стратегія підготовки фахівців, у тому числі й майбутніх педагогів дошкільної освіти. Особлива увага сучасних дослідників зосереджена на підготовці фахівців, здатних творчо реалізовувати власні педагогічні вміння в нових умовах життя, у ситуаціях швидких змін. У зв'язку з цим у сучасній вітчизняній педагогіці відбуваються суперечливі процеси, пов'язані зі зміною її змістових характеристик. Одна з відмінних особливостей цих процесів полягає в тому, що здійснюється перегляд і переосмислення змісту професійної готовності випускників педагогічного закладу вищої освіти в цілому і педагога дошкільної освіти зокрема.

Пошук шляхів розв'язання цієї проблеми вимагає теоретичного обґрунтування, розробки та реалізації системи вимог до вихователя в умовах компетентнісного, особистісного та діяльнісного підходів.

Теоретичне обґрунтування системи вимог до вихователя базується на концептуальних засадах освітніх інновацій, що розглядаються в соціально-філософському контексті глобальних проблем сучасності, становлення нової національної освітньої парадигми, пошуку шляхів подолання освітньої кризи (В. Андрущенко, Ж. Аллак, І. Бестужев-Лада, А. Герасимчук, С. Гессен, Ф. Кумбс, В. Загвязинський, П. Макларен, К. Роджерс, В. Розін, М. Романенко, Б. Саймон, П. Саух, П. Фрейре та ін.); узагальненні наукових розвідок щодо розвитку теоретичної та практичної складової інноваційних процесів у навчальних закладах України (О. Адаменко, І. Аносова, В. Землянська, О. Марущенко, О. Попова, Н. Сафонова, В. Кремень та ін.); розумінні аналізу особистісних характеристик суб'єктів інноваційної діяльності (В. Аношкіна, Г. Герасимов, Л. Ілюхіна, С. Міллер, С. Рєзванов, Е. Роджерс, Поль А. Хебіг, С. Янголовський та ін.).

Розуміння того, що основним носієм та ініціатором інноваційних змін у системі дошкільної освіти є, насамперед, вихователь, передбачає розгляд вимог до нього у площині трьох підходів: особистісного, діяльнісного, компетентнісного. Ми визнали за доцільне умовно розділити існуючі дослідження в галузі педагогічної інноватики відповідно до зазначених підходів.

Особистісний підхід передбачає вивчення особистісних якостей педагога (інноваційну спрямованість, інноваційну культуру і т.п.), розвиток його методологічної і методичної готовності до створення, сприйняття та реалізації інновацій.

У руслі цього підходу розкриваються ціннісні орієнтації вихователя як установки особистості, що віддзеркалюють її фундаментальні інтереси, визначають стратегічну спрямованість професійної діяльності, становлять основу

сміслової сфери особистості. Цей рівень є важливим для розуміння взаємодії особистісного й професійного у педагога, оскільки абстрактна мета освіти, переломлюючись крізь смислову сферу вихователя, перетворюється в завдання педагогічної діяльності.

Засадничими для нашого дослідження є такі дефініції: «інноваційна спрямованість», «готовність до інноваційної діяльності», «інноваційна культура». Ці поняття, з одного боку, найбільш повно й точно відображають погляди науковців на роль особистості в процесі становлення вихователя інноваційного типу, а, з іншого боку, вони є своєрідними маркерами відповідності системі вимог до вихователя в контексті інноваційної трансформації освіти.

Сучасні дослідники розглядають інноваційну спрямованість особистості педагога як стійку націленість особистості, яка проявляється в прогресивних мотивах, цінностях, властивостях і якостях особистості, у нових способах об'єктивації особистості в професійній, суспільній діяльності, у міжсуб'єктних відносинах, що визначає її індивідуалізацію.

Ядром інноваційної спрямованості особистості педагога можна вважати продуктивну самосвідомість, що передбачає: усвідомлення власної самостійності, самобутності особистості; сукупність уявлень, оцінок про інноваційний потенціал власної особистості й суспільства; усвідомлення цілісності, гармонійності власної інноваційності; динамічність і безперервність процесу власного саморозвитку як творця.

До функцій інноваційної спрямованості особистості вихователя ми відносимо: орієнтаційну (є орієнтиром у професійній діяльності); мотиваційну (являє собою вищий рівень націленості, інтересу); цілепокладання (що задає цільові орієнтири його професійної діяльності); оцінну (критерій

вибору особистістю певного предмета або ставлення з наявних альтернатив); соціокультурну (впливає на різні сторони соціокультурного життя).

Через реалізацію зазначених функцій інноваційна спрямованість педагога певним чином впливає на самореалізацію вихователя у професійній діяльності й життєдіяльності в цілому й визначає її успішність.

Під інноваційною спрямованістю вихователя ми розуміємо смислоутворювальну складову його особистості. Інноваційна спрямованість є тенденцією, що зумовлює стиль життєдіяльності педагога. В її основі лежить інноваційне ставлення до світу, особистісна цілеспрямованість на пошук нового, усвідомлення обмеженості стереотипних підходів до розвитку сучасних дітей дошкільного віку.

Для обґрунтування системи вимог до вихователя важливими є дослідження вчених, що характеризують категорію «інноваційна культура» як принципово новий підхід до життєдіяльності інноваційної особистості.

Досліджуючи інноваційну культуру вчителя, В. Фокіна підкреслює, що інноваційна культура – це знання, уміння й досвід цілеспрямованої підготовки та комплексного впровадження й усебічного освоєння нового в різних галузях людської життєдіяльності при збереженні в інноваційній системі динамічної єдності старого, сучасного й нового; іншими словами – це вільне творіння нового з дотриманням принципу спадкоємності (Фокіна, 2001, с. 42).

За визначенням І. Циркуна, інноваційна культура – система, що включає всю сукупність нормативів (аксіологічних, гносеологічних, перетворювальних і управлінських), які детермінують якість інноваційної діяльності, і виконує такі функції: раціонально-праксіологічну, організаційно-

впорядковувальну, описово- пояснювальну, прогностично-управлінську, евристико-пізнавальну та комунікативно-трансляційну (Циркун, 1998, с. 9).

Інноваційна культура вихователя дошкільного закладу визначається нами як система освоєних особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності, системоутворюючим елементом якої є цінності інноваційного плану. За нашим переконанням, інноваційна культура вихователя дошкільного закладу є частиною інноваційної культури особистості й являє собою складноструктурне утворення, сукупність взаємозалежних, взаємообумовлених і взаємодоповнюючих компонентів, що забезпечують високий рівень готовності до прийняття або створення й наступної реалізації педагогічних інновацій у процесі професійної діяльності (Дичківська, 2017).

Центральним компонентом інноваційної культури вихователя дошкільного закладу є методологічна культура, яка являє собою особливий склад мислення, заснований на знанні методологічних норм і вмінь їх застосовувати в процесі вирішення проблемних педагогічних ситуацій.

Методологічна культура має у своїй структурі три складові:

- інформаційну (знання про досягнення сучасної педагогічної науки, сутність інноваційної діяльності педагогів, призначення й структуру психолого-педагогічного дослідження та організацію дослідно-експериментальної роботи в умовах освітньої установи);

- операціональну (уміння педагога, пов'язані з одержанням і переробкою професійно значущої інформації; виділенням і формулюванням педагогічної проблеми, визначенням варіантів її розв'язку і їхньою наступною перевіркою; проектуванням освітнього процесу; здійсненням рефлексії

професійно-педагогічної діяльності.);

– мотиваційну (сукупність установок педагога, що проявляються в критичному ставленні до педагогічних явищ; у перетворенні педагогічної практики відповідно до ціннісних орієнтирів розвитку системи освіти).

Другим за значущістю компонентом інноваційної культури педагога закладу дошкільної освіти є інформаційна культура.

Інформаційна культура розглядаються як «сукупність інформаційного світогляду й системи знань, умінь, що забезпечують цілеспрямовану самотійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій» (Гендіна, 2003). Серед критеріїв сформованості інформаційної культури у вихователя дошкільного закладу автор визначає: наявність постійних інформаційних потреб у педагога; знання про способи (джерела) одержання й використання необхідної інформації; сформованість у педагога вміння використовувати персональний комп'ютер у професійній діяльності; сформованість у педагога вміння ефективно використовувати різні комунікативні можливості; володіння аналізом і синтезом отриманої педагогічної інформації.

Третім компонентом інноваційної культури педагога дошкільного закладу, на думку дослідниці, є безпосередньо інноваційна діяльність як мотивований, цілеспрямований і усвідомлений процес створення, освоєння, впровадження й поширення сучасних ідей (теорій, технологій, методик і т.п.), актуальних і адаптованих для певних умов відповідно до прийнятих критеріїв.

Для визначення системи вимог вважаємо за необхідне детально схарактеризувати структуру інноваційної діяльності вихователя.

В основу нашого розуміння структури інноваційної діяльності вихователя покладено наукові розвідки О. Леонт'єва, який до компонентів діяльності відніс наступні: потребу, мотив, мету, умови, дії й концепцію навчальної діяльності Д. Ельконіна, В. Давидова. Саме ці вчені обов'язковими структурними компонентами діяльності вважали дії планування, контролю, оцінки й рефлексії (Леонт'єв, 2004; Ельконін, 1989; Давидов, 1972).

Розгортання інноваційної діяльності вихователя відбувається, на наш погляд, таким чином: відчуття вихователем потреби у здійсненні інновацій, яку він усвідомлює як мотив діяльності; формулювання мети діяльності щодо впровадження інновацій; аналіз умов, в яких має здійснюватися досягнення мети (мета й аналіз умов її досягнення складають задачу діяльності); планування дій для досягнення мети, що включають експериментальну складову; система дій, що здійснюються відповідно до плану; прогностичний та діагностичний контроль дій та оцінка результату; рефлексія здійснених способів дій; постановка наступної задачі інноваційної діяльності.

При такому розумінні структури інноваційної діяльності вихователя на передній план виходить поняття суб'єкта діяльності як суб'єкта інновацій.

Суб'єкт (лат. *subjektum* – той, що знаходиться в основі) – категорія філософії і психології, що позначає протистояння людини й світу та виділяє в їх взаємодії регулюючу, керуючу, авторську першооснову людини.

А. Пригожин відзначає, що головна характеристика суб'єкта інновацій – це його діяльнісна самосвідомість, тобто розуміння

своєї особистої ініціативи як суб'єктивно можливої й суспільно прийнятої основи власного існування. Автор представляє суб'єктність як єдність цілепокладання й цілездійснення в одній особі. Суб'єкт є діячем, здатним до вибору типу діяльності, конкретної ролі для себе серед інших суб'єктів, до визначення власних цілей і засобів для їхнього досягнення. Одночасно суб'єкт є носієм і автором внеску в будь-яку спільну діяльність, партнером у міжсуб'єктних відносинах (Пригожин, 1989).

Такий підхід має особливе значення для нашого дослідження, оскільки становлення дитини-дошкільника як суб'єкта життєдіяльності є сьогодні одним з пріоритетних завдань дошкільної освіти.

Ціннісна свідомість формується в дитини тоді, коли вихователь бачить у ній принципово рівного собі, вільного у виборі цінностей і психологічно унікального суб'єкта, з яким він, старший і більш досвідчений та мудрий, прагне поділитися своїми цінностями, аби вони стали загальними для них, тобто, увібрали в себе й особливості духовної позиції вихованця; у цьому змісті говорять, що виховує не тільки учитель учня, але й учень учителя. Але це й означає, що виховання є одночасно й спілкування, і творчість, а не комунікація, не управління й не обслуговування.

Діяльнісно-суб'єктний підхід до розуміння інноваційної діяльності вихователя уможливорює більш багатомірно побачити взаємодію педагогів у цьому процесі. Як відзначають В. Сластьонін і Л. Подимова, педагог, як суб'єкт інноваційної діяльності та її організатор, вступає у взаємодію з іншими членами педагогічного співтовариства в процесі створення, використання і розповсюдження новації. Він обговорює зміст нововведення і ті зміни, які можуть відбутися в предметах, свідомості, звичаях, традиціях. Інноваційну діяльність

вихователів можна розглядати як взаємодію суб'єктів інноваційного процесу, яка спрямована на створення й реалізацію нововведень у цілях, змісті і способах педагогічної діяльності. Водночас саме взаємодія реалізує рух інноваційної системи та актуалізує зв'язок її складових (Сластьонін, Подимова, 1997).

На наш погляд, категорію «суб'єкт інноваційної педагогічної діяльності» необхідно розглядати як системоутворюючу при аналізі інноваційних процесів в освітянській галузі.

Важливим для розуміння системи вимог до вихователя в умовах інноваційної трансформації освіти є компетентнісний підхід. У процесі переломлення професійного досвіду через особистість вихователя, інтеграції її ціннісно-смислової й діяльнісної основи відбувається становлення професійно-педагогічної компетентності.

Усвідомлення вихователем інноваційної діяльності як цінності значною мірою залежить від наявності у нього інноваційної компетентності.

Взаємозв'язок інноваційної компетентності й здатності вихователя до здійснення інноваційної діяльності сприяє зростанню інтересу науковців до вивчення феномену інноваційної компетентності педагога (Н. Ільїна, Н. Клокар, Л. Петриченко, А. Хуторської та ін.).

І. Коновальчук переконує, що інноваційна компетентність педагога – це інтегративна властивість особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки й практичного професійного й особистісного соціально-психологічного досвіду. Науковець розглядає інноваційну компетентність як складову загальної професійно-педагогічної компетентності, зміст якої зумовлюється особливостями

інноваційної діяльності, її суспільною значимістю, творчим, суб'єктним характером та спрямованістю на неперервне творення нового, розвитку особистісного й професійного потенціалу педагога (Коновальчук, 2015).

О. Артамонова під інноваційною компетентністю педагога розуміє досягнення ним певного рівня особистісного й професійного прояву майстерності в його інноваційній діяльності (Артамонова, 2013).

Ми визначаємо інноваційну компетентність як показник готовності до впровадження сучасних технологій дошкільної освіти й виокремлюємо в її структурі такі компоненти: поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, високу культуру використання інновацій у навчально-виховній роботі, особисту переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій (Дичківська, 2010).

Здійснений теоретичний аналіз існуючих вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень у галузі педагогічної інноватики згідно з особистісним, діяльнісним, компетентнісним підходами дає можливість обґрунтувати розроблену нами систему вимог до вихователя в контексті інноваційної трансформації освіти.

Тож з огляду на означенні підходи, можемо стверджувати, що система складається з трьох структурних компонентів: особистісного, діяльнісного й компетентнісного.

Особистісний компонент системи вимог містить три складових: інноваційну спрямованість, готовність до інноваційної професійної діяльності, інноваційну культуру вихователя.

Інноваційна спрямованість передбачає наявність у вихователя інноваційного ставлення до світу; особистісної

цілеспрямованості на пошук нового; активного пошуку нових технологій розвитку дітей дошкільного віку, впровадження чужого досвіду й створення власних форм, прийомів, методів роботи з дошкільниками; усвідомлення обмеженості стереотипних підходів до розвитку сучасних дітей дошкільного віку.

Показниками готовності вихователя до інноваційної професійної діяльності є мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності; змістовне знання про нові наукові й новаторські підходи до педагогічного процесу дошкільного закладу; вміння аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей дошкільників.

На нашу думку, про сформованість у вихователя інноваційної культури будуть свідчити: здатність формулювати освітні цілі на підставі аналізу сучасних наукових даних про закономірності розвитку дошкільників й актуальних запитів суспільства; усвідомлення доцільності й ефективності власних інноваційних пошуків; володіння педагогічними засобами, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності.

Суть вимог, що є змістом діяльнісного компонента системи, розкривається через розуміння структури інноваційної діяльності вихователя, яку ми запропонували вище, й суб'єкта цієї діяльності. Вимогами до педагога згідно зі структурними елементами інноваційної діяльності є: відчуття вихователем потреби у здійсненні інновацій, яку він усвідомлює як мотив діяльності; формулювання мети діяльності стосовно впровадження інновацій; аналіз умов, в яких має здійснюватися досягнення мети; планування дій для досягнення мети, що включають експериментальну складову; система дій, що здійснюються відповідно до плану; прогностичний та

діагностичний контроль дій та оцінка результату; рефлексія здійснених способів дій.

Відчуття вихователем потреби у здійсненні інновацій, яку він усвідомлює як мотив діяльності, забезпечує мотиваційно-ціннісне ставлення до інноваційної діяльності.

Невід'ємною вимогою до вихователя в контексті нашого розуміння суб'єкта діяльності є усвідомлення своєї особистої ініціативи як суб'єктивно можливої й суспільно прийнятої основи власного існування й ставлення до дитини як до суб'єкта діяльності й спілкування, прийняття її суб'єктності як цінності, здійснення взаємодії з нею на суб'єкт-суб'єктній основі, створення умов для становлення її особистості як вільної, відповідальної, творчої.

Важливою характерною ознакою вихователя, здатного здійснювати інноваційну діяльність, є його схильність до конструктивної взаємодії з іншими членами педагогічного співтовариства, з батьками вихованців у процесі створення, використання і розповсюдження новацій на суб'єктній основі, оскільки саме взаємодія реалізує рух інноваційної системи та актуалізує зв'язок її складових.

Отже, окрім вимог до вихователя, які обумовлені структурою інноваційної діяльності, діяльнісний компонент розробленої нами системи містить: розуміння дитини як суб'єкта діяльності й спілкування, прийняття її суб'єктності як цінності, здійснення взаємодії з нею на суб'єкт-суб'єктній основі, створення умов для становлення її особистості як вільної, відповідальної, творчої; здатність до взаємодії з іншими членами педагогічного співтовариства, батьками вихованців у процесі створення, використання і розповсюдження новацій на суб'єктній основі.

Компетентнісний компонент розробленої нами системи вимог до вихователя в контексті інноваційної трансформації освіти передбачає наявність у нього інноваційної компетентності, яка проявляється у таких аспектах: умінні складати нові програми актуалізації й розвитку здібностей дітей раннього й дошкільного віку; здатності вихователя передбачати результати впровадження інноваційних технологій; нестереотипності сприйняття; готовності до творчої самореалізації, саморозвитку протягом життя.

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вихователя. Вихователь повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожна дитина мала необмежені можливості для самостійного і високоефективного розвитку. А це у принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки вихователя, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно на пошук нових підходів до підготовки майбутнього фахівця.

Перспективним може бути вивчення потенційних можливостей неформальної та інформальної освіти в забезпеченні підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, розроблення ціннісних засад педагогічної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у контексті євроінтеграційних процесів у сучасному освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Артамонова Е. Формирование инновационной компетентности педагога в процессе обучения в вузе. *Педагогическое образование и наука*. 2013. № 5. С. 17–26.
2. Гендина Н. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство. *Школьная библиотека*. 2003. № С. 8–14.

3. Давыдов В. Виды обобщения в обучении. Москва : Педагогика, 1972. 423 с.
4. Дичківська І. Інноваційна компетентність педагога. *Дошкільне виховання*. 2010. № 1. С. 7–11.
5. Дичківська І. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія. Рівне : Видавець О. Зень, 2017. 372 с.
6. Эльконин Д. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
7. Коновальчук І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Житомир : Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2015. 437 с.
8. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл, Академия, 2004. 346 с.
9. Пригожин А. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). Москва : Политиздат, 1989. 271 с.
10. Сластенин В., Подымова Л. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. 308 с.
11. Фокина В. Инновационная культура преподавателя ВУЗа: теоретическая модель социологического исследования. *Инновации в образовании*. № 1. 2001. С. 38–55.
12. Цыркун И. Дидактические основы генезиса специальной инновационной подготовки студентов в условиях многоуровневого образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Минск, 1998. 32 с.

Сучасна система суспільних відносин вимагає від фахівців уміння творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання, вільно орієнтуватися в потоці наукової інформації. Це має бути спеціаліст, який не тільки володіє вміннями та навичками в професійній сфері, а й людина, яка здатна ефективно діяти в складних, нестандартних ситуаціях, тобто компетентна.

Природа компетентності полягає в тому, що оптимальні результати у вирішенні проблем можна отримати тільки в разі особистісної зацікавленості людини. Повноцінно можуть жити й працювати тільки ті люди, які здатні зробити самостійний вибір і приймати самостійні рішення. Важливою умовою політичного, економічного й духовного розвитку сучасного суспільства є реформування вищої педагогічної школи, яка забезпечує підготовку компетентних, конкурентоспроможних фахівців [7].

Саме ці обставини зумовлюють необхідність оволодіння ключовими компетенціями, які дають особистості можливість реалізовувати в житті пізнавальний (обсяг і якість знань, способи оволодіння ними, підходом до знань як інструменту вирішення життєвих проблем), духовно-моральний (етичні норми, духовні цінності, життєві стратегії, цілі, переконання), творчий (уміння й навички створення нового, здатність до продуктивних дій, ступінь їх реалізації в певній сфері діяльності та спілкуванні), комунікативний (культура спілкування, діалогу, толерантності, характер і міцність контактів з людьми, багатство

системи соціальних ролей, які виконує особистість), естетичний (рівень та інтенсивність художніх потреб і інтересів особистості) потенціали [5]. Усі вони направляють процес розвитку й саморозвитку особистості. Як підтверджують численні педагогічні дослідження (Є. Барбіна, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Маслов, О. Пехота та ін.), у структурі особистості педагога мають гармонізуватися інструментальні компоненти (знання, вміння, активність, самостійність, індивідуальність) і професійні якості (тактовність, комунікабельність, доброзичливість, емоційна врівноваженість тощо).

Компетентність – це підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна) до здійснення певного виду діяльності і наявність важливих індивідуально-психологічних якостей фахівця [12, с. 28–31]. Так, Н. Дергунова під формуванням професійної компетентності розуміє процес впливу, певний стандарт, на який орієнтується суб'єкт впливу; процес, під яким розуміється деяка завершеність досягнення певного рівня стандарту. Формування професійної компетентності – це керований процес самоосвіти, саморозвитку.

Розкриттю сутності цього поняття, на нашу думку, може допомогти інтегрований комплексний підхід, який має спиратися на теорію професійної компетентності, розробленої відомими вченими в сфері професійної підготовки педагога (В. Сластьонін, Є. Шиянов, А. Маркова та ін.) [10]. Згідно з визначенням Л. Мітіної, поняття «педагогічна компетентність» складається із знань, умінь, навичок, а також способів і прийомів їх реалізації в діяльності, в спілкуванні, в розвитку (саморозвитку) особистості.

Компетентнісний підхід виражається у формуванні фахівця компетентного в будь-якій професійній діяльності. В освіті він

пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента та може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Саме діяльність (внутрішня та зовнішня) спрямована на вирішення певних професійних завдань.

Професійна компетентність педагога як єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності є сукупністю його професійних компетенцій, які допомагають йому здійснювати професійну педагогічну діяльність [9]. Реалізація компетентнісного підходу в закладах вищої освіти пов'язана з використанням таких педагогічних засобів, які б своєчасно забезпечували в освітньому процесі створення відповідних ситуацій, де відбувався б синтез набутих навчальних знань і умінь та способів практичної діяльності. Об'єднанню теоретичної й практичної підготовки фахівця сприяють засоби, які дають можливість набувати студенту практичного досвіду. До таких засобів можна віднести рефлексивно-інноваційний практикум, полілог, дискусію, рефлексивну інверсію, інтерв'ю, мозковий штурм, евристичні запитання, проблемно-рефлексивний полілог, метод синектики, інциденту, занурення, ділові та рольові ігри, педагогічну практику.

Перше ознайомлення з професією може відбуватися уже на першому курсі. Наприклад, майбутні вихователі виготовляють власноруч іграшки для дітей та дарують їх малюкам на свята, день народження. Цікавими для студентів є відвідування різних заходів у закладі дошкільної освіти (ранки, розваги, дні здоров'я, різні акції – «Поділися книгою», «Екологічний марафон», «Зелений простір»). Під час таких візитів майбутні вихователі ознайомлюються з найкращими традиціями, досвідом, усім тим,

що сприятиме формуванню інтересу до обраної спеціальності. Дуже важливо, щоб перші враження від майбутньої професії були позитивними.

Розглянемо значення педагогічної практики у формуванні практичного досвіду майбутнього вихователя дошкільного закладу. При з'ясуванні специфіки практики виходимо з розуміння, що вона є процесом, у якому перевіряється, визначається відповідність змісту знань, цілей і результатів діяльності об'єктивним закономірностям розвитку природи, суспільства, мислення. Практика – це реальний процес життя, у якому цілі й результати людської діяльності співвідносяться з об'єктивними закономірностями, тенденціями розвитку дійсності, а також з потребами й інтересами людей. Розкриваючи відповідність змісту знань, цілей, результатів діяльності об'єктивним законам розвитку дійсності, практика проявляє себе як критерій істинності знань. А розкриваючи відповідність цілей і результатів діяльності потребам та інтересам людей, практика виступає показником того, що потрібно людині.

Якщо в діяльності на першому місці є відношення «суб'єкт – об'єкт», взаємодія останніх для забезпечення задоволення потреб, то в практиці на першому місці виступає оцінний момент, у якому реально співвідносяться ціль, результати діяльності людини зі ступенем її впливу на навколишню дійсність і ступенем задоволення потреб. Практика виступає також як процес, у якому підсумки минулого й сьогодення є передумовою визначення характеру діяльності, спрямованої в майбутнє. Вона є процесом співвідношення результатів діяльності, досвіду минулого та бажаного, належного й можливого в перспективі. У процесі опосередкування життєдіяльності людини матеріальним виробництвом, у якому

виробництво знарядь праці перетворюється на особливу, соціальну потребу, а також системою суспільних відносин, відтворення яких також стає особливою потребою, виникає необхідність у пізнавальному ставленні до дійсності. Якщо під час становлення людини освоєння дійсності базувалося переважно на емпіричному досвіді, то в міру розширення сфери взаємодії людини з навколишнім світом, сфери її діяльності, пізнавальне ставлення стає особливою стороною життєдіяльності, виникає потреба в більшій кількості знань для забезпечення її існування, функціонування та розвитку [4].

Педагогічна практика забезпечує формування професійної компетентності майбутнього педагога. З одного боку, професійно-практична підготовка студентів є фактором перетворення об'єктивних теоретичних положень в «суб'єктивну педагогічну реальність» для кожного майбутнього вихователя. З іншого боку, педагогічна практика стає критерієм, що визначає рівень готовності студентів до професійної діяльності в реальних умовах освітнього простору, вона формує в студента практичний досвід.

Розкриття особистісно-змістовного потенціалу професійної діяльності майбутніх вихователів відбувається при створенні простору, заснованого на суб'єктній позиції майбутніх педагогів. Такий простір передбачає створення певного середовища їхньої професійної активності, розвитку в процесі оволодіння різними видами й формами педагогічної діяльності та соціально-рольовими відносинами [14].

Проходження практики має етапний характер і обумовлений цільовою спрямованістю кожного етапу:

- 1) адаптаційно-ознайомлювальний етап, його мета – становлення професійно-особистісної позиції майбутніх педагогів в умовах соціально-професійного середовища;

2) організаційно-виховний етап забезпечує оволодіння студентами методикою виховної роботи та формування досвіду педагогічної взаємодії з суб'єктами навчального процесу;

3) навчально-методичний етап передбачає формування професійно-особистісної готовності до виконання функцій вихователя.

У педагогічному забезпеченні практики передбачено використання спеціально розроблених навчально-методичних посібників, які представлені у формі щоденника практиканта з системою завдань: короткострокових, довгострокових, репродуктивних, творчих. Крім навчально-методичної допомоги в період практики студентам пропонується вести індивідуальний план професійно-особистісного самовдосконалення, в якому відображаються динаміка та результати формування відносин в процесі навчально-професійної та науково-дослідницької діяльності [12, с. 416–420].

Однією зі складових професійного вдосконалення майбутнього вихователя під час практики є педагогічна підтримка, яка передбачає різні форми роботи. До найбільш ефективних можна віднести:

- 1) установчі та підсумкові конференції;
- 2) «круглі столи» з вихователями, методистами, психологами закладу дошкільної освіти, тематика яких визначається професійними потребами практикантів;
- 3) консультації;
- 4) супровід практики керівником;
- 5) тренінги й спецкурси, які розробляються в залежності від етапів педагогічної практики;
- 6) захист проєктів;
- 7) презентації.

Особливе місце в педагогічній підтримці відводиться такій її формі, як супровід керівника практики. Уведення аксіологічної функції педагогічної практики передбачає розширення функціональних обов'язків керівника практики. Керівник відстежує становлення й розвиток професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі їхньої педагогічної практики [8].

Мета діяльності керівника під час педагогічної практики полягає в створенні педагогічних умов, що сприяють становленню та розвитку студентів-практикантів як суб'єктів власної професійної діяльності на основі професійно-ціннісних орієнтацій.

Оволодіння професією майбутнього вихователя ґрунтується на формуванні цінностей-знань, цінностей-відносин, цінностей-умінь майбутніх педагогів, які набувають особистісну значимість в умовах педагогічної підтримки. Наприклад, дієвими є такі форми роботи зі студентами: проведення майстер-класів керівником практики; запис занять на відео, які проводить студент, з подальшим їх аналізом; взаємовідвідування занять студентами; розробка конспектів занять студентом разом з педагогом і їх проведення. Підтримка, з одного боку, обумовлює створення суб'єктного простору студентів в процесі педагогічної практики, з іншого боку, самоіндивідуальний простір суб'єктів педагогічної діяльності визначає зміст підтримки, яка конкретизується в залежності від етапів педагогічної практики.

Оптимізувати вирішення завдання вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів може правильно організований самоаналіз їхньої педагогічної діяльності. Самоаналіз не виступає самоціллю, він забезпечує можливість усвідомлення педагогічної теорії та виступає своєрідною

перевіркою здатності транслювати педагогічні знання, сформовані при вивченні теоретичних курсів професійного циклу дисциплін, в освітній простір закладу дошкільної освіти.

Поліпшити ефективність проходження педагогічної практики допомагають плани самоаналізу різних видів діяльності, представлені в додатках програми практики. Вони дозволяють студенту реально й адекватно здійснити самооцінку в теоретичній і практичній площинах, а також сформувати об'єктивне уявлення студента-практиканта про себе як про майбутнього фахівця.

Формуванню професійної компетентності сприяє ведення звітної документації у формі «портфоліо». Накопичення й систематизація матеріалів «портфоліо» здійснюється протягом усієї практики в закладі дошкільної освіти з метою демонстрації значущих професійно-ціннісних результатів майбутнього педагога, відстеження його індивідуального прогресу. У структурі «портфоліо» можна виділили три розділи:

- 1) офіційні документи;
- 2) карта професійно-особистісного зростання;
- 3) професійно-творча скарбниця.

Портфоліо практиканта оформляється в папці-накопичувачі з файлами відповідно до зазначеної вище структури. Студент має право (на власний розсуд) включати в папку додаткові розділи, матеріали, елементи оформлення, що відображають його індивідуальність.

Педагогічна практика є сполучною ланкою між теоретичною підготовкою студентів і їхньою самостійною роботою. Структура педагогічної практики орієнтована на формування особистості майбутнього вихователя, застосування теоретичних знань у практичній діяльності; засвоєння педагогічних умінь, вивчення й аналіз педагогічного досвіду.

У педагогічній практиці реалізуються всі компоненти педагогічної діяльності – мета, мотиви, зміст, функції, результат, контроль, самоконтроль, самооцінка. Саме під час педагогічної практики студент навчається системному підходу в педагогічній діяльності, забезпеченню цілісності педагогічного процесу. У педагогічній діяльності розвиваються здібності й професійно значущі якості особистості. Педагогічна практика дозволяє студенту потрапити в реальні педагогічні ситуації, в яких починає формуватися педагогічна свідомість, мотивація до майбутньої професійної діяльності.

У процесі проведення педагогічної практики, необхідно орієнтуватися не тільки на виконання її програми, а й підходити до кожного студента як до особистості, цілеспрямовано й послідовно розкриваючи в ньому особистісні та професійні сторони. Необхідно використовувати навчальні завдання для самостійної роботи студентів різного рівня складності й ступеня творчості, забезпечивши індивідуалізацію. У змісті практики необхідно розширити навчально-методичне забезпечення самого процесу: рекомендації, зразки звітної документації, методичну, навчальну, наукову та додаткову літературу.

Науковий аналіз даних, отриманих в процесі проведення педагогічної практики, дає можливість виділити низку проблем:

- відсутність системи діагностики індивідуального рівня підготовки розвитку професійних, особистісних, творчих здібностей кожного студента;
- недостатність особистісних якостей, необхідних для встановлення особистісно орієнтованого взаємодії з дітьми;
- невміння здійснювати самоаналіз та працювати над помилками;
- недостатня кількість годин для керівництва практикою;

- низький рівень професійної підготовки педагогів-практиків;

- відсутність практичного досвіду роботи в закладі дошкільної освіти керівників практики;

- невміння студентів працювати з документацією.

З огляду на напрацьований досвід формування професійних компетенцій через педагогічну практику, можна зробити висновок, що, тільки об'єднавши зусилля всіх учасників педагогічного процесу, можливо, реалізувати вимоги державного освітнього стандарту. Під час організації педагогічної практики важливо враховувати, що її ефективність буде набагато вище, якщо студенти будуть працювати в групах, де працюють високопрофесійні вихователі. Перебуваючи протягом 2-3 років в постійному контакті з педагогом, студент-практикант набуде власного професійного «почерку». Велике значення має й загальна атмосфера закладу дошкільної освіти, стиль керівництва педагогічною практикою з боку викладачів і вихователів.

Організовуючи практику, необхідно забезпечити особистісно-орієнтований, комплексний, безперервний і творчий характер підготовки кожного студента, який в період практики має бути суб'єктом навчання й виховання. Сама система взаємовідносин повинна мати характер співробітництва. Це означає, що керівник практики орієнтується не тільки на виконання програми практики, а й підходить до кожного студента як до унікальної особистості, дбайливо, обережно, але цілеспрямовано й послідовно розкриваючи в ній усі сторони, допомагаючи пом'якшити або компенсувати слабкі.

Багаторічні спостереження за студентами під час педагогічної практики показують, що рання практика

позитивно впливає на формування майбутніх вихователів або, в залежності від її якості, надає прямо протилежний ефект. При успішній реалізації всіх функцій педагогічної практики накопичується цінний досвід. Тісна співпраця й взаємне розуміння між учасниками педагогічного процесу дає позитивні результати в підготовці студентів до майбутньої самостійної роботи.

Отже, важливими умовами організації педагогічної практики, яка забезпечує формування компетентного фахівця є такі:

- збереження однієї бази практики та керівника протягом усіх років навчання студента;
- забезпечення готовності майбутніх педагогів до практики всіх видів;
- орієнтація змісту професійної практики на формування особистісно-професійних якостей;
- особистісно орієнтований характер професійної практики, що забезпечує самореалізацію;
- активне включення практикантів в науково-дослідну роботу;
- забезпечення ефективного контролю й керівництва педагогічною практикою підготовленими фахівцями-практиками;
- узгодженість і координація дій всіх фахівців, що забезпечують педагогічну практику.

Компетентність майбутнього педагога є складною особистісно-професійною системою якостей, яка забезпечує його самоорганізацію відповідно до вимог педагогічної діяльності. Важливою професійною якістю, яка забезпечує трансформацію теоретичних знань в практичний досвід є рефлексія. Рефлексія відіграє детермінуючу роль відносно

інших професійних якостей педагога, тому навчальний процес має бути організований так, щоб у майбутніх педагогів рефлексія формувалася не стихійно, а цілеспрямовано [12, с. 243–247].

Розвиток рефлексивних умінь у майбутніх вихователів можна здійснювати майже на всіх заняттях. Наведемо приклад формування рефлексивних умінь під час викладання курсу «Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень», «Педагогічна творчість». Ефективними є рефлексивні запитання, які допомагають усвідомлювати важливість вивчення теоретичних положень для успішної практичної діяльності. Наприклад, підсумковий рефлексивний самоаналіз з певного модуля передбачав такі запитання:

1. Що нового для себе я відкрив, вивчаючи матеріал цього модуля?

2. Яка ідея чи думка в цьому розділі справила на мене найбільше враження? Чому?

3. З якими ідеями цього модуля я не можу погодитися? Чому?

4. Який висновок для себе я можу зробити, прочитавши матеріал цього модуля?

5. Які з думок чи матеріалів цього модуля можуть мені згодитися в подальшому?

6. З якими труднощами я стикнувся під час виявлення власних творчих якостей та однокласників?

У процесі вивчення дисципліни «Педагогічна творчість» студенти здійснювали самодіагностику професійних та особистісних якостей, складали власний професійний портрет. На основі отриманих даних розробляли програму професійного розвитку. Найбільш привабливими стимулами до введення студента в рефлексивну позицію відносно до своєї майбутньої

професійної діяльності та себе як її суб'єкта були вправи «Постав себе на місце іншого»? «Хто я?»; опорні програми для ведення спостережень за своїми діями (або діями своїх однокурсників) у професійно значимих ситуаціях з обов'язковим аналізом отриманих результатів; ведення щоденникових записів, у яких фіксувалися події студентського життя, які були предметом аналізу й осмислення; відеозаписи проведення вихователем (або студентом) занять з наступним його аналізом (самоаналізом) і обговоренням; різноманітні ігрові прийоми (організаційно-діяльнісні ігри, імітаційні ігри тощо), засновані на прийнятті учасниками на себе певної ролі в розв'язанні проблемної ситуації, яка моделюється, та груповому аналізу дій.

Розглянемо можливості використання рольової гри для формування в студентів рефлексії та набуття ними практичного досвіду. Рольові ігри передбачають прийняття людиною ролей, різноманітних за змістом і статусом; програвання ролі. Роль – це функціональна форма, яка приймається людиною в ситуації взаємодії з іншими. Ролі надають можливість побачити студентів не лише в міжособистісних взаєминах, а й у процесі виконання певної соціальної ролі. У грі створюються умови для формування нових, більш ефективних комунікативних навичок, розвитку здатності аналізувати конкретні вчинки, узгоджувати свою поведінку з іншими учасниками взаємодії. Основною метою цих методичних прийомів є розвиток здібності в студентів до вміння бачити себе з боку, формування установки до активного аналізу своїх дій, осмисленню свого професійного «Я».

Розглянемо приклад семінарського заняття на тему «Методика проведення контрольних занять з математики з дітьми дошкільного віку», яке проводиться у формі рольової гри.

Перед студентами ставиться завдання скласти конспект контрольного заняття та провести його в аудиторії. Пропонується такий перелік ролей: вихователь; діти – 5-6 осіб; експерти – 3-4 студенти; помічник – викладач або студент. Вихователь-студент проводить фрагмент заняття за попередньо підготовленим конспектом, діти-студенти імітують проблемні ситуації. За ходом заняття спостерігають студенти-експерти, які дають аналіз побаченого й разом з викладачем оцінюють заняття. Помічник у разі потреби надає допомогу.

У методичних рекомендаціях до семінарського заняття прописуються завдання-інструкції для кожної ролі. Висвітлимо їх зміст. Завдання-інструкція «вихователеві»:

- визначити вікову групу, в якій буде проводитися контрольне заняття;
- скласти розгорнутий конспект заняття з виявлення рівня математичних знань дітей певної вікової групи;
- підібрати дидактичний матеріал до кожного завдання;
- розробити картку фіксації знань дітей відповідно до діагностичних завдань;
- схематично зобразити розміщення дітей, роздавального й демонстраційного матеріалів на занятті;
- під час проведення заняття розмістити «дітей», дидактичний матеріал;
- провести заняття;
- інтерпретувати отримані дані.

Завдання-інструкція «вихователеві» (або «методисту»), який фіксує відповіді «дітей»:

- фіксувати рівень знань «дітей» у карті;
- інтерпретувати отримані дані.

Завдання-інструкція «дітям»:

– виконуючи ролі дітей, відтворювати різний рівень знань з математики.

Завдання-інструкція експертам:

– проаналізувати конспект заняття, наприклад, за такими критеріями: програмовий зміст передбачає виявлення чи закріплення, систематизацію знань; завдання спрямовані на індивідуальні відповіді чи самостійну роботу кожної дитини;

– здійснити аналіз діяльності вихователя: чіткість формулювання інструкцій, доцільність використання дидактичного матеріалу, корекція відповідей дітей, рівень продуктивної діяльності дітей на занятті; створення умов для виявлення дітьми самостійності у вирішенні завдань;

– проаналізувати гру студентів-дітей: знання змісту програми, вміння диференціювати його за складністю, відображати особливості засвоєння знань дітьми певного віку.

Завдання-інструкція «помічників» (ним може бути викладач або студент): помічник із власної ініціативи не втручається в хід заняття, допомогу надає тільки за умов звернення учасників: вихователя, який проводить заняття, або методиста, який фіксує рівень знань дітей. Той, кому потрібна допомога, піднімає картку з надписом «допоможіть», моделювання заняття з «дітьми» на час пояснення припиняється. Основною метою рольових ігор є розвиток уміння в студентів бачити себе з боку, формування установки до активного аналізу своїх дій, осмисленню свого професійного «Я».

Під час проведення семінарських та практичних занять потрібно використовувати форми роботи, які спонукають студентів до виявлення самостійності, креативності, творчості. Так, однією з таких форм було перегляд відео-занять з математики з дітьми дошкільного віку. Здобувачі здійснювали

письмовий аналіз переглянутих занять. Також самостійно складали фрагменти занять за темами (методика ознайомлення дітей дошкільного віку з кількісними уявленнями, формою, величиною, простором, часом та іншими). За власними конспектами занять здобувачі знімали відео, на яких проводили заняття з математики в різних вікових групах. Вони моделювали навчальні та практичні ситуації. Тобто була організована квазіпрактика в формуванні професійної компетентності.

Дієвим засобом формування практичних умінь є проблемний семінар. Він дозволяє зосередити увагу слухачів на означеній проблемі, надає можливість глибоко і всебічно розглянути її з позицій теорії та практики. Саме проблемний семінар сприяє дійсному розумінню зв'язку прогресивного педагогічного досвіду та сучасних наукових досліджень. Такий рівень співпраці зорієнтований на практичний розвиток у студента вміння самостійно відшукувати шляхи для розв'язання конкретних педагогічних проблем.

Розглянемо роботу студентів під час проблемного семінару, який можна провести під час викладання курсу «Методичне керівництво логіко-математичного розвитку». Головне завдання семінару забезпечити максимальну активність кожного учасника. Зворотній зв'язок під час семінару досягається завдяки різним методам – аналіз нестандартних завдань, мозковий штурм, евристичні запитання, метод занурення та інциденту. Темою семінару є розв'язання проблемних питань навчання складання та розв'язання дітьми старшого дошкільного віку арифметичних задач; створення умов для оволодіння вихователями методикою навчання дітей здійснювати вибір способу розв'язання задач на знаходження суми та остачі, обернених; розвиває у вихователів вміння проектувати

навчальну діяльність; вчить здійснювати критичний та продуктивний аналіз літератури з означеної проблеми.

Завдання семінару-практикуму – це створення інтерактивного середовища для обговорення інноваційних орієнтирів математичної освіти дітей дошкільного віку, а саме ознайомлення з арифметичними задачами. Підготовка до семінару: опрацювання літератури з проблеми [1; 2; 3; 6; 11; 13]; визначення змісту понять: задача, арифметична задача, умова, спосіб розв'язання, запитання; прямі задачі (на знаходження суми й остачі), обернені (знаходження одного з доданків за даними сумою і другим доданком; знаходження зменшуваного за даними від'ємником і різницею; знаходження невідомого від'ємника за даними зменшуваним і різницею). Написання конспектів арифметичних задач з використанням моделі «ціле-частина», схем, карток.

Учасники: 15 вихователів-студентів, психолог-студент, логопед-студент (соціальний педагог) завідувач-студент, викладач закладу вищої освіти.

Перелік ролей:

1. Ведучий семінару – вихователь-методист.
2. Три вихователі, які проводять заняття з математики з «дітьми».
3. «Діти», учасники заняття – 5 студентів.
4. Експерти – методист, завідувач.
5. Помічник – завідувач (викладач).
6. Опоненти – учасники команд суперників.

Завдання-інструкція «вихователеві»:

- визначити вікову групу, у якій буде проводитися заняття;
- разом з групою вихователів-студентів скласти розгорнутий конспект заняття;
- підібрати дидактичний матеріал до кожного завдання;

- схематично зобразити розміщення дітей, роздавального й демонстраційного матеріалів на занятті;
- розмістити «дітей», дидактичний матеріал;
- провести заняття, враховуючи особливості знань і поведінки дітей цієї вікової групи.

На фліпчарті коротко зазначити позитивні сторони використаного способу розв'язання арифметичних задач та довести його ефективність.

Завдання-інструкція «дітям»: виконуючи ролі дітей, студенти мають передати характер їхньої поведінки відповідно до цього вікового періоду, продемонструвати індивідуальні особливості кожної дитини. Створювати для вихователя-студента проблемні ситуації, в яких він зміг би виявити рівень свого професіоналізму.

Завдання-інструкція експертам: за ходом семінару-практикуму спостерігають експерти, які здійснюють аналіз побаченого та оцінюють його за такими критеріями: методична грамотність, активність кожного учасника зокрема та команд під час семінару; аналіз діяльності вихователя, вихователів-«дітей»; знання дитячої психології та педагогіки, вміння створювати на їхній основі проблемні ситуації. Для аналізу заняття з «дітьми» можна скористатися таким алгоритмом: обсяг програмових завдань, конкретність формулювань, зв'язок з попереднім матеріалом, відповідність вимогам програми; відповідність змісту заняття поставленим завданням; тривалість заняття, ефективність побудови його етапів; розміщення демонстраційного та роздавального матеріалів, їх види та кількість; доцільність добору методів та прийомів, використання методів активізації математичної діяльності дітей; чіткість і грамотність вказівок, пояснень, запитань, демонстрування матеріалу; уміння організовувати пізнавально-пошукову та

самостійну діяльність дітей; уміння активізувати мовлення дітей (конкретність, влучність запитань, різноманітність їх формулювання); уміння підводити дітей до узагальнення, математичних висновків; науковість і доступність узагальнень вихователя; уміння активізувати увагу, розвивати різні види пам'яті – зорову, слухову, словесно-смислову, емоційну; урахування індивідуальних особливостей дітей тощо.

Завдання інструкція опонентам: визначити недоліки в запропонованому шляху вибору способу розв'язання арифметичних задач. На фліпчарті коротко їх зазначити.

Завдання-інструкція «помічникові»: «помічник» з власної ініціативи не втручається в хід семінару, допомогу надає тільки на звернення за нею педагогів або експертів для вирішення проблемних ситуацій. Той, кому потрібна допомога, піднімає картку з надписом «допоможіть». Семінар або моделювання заняття з «дітьми» на час пояснення припиняється.

Термін проведення: орієнтовно 60 хвилин.

Регламент: вступна частина – 3 хв; мозковий штурм – 5хв; поділ на 3 групи – 1хв; повідомлення змісту завдань та їх підготовка: 10 хв; проведення заняття: 1 підгрупа – 5 хв; виступ опонентів: 2 підгрупа – 3 хвилини; 3 підгрупа – 3 хв; проведення заняття: 2 підгрупа 5 хв; виступ опонентів: 1 підгрупа – 3 хвилини; 3 підгрупа – 3 хв; проведення заняття: 3 підгрупа – 5 хв; виступ опонентів: 1 підгрупа – 3 хвилини; 2 підгрупа – 3 хв; виступ експертів: психолог – 2хв, завідувач – 2 хв; підведення підсумків ведучим семінару (вихователем-методистом) – 3 хв.

Обладнання: 4 фліпчарти та 4 ватмани; 3 пачки маркерів, аркуші А4 – 30 шт, 20 ручок, кошик з геометричними фігурами (5 трикутників, 5 кругів, 5 квадратів), пам'ятки, картка з назвами понять (1. Задача. 2. Арифметична задача. 3. Умова. 4. Запитання. 5. Задача на знаходження суми. 6. Завдання на

знаходження остачі. 7. Модель. 8. Схема. 9. Спосіб розв'язання задачі), картка «допоможіть».

Розглянемо особливості проведення семінару-практикуму. Семінар починає «методист» або «завідувач»: «Доброго дня, шановні колеги. Сьогодні ми зібралися з вами уточнити проблемні питання з теми «Навчання складання й розв'язання дітьми дошкільного віку арифметичних задач». Аналіз занять педагогів показав, що труднощі викликає вибір типу арифметичних задач для ознайомлення з ними старших дошкільників та методика навчання вибору способу їх розв'язання. Програми дошкільного віку пропонують навчати дітей складати та розв'язувати задачі різного типу. Так програми «Світ дитинства», «Українське дошкілля» передбачають такі завдання: задачі на додавання та віднімання; «Дитина в дошкільні роки» – складання сюжетних задач на 1-2 дії; «Дитина» – складання та рішення задач нба додавання та віднімання, розв'язування різних типів арифметичних задач; «Впевнений старт» – складання та розв'язування задач; «Я у світі» – розв'язування нескладних прикладів, арифметичних та логічних задач.

Можна зробити висновок, що в програмах пропонується навчати дітей розв'язувати задачі різних типів (на знаходження суми та остачі, на відношення більше-менше на декілька одиниць, на різницеве відношення, обернені).

З якими ж типами задач потрібно ознайомити дітей старшої групи? (Відповідають 3-4 вихователі-студенти.) Згідно наукових досліджень Пюрви Ерднієва, Катерини Щербакової, Лариси Зайцевої дітей старшого дошкільного віку можна ознайомити зі структурою прямих та обернених задач, бо ці типи задач вирішуються одним способом. На прикладі цих задач діти оволодівають умінням встановлювати відношення між

числовими даними, здійснювати обчислення, аргументувати думку, робити узагальнення. Сьогодні метою нашого семінару є оволодіння методикою навчання дітей обирати спосіб розв'язання арифметичних задач цих типів.

Роботу семінару розпочнемо з мозкового штурму. На аркуші написані назви понять під певним номером. У мішечку є діжки з номерами. Учасники витягають діжку та називають номер. Я називаю поняття, зміст якого потрібно розкрити. (Вихователь-методист підносить мішечок до одного з «вихователів», який витягає діжку та називає номер. Вихователь-методист читає назву поняття (1. Задача. 2. Арифметична задача. 3. Умова. 4. Запитання. 5. Задача на знаходження суми. 6. Завдання на знаходження остачі. 7. Модель. 8. Схема. 9. Спосіб розв'язання задачі. «Вихователі» за бажанням розкривають зміст поняття, якщо виникає необхідність вихователь-методист його роз'яснює).

Ми уточнили зміст понять, якими будемо оперувати під час семінару. Тепер переходимо до основної частини – оволодіння методикою навчання дітей старшого дошкільного віку здійснювати вибір способу розв'язання арифметичних задач. Для цього потрібно педагогам розділитися на три підгрупи. Кожна підгрупа має скласти фрагмент заняття за одним із шляхів розв'язання задач – формальним або змістовим, та провести його. Після проведення заняття «вихователі» доводять позитивні сторони цього шляху та фіксують їх на фліпчарті. Інші дві групи студентів доводять недоцільність цього шляху. На написання фрагменту заняття відводиться 10 хв, на проведення 5 хвилин, опонентам – кожній підгрупі надається по 3 хв.

Зараз нам потрібно розділитися на три команди. Візьміть з кошика будь-яку геометричну фігуру (у кошику лежать 5

трикутників, 5 квадратів, 5 кругів). Станьте біля того фліпчарта, на якому розміщена така ж фігура, знайдіть конверт. Кожна команда відкриває конверт та читає своє завдання. Своє завдання читає команда «Круги» (написати конспект заняття за змістовим шляхом: вчити дітей обирати спосіб розв'язання задач за допомогою моделі «ціле-частина»; довести перевагу цього шляху). Прошу озвучити завдання команду «Квадрати» (написати конспект заняття за змістовим шляхом: вчити обирати спосіб розв'язання задач з використанням готових схем та складанням їх за змістом задач; довести перевагу цього шляху). Своє завдання проголошує команда «Трикутники» (написати конспект заняття за формальним шляхом: вчити дітей обирати спосіб розв'язання задач орієнтуючись на слова змісту задачі; довести перевагу цього шляху).

Час написання конспекту 10 хв, слідкуємо за пісочним годинником. Перевертаю годинник, час пішов (команди пишуть конспект, розподіляють ролі). Час закінчився. Слово надається команді «Круги» (один з членів команди проводить заняття, інші виконують ролі дітей).

Розглянемо приклад фрагменту конспекту заняття за темою «Арифметичні задачі на знаходження суми та остачі, обернені». Його метою є оволодіння дітьми уміннями здійснювати аналіз даних задачі, встановлювати відношення між числами за допомогою моделі «ціле-частина»; узагальнювати.

Хід заняття: Сьогодні наша допомога потрібна Сашкові. У хлопчика в букеті є три квітки червоного кольору. Він хоче додати в букет ще дві квітки білого кольору. Допоможіть Сашкові визначити кількість квіток у букеті. Як ви думаєте, скільки квіток у букеті? Як думає Наталка? Що скаже Василько? Яку кількість квіток отримав Миколка? У вас вийшло 5 квіток. Як ви дізналися? (На кожне запитання «вихователь» запитує 3-5

«дітей»). Ви додавали. Чому ви додавали? (Зазвичай можна отримати такі відповіді, що в тексті задачі сказано, що хлопчик додав квіти в букет, значить їх кількість збільшилася.) Значить, якщо в тексті задачі є слова, що свідчать про збільшення кількості предметів (взяли, принесли, приклеїли, приїхали тощо) то потрібно додавати, а якщо слова про зменшення (поїхали, забрали, відрізали, з'їли тощо) – віднімати. Тепер послухайте ще одну цікаву задачу. У Наталки в кошику було декілька жовтих яблук. Коли дівчинка додала в нього ще два яблука зеленого кольору, в кошику їх стало 5. Скільки жовтих яблук було у Наталки? Хто дізнався, яка кількість жовтих яблук була в дівчинки? Як ви визначили? Чому віднімали? У попередній задачі ви говорили, що якщо в тексті задачі є слова «додали», потрібно додавати числа. Як же нам розв'язати цю задачу та довести правильність вибору арифметичної дії «додавання» або «віднімання»?

Давайте розмірковувати. У Наталки були всі яблука, які вона хотіла взяти, і жовті, і зелені? У неї були тільки жовті яблука. Це усі яблука, чи тільки їх частина? Частина. Ми знаємо їх кількість? Ні. Як можна позначити невідому кількість жовтих яблук? Частиною круга. Що нам відомо? Нам відома кількість зелених яблук. Усі яблука зелені в кошику, чи тільки їх частина? Частина, два яблука зеленого кольору. Давайте позначимо відому кількість яблук частиною круга та під нею поставимо відповідну цифру – 2. Що нам ще відомо? Скільки було яблук, і жовтого, і зеленого кольору разом. Це усі яблука, чи якась частина? Це усі яблука. Давайте позначимо загальну кількість яблук кругом, який буде позначати ціле та відповідною цифрою – 5. Що у нас відоме? Відоме ціле й одна частина. Як знайти іншу частину? Від цілого відняти відому частину. «Запишіть» рішення задачі за допомогою карток з кругом та частинами

круга. Від О (цілого) – D (частину) = D (частину). Тепер прочитайте запис. Від цілого відняти частину, отримаємо частину. «Запишіть» рішення цієї задачі за допомогою цифр та знаків. Від $5 - 2 = 3$. Чому ми використали дію віднімання в цій задачі? Для того, щоб знайти невідому частину, потрібно від цілого відняти відому частину.

Давайте тепер «запишемо» рішення задачі про букет. Що у нас відомо? Чи усі квіти в букеті були червоні? Тільки частина. Давайте позначимо кількість червоних квітів частиною круга і відповідною цифрою – 3. Тепер позначимо кількість білих квітів частиною круга і відповідною цифрою – 2. Якою картою позначимо кількість усіх квітів у букеті? Кругом. Як нам знайти ціле? До D (частини) + D (частину) = О (ціле). Тепер прочитайте запис. Щоб отримати ціле, потрібно до частини додати частину. «Запишіть» рішення задачі за допомогою цифр та знаків. До $3 + 2 = 5$. Чому ми використали дію додавання в цій задачі? Для того щоб знайти ціле, потрібно до частини додати частину.

Після проведення заняття на фліпчарті учасники пишуть переваги змістового шляху розв'язання арифметичних задач з використанням моделі «ціле-частина»:

а) діти навчаються встановлювати відношення між даними арифметичної задачі, що забезпечує розвиток математичного типу мислення;

б) вихованці засвоюють узагальнений спосіб розв'язання класу задач (прямі та обернені).

Слово надається опонентам, які мають визначити недоліки цього способу. Команда «Квадрати»: дітям важко утримувати текст задачі в пам'яті, особливо це стосується текстових задач.

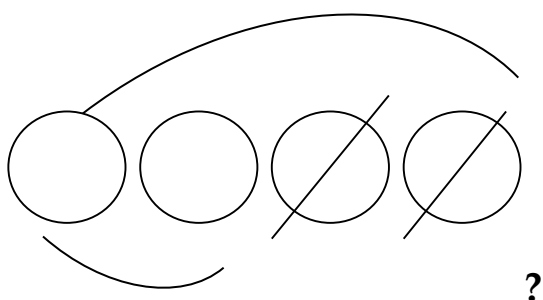
Команда «Трикутники»: Для того щоб використовувати модель «ціле-частина» має бути проведена підготовча робота з ознайомлення дітей з поділом предметів на рівні та нерівні

частини та оволодіння умінням встановлювати відношення між цілим та частиною: ціле складається з частин, щоб знайти ціле потрібно скласти частини; щоб знайти одну з частин, потрібно від цілого відняти частину, яка відома; частина завжди менша, ніж ціле; ціле завжди більше ніж частина.

Слово надається команді «Квадрати» (один з членів команди проводить заняття, інші виконують ролі дітей).

Розглянемо фрагмент конспекту заняття за темою «Арифметичні задачі на знаходження суми та остачі». Метою цього заняття є оволодіння дітьми умінням здійснювати аналіз даних задачі, встановлювати відношення між числами за допомогою схем; складання схем самостійно за текстом задачі.

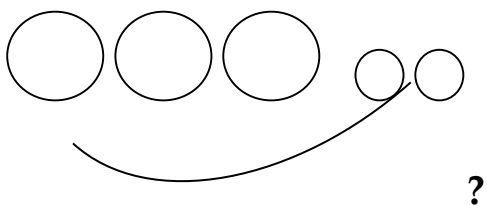
Хід заняття: Сьогодні ми будемо допомагати дітям визначати кількість предметів. У Наталки було чотири повітряні кульки. Дві вона віддала подрузі. Скільки кульок залишилось у Наталки? Давайте складемо схему цієї задачі.



Якою фігурою позначимо кульки? Кругом. Скільки кругів намалюємо? Чотири, тому що кульок було чотири. Чи всі кульки Наталка віддала подрузі? Не всі, тільки дві кульки. Як ми це позначимо на схемі? Закреслимо два круги. Що позначатиме знак питання? Ним позначимо те, що потрібно знайти. Де ми його поставимо? Біля кругів, які залишилися не закресленими.

Скільки кульок залишилося? Залишилося дві кульки. Як ви дізналися? Від 4 відняли 2? Чому ви віднімали? Тому, що вона дві віддала кульки і кількість зменшилася.

Складіть задачу за цією схемою.



Які предмети можуть позначати круги більшого та меншого розміру? Що означає лінія, яка об'єднує всі круги? Що означає знак питання під лінією?

Давайте розв'яжемо задачу, яка вам сподобалася? Розв'яжемо задачу Василька. Назвіть умову задачі: У хлопчика було три апельсина і два мандарина. Назвіть запитання до цієї задачі. Скільки фруктів було в хлопчика? А чи буде ця розповідь задачею, якщо я запитаю так: Чи смачні фрукти? Ні, ця розповідь з таким запитанням не буде задачею. Запитання має ставитися так, щоб потрібно було визначити кількість. Запишіть рішення цієї задачі за допомогою цифр. $3 + 2 = 5$ Чому ви додавали? Тому, що кількість фруктів на малюнку збільшилася. Було три круги і намалювали ще два.

Після проведення заняття на фліпчарті учасники пишуть переваги цього способу розв'язання задач:

- а) схема допомагає утримувати в пам'яті текст задачі;
- б) схема підказує спосіб розв'язання задачі;
- в) діти навчаються самостійно складати схеми за текстом задачі, що сприятиме розвитку логічного мислення.

Слово надається опонентам, які мають визначити недоліки цього способу. Команда «Круги»: схема показує готовий спосіб розв'язання задачі, він наочно представлений на схемі. Команда «Трикутники»: дітям дошкільного віку самостійно скласти схему задачі дуже важко. Правильний переклад умови задачі в схему

залежить від уміння виділяти в умові задачі узагальнений зміст, який фіксується та моделюється. Для прикладу складіть схему за такою задачею: на верхній полиці стояло три книги, а на нижній на дві більше. Скільки книг стояло на нижній полиці? (Учасники розглядаються складені схеми та визначають їх доцільність.)

Слово надається команді «Трикутники» (один з членів команди проводить заняття, інші виконують ролі дітей).

Розглянемо фрагмент конспекту заняття на тему «Арифметичні задачі на знаходження суми та остачі». Його метою є оволодіння дітьми умінням здійснювати аналіз даних задачі, встановлювати відношення між числами орієнтуючись на слова тексту задачі.

Хід заняття: Діти до нас за допомогою звернувся Буратіно. Йому потрібно вирішити задачі, які склала Мальвіна. Хто знає що таке задача? Задача – це розповідь, у якій є два числа. Як інакше в задачі називається розповідь? Умова. У кінці задачі ставиться запитання.

Перша задача: Було 5 гривень. Дві гривні витратили на олівець. Скільки гривень залишилося? Повторіть умову задачі («вихователь» запитує 3-4 «дітей»). Скільки гривень залишилося? Як ви дізналися? Чому віднімали? Тому, що гроші витратили. Їх стало менше.

Друга задача: Тато Карло дав Буратіно три гривні. Джузеппе дав Буратіно ще три гривні. Скільки у Буратіно стало грошей? Шість гривень. Як ви дізналися? До 3 додали 3. Чому ви додавали? Тому, що йому ще дали, а не забрали. У Буратіно стало більше, бо йому дали ще три гривні.

Після проведення заняття на фліпчарті учасники пишуть переваги цього способу розв'язання задач:

а) за словами тексту задачі діти швидко орієнтуються у виборі способу розв'язання задачі: приїхали, прийшли,

приклеїли тощо – додавання; з'їли, віддали, поїхали тощо – віднімання;

б) задачі схожі за змістом не викликають труднощів у їх вирішенні.

Слово надається опонентам, які мають визначити недоліки цього способу. Команда «Круги»: за такого способу вихованці не зможуть розв'язувати обернені задачі, де текст суперечить арифметичній дії. Наприклад, «У глечику було декілька склянок води. Коли з нього вилили 2 склянки, в ньому залишилося 3 склянки води? Скільки води було в глечику?». У тексті задачі вжито слово «вилили». За цим способом, орієнтуючись на слово тексту задачі «вилили», потрібно робити дію віднімання, протилежну тій, яку необхідно застосувати. Таким чином відбувається розрив між текстом задачі та арифметичною дією.

Команда «Трикутники»: цей спосіб застосовується тільки в конкретному випадку. Він не дозволяє дитині розв'язувати клас задач, тобто не відбувається узагальнення способу дій. Для подолання розриву між текстом задачі та вибором арифметичної дії потрібно навчити дитину здійснювати зв'язок між узагальненою числовою дією та конкретними умовами задачі.

Переваги та недоліки подаються на фліпчарті у формі таблиці (див. таблицю 1).

Отже, позитивними сторонами різних способів розв'язання задач є:

а) використання моделі «ціле-частина». Ця модель допомагає встановлювати відношення між числами; сприяє узагальненню знань, розвитку мислення;

**Переваги та недоліки різних способів розв’язання
арифметичних задач**

Спосіб розв’язання	Переваги	Недоліки
Змістовий спосіб із використанням моделі «ціле – частина»	– діти навчаються встановлювати відношення між даними арифметичної задачі, що забезпечує розвиток математичного типу мислення – вихованці засвоюють узагальнений спосіб розв’язання прямих та обернених задач	– дітям важко утримувати текст задачі в пам’яті, особливо це стосується текстових задач – щоб використовувати модель «ціле – частина», вихователь має провести підготовчу роботу
Змістовий спосіб із використанням готових схем	– схема допомагає утримувати в пам’яті текст задачі – схема підказує спосіб розв’язання задачі – діти навчаються самостійно складати схеми за текстом задачі, що сприяє розвитку логічного мислення	– схема показує готовий спосіб розв’язання задачі, він наочно представлений на схемі – дітям дошкільного віку самостійно скласти схему задачі дуже важко
Формальний спосіб з орієнтацією на слова змісту задачі	– за словами тексту задачі діти швидко орієнтуються у виборі способу розв’язання задачі – схожі за змістом задачі не викликають труднощів під час їх розв’язання	– у такий спосіб вихованці не зможуть розв’язувати обернені задачі, де текст суперечить арифметичній дії – цей спосіб можна застосовувати тільки в конкретному випадку, він не дає змогу розв’язувати клас задач

Для формування у дітей уміння обирати спосіб розв’язання арифметичних задач можна використовувати модель «ціле-

частина» та схеми. Орієнтувати дітей на слова змісту задачі не можна, тому що цей спосіб не сприяє перенесенню знань в інші умови.

Шановні рецензенти, вам слово (логопед, психолог, завідувач аналізують діяльність команд та кожного учасника).

За матеріалом, що розглядався на семінарі, студенти самостійно складають пам'ятки. На них можна орієнтуватися під час організації занять з навчання складання та розв'язання арифметичних задач. Наш семінар добігає кінця. Бажаю всім творчих успіхів.

Моделювання проблемних ситуацій під час семінару показує студентам типові утруднення з якими педагог стикається у практиці та шляхи їх подолання. Створюються умови для активної пізнавальної діяльності, розвитку самостійності мислення, творчості, оволодіння умінням обирати ефективні методи формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку.

Отже, результативність процесу формування практичних умінь у майбутнього вихователя буде досягнута за рахунок низки умов – створення квазіпрактики, використання активних методів.

Список використаних джерел

1. Зайцева Л. І. Арифметичні моделі для розв'язання задач. *Дошкільне виховання*. 2008. № 4. С. 22–24.
2. Зайцева Л. І. Елементарна математична компетентність. *Дошкільне виховання*. 2004. № 7. С. 12–15.
3. Зайцева Л. І. Розв'язування математичних задач: компетентнісний підхід. *Дошкільне виховання*. 2007. № 11. С. 20–21.
4. Киричук О. В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України. *Рад. школа*. 1991. № 5. С. 33–45.
5. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: Проблемный анализ. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2001. 144 с.

6. Непомнящая Н. И. Психологический анализ обучения детей 3-7 лет : На материале математики. Москва : Педагогика, 1983. С. 22-38, 52-56.
7. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий. Київ : Науковий світ, 2001. С. 68-80.
8. Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу: навчальний посібник / за ред. Т. І. Поніманської. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 304 с.
9. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід: монографія. Київ : Віпол, 2000. 636 с.
10. Сластенин В. А. Педагогический процесс как система. Москва : Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.
11. Фонин Ф., Целищева И. Использование моделирования при решении текстовых задач. *Дошкольное воспитание*. 1996. № 10. С. 40-44.
12. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : наук. посіб. / Під заг. ред. професора С. І. Якименко. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 304 с.
13. Эрдниев П. М. Укрупненные знания как условие радостного учения. *Начальная школа*. № 11. 1999. С. 5-20.
14. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА*. 2007. Том 71. С. 3-8.

РОЗВИТОК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СВІТЛІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ КОНЦЕПЦІЙ

Лариса КАЗАНЦЕВА

Фундаментальні зміни останніх десятиліть стали підґрунтям для входження нашої країни до відкритого суспільства, в якому відбувається формування української політичної нації через підтримку і розвиток усіх етнокультурних груп населення, що, у свою чергу, спонукає формування багатомовності і полікультурності суспільства як його сучасної ознаки. Розв'язання багатьох проблем полікультурного суспільства пов'язується з діями держави в галузі мовної політики і мовної освіти.

З прийняттям Законів України «Про мови в Україні» (2010), «Про освіту» (2015), українська мова стала мовою навчання в закладах освіти всіх рівнів, а в освітніх закладах етнічних спільнот – предметом вивчення. У Законі України «Про національні меншини в Україні» (1992), Законі України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» (1999), спрямованих на реалізацію мовних законів та основних засад Конституції, поставлено завдання всіляко сприяти розширенню функціонування української мови та розвитку мовно-культурної спадщини всіх етнічних спільнот країни.

Вирішувати завдання мовної освіти покликана передусім система дошкільної освіти. Відповідно до концептуальних положень програм розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку сьогодні запроваджено організацію освітнього процесу в закладах освіти засобами української мови. Зміст навчання української мови на сучасному етапі, визначення мети й завдань відповідає усім багатогранним аспектам функціонування державної мови, що

передбачає її пріоритетне використання в усіх сферах суспільного життя. При цьому освітня практика і дошкільна лінгводидактика має враховувати, що значна частина дітей дошкільного віку постійно перебуває в двомовному лінгвосередовищі, а в окремих великих регіонах (Запорізька, Одеська, Миколаївська, Херсонська, Дніпропетровська, Донецька, Луганська області) – в середовищі з перевагою російської мови в комунікативно значущих для дитячого віку сферах життєдіяльності – родинному і побутовому. Впродовж трьох десятиліть в переважно південно-східних регіонах нашої країни українська мова вивчалася в закладах дошкільної освіти як державна (друга) мова, сьогодні ж система дошкільної освіти повністю перейшла на організацію освітнього процесу засобами української мови, але мусить зважати на двомовний характер полікультурного життєвого простору дитини-дошкільника.

Теоретико-методичні питання навчання дітей української мови ґрунтуються на наукових положеннях лінгвістики (А. Бараннікова, У. Вайнрайх, Є. Верещагін, Б. Гавранек, О. Гаркавець, Б. Горнунг, Ю. Жлуктенко, Г. Їжакевич, Ю. Розенцвейг, С. Семчинський, Г. Чередниченко та ін.), психолінгвістики (М. Жинкін, О. Залевська, І. Зимняя, О. Леонт'єв, Г. Колшанський, О. Негневицька, Ю. Пассов, І. Румянцева, О. Шахнарович), психології (В. Артемов, Б. Баєв, Б. Беляєв, Б. Бенедиктов, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Імедадзе, О. Леонт'єв, І. Синиця, О. Соколов, Т. Ушакова та ін.), лінгводидактики (В. Бадер, О. Біляєв, Л. Булаховський, Н. Гавриш, Є. Голобородько, І. Гудзик, Г. Коваль, Т. Коршун, Л. Кутенко, В. Мельничайко, Н. Місяць, Л. Паламар, Н. Пашковська, М. Пентилюк, А. Супрун, В. Трунова, М. Успенський, О. Хорошковська, М. Шанський, Л. Щерба та ін.).

Сучасна теорія і практика навчання дітей дошкільного віку української мови і розвитку мовлення розвивається на ідеях філософії неогуманізму, відповідає таким принципам сучасної гуманітарної освіти, як культуровідповідність, полікультурність, плюралізм, гуманізація, інтеграція різних видів діяльності. Ідеї

навчання дітей української мови відповідають дитиноцентричній і особистісно-зорієнтованій парадигмам дошкільної освіти, вимогам Базового компонента ДО, що пов'язується з модернізацією і реформуванням всієї системи дошкільної освіти. Загальна теоретико-методична концепція процесу навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку ґрунтується на культурологічному, комунікативному та компетентнісному концептах.

Культурологічний концепт, який розглядає соціальні явища як предмет культури в сукупності відповідних теоретико-методологічних положень, що забезпечують засвоєння мови в контексті представленої нею культури і духовності; сприяють розвитку високоморальної, національно свідомої особистості, відкритої до засвоєння інших культур і мов, міжкультурного діалогу, здатної до мовленнєвої та творчої діяльності в полікультурному просторі.

Комунікативний концепт спрямовує процес навчання мови в цільовому, змістовому і технологічному компонентах на оволодіння спілкуванням у всіх його основних функціях: пізнавальній, регулятивній, ціннісно-орієнтаційній, етикетній; на опанування механізму практичного володіння мовними засобами для здійснення успішної комунікації.

Компетентнісний концепт зорієнтований на формування інтелектуально розвиненої, духовно багатой мовленнєвої особистості, яка вільно володіє засобами мови, свідомо і доречно їх використовує у мовленнєвій діяльності, здатна до ефективної комунікації.

Деталізуємо теоретико-методичні аспекти реалізації наукових концептів у лінгводидактичній системі навчання дітей дошкільного віку української мови та розвитку мовлення.

Отже, відомо, що мова та культура нації є взаємозалежними явищами єдиної цілісної системи, в якій розвиток культури починається з розвитку мови, а мова становить невід'ємну складову культури. Мова – це серцевина національної культури. На органічний зв'язок мови і культури вказували всесвітньо відомі

мовознавці О. Афанасьєв, Ф. Буслаєв, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Е. Сепір, Б. Уорф, К. Ушинський. Взаємозв'язок ними вбачається в тому, що мова і мовлення виступають продуктом певної культури, а культура, у свою чергу, кодується засобами мови. Мова цементує всі складові культури в єдине неподільне ціле. Вона є найбільш яскравою національною ознакою, вона – найпотужніший елемент культури, який утримує в одному духовному полі всіх представників певної нації, навіть роз'єднаних у часі і просторі. У мові сконцентровано національний характер, національна психологія, вдача, ментальність, що формувалися віками. «У світлих, прозорих глибинах народної мови відображається вся історія духовного життя народу. Мова є найбільш живий, найбільш розкішний і міцний зв'язок, що поєднує минулі, сучасні та майбутні покоління в єдине велике історичне ціле», – писав К. Ушинський [36, с. 127].

В. фон Гумбольдт – один із перших, хто визнав закономірний зв'язок мови і культури, бачив його у тому, що, по-перше, матеріальна і духовна культура акумулюються в мові; по-друге, національна культура і національний характер виражаються в мові шляхом своєрідного бачення світу; по-третє, мові властива специфічна внутрішня форма, яка є відтворенням «народного духу», його культури; по-четверте, мова виступає опосередкованим ланцюжком між людиною і культурою.

Вчені (О. Афанасьєв, В. фон Гумбольдт, О. Потебня) наголошували на тому, що мови для націй є органами їх оригінального мислення і сприйняття світу. В. фон Гумбольдт порівнював мову з зачарованим колом навколо людини, вийти з якого можна, лише вступивши до іншого кола, тобто засвоївши іншу мову. Натомість опанувати іншу мову – означає набутти нового погляду на світ. Люди, які розмовляють різними мовами, і світ бачать по-різному, оскільки кожна мова членує довколишній світ по-своєму. Е. Сепір вважає, що «...мова не стільки засіб передачі суспільного досвіду, скільки спосіб визначення цього досвіду для всіх, хто розмовляє тією мовою» [35, с. 234].

Кожній національній культурі властиві свої особливі способи бачення світу, кожним народом надається своя, специфічна роль явищам, предметам, стосункам, тому саме культура визначає контекст сприймання людиною світу. Отже, зв'язок мови і культури відтворюється у світогляді і способах мислення людини. О. Потебня наголошував, що навіть найменші структурно-семантичні відмінності в мовах особливим чином налаштовують увесь механізм думки на пізнання світу. Структурно-семантичні мовні структури навіть на сенсорному рівні спрямовують свідомість на своєрідне сприймання дійсності, визначаючи характер вибірковості. Йдеться не лише про відмінне членування позамовної дійсності, а про надання певним її аспектам різного сенсу і різної прагматично-функціональної і аксіологічної значущості.

Національно-специфічне сприйняття довколишнього світу носіями різних культур неоднакове, подекуди контрастна оцінка одних і тих самих культурних явищ пояснюється тим, що мислення має національну специфіку, зумовлену характером мови. Про це писали О. Афанасьєв, Ф. Буслаєв, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, К. Ушинський, Л. Щерба. Неповторність, унікальність, своєрідність національної культури забезпечується специфікою представленої нею мови. Мовні системи різних етносів вирізняються національно-культурною специфікою бачення світу, виокремленням у мові істотних для певного народу і його довкілля явищ, ознак, властивостей, елементів. Те, як особистість сприймає світ і що вона в ньому бачить, завжди позначається в поняттях, сформованих на основі рідної мови з урахуванням всього багатства виражальних засобів.

Мова і культура формують особистість і творця культурних цінностей. Принцип культуровідповідності, який зародився з появою наукової педагогіки, вперше поставив питання про зв'язок культури і навчання, виховання та розвитку особистості у широкому контексті (Я. Коменський, Ф. Дистервег). Сучасне трактування принципу культуровідповідності передбачає звернення всіх

компонентів освіти і культури до людини як до «творця і суб'єкта, здатного до особистісного саморозвитку, ... передбачає освоєння культури як системи цінностей у контексті розвитку дитини і становлення її як творчої особистості» [10, с. 167]. Означений принцип зумовлює відношення між освітою і культурою як середовищем, що живить особистість. «Культуровідповідний принцип обґрунтовує об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей, сприяє його розвитку і становленню, забезпечує особистісно зорієнтований розвиток особистості при підтримці індивідуальності, неповторності кожної дитячої особистості, її здатності до самозмін і культурного саморозвитку» [10, с. 167].

Слушною є думка, що вивчення людиною іншої мови рівнозначне набуттю нею нового погляду на світ, адже люди, що володіють різними мовами і світ бачать по-різному, оскільки кожна мова представляє світ оригінально, по-своєму (В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Л. Щерба). У випадку вивчення нерідної мови засвоєння тільки форми цієї мови без урахування культурного компонента не дає глибокого й повнокровного її знання, стає перепорою для побудови повноцінного спілкування з носіями цього мовно-культурного коду, викликає непорозуміння через певні відмінності в наборі знань про світ. Завдяки дослідженням психолінгвістики (І. Зимняя, Ю. Караулов, Г. Колшанський, О. Леонтьєв, В. Красних та ін.), соціолінгвістики (О. Ахманова, В. Беліков, Р. Белл, Ю. Дешерієв, Л. Крисін, Л. Нікольський, О. Швейцер та ін.), лінгвокультурології (Є. Верещагін, Д. Гудков, П. Донець, В. Костомаров, В. Красних, В. Маслова, Р. Міньяр-Белоручев, Ю. Степанов та ін.) стало очевидним, що для повноцінного спілкування необхідно не тільки володіти мовним матеріалом, але й знати специфічні поняття, властиві певній етноспільноті, володіти позамовними знаннями, що відтворюють культурні традиції цієї спільноти.

У результаті пошуків ефективних шляхів навчання мови сформувався культурологічний підхід, в основі якого лежить ідея взаємопов'язаного опанування мови та культури. Культурологічний

підхід до навчання мов розглядається у працях Б. Бестужева-Лади, І. Бім, Є. Верещагіна, В. Костомарова, В. Красних, О. Лебедева, В. Маслової, А. Московченка, В. Розіна, Г. Селевка, С. Смиронова, В. Телія, В. Фурманової, І. Шаповалової, П. Щедровицького та ін. За визначенням Г. Селевка, культурологічний підхід – це «об'єднання у цілісному безперервному освітньому процесі спеціальних, загальнокультурних і психолого-педагогічних блоків знань з конкретних наукових дисциплін, загальнолюдських і національних основ культури, на основі принципу культуровідповідності і закономірностей розвитку особистості, в якому особистість дитини виконує пріоритетну системоутворювальну роль» [33, с. 71].

Сьогодні в мовній освіті сформувалися кілька культурологічних напрямів, а саме: лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурологічний, соціокультурний і комунікативно-етнографічний. Усіх їх об'єднує визнання мови як феномену культури, що втілює в собі історію, культуру, звичаї народу, та мови як скарбниці культури, що сприяє пізнанню світу, зберіганню і переданні суспільно-історичного і культурного досвіду наступним поколінням.

Здобутком лінгвокраїнознавчого напрямку стало врахування мови і культури для забезпечення лінгвокраїнознавчої компетенції як цілісної системи уявлень про національні звичаї, традиції, реалії країни, мова якої вивчається. Науковцями (Є. Верещагін, Ю. Гулий, І. Дорожко, Н. Доценко, В. Костомаров, Р. Міньяр-Белоручев, М. Нефьодова, Б. Островська, А. Солодка, Н. Чайковська та ін.) визначено зміст лінгвокраїнознавчого навчання: географія, історія країни, соціально-політичний устрій, досягнення культури, науки, літератури, мистецтва, традиції і звичаї народу; «фонові знання», що містяться в когнітивній сфері носіїв мови, та є основою комунікативних процесів; «невербальна мова» жестів, міміки, пантоміміки, інтонації, символів тощо. Значна увага в застосуванні лінгвокраїнознавчого напрямку приділяється вивченню лексичного шару мови, в якому прихована національно-специфічна інформація. Вивчається національно-культурна семантика слова, еквівалентні і

безеквівалентні лексеми, фонові лексичні одиниці, фразеологізми, афоризми.

Лінгвокультурологічний напрям (В. Воробйов, В. Красних, В. Маслова, Н. Мішатіна, Ю. Степанов, В. Телія, В. Фурманова та ін.) у навчанні мов дає можливість «...бачити мовну одиницю не тільки як репрезентанта певного мовного рівня, що має характерні граматичні ознаки, але і – насамперед! – одиниці культурної пам'яті народу» [18, с. 12]. Цей напрям безпосередньо відтворює національну картину світу, особливості лінгвоментального комплексу, «вивчає прояв, відображення, і фіксацію культури в мові та дискурсі» [18, с. 36]. Мета лінгвокультурологічного напрямку полягає у фіксації уваги на вивченні певного культурного простору через призму мови і дискурсу та культурному тлі комунікативного простору. Технологія лінгвокультурологічного напрямку в навчанні мови сприяє виявленню на основі мовного матеріалу базових одиниць культури, закріплених у мові й таких, що проявляються в дискурсі; зафіксованих і відображених у «дзеркалі мови» уявлень про окультурені людиною сфери; давньо-історичні уявлення, що проявляються крізь призму мови: архетипи, міфологеми; фразеологічний фонд мови; стереотипи, символи, еталони, мовленнєвий етикет, що слугують «каналом», яким людина може потрапити в культурно-історичний шар ментально-лінгвального комплексу.

Комунікативно-етнографічний напрям (М. Байрам, Г. Зерет, К. Кремш та ін.) передбачає під час навчання мови і культури не тільки оволодіння певними фоновими знаннями, а розвиток у мовців здатності адаптуватися до нових мовленнєвих ситуацій. Цей напрям культурологічного підходу нам видається надзвичайно перспективним, адже він зорієнтований на навчання нерідних мов у руслі комунікативної парадигми. У відповідності до комунікативно-етнографічного напрямку головним у навчанні мови є розвиток іншомовної та міжкультурної компетенцій, що дозволяє ефективно

взаємодіяти з носіями іншої культури, розвиває вміння розуміти чужу поведінку і обирати доцільні тактики мовленнєвої поведінки.

Пріоритетним сьогодні є соціокультурний напрям культурологічного підходу, ядром якого є орієнтація на навчання в контексті «діалогу культур», одночасного навчання рідної і нерідної культур у процесі формування комунікативних умінь міжкультурного спілкування (Н. Бориско, Ю. Пассов, В. Сафонова, П. Сисоєва, Л. Скуратівський та ін.). Пріоритетність напрямку полягає у формуванні ключової – соціокультурної компетентності, яка забезпечує здатність орієнтуватися в полікультурному середовищі, адекватно інтерпретувати явища та процеси позамовної і мовленнєвої культури, послуговуватися цими орієнтирами для взаємодії під час вирішення значущих завдань в різних типах міжетнічного спілкування.

Особливе тлумачення культурологічного підходу знаходимо в дослідників у галузі міграційної педагогіки. Воно полягає у спрямованості на найбільш повне врахування особливостей дітей і молоді в їхній культурній ідентифікації і сприянні більш успішній адаптації до інокультурного середовища посередництвом освіти (Д. Вердієв, О. Гукаленко, Г. Солдатова, О. Соболева). Культурологічний підхід розвиває особистість у гармонії із загальнолюдською культурою. Стрижнем освіти на культурологічних засадах виступає самовизначення особистості у світовій культурі. Національна освіта, що налаштована на підготовку громадян до життя у своїй культурі, можлива лише в інтеграції зі світовими культурами з урахуванням засвоєння національних і загальнолюдських цінностей. Із культурологічного погляду, співвіднесеність народу зі світовою і культурами інших народів, а не замкненість на собі, створює з народу націю.

А. Богуш на підставі аналізу культурологічної парадигми педагогічної системи В.Сухомлинського, виокремлює такі принципи культурологічного підходу, що має застосовуватися в дошкільній освіті:

- принцип стимулювання потреби культурно-ціннісного пізнання в перетворенні світу шляхом організації різноманітних сфер діяльності дітей: музичної, соціокультурної, літературної, комунікативної, інтелектуальної;

- принцип інтегративності культур, який спрямований на засвоєння цінностей загальнолюдської культури, а також засвоєння цінностей культур тих національностей, які проживають на спільній території;

- принцип діалогу культур передбачає реалізацію різнорівневих і різнохарактерних діалогів: діалогу мистецтв, діалогу культур, внутрішній діалог свого «Я» із зовнішнім світом;

- принцип діяльнісно-творчої спрямованості навчально-виховної роботи передбачає занурення дітей в активно-творчу діяльність у кожній соціокультурній і полікультурній сферах;

- принцип свободи, самостійності і відповідальності, що дозволяє дитині самостійно визначити своє ставлення до природи, оточення, мистецтва, навчання, відповідально оцінювати свою діяльність [4, с. 38].

Культурологічний підхід до проектування особистісно зорієнтованої освіти втілюється в науковій школі Є. Бондаревської: «Культурологічна особистісно зорієнтована освіта – це така освіта, епіцентром якої є людина, яка пізнає і створює культуру шляхом діалогічного спілкування. Це освіта, що забезпечує особистісно-смісловий розвиток учнів, підтримує індивідуальність, неповторність кожної дитячої особистості, спираючись на її здатність до самозмінення і культурного саморозвитку» [7, с. 26]. Дослідження В. Комарова обґрунтовує значущість культурологічного підходу в розв'язанні проблем міжнаціонального спілкування. Так, основним змістом цього напрямку діяльності освітнього закладу має стати: стимулювання інтересу до культурних цінностей інших народів, адекватне сприйняття їхньої своєрідності, осмислення даності поліетнічного світу і активне самовизначення в ньому, розвиток національного в особистості на основі загальнолюдських цінностей,

розвиток умінь, навичок і здібностей взаємодії з інонаціональним і полінаціональним соціальним довкіллям.

Екстраполюючи широкий науковий контекст культурологічного підходу на питання навчання дітей дошкільного віку української мови, маємо усвідомити, що найефективнішим шляхом формування мовної особистості з високорозвиненими комунікативно-мовленнєвими компетентностями є шлях інтегрованого опанування мови і культури. Державний статус зумовлює значущість вивчення української мови в закладах дошкільної освіти України і стимулює пошук нових підходів в організації процесу навчання, які забезпечуватимуть одночасне засвоєння дітьми мови і культури. Засвоєння дітьми державної і рідної мов на засадах культурологічного підходу формує у них інтерес до української мови і представленої нею культури, зіставлення фактів і явищ рідної і української культури розвиває мислення, спонукає до аналітико-синтетичної діяльності, розширює інтелектуальний потенціал і пізнавальні горизонти. Опанування мовних засобів з одночасним засвоєнням їх культурно-історичного і національно-культурного значення сприяє більш ефективному формуванню комунікативної компетентності як здатності до спілкування в полікультурному і двомовному середовищах. Надання мовним одиницям культуроносного сенсу спрощує процес їх засвоєння, оскільки у сприйманні дітей вони набувають емоційного і змістового забарвлення. При цьому знання з мови характеризуються усвідомленістю, привласнюються особистістю як емоційно значущі, між ними і власним досвідом дітей, їхніми особистісними переживаннями встановлюється зв'язок.

Культурологічний підхід передбачає наповнення матеріалу змістом, який формує і задовольняє пізнавальні інтереси дітей, їхні бажання зрозуміти українську культуру, побут, звички, погляди, цінності, розвиває потребу і готовність до вивчення української мови. Дошкільники виявляють інтерес і набувають досвіду взаємодії з носіями української мови і культури.

Вміння орієнтуватися в соціумі, ефективно взаємодіяти з його суб'єктами розглядаються сучасною наукою і практикою як надзвичайно важлива умова особистісного розвитку дитини, що зумовлює необхідність формувати її комунікативні і соціальні компетенції. Засобом реалізації багатьох соціально-психологічних властивостей, за допомогою яких виявляється комунікативна компетентність особистості, є комунікативне мовлення. Комунікація – це повідомлення, передавання інформації засобами мови, мовлення, тобто вербально, або іншими знаковими системами, невербально, у процесі міжособистісного спілкування. З цього стає зрозумілим, що поняття «мовленнєва комунікація» слід розуміти як комунікацію, спілкування людей засобами мови.

Спілкування як процес міжособистісної взаємодії вивчався передусім з психологічної позиції (Б. Ананьєв, А. Беляєва, О. Бодальов, Л. Божович, М. Лісіна, В. М'ясищев). Науковцями встановлено, що спілкування складають різнопланові процеси встановлення і розвитку контактів між людьми, викликаються потребами спільної діяльності і містять процеси сприймання та розуміння інших мовців, обміну інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії. М. Лісіна тлумачить поняття спілкування як «взаємодію двох або кількох людей, спрямовану на узгодження та об'єднання зусиль з метою налагодження відносин і досягнення загального результату» [28, с. 9]. Наведені визначення дають можливість назвати основні умови виникнення і здійснення спілкування, а саме: наявність двох або кількох комунікантів; комунікативну ситуацію з вираженими, усвідомленими потребами; активність співрозмовників, спрямовану на досягнення комунікативної мети.

Знання будови, компонентів, внутрішньої механіки природної комунікації дає можливість лінгвометодистам змодельовати процес навчання на комунікативній основі. Комунікативний підхід як об'єкт дослідження вирізняється складністю, багатоаспектністю, що ускладнює вироблення єдиного визначення поняття. Проте

спільним у наукових поглядах на комунікативний підхід є те, що він належить до такої методичної категорії, яка своїм основним змістом зорієнтована на практичний аспект навчання мови, більше того, вона визначає основний підхід, домінуючу спрямованість процесу навчання на формування комунікативних умінь.

У 60-х роках ХХ ст. у теорії і методиці навчання мов відбулася так звана «комунікативна революція», в результаті якої виокремився новий, комунікативно-прагматичний підхід. Він розвинувся на ґрунті свідомо-практичного методу (Б. Беляєв), який, у свою чергу, прийшов на зміну граматико-перекладного методу. Можна погодитися з Ю. Пассовим, який висвітлює еволюцію мовної освіти: від навчання мови – до навчання мовлення, після цього – до навчання мовленнєвої діяльності і далі – до навчання спілкування [30, с. 4]. Ідея комунікативно-зорієнтованого навчання принесла величезні методичні переваги: змінилось уявлення про мету мовної освіти, яка стала формулюватись як розвиток мовної особистості, здатної здійснювати ефективну комунікацію в усіх сферах життя (В. Артемов, І. Бім, А. Богуш, М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Залевська, А. Миролібов, О. Митрофонова, Ю. Пассов, М. Пентиліук, М. Успенський). При цьому шлях до мети став «самим практичним користуванням мовою» [30, с. 31], тобто мовленнєвий розвиток учнів через спілкування став і метою, і засобом навчання. Комунікативно-зорієнтований підхід дав можливість розглядати мовну систему в тісному взаємозв'язку з умовами її функціонування та тими змінами, які відбуваються в процесі спілкування.

Як і всі методичні стратегії в навчанні мов, комунікативний підхід розв'язує питання співвідношення теорії і практики, при чому не лише в прагматичній площині, як лінгвістична теорія і практика та їх реалізація в навчанні конкретних мов в конкретних закладах освіти, але й як теоретична концепція сучасної лінгводидактичної науки. Преференції практики в навчанні мов першим проголосив свідомо-практичний метод, а сучасна комунікативна стратегія, виходячи з актуальних завдань мовної освіти, пропонує один з

ефективних шляхів формування комунікативної компетентності (мовленнєвих умінь, навичок, здібностей) з опорою на лінгвістичні знання. Комунікативний підхід у навчанні передбачає поєднання процесу засвоєння мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності з перевагою мовленнєвої практики (О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Зимняя, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Т. Рябова, І. Салістра, Г. Шелехова).

Теоретичним підґрунтям комунікативного підходу в лінгвометодиці виступають положення мовознавства про мову як своєрідну знакову систему, що забезпечує мислення людини і спілкування між людьми, тобто слугує засобом формування думок і сприймання довколишньої дійсності, обміну інформацією, вираження різноманітних почуттів (В. Артемов, Б. Баєв, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимняя, О. Леонтьєв, О. Потебня, Т. Ушакова). Методологічною платформою комунікативного підходу є парадигма про діалектичний зв'язок мови і мовлення. Мова існує у свідомості людей і реалізується в мовленні. Формою існування мови, виявом її життєздатності є мовлення, а мовлення – це процес використання мови з метою спілкування, мислетворення, пізнання дійсності, нагромадження і збереження знань (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Потебня, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, О. Шахнарович, Л. Щерба). «Мовлення – це мова «в роботі»» [31, с. 8].

Методичні питання організації навчання на комунікативній основі можуть бути висвітлені з позицій діяльнісної парадигми, в контексті якої спілкування розглядається як особливий вид інтерактивної діяльності, якому властиві всі риси діяльності (структурність, цілеспрямованість, цілісність, механізм оволодіння). Сучасна наука досліджує мовлення, спілкування і мовленнєву комунікацію як діяльності з цілим комплексом спільних і специфічних властивостей.

Розв'язання проблеми діяльності пов'язується з іменами Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, О. Лурії, С. Рубінштейна. Зокрема, С. Рубінштейн

вперше висунув ідею про єдність психіки, свідомості та діяльності: «діяльність і свідомість ... утворюють органічне ціле, не тотожність, а єдність» [32, с. 26]. Діяльність, за О. Леонтьєвим, «це одиниця життя, опосередкована психічним відображенням, реальна функція якого полягає в тому, що вона орієнтує суб'єкта у предметному світі» [27, с. 35]. Засновники теорії діяльності вважають, що діяльність як складна система має свою будову, свої внутрішні закони, за якими функціонує і розвивається.

Передусім діяльність має мету – те, чого прагне досягти людина. Структуру діяльності складають дії, які виконуються певним способом, а отже, мають свій «операційний апарат». Кожна окрема дія спрямовується на виконання власної проміжної мети і підпорядковується загальній меті діяльності. На думку вчених (Л. Анциферова, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), діяльність характеризують такі риси, як цілеспрямованість, структурність, плановість, евристичність. С. Рубінштейн увів поняття «фазної будови» акта діяльності та виокремив 5 фаз діяльності: 1 фаза – мотивація діяльності, продуктом якої виступає інтенція (намір); 2 фаза – орієнтовні дії; 3 фаза – планування діяльності; 4 – виконавча, або реалізація плану; 5 фаза – контроль за результатами діяльності.

Психологічне трактування діяльності спрямовує лінгводидактику на організацію такого навчання, в якому чітко викарбовуються мотиви, цілі, завдання і предмет. Усіляка діяльність, аби вона була максимально ефективною, має бути мотивованою і керованою. Педагогу необхідно озброїти учнів відповідними діями і операціями, висунути чіткі цілі, сформувані мотивацією діяльності. Управління мотивацією виконує важливу роль у керівництві діяльністю: «без управління мотиваційним боком діяльності неможливе управління всією діяльністю, а це означає відсутність гарантії досягнення результату і ефективності навчання» [37, с. 63]. Мотивація виступає «пусковим механізмом» діяльності, від змісту якої залежить успіх останньої. Керування діяльністю здійснюється за

принципом «зворотного зв'язку», «зворотної аферентації» (П. Анохін, Н. Бернштейн). Це допомагає свідомо ставитися до результату та процесу його досягнення, зіставляти отримані результати з поставленою метою, коригувати свою діяльність відповідно до умов, за яких вона протікає.

Навчання і розвиток мовлення сучасна наука розглядає в руслі теорії мовленнєвої діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) і психолінгвістики (М. Жинкін, О. Залевська, І. Зимняя, І. Іллясов, Л. Калмикова, О. Леонтьєв, Т. Рябова, Т. Ушакова, О. Шахнарович).

П'ятифазна структура діяльнісного акта зберігається і в мовленнєвій діяльності й відтворює процес породження мовленнєвого висловлювання. Психолінгвістика називає такий алгоритм мовленнєвого акту: від ситуації спілкування до мовленнєвого наміру, далі – до реалізації думки в значеннях зовнішніх слів, і нарешті, опосередкування думки в словах, або етап акустико-артикуляційної реалізації мовлення (О. Леонтьєв). О. Шахнарович [37] називає такі етапи процесу породження висловлювання: мотив, мовленнєва інтенція, внутрішня програма мовленнєвої дії, реалізація внутрішньої програми, планування висловлювання у конкретній формі, втілення висловлювання у словесну форму.

Психологічне розуміння мовлення скеровує лінгводидактику на організацію навчання мовленнєвої діяльності, а не мови як знакової системи (О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Є. Голобородько, І. Гудзик, Т. Ладиженська, М. Львов, Ю. Пассов, М. Пентилюк, М. Рождественський). Опанування мовленнєвої діяльності здійснюється у процесі навчання мови на мовленнєвій основі, що включає слухання, говоріння, читання та письмо. Метою навчання виступає «формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті і створенні висловлювань у різних сферах мовлення, тобто в забезпеченні її всебічної

мовленнєвої компетенції» [24, с. 16–17]. Отже, формування мовної особистості, якій притаманна мовна, мовленнєва і комунікативна компетентності, можливе лише у контексті комунікативної стратегії навчання.

Комунікативний підхід спрямовується на розвиток уміння практично користуватися «живою» мовою і покликаний навчати не маніпулюванню мовними структурами, а свідомому співвіднесенню цих структур з їхніми комунікативними функціями в різноманітних ситуаціях спілкування, зазначає О. Леонтьєв [25; 26]. Науковці (Н. Гальскова, Н. Гез, Л. Калмикова, Г. Колшанський, В. Костомаров, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Т. Піроженко) вважають, що в основу навчання мови на комунікативній основі слід покласти процес спілкування. В. Костомаров зауважує, що риси реальної комунікації – екстралінгвістична зумовленість, двобічний творчий результативний характер, – мають складати основу комунікативного навчання, а учень завжди має перебувати в комунікації, в мотивах, стимулах спілкування. М. Пентилюк пише про нагальну потребу в комунікативному спрямуванні навчального процесу, тобто в такій організації навчання мови, «яка б забезпечила активну мовленнєву діяльність школярів, викликала в них бажання висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником, а головне, усвідомлення, що мова – засіб спілкування і пізнання, який супроводжує людину протягом усього життя» [31, с. 9].

Власне, процес навчання за комунікативною стратегією, вважає Ю. Пассов, стає моделлю процесу комунікації, тому що відповідає за всіма основними характеристиками процесу спілкування: має діяльнісну природу, цілеспрямованість і мотивованість, ситуативну співвіднесеність, предметність, змістовність. За умови точного методичного втілення основних параметрів реального спілкування з'являється можливість ефективного розвитку всіх якостей говоріння як засобу спілкування.

Сутність комунікативної стратегії навчання полягає в такій організації навчальної мовленнєвої діяльності, яка спонукає мовців

розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння високим рівнем спілкування. Процес комунікативно спрямованого навчання виходить не з мовної системи, а із процесу спілкування. Отже, комунікативний підхід до навчання мови враховує: 1) потреби спілкування; 2) мотиви спілкування; 3) умови здійснення спілкування. Оволодіння мовою вимагає навчання не тільки мовних засобів для отримання і передавання інформації, а й самого процесу одержання і передавання інформації. При цьому обмін інформацією становить змістовий бік мовленнєвої діяльності, а користування лексикою і граматикою під час такого обміну – її формальну частину.

Учені (Б. Беляєв, І. Зимняя, М. Кабардов, В. Костомаров, О. Леонт'єв, О. Митрофанова, В. Скалкін, Л. Степанова та ін.) зауважують на одному з вузлових питань теорії і методики навчання нерідної мови на основі комунікативного підходу, а саме – на забезпеченні повної реалізації принципу свідомості, особливо тоді, коли за домінанту обрано практичне оволодіння мовою у процесі навчального спілкування, максимально наближеного до реального. І. Зимняя і О. Леонт'єв застерігають проти спрощеного, вульгарного розуміння спілкування в навчанні та відмови від опанування мовних засобів на засадах свідомості. Процес навчання неодмінно мусить складатися «з навчання іншомовного мовного матеріалу (засобам навчання) і навчання діяльності спілкування. Обидва аспекти однаково важливі» [14, с. 146].

Ідея комунікативності важлива передусім для набуття комунікативно-мовленнєвих умінь. Умовою їх формування є «відпрацювання мовленнєвих навичок, яке обов'язково передбачає на певному етапі звертання до свідомого оперування мовним матеріалом, у всякому випадку, коли ми маємо справу з так званими свідомими операціями [25, с. 30]. Ця проблема пов'язується із системою презентації мовного матеріалу, тобто з процесами свідомого орієнтування в мові, – того, що виступає ядром системи мови, і не може засвоюватись іншим шляхом, окрім свідомого. «Те, що ми називаємо навчанням власне мови (мовним засобам), у

психологічному сенсі зводиться до формування дії орієнтації, необхідної для мовленнєвої діяльності, і до оволодіння засобами здійснення цієї діяльності» [26, с. 48].

Одне із ключових питань теорії і практики комунікативного підходу в навчанні нерідної мови стосується того, як вирішується проблема взаємовідношення мислення і мовлення. Справжнє мислення відбувається тоді, коли мовцем у висловлюванні відтворюється «особистісний смисл» (О. Леонтьєв) [26]. У реальній комунікації людина використовує мовленнєві засоби для передавання притаманних їй почуттів, намірів, переживань, ставлень, у реальній комунікації смисл висловлювань породжується думкою. Отже, навчання, якщо воно дійсно комунікативно спрямоване, має пробуджувати в мовців думки, які вони бажають висловити і отримати на них реакцію. Технології навчання нерідних мов на комунікативній основі повинні концентрувати увагу на створенні умов для оволодіння мовленнєвою діяльністю засобами іноземної мови, у процесі якої мовленнєві утворення породжуються мисленням.

Одним із найважливіших параметрів комунікативного навчання є наявність мотиву до здійснення мовленнєвої діяльності нерідною мовою. Дефініція О. Леонтьєва «Діяльності без мотиву не буває» набуває сили закону в комунікативному навчанні. Важливою умовою ефективної діяльності виступає збіг мотиву і предмета діяльності. Справжня мотивація ґрунтується на природній потребі мовців у спілкуванні іноземною мовою.

Ю. Пассов виокремлює 5 принципових положень комунікативно-зорієнтованого навчання [30].

1. Мовленнєва спрямованість у визначенні мети і шляху досягнення цієї мети, в практичному користуванні мовою. Мовленнєва спрямованість можлива тільки за наявності мовленнєво-мисленнєвої активності мовців – це серцевина комунікативного навчання.

2. Індивідуалізація навчання за провідної ролі особистісного аспекту, що виявляється в урахуванні всіх властивостей учня як індивідуальності (здібностей, досвіду, особистісних якостей). Індивідуалізація виступає провідним способом створення мотивації та активності. Якщо мовленнєве завдання відповідає потребам учня, то викликається справжня мотивація і внутрішня активність, тому що завдання стосується мовця особисто.

3. Комунікативність пов'язана з поняттям функціональності. Навчання в процесі спілкування і з метою спілкування передбачає засвоєння не системи мови, а системи мовленнєвих засобів. Оскільки кожна мовленнєва одиниця виконує в процесі спілкування певні мовленнєві функції, то навчання мовлення повинно спрямовуватися на вироблення вмінь застосовувати в мовленнєвих ситуаціях адекватні мовленнєві засоби. З позицій функціональності відбір мовного матеріалу і мовленнєвих засобів має відбуватися, по-перше, навколо ситуацій і мовленнєвих завдань, а не навколо розмовних тем і граматичних явищ. По-друге, тільки чітка послідовність у застосуванні мовного матеріалу може забезпечити позитивне перенесення всередині іншомовної системи мовленнєвих засобів. По-третє, повідомлення мінімально необхідних знань має відповідати завданням практичного засвоєння системи мовленнєвих засобів. Вони повідомляються в той момент і в такому дозуванні, аби сприяти практичному оволодінню мовним явищем чи попереджувати помилку у формі «правил-інструкцій».

4. Важливою ознакою спілкування та однією з природних властивостей мовленнєвої навички виступає ситуативність. Без неї мовленнєва навичка не здатна до перенесення. Ситуативність також розглядають як засіб стимуляції мовлення, що відтворює комунікативну реальність і збуджує інтерес до творення текстів.

5. Навчання спілкування стимулюється принципом новизни, який забезпечує гнучкість навичок, без чого неможливе їх перенесення. А гнучкість, у свою чергу, формується числом варіювання ситуацій і матеріалу. Новизна забезпечується рішенням

мисленнєвих завдань, що слугує розвитку продуктивного говоріння та інтересу до навчання.

На підставі вищезазначеного методисти (В. Бадер, М. Вашуленко, І. Гудзик, Т. Донченко, Л. Калмикова, Т. Коршун, В. Костомаров, Л. Паламар, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Н. Притулик, В. Трунова, О. Хорошковська) відзначають відмінні характеристики і водночас переваги комунікативного підходу в навчанні мови. По-перше, забезпечується засвоєння мовних явищ не лише з погляду мовних структур (граматики, лексики), а з урахуванням виконуваних ними комунікативних функцій. Це означає не відмову від засвоєння граматики або лексики, а навпаки, передбачає такий оптимальний відбір мовного матеріалу, який відповідає виконанню завдань комунікації.

По-друге, набуваються вміння застосовувати всю суму отриманих лінгвістичних знань, адже в процесі спілкування неможливо виокремити фонетику, лексику або граматику. Таким чином, комунікативній стратегії властива інтегрованість, яка дозволяє раціонально поєднати навчання всіх видів мовленнєвої діяльності і підпорядкувати загальній меті комунікації.

По-третє, організація навчального матеріалу відбувається на понятійній, смисловій основі, коли увага приділяється змістовому, а не формальному аспекту висловлювання. Дійсно, в комунікації на перший план виступає усвідомлення змісту почутого і сенс відповіді, а мовні засоби виступають супутнім продуктом. З цього стає зрозумілим, що добір мовних засобів з навчальною метою доцільно проводити виходячи з того, яке прагматичне завдання спілкування розв'язується мовцями (згода – незгода, прохання, запрошення, відмова, вітання, повідомлення тощо) і за допомогою яких значень вони зможуть передати інформацію. Отже, функціональне застосування мовних засобів і складає суть процесу комунікації, в якому функції і поняття становлять два невід'ємні боки цього процесу.

Комунікативна стратегія надає нових позитивних рис освітньому процесу в загальнопедагогічному плані: по-перше, статусно-рольове спілкування «педагог – дитина» змінюється міжособистісним, вихователь із транслятора знань перетворюється на організатора спільної привабливої діяльності; по-друге, міжособистісне спілкування з особистісною мотивацією підвищує взаємну творчу активність і ефективність освітньої діяльності; по-третє, змінюється зміст спілкування: замість передачі знань і їх відтворення породжується нове знання в процесі спільної творчості і переосмислення раніше відомого; четверте, змінюється емоційна тональність і стиль спілкування, виникає атмосфера взаємної поваги, доброзичливості і взаємодопомоги; п'яте, розширюється набір необхідних для оптимальної діяльності вмінь і навичок: уміння вести діалог, встановлювати зворотний зв'язок, спілкуватися в комунікативних ситуаціях з різними партнерами у відповідності до конкретних цілей і завдань; шосте, навчальна діяльність набуває рис природної життєдіяльності, що підвищує інтерес до навчання.

Опанування мовленнєвої діяльності на комунікативній основі передбачає формування у мовців мотиваційного плану, потреби як необхідної передумови мовленнєвої діяльності. Джерелом мовленнєвої діяльності виступає комунікативна потреба, саме вона стає провідним мотивом мовленнєвої діяльності людини, адже «сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наші потяги та потреби, наші інтереси й спонукання, наші афекти та емоції» [9, с. 39]. Психолінгвістика вказує: думку викликає мотив, і все, що ми говоримо, ми робимо це заради чогось і чомусь. У процесі породження мовлення мотив є першою, відправною інстанцією, та водночас він же стає останньою у зворотному процесі – у сприйнятті й розумінні висловлювання, оскільки мовцем розуміється не стільки власне мовлення, навіть не думка, а те, задля чого співрозмовник висловився, тобто мотив мовлення.

Отже, положення психолінгвістики про мотивованість і цілеспрямованість мовленнєвої діяльності звертає увагу методистів на активізацію мотивації, оскільки лише вона є пусковим механізмом говоріння. Враховуючи це, стає можливим приведення в дію чинників, які керуватимуть мовленнєвою діяльністю під час цілеспрямованого оволодіння мовою (І. Зимняя, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, О. Шахнарович). Отже, в умовах комунікативно-зорієнтованого навчання необхідно створити таку навчальну ситуацію, за якої в мовців з'являється бажання висловитись.

Комунікативна стратегія в навчанні мови ґрунтується на подібності процесу навчання до процесу спілкування. Для розуміння суті спілкування як поняття необхідно дати відповіді на три запитання: «Чому мовець вступає в спілкування? Хто є його співрозмовником? Як він буде спілкуватися?», – зауважує М. Пентилюк [31].

Відповідь на перше запитання розкриває потреби і мотиви спілкування: 1) поінформувати співрозмовника, висловити своє ставлення до цього; 2) вплинути на співрозмовника, щось довести слухачеві, в чомусь його переконати, змінити стосунки; 3) з'ясувати ставлення іншої людини до певних питань; 4) продемонструвати свій психологічний, фізичний стан тощо. Спонуки до започаткування спілкування мають екстралінгвістичну, позамовну природу, адже спричиняються життєвими обставинами.

Питання вибору співрозмовника цілком залежить від мовця. Саме він визначає, з ким буде спілкуватися – з конкретною людиною – носієм тієї чи тієї соціальної ролі або з певною групою мовців. Від особи адресата спілкування залежить вибір засобів спілкування. А відповідь на запитання «Як спілкуватися?» залежить від того, хто є співрозмовником і якою є мета спілкування. Від вибору адекватних засобів спілкування залежить її ефективність. Оскільки основною метою спілкування є вплив на співрозмовника, то важливою умовою успішної комунікації виступає застосування комунікантами суспільно прийнятних форм взаємодії.

У психолінгвістиці встановлено, що для повноцінного спілкування людина має володіти такими навичками: швидко орієнтуватися в умовах спілкування; правильно планувати своє мовлення, обрати зміст спілкування; знайти адекватні засоби для передачі цього змісту; забезпечити зворотний зв'язок. Якщо будь-яка ланка з цього ланцюжка порушується, то мовець не отримує бажаного результату спілкування. Кожен акт спілкування являє собою єдність усіх фаз, які виступають сталою структурою мовленнєвої діяльності. Відтак, навчання мови на комунікативній основі націлюється на формування культури мовлення і спілкування, вміння обрати оптимальні мовні засоби для реалізації потрібної тактики комунікативної поведінки.

Практичне застосування того чи того методичного підходу насамперед пов'язане з організацією навчального матеріалу в тій послідовності, яка б відповідала цілям і завданням цієї методичної системи. Відносно комунікативного підходу це є особливо актуальним, оскільки створення програм пов'язане із врахуванням комунікативних потреб суб'єктів учіння і виробленням на цій основі цілісних функціонально-сміслових одиниць комунікації, які мають цілеспрямований характер і співвідносяться з певною ситуацією спілкування. Одним із продуктивних шляхів забезпечення комунікативності навчання є застосування тематико-ситуативного принципу організації навчального матеріалу.

Отже, комунікативний підхід – це теоретична концепція і методична стратегія, у відповідності до яких вся система навчання мови відбувається засобами спілкування і з метою навчання спілкування. Мету навчання за цим підходом можна визначити як формування мовної особистості, яка володіє вміннями ефективно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах мовлення і в різних сферах комунікації.

Навчання за комунікативною стратегією стає власне моделлю процесу комунікації. Навчальна комунікація містить всі основні компоненти реального спілкування: комунікативну

екстралінгвістичну ситуацію, суб'єктів комунікації з певними мотивами спілкування, активність співрозмовників, спрямовану на досягнення комунікативної мети.

Комунікативний підхід ґрунтується на розумінні спілкування як особливого виду інтерактивної діяльності, якій властиві всі ознаки діяльності – цілеспрямованість, мотивованість, змістовність, структурність, цілісність, операціональність, результативність.

Базові положення комунікативної стратегії вимагають забезпечення свідомості в навчання при збереженні домінантної ролі практичного оволодіння мовою у процесі спілкування, яке за внутрішніми і зовнішніми параметрами максимально наближене до реальної комунікації. Свідомість у комунікативно зорієнтованому навчанні забезпечує змістовий аспект мовленнєвої діяльності в процесі обміну інформацією, а користування мовними засобами – її формальний аспект. Таким чином, у навчальній комунікації поєднуються процеси засвоєння мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності з пріоритетом комунікативно-мовленнєвої практики.

Складними і багатовимірними поняттями сучасної гуманітарної науки виступають дискурс і дискурсивна діяльність, які досліджуються сьогодні з позицій різних напрямів лінгвістики (прагмалінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики, етнолінгвістики, когнітивної та лінгвістики тексту), філософії, психології, теорії комунікації, літературознавства тощо.

Поняття «дискурс» походить від французького слова «discours» і означає «мовлення» або «розмова». Сьогодні термін «дискурс» у багатьох гуманітарних науках, і передусім у лінгвістиці і психолінгвістиці, настільки ж часто використовуваний, як і неоднозначний. Різноманітність підходів до його дослідження і застосування зумовлює появу численних дефініцій і широкого понятійного діапазону. Намагання тлумачити цей семантично розгалужений термін призводить не до звуження, а до розширення його розуміння. Науковці (Ф. Бацевич, В. Варакіна, О. Кубрякова, К. Кусько, Т. Ніколаєва, Н. Миронова, Ю. Степанов та ін.)

відзначають багатозначність терміна, вбачають навіть певні омонімічні розходження його окремих значень. На думку К. Кусько, «гетерогенність поняття "дискурс" пов'язана з його об'ємним функціональним потенціалом, його здатністю поєднувати і кваліфікувати численні, різні за категоріальною семантикою явища і процеси» [21, с. 92]. Так, П. Серіо виокремлює вісім значень терміна «дискурс»: 1) еквівалент поняття «мовлення», тобто будь-яке конкретне висловлювання; 2) одиниця за розмірами більша, ніж фраза; 3) вплив висловлювання на його отримувача з урахуванням ситуації; 4) бесіда як основний тип висловлювання; 5) мовлення з позиції мовця в протилежність повідомлення, яке не враховує такої позиції; 6) вживання одиниць мови, їх мовленнєва актуалізація; 7) соціально або ідеологічно обмежений тип висловлювання, властивий певному виду соціуму; 8) теоретичний конструкт, призначений для дослідження продукування тексту.

У трактуванні К. Кусько, дискурс – «це переважно текст, його уривок, схема, фрагмент чи парадигма, письмова або усна; об'єднані послідовною логічною будовою і мовними зв'язками локального та глобального змісту з метою реалізації певної авторської інформативної, людинознавчої чи суспільствознавчої проблематики» [21, с. 92]. За В. Варакіною, дискурс – це «вербалізована в тексті комунікативна інтеракція адресанта й адресата, яка відбувається в конкретних комунікативних, соціальних та прагматичних ситуаціях і спрямована на здійснення конкретного когнітивного, емоційного чи інтелектуального прагматичного впливу на адресата» [8, с. 43].

Відповідно до позиції В.Дем'янкова, дискурс – це довільний фрагмент тексту, який складається більш ніж з одного речення або незалежної частини речення. Зазвичай дискурс концентрується навколо деякого опорного концепту; створює загальний контекст, який описує дійових осіб, об'єкти, обставини, час, вчинки, визначаючись не стільки послідовністю речень, скільки тим загальним для утворюючого дискурсу та його інтерпретатора світом,

який «розбудовується» в ході розгортання дискурсу. Вихідна структура дискурсу має вигляд послідовних елементарних пропозицій, пов'язаних між собою логічними відносинами кон'юнкції, диз'юнкції. Елементи дискурсу – це події, їхні учасники, перформативна інформація та «неподії», тобто: а) обставини, що супроводжують події; б) тло, яке пояснює події; в) оцінка учасників події; г) оцінка співвіднесення дискурсу з подіями.

Аналіз спеціальної літератури дає можливість виокремити кілька основних напрямів у тлумаченні феномену «дискурс». На думку Д. Каліщук, більшість з них можна поділити на дві групи: 1) ті, що ототожнюють поняття дискурсу і тексту та фокусують увагу на дослідженні вербальних чинників; 2) ті, що крім зв'язної послідовності речень, беруть до уваги екстралінгвістичні чинники (комунікативну ситуацію, культурний, психосоціальний чинники), необхідні для розуміння тексту.

Для розбудови теоретико-методичних засад навчання мови і мовлення актуальним є положення теорії дискурсу, що встановлює відповідність між дискурсом і комунікацією (Ф. Бацевич, Л. Бессонова, Т. ван Дейк, О. Селіванова). Зокрема, Ф. Бацевич у праці «Основи комунікативної лінгвістики» зауважує: «Дискурс – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів» [2, с. 138]. В інтерпретації Т. ван Дейка, дискурс тлумачиться як складне комунікативне явище, яке містить не лише акт створення певного тексту, але й відтворює залежність створюваного мовленнєвого продукту від значної кількості екстралінгвістичних обставин – знань про світ, думок, ціннісних настанов, бажань і конкретних цілей мовця як автора

тексту. В працях Т. ван Дейка справедливо зауважується на прагматичному підході до тлумачення дискурсу, у відповідності до якого вказується на неможливість визначення комунікативної спрямованості висловлювання, виходячи лише із його загального смислу. В його моделі визначальною характеристикою дискурсу, водночас процесом його породження і одиницею функціонування виступає «комунікативна подія». Власне Т. ван Дейком дискурс потрактовується як особлива комунікативна подія – «складна єдність мовної форми, знання і дії» [12, с. 121–122], як інтерактивна подія, інтерпретація якої далеко виходить за межі буквального розуміння самого висловлювання або їх ланцюжка – тексту. «Беззаперечним є той факт, – відзначає Л. Бессонова, – що дискурс засвідчує своє місце в системі категорій комунікації передусім через поняття «текст» (хоча текстом у чистому вигляді не виступає), також через поняття «мовлення», але саме створенням певного комунікативного простору, де і відбувається комунікативна подія, яка породжує текст, характеризується дискурс» [3, с. 25]. Прихильники комунікативного напряму дискурсології у своїй більшості акцентують увагу на ситуації спілкування як найбільш важливій умові появи вербального або / і невербального тексту.

Завдячуючи своїй здатності інтегрувати гуманітарне знання, теорія дискурсу виокремлює і розв'язує актуальні питання сучасної комунікації. Дискурсивний підхід дозволяє вивчати зв'язки між мовним спілкуванням, людиною, культурою і суспільством, створювати нові можливості в дослідженні комунікативних процесів. Зокрема, австрійська дослідниця Р. Водак встановлює зв'язок між дискурсом і текстом через посередництво соціолінгвістичного контексту. На її думку, дискурси (будь-якого виду і форми) можуть бути виявлені, описані і зрозумілі лише в контексті. Послідовники цього підходу (Ф. Бацевич, В. Варакіна, Т. ван Дейк, В. Карасик, А. Кібрик, М. Макаров, П. Паршин, О. Селіванова, Ю. Степанов, М. Федосюк, Т. Шмельова) зауважують, що дискурс – не тільки спілкування, в ньому існують явні цілі і учасники зі своїми

соціальними, психологічними, національно-культурними і статусними характеристиками. Дискурс становить явище, яке досліджується в режимі реального часу, в процесі його виникнення і розгортання, а для аналізу враховуються всі соціальні, культурологічні й прагматичні чинники. Вивчення дискурсу на комунікативній основі ґрунтується на постулаті про зв'язок дискурсу з використанням мови в процесі мовленнєвого спілкування, тобто такої соціальної діяльності, яка відбувається засобами мови в умовах реальної взаємодії людей.

Останнім часом у лінгводидактиці приділяється значна увага питанням навчання дискурсивної діяльності, формування дискурсивної компетенції, розвитку дискурсивних здібностей. Передусім інтерес і увага лінгводидактів пов'язана з утвердженням комунікативного підходу до вивчення і навчання мови, як до засобу комунікації. «...принцип залежності всієї організації мови від її головної комунікативної функції, від її вживання і здійснення особливого виду діяльності – розмови, спілкування, дискурсу ... отримує все більшу кількість доказів і підтверджень» [20, с. 10].

Поняття дискурсу у світлі комунікативної парадигми навчання інтерпретується як мовленнєва діяльність у процесі комунікації, як процес практичного використання мовних засобів вище рівня речення для досягнення прагматичних цілей, результатом якого є створення тексту у вигляді цілісного висловлювання. Дискурсивний підхід до навчання мови надає можливості опановувати висловлювання в процесі комунікації для виконання різноманітних соціальних дій із застосуванням мовних форм. І от, дискурсивний переворот у системі гуманітарних наук виступив підставою для виокремлення в лінгвометодиці проблеми формування дискурсивної діяльності і дискурсивної компетенції мовної і мовленнєвої особистості (Г. Богін, А. Богуш, М. В'ятютнєв, Н. Головіна, О. Кучеренко, О. Кучерява, К. Сєдов, О. Трифонова та ін.). Так, М. В'ятютнєв вважає, що у змісті комунікативної компетенції можна виділити окремий компонент, який відповідає за

знання типів контекстів, дискурсів і правил їх організації. На переконання О. Кучеренко, сьогодні в навчанні мови перевагу слід надавати дискурсу, а не тексту, тому що «на відміну від тексту, дискурс включає екстралінгвістичні умови спілкування, а це є необхідною передумовою формування ...здатності співвідносити мовні засоби з конкретними сферами, ситуаціями, умовами і завданнями спілкування» [22, с. 89].

Питання особливостей дитячого дискурсу і формування дискурсивної діяльності дошкільників поки що недостатньо дослідженні. Водночас теоретико-методичні дослідження дискурсивної діяльності дітей знаходять потужне наукове підґрунтя в працях психологів і психолінгвістів Б. Баєва, Л. Виготського, М. Жинкіна, О. Залевської, І. Зимньої, Л. Калмикової, О. Леонтьєва, Г. Леушиної, О. Лурії, А. Маркової, Ж. Піаже, Т. Піроженко, С. Рубінштейна, І. Синиці, Т. Ушакової, О. Шахнаровича (теорія мовленнєвої діяльності; процеси породження мовлення; механізми розвитку мовлення як складного комунікативно-когнітивного процесу; мисленнєво-мовленнєвий розвиток дітей; становлення мовленнєвого спілкування в дитячому віці); лінгвістів М. Бахтіна, Ф. Бацевича, В. Виноградова, І. Гальперіна, Г. Колшанського, Л. Лосєвої, Л. Лузіної, Л. Мацько, М. Плющ, О. Селіванової, О. Сиротиніної, З. Тураєвої, Л. Щерби (лінгвістика тексту і теорія дискурсу; форми, види, стилі і жанри мовлення; лінгвістичний аналіз усного мовлення як первинного засобу спілкування; лінгвістична характеристика розмовного мовлення і його форм – діалогу, монологу, полілогу); лінгводидактів Н. Бабич, В. Бадер, О. Білан, О. Біляєва, А. Богуш, Л. Булаховського, М. Вашуленка, Н. Гавриш, А. Зрожевської, Т. Ладиженської, Н. Луцан, Л. Михайлової, А. Омеляненко, Ю. Пассова, М. Пентилюк, Ф. Сохіна, О. Ушакової, Л. Федоренко, С. Хаджирадевої (становлення і розвиток усного розмовного мовлення; розвиток діалогічного мовлення; навчання різних видів розповідей; розвиток виразності мовлення і мовленнєвого етикету).

У визначенні дискурсивної діяльності науковці зауважують передусім на комунікативній та когнітивній сутностях явища. Так, дослідниця І. Амзаракова під дискурсивною діяльністю дитини розуміє мовленнєве спілкування в діалогічній та монологічній формах, що відбувається в різноманітних комунікативних ситуаціях і реалізуються в різноманітних комунікативних актах. Л. Михайлова дискурсивну діяльність дошкільників визначає як «вербалізовану мисленнєво-мовленнєву діяльність, складниками якої є мовленнєві дії, мовленнєві акти, мовленнєва поведінка, мовленнєві вміння і навички, різного виду і типу висловлювання (діалог, монолог, бесіда, розповідь, опис, повідомлення) у взаємодії мовних і немовних засобів виразності» [29, с. 8].

На нашу думку, дискурсивна діяльність дошкільників у полікультурному просторі – це вербалізована соціокультурна взаємодія дітей-мовців у конкретних соціально-комунікативних, соціолінгвістичних умовах, яка спонукається мотивами та зовнішніми стимулами, синтезує і відтворює мовними та немовними засобами їхні знання про світ, бажання, цінності, настанови і спрямовується на здійснення когнітивного, емоційного або прагматичного впливу на адресата. Дискурсивна діяльність відбувається в межах конкретного мовного каналу спілкування як певна стратегія і тактика учасників взаємодії, що втілюється у творенні мовленнєвої поведінки, передаванні і створенні нових знань, результатом чого стають тексти у всій жанровій і типологічній різноманітності.

Дослідники дитячої комунікації зауважують на тому, що в мовленні дошкільників переважає розмовний дискурс (І. Амзаракова, А. Богуш, Н. Луцан, Н. Мальцева, Л. Михайлова, Т. Піроженко, О. Чернишова). Розмовний дискурс дитини дошкільного віку – це дискурсивна діяльність, спрямована на живе безпосереднє щоденне спілкування дітей у процесі реалізації різних видів діяльності. Розмовне мовлення дітей складають передусім «діалогічні» та «монологічні дискурси».

Діалог, на думку вчених (М. Жинкін, І. Зимняя, Т. Ладиженська, О. Леонт'єв, Г. Леушина, Ю. Пассов, С. Рубінштейн, В. Скалкін, Л. Щерба), є основним видом розмовного мовлення, а отже, комунікації і розмовного дискурсу. В науковій літературі терміни «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічне спілкування» вживаються як близькі і взаємозамінні за значенням, оскільки діалогічне мовлення і діалогічне спілкування розглядаються як комунікативний акт, якому властива зміна ролей слухача і мовця. Діалог – це ланцюг реплік, сполучення усних висловлювань, з'єднаних ситуативно-тематичною спільністю і комунікативними мотивами, послідовно породжуваними в безпосередньому акті спілкування, вважає В. Скалкін. Діалогу властиві найсуттєвіші ознаки розмовного мовлення: спонтанність реакцій, визначених ситуацією, вільний порядок слів у реченні, повтор окремих слів, словосполучень і частин речень, розмовна лексика і фразеологія, усілякі фонетичні скорочення, і несподівані формоутворення, незвичне словотворення і слововживання (І. Гальперін, О. Сиротиніна, Л. Щерба); використання простих, неповних речень, синтаксична незавершеність речень (О. Лаптева, А. Шапіро), членування висловлювань з метою вживання актуальних приєднувальних і вставних конструкцій, недослівний характер відтворення прямої мови (А. Нікольський); надлишок словесної інформації, що виступає у різноманітних за структурою «контактних словесних формулах», уточнювальних зворотах, парафразах (Д. Бараннік); динамізм, активна зміна тем, еліптичність, непослідовність, приривчастість, недомовленість, клішованість, широке застосування паралінгвістичних засобів (Г. Колшанський, Ю. Пассов, В. Скалкін, Л. Щерба).

На відміну від діалогу, монолог – це продукт індивідуальної побудови, організована система втілених у словесну форму думок, які не є реплікою, а навмисним впливом на оточуючих (Л. Щерба), в якому момент свідомого вибору вираження і форм їх зв'язку, зважування нюансів слів та їх емоційного забарвлення виразно

заявляють про себе (В. Виноградов). Суттєвими психолого-ситуативними і лінгвістичними особливостями монологічного мовлення називаються розгорнутість висловлювань, незначне місце невербальних засобів передавання інформації (І. Гальперін, Т. Ладиженська, О. Нечаєва); відсутність неповних речень, синтаксична оформленість, максимальне наближення до літературних норм, оскільки будь-який монолог є «літературним твором у зародку» (Л. Щерба); більше послідовності, стрункості, логічності (А. Миролюбов, М. Рахманов, С. Цетлін, О. Сиротиніна); наявність літературно-книжної лексики, завершеність, розгорнута система когезії (І. Гальперін, Г. Солганік, І. Фігуровський).

Незважаючи, що в основі літературного мовлення лежить монолог, а в основі розмовного – діалог, на значну своєрідність цих форм мовлення і навіть протилежність за окремими критеріями, між монологом і діалогом існує тісний взаємозв'язок. У живому мовленнєвому потоці монолог може містити фрагменти діалогу (цитування, переказ розмови), а в діалозі репліки можуть мати вигляд розгорнутих висловлювань і тоді діалог буде виступати послідовністю монологів. З такої позиції розмовне мовлення можна визначити як комунікативно-мовленнєвий потік, який складається з діалогів, монологів і полілогів з різним ступенем вияву.

Абсолютна більшість висловлювань, які створюються дитиною у спонтанному спілкуванні, пов'язана з ігровою діяльністю. У спільній грі діалог між дітьми є монологізованою формою мовлення, монологічним діалогом. За висновками учених (А. Арушанова, Н. Луцан, Г. Чулкова), діалогічний дискурс дошкільників під час гри містить елементарні репліки-судження, репліки-обґрунтування і репліки-твердження. В умовах спеціального навчання вони можуть трансформуватися на повноцінні монологічні висловлювання. Вчені (А. Арушанова, П. Блонський, Н. Варенцова, Н. Кузіна, Н. Луцан, Г. Чулкова) вважають, що спеціально організоване діалогічне спілкування привчає дитину контролювати та уточнювати

висловлювання, ставити запитання, аргументувати свій погляд на те чи те явище, розвивати та доводити свою думку.

Серед інших комунікативних типів висловлювання важливе місце посідають повідомлення, запитання, рольова і мовна гра, твердження і наказ, зауважує І. Амзаракова. Дослідження українських дослідниць О. Амацької, С. Хаджирадевої, Г. Чулкової довели, що репертуар жанрів у діалогічному дискурсі старших дошкільників може бути широким, різноманітним і комунікативно доцільним. Ними успішно засвоюються формули мовленнєвого етикету – привітання, прощання, подяка, вибачення, прохання, звертання, привертання уваги, знайомство, комплімент, вітання, згода, дозвіл, відмова. Діалогічний дискурс успішно збагачується ініціативними висловами: зустрічними запитаннями, доповненнями, інформуванням, розгортаннями думки, запереченнями співрозмовнику. Заслуговує на увагу психолінгвістичне дослідження О. Чернишової з питань комунікативної поведінки старших дошкільників. У ньому відзначається виразна вікова специфіка комунікативної поведінки дитини, яка засвідчує активний процес формування власної комунікативної свідомості. До яскравих диференційних рис комунікативної поведінки дітей у спілкуванні з однолітками належать експресивність, прагнення до комунікативного домінування, агресивна самоподача, любов до критики і суперечок, вільне включення до спілкування однолітків. Жанрами спілкування дітей 5-6 років називаються привітання, вдячність, повідомлення, сварка, розмова «по секрету», скарга дорослому.

Дискурс дітей 5-6 років є принципово діалогічним і організовується за зразком усного спонтанного діалогічного мовлення, зазначає Н. Мальцева, порівнюючи дискурс російськомовних і англомовних однолітків. Дискурси дітей цього віку відтворюють специфічну, дитячу картину світу, відзначену оптимізмом, антропоморфізмом, умовністю, перевагою ігрового і казково-фантастичного над усім реалістичним. Найбільш

прецедентними для дітей залишаються тексти казок. Казкові персонажі, ситуації, сюжетні лінії сприймаються дітьми як концепти, що переносяться в їх власні дискурси.

Як доведено дослідженнями, діалогічний дискурс дошкільників успішно розвивається в системі спеціальних вправ та ігор (Н. Луцан, Т. Слама-Казаку, Л. Фесенко, Г. Чулкова), у бесідах (М. Коніна, Е. Короткова, В. Логінова, Є. Радіна, О. Усова, Є. Фльоріна). Ними були класифіковані бесіди, виділені їх структурні компоненти, визначене місце різноманітних за функціями та формою запитань. Для того, щоб бесіда стала ефективним методом розвитку мовлення і мислення, зазначає В. Логінова, вона повинна спрямовуватися на усвідомлення фактів, набутих дітьми в різних видах діяльності і з різних інформаційних джерел, встановлення різноманітних зв'язків, формулювання і обґрунтування суджень. Бесіда, яка складається з продуманої системи запитань, спонукає дітей до пошуку причинно-наслідкових зв'язків, логічних доказів, осмислювання фактів, подій, явищ і адекватного відтворення змісту розмови у висловлюваннях різних жанрів – поясненнях, роздумах, міркуваннях, запереченнях.

Мовленнєва поведінка дітей, створювані ними типи та жанри мовлення, залежать від соціальної ситуації спілкування. Уміння будувати розгорнутий текст пов'язане з умінням структурувати інформацію і передавати її вербально з використанням адекватних лексико-граматичних засобів (лексика, синтаксис, засоби зв'язку). Розгорнуте висловлювання реалізується дошкільниками у вигляді розповідей, прохань, роздумів, пояснень у залежності від мовленнєвого наміру. Жанри розповіді, опису, міркування і роздуму успішно опановуються дітьми в середньому і старшому дошкільному віці, що забезпечено достатньо широким колом знань про довкілля, здатністю відтворювати знання про ті події і об'єкти, які знаходяться поза ситуацією говоріння, здатністю відділяти себе від оточення і подій (А. Богуш, Н. Виноградова, Н. Гавриш, О. Запорожець, Г. Леушина, Н. Луцан, А. Омеляненко, Н. Орланова, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, О. Ушакова).

Вчені зауважують на взаємозв'язку і впливі на розвиток зв'язного мовлення всіх лінгвістичних щаблів мови – лексичного, орфоепічного, граматичного, стилістичного. Залежність розвитку зв'язного мовлення від лексичного багажу дитини доведено дослідженнями О. Білан, Н. Гавриш, Н. Горбунової, А. Іваненко, В. Логінової, Н. Луцан, Ю. Руденко, О. Струніної, О. Ушакової. Збагачення словникового запасу супроводжується роботою над усвідомленням дітьми змістового наповнення слова, що позначається на якості діалогічного і монологічного мовлення, адже у висловлюванні семантика окремого слова тісно взаємодіє з семантикою цілого висловлювання (О. Ушакова).

Вплив формування граматичних навичок дитини на розвиток зв'язного мовлення відзначали А. Арушанова, О. Гвоздєв, К. Крутій, М. Лаврик, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, Г. Ніколайчук, А. Омеляненко, Ф. Сохін, Є. Федеравічене, Л. Федоренко. Зокрема, О. Гвоздєв і Л. Федоренко зауважували, що неабияке значення має оволодіння синтаксисом складних речень, оскільки вони дають виключно різноманітні можливості для позначення зв'язків та взаємовідношень. Науковий доробок К. Крутій і Н. Маковецької вказує на пряму залежність розвитку якостей зв'язного мовлення від засвоєння дітьми службових частин мови.

У дошкільній лінгводидактиці глибоко розроблені питання навчання дітей монологічних дискурсів різних жанрів. Найбільш дослідженими є теоретико-методичні питання навчання сюжетної розповіді (О. Білан, А. Бородич, Н. Виноградова, Н. Водолага, Л. Ворошніна, В. Гербова, Е. Короткова, Н. Орланова, Л. Пен'євська, Є. Радіна, О. Смирнова), розвитку вмінь складати зв'язні описові висловлювання (А. Зрожевська, М. Коніна, С. Ласунова, Т. Постоян, Н. Смольнікова, О. Соловйова, О. Ушакова, Л. Шадріна та ін.). Менш дослідженою є проблема формування в дітей пояснювального дискурсу (Н. Кузіна, Н. Луцан), розгорнутих висловлювань-міркувань (Н. Семенова, Н. Харченко) і розповідей-роздумів (А. Омеляненко).

Фундаментальними в методиці формування дискурсивної діяльності дошкільників засобами української мови виступають положення, що висвітлюють зв'язок свідомості з розвитком функцій мовлення, формування мовленнєвих умінь і навичок та розвитком мовленнєвої здібності в цілому (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, О. Шахнарович). Ключем до розв'язання завдань розвитку мовлення та мислення є активна діяльність дитини в довкіллі, накопичення уявлень про світ, осмислення зв'язків і залежностей поміж явищами і речами (П. Блонський, А. Богуш, Є. Тихеева, О. Усова, К. Ушинський, Є. Фльорина). Таким чином, у відповідності до теорії дискурсу в дискурсивній діяльності дитини відбивається її досвід, знання про світ, здатність до аналізу подій і їх відтворення у мовленні мовними і немовними засобами.

Отже, робота з формування дискурсивної діяльності спрямовується передусім на активізацію україномовної комунікативної діяльності дошкільників, ознайомлення з типологічними ознаками доступних дітям жанрів і типів дискурсів, навчання будувати цілісні дискурси з використанням адекватних мовних засобів української мови, враховуючи комунікативний намір і параметри ситуації спілкування.

Активізація комунікативної діяльності дошкільників ефективно забезпечується такими чинниками: створенням повноцінного розвивального мовленнєвого середовища в ході реалізації різноманітних видів діяльності дошкільника; пропорційним збільшенням у режимі життєдіяльності дітей емоційно-насичених видів діяльності, які інтегруються і взаємодоповнюють одна одну (навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, театральна-ігрова, мовленнєво-ігрова); створенням умов для формування потреб і мотивації спілкування; використанням широкого спектру стимулів спілкування в діадах «дорослий – дитина», «дитина – дитина», «дитина – діти».

Навчання дошкільників дискурсивної діяльності засобами української мови в полікультурному середовищі на комунікативній основі має відбуватися в таких напрямках:

- ознайомлення з типологічними ознаками різноманітних жанрів українського дискурсу: формами мовленнєвого етикету – вітання, прощання, вибачення, прохання, подяка, привітання, комплімент, дозвіл, згода, відмова; жанрами розмовного дискурсу – повідомлення, розпитування, твердження, заперечення, незгода, судження, обґрунтування; жанрами монологічного дискурсу – розповідь, опис, міркування, роздум, пояснення;

- комплексно розв'язувати завдання мовленнєвого розвитку дітей на рівнях лексики, слово- і формотворення, синтаксису, що загалом впливає на змістовий і формальний бік комунікативного українського мовлення;

- сприяти засвоєнню вербальних формул і невербальних форм спілкування та знань про їх функції в мовленні відповідно до норм і правил культури спілкування в полікультурному просторі;

- будувати систему спеціальних комунікативно-мовленнєвих вправ для оволодіння вміннями використовувати в комунікації українською мовою всі доступні жанри дискурсу на основі знання про адекватні мовні засоби, їх місце і роль в інтеракції;

- створювати комунікативні ігрові ситуації, в яких дошкільники мають набувати досвіду створення цілісних дискурсів, ураховуючи всі доступні параметри комунікативної ситуації й застосовуючи адекватні виражальні засоби української мови;

- використовувати комплекс імітаційних, репродуктивних, трансформаційних, продуктивних ігор і вправ з поступовим збільшенням комунікативного обсягу та складності, які забезпечуть перенесення набутих навичок у нові комунікативні ситуації спілкування українською мовою.

У сучасному світі здійснюється активний пошук нових, більш гуманних і результативних підходів до функціонування освіти. У світлі даних проєкцій відбувся вихід на передній план особистості в системі

освітніх цінностей. Найвищою цінністю освіти визнано повноцінний гармонійний розвиток особистості у відповідності до її нахилів, інтересів, здібностей, яка здатна максимально виявити свій творчий потенціал.

У межах нової парадигми освіти, зорієнтованої на формування освіченої особистості, свідомого громадянина, висококультурної людини, здатної до творчого виконання багатьох суспільних функцій, до гнучкого реагування на нові суспільні виклики, готової до динамічних трансформацій, пріоритетом стає не знанієвий, а компетентнісний освітній концепт. За його константами, педагогічна наука має не лише відповідати потребам сучасного суспільства, а рухатися з випередженням.

Активно компетентнісна парадигма освіти почала розроблятися в період 70-90 років (А. Богуш, Є. Бондаревська, А. Деркач, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Мороз, В. Семіченко, В. Сластьонін, Н. Тализіна). На системному рівні проблему компетентнісного підходу було розглянуто українськими науковцями під керівництвом А. Богуш (Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Коваль, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова).

Сучасні дослідження наблизились до висвітлення принципових питань компетентнісного підходу в освіті (Н. Бібік, О. Біда, А. Богуш, І. Гудзик, О. Овчарук, І. Пометун, О. Савченко, О. Садохін, Л. Сохань, А. Хуторської, Н. Чепелева, В. Шуляр), а саме: визначені кваліфікативні риси категорії «компетентність», встановлена інтегративна, діяльнісна, особистісна сутність компетентності, виокремлені групи компетентностей, розроблені критерії вимірювання й оцінювання рівня компетентностей, на засадах яких запроваджені інноваційні освітні методики і технології.

Поняття «компетентність» словники потрактовують як поінформованість, обізнаність, авторитетність, а «компетентний» – це той, хто обізнаний у певній галузі, знаючий; той, що за своїми знаннями або повноваженнями, має право робити, вирішувати що-небудь. З акмеологічного погляду, компетентність передбачає

наявність не тільки певних умінь, а й переваг у вигляді особистісних рис і якостей, які відповідають поставленим життєвим завданням (А. Деркач, А. Маркова).

Компетентність треба розуміти як «метарівень, що в інтегрованому вигляді представляє результати освіти, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й засобами соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті» [13, с. 48]. І. Зимняя наголошує на тому, що компетентність виступає інтегрованим «соціально-особистісно-поведінковим феноменом», «результатом освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових» [15, с. 37]. Важливим положенням компетентнісної парадигми є те, що компетентності неможливо навчити в прямому сенсі; вона відбиває здатність особи накопичувати, інтегрувати знання, вміння і досвід їх використання у вирішенні навчальних і життєвих проблем так, що вони стають продуктом її соціального досвіду.

Інтегративна і діяльнісна сутність компетентності дає розуміння останньої як результату набутої інтегративної особистісної характеристики, що проявляється лише в діяльності, а отже, означає «зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері» [13, с. 408]. Визначальним утворенням компетентності виступає досвід самостійної діяльності особи з опорою на набуті нею знання, натомість вагомими стають не самі знання, а здатність їх адекватного застосування. Дослідники (І. Гудзик, М. Заброцький, Л. Карпова, А. Маркова) однастайні в тому, що поняття компетентності не можна ні протиставляти, ні ототожнювати зі знаннями чи вміннями. «Ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетенцією. Розглянуті в єдності, вони становлять ядро компетенції. Але до структури компетенції окрім знань, умінь, досвіду діяльності, входить позитивне ставлення до сфери, яка охоплюється компетенцією, а також особистісні якості, які сприяють ефективному

рішенню відповідних проблем» [11, с. 49]. Таким чином, компетентнісний підхід не тільки проголошує відхід від пріоритетності знанієвої парадигми, а націлює на формування універсальних, інтегративних компетентностей, які не зводяться до знань і вмінь з окремих предметів, а містять зв'язки між елементами всієї системи на рівні знань, умінь, здатностей, готовності, особистого ставлення, обізнаності.

Системний погляд на проблему компетентності відзначився розробкою понять ключових (базових, універсальних), загальнопредметних і предметних компетентностей [13]. Універсальність ключових компетентностей складається в тому, що вони затребувані в різних видах діяльності, визначають успішність людини під час вирішення всіх життєвих і професійних завдань. У сутності ключових компетентностей визначальним виступає досвід самостійної діяльності, який інтегрує весь наявний арсенал знань і вмінь. Наявність або відсутність ключових компетентностей в учасників будь-якого процесу водночас виступає маркером якості цього процесу.

У педагогічній науці до цього часу відчуваються труднощі у створенні єдиного підходу до визначення ключових компетентностей, що пов'язується з відсутністю єдиної теоретичної бази для їх виокремлення (Н. Бібік). Науковцями називаються різні підстави щодо визначення комплексів, груп компетентностей і їх кількості (Т. Базаров, Г. Беленька, І. Богданова, О. Богініч, Ю. Варданян, І. Гудзик, І. Зимня, В. Краєвський, І. Фрумін, А. Хуторської та ін.). Так, І. Зимня запропонувала три групи ключових компетентностей, а саме: 1) компетентності, що стосуються особистості людини як суб'єкта діяльності; 2) компетентності, що стосуються взаємодії з іншими людьми; 3) компетентності, що стосуються діяльності людини в усіх її проявах, типах і формах. В Енциклопедії освіти визначаються такі ключові компетентності: уміння вчитися; громадянська компетентність, загальнокультурна, інформаційна, соціальна, здоров'язберігаюча [13, с. 408].

І. Гудзик виділяє три комплекси ключових компетентностей: 1) ціннісно-смысловий (світогляд; ціннісні орієнтації; здатність бачити і розуміти навколишній світ; готовність брати відповідальність за те, що відбувається в ньому; освоювати способи фізичного і духовного саморозвитку); 2) комунікативний (успішно здійснювати усне і письмове спілкування; співробітничати у вирішенні завдань); 3) навчально-пізнавальний, інформаційний (здатність навчатися все життя; користуватися різними технологіями доступу до інформації; критично оцінювати інформацію; включати нове знання до існуючих когнітивних структур) [11].

У відповідності до компетентнісного підходу, Базовий компонент ДО передбачає формування у дошкільників різних видів компетенцій як кінцевого результату засвоєння освітніх ліній. Компетенції – це соціально закріплений результат освіти, задана соціальна норма, вимога до освітньої підготовки дитини, необхідна в певній сфері або діяльності. Результатом набуття дитиною різних видів предметних компетенцій є компетентність. Маючи діяльнісну й інтегративну сутність, компетентність виявляється в певному контексті, в конкретній життєвій (навчальній, побутовій, ігровій) ситуації для розв'язання завдань. Як інтегрована особистісна якість, вона складається із знань, умінь, навичок, набутого життєвого досвіду, сформованих цінностей, ставлень, які цілісно реалізуються в процесі життєдіяльності, тобто охоплює когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Компетентнісний підхід орієнтує систему дошкільної освіти на цілісний розвиток дитини, що вимагає чіткого визначення рівня засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, розуміє, обізнана, усвідомлює, вміє, здатна, застосовує, дотримується, оцінює, проявляє ставлення), набуття нею життєво важливих компетенцій з різних сфер (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості).

Ключова компетенція дитини дошкільного віку, за визначенням К. Крутії, – «це особистісно-усвідомлювана система знань, умінь і навичок, яка увійшла в суб'єктивний досвід, має особистісний зміст

та універсальне значення, тобто може бути використана в різних видах дитячої діяльності в процесі вирішення безлічі життєво значущих проблем» [19, с. 6].

Базовий компонент дошкільної освіти називає такі компетенції дитини, яких вона має набути практичним шляхом в різних видах діяльності: здоров'язбережувальна, особистісно-оцінна, родинно-побутова, соціально-комунікативна, природничо-екологічна, предметно-практична, художньо-продуктивна, ігрова, сенсорно-пізнавальна, математична, мовленнєва і комунікативна [1]. Визначені компетенції належать до ключових, адже сфера виявлення відповідних знань, умінь, навичок, здатностей, обізнаності не обмежується жодною діяльністю, розглядається як можливість встановлення зв'язків між особистим досвідом дітей і найрізноманітнішими ситуаціями для найбільш ефективного вирішення будь-яких проблем. Компетентність є інтегральним новоутворенням дошкільного віку, в якому реалізувалися всі ключові компетенції як результат розвитку всіх базисних характеристик особистості дошкільника – комунікативної, інтелектуальної, пізнавальної, продуктивної та життєдіяльної.

Розробники Державного стандарту ДО, провідні фахівці в галузі лінгводидактики (А. Богущ, Н. Гавриш) основними компетенціями у сфері мовної освіти дошкільників називають мовну і мовленнєву компетенцію, компонентами якої є фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна компетенції, та комунікативну компетенцію. Мовна, мовленнєва і комунікативна компетенції належать до ключових компетенцій дитини-дошкільника (А. Арушанова, А. Богущ, О. Божович, Н. Гавриш, Л. Калмикова, Я. Коломінський, К. Крутій, Л. Парамонова та ін.).

Визначення сутності мовної і мовленнєвої компетенцій дошкільника залишається до сьогодні дискусійним питанням, адже в прямому трактуванні поняття «мовна компетенція» науковці виходять з того, що це суто лінгвістичні знання мовної системи і вміння ними послуговуватись. У традиційному розумінні, мовна

компетенція – це засвоєння категорій і одиниць мови, їх функцій, усвідомлення закономірностей і правил функціонування мови. Проте механізми засвоєння дитиною мови практичним, несвідомим способом виформовують у неї мовну здібність користуватися засобами мови (одиницями, категоріями) у відповідності до законів, правил, норм цієї мови без теоретично засвоєних знань норм, правил і законів. У процесі життєдіяльності виформовуються відношення між мовною компетенцією і мовною здібністю як між мовою і мовленням: це відношення між потенцією і реалізацією. На зміст понять «мовна компетенція» і «мовленнєва компетенція» вказував Д. Слобін, як на різницю між тим, що людина теоретично здатна сказати й розуміти, і тим, що вона дійсно говорить і розуміє в конкретній ситуації. Отже, сучасне розуміння поняття мовної компетенції кореспондується з такою дефініцією: «потенціал лінгвістичних (мовознавчих) знань людини, сукупність правил аналізу і синтезу одиниць мови, що дозволяють будувати й аналізувати пропозиції, користуватися системою мови для цілей комунікації» [16, с. 34].

Своєрідність мовних знань дошкільників відзначали всі, хто досліджував становлення мовлення дітей на ранніх етапах розвитку (О. Божович, Л. Виготський, О. Гвоздєв, О. Ісеніна, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, М. Лісіна, Т. Науменко, Є. Соботович, Ф. Сохін, О. Шахнарович та ін.). Зокрема, Є. Соботович зазначає: в дошкільника «мовні знання (лінгвістична компетенція), що формуються мимовільно, як побічний продукт діяльності, спрямований не на набуття знань про мову, а на володіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування, у процесі примірювання свого мовлення до зразків, які дитина сприймає з мовлення дорослого» [34, с. 12]. Практичне оволодіння мовою, вважають учені (Л. Виготський, О. Гвоздєв, О. Леонт'єв, Є. Соботович, Ф. Сохін, О. Шахнарович), передбачає утворення системи функціональних мовних узагальнень, які і становлять мовні

знання та визначають мовну компетенцію дітей, без яких неможливе володіння мовою [9; 24; 34; 37].

О. Божович розглядає мовну компетенцію як психологічну систему, що містить два основних компонента: мовний досвід, набутий дитиною у процесі спілкування і мовленнєвої діяльності; і знання про мову, засвоєні у спеціально організованому навчанні. На думку вченої, мовна компетенція становить ієрархізовану або неупорядковану «сукупність конкретних умінь, що необхідні члену мовного співтовариства для мовленнєвих контактів з іншими, а також для оволодіння мовою як навчальною дисципліною» [6, с. 34]. Коректним тлумаченням мовної компетенції дошкільників, на думку К. Крутій, буде визначення її як «сукупності конкретних умінь щодо оволодіння новими мовними засобами, збільшення обсягу застосованих лексичних одиниць, розвиток навичок оперування мовними одиницями з метою комунікації» [19, с. 20].

Одним із гострих питань щодо компетентнісного підходу є питання про те, на якому щаблі освіти можуть бути достатньо сформовані компетентності, і чи правомірне застосування цієї категорії по відношенню до дошкільної і початкової ланок освіти? З цього приводу вчені (А. Богуш, О. Біда, І. Гудзик, Л. Коваль, Л. Петухова, І. Фрумін та ін.) зауважують, що будь-які складні утворення формуються поступово, і в цьому контексті ключові компетенції не становлять виключення, «тому є сенс говорити про динаміку їх формування на різних ступенях навчання» [11, с. 42], в тому числі й найнижчих. Найбільше це питання сфокусоване на понятті «мовна компетенція дошкільників» (А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій). К. Крутій припускає, що можна говорити про передумови формування мовної компетенції в дошкільному віці, а от суперечливим є визначення структури мовної компетенції, межі вимірювання і оцінки мовної компетенції [19, с. 21].

Важливим аспектом питання формування мовної компетенції в дошкільників є визнання того, що вона не може і не повинна розглядатися окремо від формування мовленнєвої компетенції

(А. Богуш, О. Божович, І. Зимняя, О. Калмикова, Я. Коломінський, М. Львов). Л. Калмикова зазначає, що необхідним компонентом розвитку мовної компетенції дитини виступає спеціальна мовна (когнітивна) і мовленнєва (рефлексивна) підготовка, яка є відповідальним моментом введення дитини в мовну дійсність і провідною умовою розвитку довільності, мотивованості, усвідомленості, адекватності її мовлення. Абсолютно логічно покластися тут на визначення Л. Виготським психологічної системи, якою виступає комунікативно-мовленнєва діяльність дошкільника, як нерозчленованої єдності, в якій кожен із компонентів функціонує та перетворюється тільки у зв'язку з іншим, а процес розвитку складається зі змін цих зв'язків і кожного компонента окремо.

Отже, в нерозривному діалектичному зв'язку виступають мовна і мовленнєва компетенції. За М. Пентилюк, мовленнєва компетенція – це комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні і писемні монологічні і діалогічні висловлювання різних типів, видів, стилів і жанрів) для спілкування в різних ситуаціях, вміння користуватися всім багатством мовних, немовних та інтонаційних засобів у залежності від мети висловлювання та сфери суспільного життя [31, с. 10].

Мовленнєва компетенція дошкільника визначається в Базовому компоненті ДО як «інтегроване вміння адекватно і доречно спілкуватися рідною мовою в різних життєвих ситуаціях (висловлювати свої думки, наміри, бажання, прохання), розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності, форми ввічливості, спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, прагнення до творчої самореалізації» [1, с. 27].

Мовленнєву компетенцію складають такі компоненти, як мовленнєвий досвід особи, мовні і мовленнєві здібності, навички та вміння. Мовленнєвий досвід дитини має низку своєрідних

характеристик. Передусім він відзначається невеликим обсягом; цілком залежить від запропонованого мовленнєвого розвивального середовища; переважно ґрунтується на практичному оволодінні мовою, на емпіричних «дотеоретичних» узагальненнях завдяки організованому і спонтанному спостереженню за мовою. Фахівці (А. Арушанова, А. Богущ, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан) вказують ефективні шляхи впливу на інтенсивне накопичення мовленнєвого досвіду: збагачення предметно-просторово-мовленнєвого середовища; ефективна мотивація мовленнєвої діяльності; творчу продуктивну діяльність; різновекторне спілкування в системі «дитини – діти - дорослий».

Мовленнєва компетенція дитини-дошкільника, за А. Богущ, є полікомпонентним утворенням, чинниками якого виступають фонетична, лексична, граматична і діалогова компетенції. Фонетична компетенція складається з володіння вимовою всіх звуків і звукосполучень рідної мови відповідно до орфоепічних норм, мовними і немовними засобами виразності; розвиненості фонематичного слуху, який дозволяє диференціювати фонemi, здійснювати звуковий аналіз слів; усвідомлення звукового складу рідної мови. Лексична компетенція – наявність достатнього кількісного і якісного запасу слів, який дозволяє легко спілкуватися з дорослими і дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах свого розуміння; оперувати узагальненими словами різного порядку, стійкими загальноживаними словосполученнями, образними зворотами, приказками, фразеологізмами. Граматична компетенція виявляється у здатності до вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами і нормами граматики; розвиненість чуття граматичної форми; наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм, порядку слів у реченні. Діалогічна компетенція – вміння вести розмову в різних ситуаціях спілкування, ініціювати і підтримувати розмову, орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вживати адекватні мовні і немовні засоби для вирішення комунікативних завдань; готовність дотримуватися

правил мовленнєвої поведінки, мовленнєвого етикету і коректного виявлення власного емоційного ставлення до предмету і співрозмовника, вміння корегувати його в залежності від ситуації спілкування. Монологічна компетенція складається з володіння дітьми навичками розгорнутого, послідовного, зв'язного мовлення, вміннями складати розповіді різного типу; здатності до мовленнєвої імпровізації, до міркування і висловлювання суджень про події, явища, людей, персонажів творів, предмети, до елементарних узагальнень, висновків; виявляти словесну творчість у різних видах мовленнєвої діяльності [1, с. 26–27].

Результатом сформованості мовної і мовленнєвої компетенції виступає комунікативна компетенція. Комунікативна компетенція дитини-дошкільника має інтегральну сутність, виявляючи сформованість усіх видів мовленнєвої і мовної компетенцій. Можливість реалізувати комунікативну компетенцію відбудеться за умов, що дитина опанувала базові засоби мови і набула здатності створювати засобами мови на основі неусвідомлених мовних знань і навичок комбінування цих засобів комунікативні одиниці, які є адекватними ситуаціям спілкування.

Теоретичним підґрунтям для визначення змісту комунікативної компетенції дитини-дошкільника виступає врахування функціонального характеру мови та мовлення, розуміння сутності мовленнєвого спілкування. Комунікативна компетенція, формуючись у процесі спілкування, у процесі використання системи мови в інтеракції, дає можливість людині успішно реалізувати всі функції мови. І. Зимня об'єднує всі функції мови у три групи: соціальну, інтелектуальну і особистісну [15, с. 14–15]. Першу групу складають функціональні характеристики, що визначають мову як засіб спілкування у формі соціальної взаємодії; як засіб соціалізації дитини шляхом засвоєння культурно-історичного і соціального досвіду. Мова набуває ролі основного засобу пізнання світу, досвіду всього людства, задованого в мовній системі. У цій групі автор виділяє комунікативну функцію як генетично вихідну, а тому

провідну в ході навчання дітей мови. Другу групу становлять характеристики мови, які реалізують інтелектуальні функції людини. Йдеться про номінативну й індикативну функції мови, функції узагальнення у процесі формування, розширення, диференціації і уточнення понятійного апарату людини, опосередкування вищих психічних функцій, розвитку і задоволення пізнавальних та комунікативних потреб. Ці функції характеризують мову як знаряддя формування мовної свідомості, як провідний чинник інтелектуального розвитку дитини. Гносеологічна і мислетворча функції мови дають можливість дитині опанувати і реалізувати мову як засіб мислення і мислетворення. Третю групу складають функції мови, які формують особистісні смисли людини: виступають засобом самосвідомості й рефлексії дитини, її самовираження і саморегуляції.

Не менш важливо для визначення змісту комунікативної компетенції, зауважує А. Богуш, зважати на ідентифікаційну (національно-культурну), демонстраційну та експресивну функції мови. Завдячуючи реалізації цих мовних функцій дитина стає здатною до засвоєння і виявлення своєї культурно-етнічної приналежності, демонстрації своєї неповторної індивідуальності та унікальності [23, с. 17–18].

Комунікативна компетенція людини може бути реалізована в комунікативній діяльності у процесі мовленнєвого спілкування, виявом якої виступає культура мовленнєвого спілкування. Науковці (Л. Калмикова, О. Леонтєв, Т. Піроженко) розглядають мовленнєве спілкування як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, в ході якої відбувається взаємний вплив комунікантів через обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками. За А. Богуш, мовленнєве спілкування – це «специфічна форма взаємодії людей у процесі їх пізнавально-трудої діяльності, що складається із комунікативних актів, у яких беруть участь комуніканти, котрі породжують і продукують висловлювання (тексти) та інтерпретують їх» [23, с. 14].

Серед типологічних ознак комунікативної компетенції науковці визначають такі: вміння комплексно застосовувати всі набуті мовні, немовні, інтонаційні засоби певної мовної системи; вміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування; виявляти обізнаність у застосуванні різноманітних мовних засобів відповідно до обставин спілкування й інтенцій комунікантів; вміти виявляти адекватними засобами особистісні характеристики. Так, А. Богуш під комунікативною компетенцією дошкільників розуміє «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування, виявляти ініціативність спілкування» [5, с. 22].

Усі перераховані компетенції дошкільника у сфері комунікативно-мовленнєвої діяльності разом складають його комунікативну компетентність, яка, в решті решт, належить до ключових компетентностей людини, виступає основною метою мовної освіти і найважливішим показником комунікативної готовності до навчання в школі.

Інваріантна складова Базового компонента дошкільної освіти вперше в освітній лінії «Мовлення дитини» містить розділ «Українська мова як державна» для дітей, рідна мова яких є однією із регіональних мов України. В опануванні державної української мови дошкільники повинні досягти рівня компетентності, який уможлиблює їх спілкування засобами української мови в різних життєвих ситуаціях.

Метою навчання української мови дітей, чия комунікативно домінантна мова неукраїнська, є розвиток культури спілкування у процесі формування всіх компонентів україномовної комунікативної компетенції, яка передбачає формування суто мовних знань на основі порівняння мовних одиниць рідної і нерідної мов та засвоєння інвентарю мовних засобів української мови; мовленнєвих аудіативних, вимовних, орфоепічних, граматичних, лексичних, синтаксичних навичок, їх нормативне використання в

усному мовленні. Під час вивчення української мови в центрі уваги знаходиться послідовний розвиток усіх компонентів комунікативної компетенції у процесі оволодіння різноманітними стратегіями говоріння і слухання. Україномовна комунікативна компетенція як одне з ключових новоутворень інтегрує досягнення дітей у фонетичній, лексичній, граматичній, діалоговій (дискурсивній), етнокультурологічній і соціокультурній компетенціях.

Фонетична україномовна компетенція виявляється в умінні вимовляти відповідно до орфоепічних норм української мови всі звуки, звукосполучення та слова, розрізняти звуки рідної та української мов, здійснювати орфоепічну самокорекцію.

Лексична україномовна компетенція – це володіння достатнім лексичним запасом для вільного розуміння текстів різних жанрів, типів, видів (казок, оповідань, віршів, етикетних форм, розмовних різновидів) та продукування різноманітних висловлювань; здатність розрізняти слова рідної і української мови, усвідомлювати їх лексичний зміст; знати і віддиференціювати міжмовні омоніми; знати і вживати образні звороти, фраземи, приказки, прислів'я української мови.

Граматична україномовна компетенція – будуючи висловлювання, вживати граматичні форми згідно з правилами і нормами української граматики (морфології), продукувати різноманітні прості і складні синтаксичні конструкції; на основі знань і мовного чуття диференціювати граматичні значення рідної і української мов; здійснювати граматичну самокорекцію.

Діалогова (дискурсивна) компетенція – здатність слухати і розуміти україномовних співрозмовників, адекватно реагувати, сприймаючи розмовне мовлення та зв'язні тексти різних типів і жанрів; вільно підтримувати діалог, продукувати ініціативні та реактивні висловлювання, володіти етикетними формами ведення розмови; переказувати тексти, користуючись мовними засобами тексту-зразка та близько до тексту; складати невеликі зв'язні, логічні

описові та сюжетні висловлювання, розповіді з власного досвіду (повідомлення, міркування, роздуми); здійснювати вибір мовних засобів у залежності від типу висловлювання.

Соціокультурна компетенція – здатність обирати і використовувати адекватні мовні засоби і форми в залежності від мети і ситуації спілкування, від соціальних ролей комунікантів; виявляти готовність до зацікавленого спілкування з носіями української мови.

Етнокультурологічна компетенція – виявляти обізнаність у культурних традиціях українського народу, вміти використовувати в процесі спілкування з носіями різних культур, в тому числі, й української, знання про свята, родинні й суспільні традиції, народні промисли, мистецтво, фольклор, норми поведінки, етикет українців.

Усі названі компетенції виформовують базовий рівень комунікативної україномовної компетенції дошкільників.

Таким чином, науково-теоретичну платформу методики навчання дошкільників української мови становлять культурологічний, комунікативний й компетентнісний концепти освіти.

Встановлено, що основними компетенціями дошкільників у сфері мовної освіти називаються мовна і мовленнєва компетенції, компонентами якої є фонетична, лексична, граматична, діалогова, та комунікативна компетенція.

У сфері навчання дітей української (державної) мови метою є розвиток культури спілкування у процесі формування всіх компонентів україномовної мовленнєвої і комунікативної компетенцій. Зазначені компетенції передбачають формування мовних знань на основі порівняння мовних одиниць рідної і нерідної мов та засвоєння інвентарю мовних засобів української мови; мовленнєвих аудіативних, орфоепічних, лексичних, граматичних навичок, їх нормативне використання в усному дискурсі, результатом якого стають різноманітні, комунікативно доцільні тексти. Україномовна комунікативна компетенція як одне з

ключових новоутворень інтегрує досягнення дітей у фонетичній, лексичній, граматичній, діалогологічній, етнокультурологічній, соціокультурній компетенціях.

Встановлено, що комунікативний концепт є такою освітньою парадигмою, у відповідності до якої вся система навчання мови відбувається засобами спілкування і з метою навчання спілкування. У розгорнутому формулюванні мету навчання за комунікативним концептом можна визначити як формування мовної особистості, яка володіє вміннями ефективно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах мовлення і в різних сферах спілкування.

Навчання за комунікативною стратегією стає власне моделлю процесу комунікації. Навчальна комунікація містить всі компоненти реального спілкування: комунікативну екстралінгвістичну ситуацію з вираженими потребами в спілкуванні, суб'єктів комунікації з усвідомлюваними (як правило, стимульованими) мотивами спілкування, активність співрозмовників, спрямовану на досягнення комунікативної мети. Цей концепт ґрунтується на розумінні спілкування як особливого виду інтерактивної діяльності, якій властиві всі ознаки діяльності – цілеспрямованість, мотивованість, структурність, цілісність, операціональність, результативність, змістовність.

Базові положення комунікативної стратегії вимагають забезпечення усвідомленого навчання при збереженні домінантної ролі практичного оволодіння мовою у процесі навчального спілкування, яке за внутрішніми і зовнішніми параметрами максимально наближене до реальної комунікації. Свідомість у комунікативно зорієнтованому навчанні забезпечує змістовий аспект мовленнєвої діяльності в процесі обміну інформацією, а користування мовними засобами – її формальний аспект. Таким чином, в навчальній комунікації поєднуються процеси засвоєння мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності з перевагою комунікативно-мовленнєвої практики.

Виокремлення поняття дискурсу як категорії дозволяє на новому якісному рівні конструювати процес формування комунікативно-мовленнєвої компетенції на засадах комунікативної стратегії навчання. Дискурс є живим процесом спілкування і найзагальнішою категорією організації мовного коду в спілкуванні. Дискурсивна діяльність у світлі комунікативного концепту навчання інтерпретується як мовленнєва діяльність у процесі комунікації, як процес практичного використання мовних засобів для досягнення прагматичних цілей, результатом якого є створення тексту у вигляді цілісного висловлювання.

Список використаних джерел

1. Базовий Компонент дошкільної освіти / Наук. кер. Богуш А. М. / Затверджено наказом МОНмолодьспорт України від 22.05.2012 (№ 615). Київ, 2012. 28 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : навч. посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
3. Бессонова Л. Е. Коммуникативные аспекты политического дискурса : Ученые записки ТНУ им. В. И. Вернадского. Т. 16 (55), № 1. Серія : филологические науки : збірн. статей. Симферополь, 2004. С. 22–27.
4. Богуш А. М. Культурологическая парадигма организации учебно-воспитательной работы с детьми в наследии В. А. Сухомлинского. *Славянская педагогическая культура : научно-теоретический журнал МСПО им. Я. А. Коменского*, 2007. № 6. С. 36–40.
5. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2000. 216 с.
6. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. *Вопросы психологии*, 1997. № 1. С. 33–44.
7. Бондаревская Е. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы : монографія. Ростов н/Д : РГПУ, 1997. 277 с.
8. Варакіна В. В. Дискурс як соціально обумовлена форма мовленнєвої взаємодії. *Нова філологія*, 2009. № 35. С. 43–46.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь: избранные психологические исследования. Москва : Лабиринт, 1999. 350 с.
10. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : монографія. Тирасполь : Свет, 2000. 288 с.
11. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) : монографія. Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2007. 496 с.

12. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация . Москва : Прогресс, 1989. 312 с.
13. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
14. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности : монография. Москва : Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
15. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку : учебн. пособ. Москва : Русский язык, 1989. 372 с.
16. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 34–49.
17. Конюхов Н. И. Словарь-справочник по психологии / сост. Н. И. Конюхов. Москва : Полиграфресурсы, 1996. 156 с.
18. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія : лекціон. курс. Москва : Гнозис, 2002. 284 с.
19. Крутій К. Л., Письменна Л. М., Щербань Л. І. Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку : метод. посіб. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2007. 248 с.
20. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике. *Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты* : сб. обзоров. Москва : ИНИОН РАН, 2000. С. 7–25.
21. Кусько К. Я. Когнітивно-дискурсивний потенціал інформативного трансферу. *Вісник Харків. нац. ун-ту. ім. В.Н. Каразіна*. Харків, 2004. № 635. с. 89–92.
22. Кучеренко О. И. Чему обучать: тексту или дискурсу? *Новые технологии коммуникативного обучения иностранному языку* : сб. науч. трудов. Москва, 2000. Вып. 449. С. 84–89.
23. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти : кол. монографія / за заг. ред. А. М. Богущ. Одеса : ПНЦ АПН України, 2001. 269 с.
24. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность : монография. Москва : Красанд, 2010. 216 с.
25. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности сегодня. *Иностранные языки в школе*. 1986. № 2. С. 27–32.
26. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам. *Русский язык за рубежом*. 1982. № 4. С. 47–53.
27. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл, Академия, 2005. 352 с.
28. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. Москва : МПСИ, МОДЕК, 2001. 344 с.
29. Михайлова Л. І. Розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2010. 21 с.
30. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1991. 222 с.

31. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови. *Українська мова і література в школі*, 1999. №3. С. 8–10.
32. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебн. В 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 482 с.
33. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
34. Соботович Е. Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования : моногр. Київ : ІЗМН, 1997. 44 с.
35. Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологи / пер. с англ. и вступит статья А. Е. Кибрика. Москва : Изд. группа «Прогресс», 1993. 420 с.
36. Ушинский К. Д. Рідне слово : Хрестоматія з української класичної педагогіки : навч. посіб. / уклад. В. П. Кравець, О. І. Мешко. Київ : Грамота, 2008. 768 с.
37. Шахнарович А. М., Негневицкая Е. Й. Язык и дети : монография / под ред. А. А. Леонтьева. Москва : Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1981. 110 с.

В умовах реформування дошкільної освіти відбуваються суттєві зміни в підходах, змісті, формах і методах організації освітньої діяльності. На сучасному етапі дошкільна освіта, як цілісна система, спрямована на забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних особливостей, на формування життєвої компетентності. У закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО) це забезпечується в процесі спілкування дитини з вихователем як основною фігурою освітнього процесу.

Стандартом вищої освіти України галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальності 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [8] визначено компетентності вихователя ЗДО, з-поміж яких зазначено здатність до міжособистісної взаємодії, що передбачає вміння здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно і соціально зорієнтоване спілкування з батьками.

У новому форматі організації спільної взаємодії вихователя з дітьми перший постає носієм культурних та моральних цінностей, зразків поведінки в суспільстві, способів кооперації засобами комунікації. Тому важливо, щоб вихователь мав сформовану систему цінностей, професійних компетентностей, загальну культуру, які повсякчас реалізовуватиме в професійній комунікації в умовах освітнього процесу дошкільного навчального закладу. Це актуалізує потребу цілеспрямованого формування професійно-комунікативної культури вихователів

ЗДО, яка має стати потужним засобом розвитку особистості дитини дошкільного віку та набуття нею життєвих компетентностей.

Концептуальні положення щодо вдосконалення та подальшого розвитку вищої педагогічної освіти закладено в сучасних нормативних документах, зокрема законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2019), «Про дошкільну освіту» (2017), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 (2013), Стандарті вищої освіти галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальності 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019), Базовому компоненті дошкільної освіти України (2021).

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що впродовж останніх десятиріч проблему професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю розглянуто в працях Г. Беленької, А. Богущ, І. Дичківської, Л. Загородньої, Л. Кідіної, І. Княжевої, Т. Поніманської та інших. Зокрема вчені виділяють такі аспекти цієї підготовки: до роботи з дітьми дошкільного віку (О. Анісімова, В. Бутенко, О. Вашак, Г. Грама, Н. Давкуш, С. Дяченко, Л. Іщенко, Р. Кондратенко, Т. Котик, Л. Куземко, А. Курчатова, Т. Лесіна, І. Луценко, В. Ляпунова, Н. Миськова, О. Монке, С. Петренко, Л. Савченко, Т. Степанова, Н. Трофаїла, І. Трубник, О. Юрчук та інші); до роботи з батьками (Г. Борин, Т. Жаровцева, А. Залізник, Н. Ковалевська та інші).

Окремі питання підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю висвітлено в дисертаціях, а саме: формування професійної компетентності (Х. Шапаренко); формування професійної майстерності (Т. Швець); підготовка до інноваційної педагогічної діяльності (Л. Машкіна); увиразнення мовлення (Ю. Руденко); реалізація освітнього спілкування (дидактичний аспект) (О. Максимкіна); формування професійної (К. Коновалова, Ю. Смолянко) та риторичної (В. Тарасова) культури; психологічні особливості формування ціннісно-смислової сфери (С. Гусаківська); формування професійної спостережливості (Н. Цибуляк) та інші.

Вищезазначене зумовило необхідність дослідити сутність педагогічних, психологічних та комунікативних (соціальних) явищ, об'єднаних поняттям «професійно-комунікативна культура», визначити їх місце в процесі становлення особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти, визначити умови формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО.

Аналіз нормативно-правової бази й, зокрема, стандарту вищої освіти України галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальності 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019) [14], теорії та практики (Г. Беленька [1], А. Богуш [2], І. Дичківська [4], Л. Загородня [5], Л. Кідіна [8], І. Княжева [9], Ю. Смолянко [13] та інші) можна констатувати, що наразі найзатребуванішою постає здатність фахівця дошкільної освіти до міжособистісної взаємодії, особистісно зорієнтованого педагогічного спілкування з дітьми дошкільного віку, особистісно і соціально зорієнтованого спілкування з їхніми батьками. Зазначимо також, що проблема професійної педагогічної комунікації в межах культурологічного підходу постає однією з актуальних серед розвідок сучасної педагогічної науки (М. Вахницька, Н. Волкова, В. Галузяк, Л. Горобець, В. Гриньова, З. Єрмакова, Є. Ільїн, Т. Калюжна, К. Климова, М. Коваль, І. Мазаєва, О. Максимкіна, Г. Медведь, Н. Митрова, А. Омеляненко та інші). Цей процес дослідники розглядають у різних аспектах та наголошують на тому, що успіх педагогічної комунікації визначається особливостями особистості педагога.

Початком наукових розвідок стало вивчення джерельної бази щодо сутності основних понять – «культура» (В. Андреев, А. Арнольд, Е. Баллер, Ф. Бацевич, В. Бегінін, А. Вербицький, О. Газман, П. Гуревич, Ю. Давидов, В. Давидович, Ю. Жданов, Л. Іонін, М. Каган, В. Кан-Калік, К. Клакхон, А. Кребер, А. Моль, В. Розін, Л. Струганець, Е. Тайлор, К. Хоруженко та інші), «професійна культура» (О. Аніщенко, С. Арутюнов, Ю. Бромлей, С. Дружилов, І. Зарецька, І. Ісаєв, С. Ісаєнко, М. Каган, Н. Крилова, М. Лукашевич, А. Мудрик, В. Подмарков, В. Сластьонін, Г. Соколова та інші), «комунікативна культура»

(О. Гаврилюк, І. Тимченко, В. Садова та інші), «комунікативна компетентність» (Н. Ашиток, О. Бистрова, Л. Горобець, Н. Захлюпана, І. Кочан, М. Львов та інші).

Здійснена робота дала можливість визначити сутність поняття «професійно-комунікативна культура майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» – інтегральне динамічне особистісне утворення, що охоплює світоглядну систему переконань, знань, цінностей, поглядів, етичних та естетичних норм; професійні комунікативні вміння, що базуються на знаннях про культуру, проектування, організацію та регулювання спілкування; особистісні риси, які забезпечують ефективність комунікації в професійній діяльності, пов'язаній зі здійсненням освітнього процесу в умовах закладу дошкільної освіти з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб суб'єктів цього процесу.

Спираючись на дослідження проблеми формування комунікативної культури майбутніх фахівців (Н. Мітрова, А. Мудрик, Г. М'ясоїд, В. Садова, Л. Станкевич, О. Уваркіна, Ю. Ушачова, Ю. Юсеф та інших) та міжособистісного спілкування (Л. Заніна, В. Гриньова, С. Золотухіна, Ф. Хміль та інші), враховуючи специфіку професійної комунікації майбутніх вихователів ЗДО, здійснено наступний крок наукових пошуків – диференційовано низку взаємопов'язаних компонентів професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО: світоглядний, технологічний та особистісний. Так, світоглядний компонент передбачає наявність системи переконань, знань, цінностей, поглядів, етичних та естетичних норм, технологічний характеризується професійними комунікативними вміннями, а особистісний містить особистісні якості, які вбирають у себе психічні процеси, властивості, психологічні стани й зумовлюють індивідуально стабільну форму поведінки майбутніх вихователів ЗДО в професійній комунікації – особистісно зорієнтоване спілкування.

Схематично структуру професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО представлено на рис. 1.

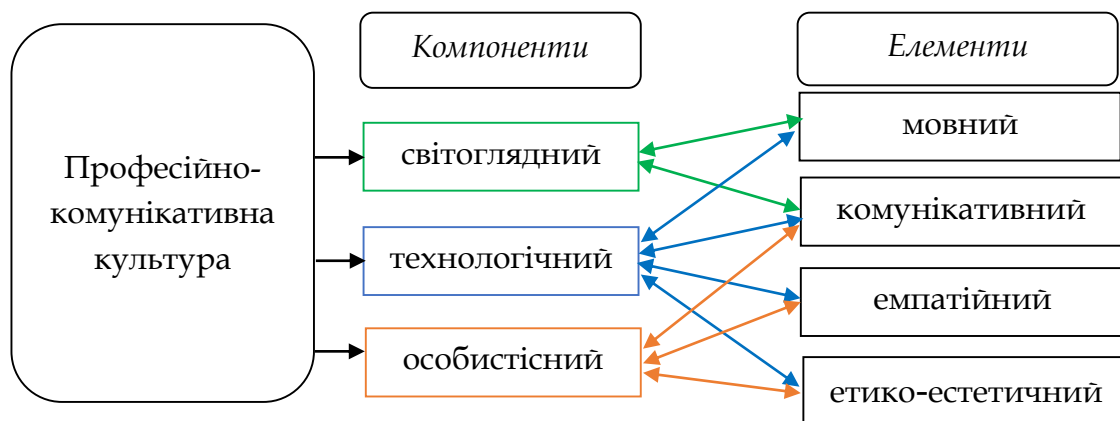


Рис. 1. Структура ПКК майбутніх вихователів ЗДО

Солідаризуючись із поглядами А. Курчатової, Т. Степанової, які під професійно-педагогічною діяльністю вихователя ЗДО розуміють такий «вид діяльності вихователя, специфіка якої полягає в психолого-педагогічному впливі на дітей з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей, запитів, інтересів, захоплень, духовного світу і водночас у цілеспрямованому управлінні процесом виховання і розвитку особистості» [15, с. 36], обов'язковими структурними елементами професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО виокремлюємо мовний, комунікативний, емпатійний та етико-естетичний. Схематично їх представлено на рис. 2.

Переконані, що означені елементи тісно взаємопов'язані між собою й інтегруються в структурні компоненти (рис. 1). Так, мовний та комунікативний елементи інтегруються в світоглядний компонент, комунікативний, емпатійний та етико-естетичний – в особистісний, натомість технологічний компонент містить усі елементи – мовний, комунікативний, емпатійний та етико-естетичний

Подальші кроки наукових розвідок полягали в підготовці та проведенні педагогічного експерименту. З цією метою розроблено систему виявлення рівня сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО відповідно до її компонентів.

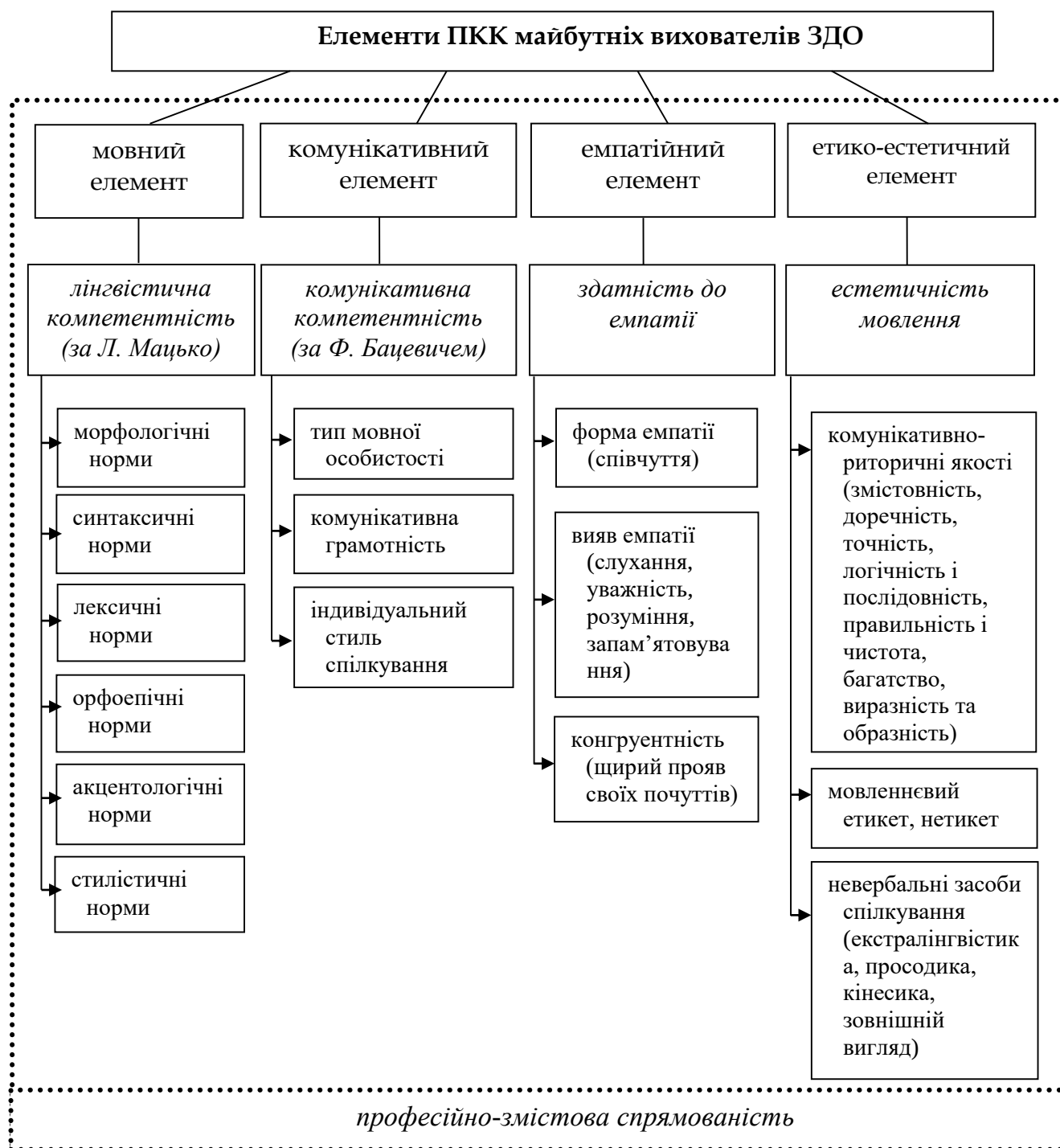


Рис. 2. Елементи ПКК майбутніх вихователів ЗДО

Основою розробленої системи постало вивчення досліджень з педагогіки (Г. Беленької, А. Богуш, Л. Кідіної, К. Коновалової, І. Луценко, В. Ляпунової, І. Мазаєвої, О. Максимкіної, Ю. Руденко, І. Сабатовської, Ю. Смолянко, В. Тарасової,

І. Тимченко, Т. Швець), психології (С. Гусаківської, Н. Цибуляк), лінгвістики (М. Вахницької, І. Дроздової, С. Зонтової, К. Климової, Л. Струганець).

Так, критеріями формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО визначено мотиваційний (внутрішня потреба в опануванні професійно-комунікативної культури; структура ціннісних орієнтацій особистості; професійна спрямованість особистості), когнітивний (розуміння сутності та значення професійно-комунікативної культури; усвідомлення впливу властивостей особистості на ефективність комунікації; володіння мовними нормами в професійній сфері), особистісний (комунікативна толерантність; самоконтроль у спілкуванні; прояв емпатії в професійній комунікації), діяльнісний (тип спілкування; естетика комунікації; стратегічна компетентність).

На основі визначених критеріїв і показників виокремлено рівні сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – високий, достатній, середній, низький.

Важливим етапом дослідження став аналіз навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів ЗДО в розрізі дослідження.

Формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти має здійснюватися в межах нормативно-правового поля з урахуванням специфіки професії. Це поле складають Державні стандарти вищої педагогічної освіти, до яких входять освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників (ОКХ), освітні програми (ОП) першого рівня вищої освіти.

У Державному стандарті вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (затвердженого наказом МОН України від 21.11.2019 р. № 1456) серед спеціальних (фахових) компетентностей зокрема зазначено такі: КС-19 – здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами та КС-20 – здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного

поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини.

Ці фахові компетентності складають конкретні знання, уміння, комунікативні навички, автономія та відповідальність, а саме:

КС-19: *знання* особливостей комунікативної взаємодії, її спрямованості на перебудову відносин «людина – людина», «людина – ситуація», здатність до вибору адекватних мовних засобів і породження відповідного мовленнєвого висловлювання, *уміння* будувати різні види комунікативної взаємодії, застосовуючи необхідні немовні засоби та вирази мовленнєвого етикету, *комунікативні навички* – здатність взаємодіяти з дітьми, батьками, колегами, опираючись на різні функції комунікації (інформаційна, пізнавальна, експресивна, управлінська), вдало застосовувати мовленнєві вміння й навички в процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення, *автономія та відповідальність* – брати на себе відповідальність управляти своєю поведінкою і впливати на інших людей в освітньо-виховній діяльності та в повсякденному житті, дотримуючись культури спілкування та мовленнєвого етикету.

КС-20: *знання* – розуміти людину як цінність сучасного суспільства, здатну до пошуку й освоєння нових знань, прийняття нестандартних рішень та активної професійної педагогічної діяльності, *уміння* підвищувати рівень підготовки та професійної компетентності, спрямовуючи їх на соціальний і культурний розвиток суспільства, самостійно працювати з літературними джерелами та засобами масової інформації, здійснюючи навчання впродовж життя, *комунікативні навички* – здатність до роботи з інтернет-ресурсами, до пошуку інформації в бібліотечних каталогах, використовуючи інформаційно-пошукову мову та користуючись бібліографічними покажчиками для здійснення замовлення, *автономія та відповідальність* – брати на себе відповідальність щодо впровадження в практичну діяльність здобутого нового

теоретичного і методичного матеріалу, ініціювати організацію і проведення нових форм методичної роботи з дітьми, батьками, колегами, сприяти підвищенню їхнього загальноосвітнього та педагогічного рівня, готовності до набуття освіти впродовж життя.

Аналіз освітніх програм в розрізі нашого дослідження, дає підстави констатувати, що нормативним змістом підготовки здобувачів вищої освіти передбачено такі результати навчання: здатність до особистісно-зорієнтованого педагогічного спілкування з дітьми дошкільного віку; здатність отримувати, аналізувати інформацію про індивідуальний розвиток дитини та визначати зміст, етапи індивідуально-диференційованого, особистісно-зорієнтованого підходу в освітньому процесі, здатність до рефлексії, самовдосконалення і підвищення рівня педагогічної майстерності.

Освітніми програмами передбачено й навчальні дисципліни, які мають забезпечувати ці компетентності. В кожному закладі вищої освіти цей перелік свій, однак чітко прослідковується логіка їх вибору – переважають методики дошкільної освіти, оскільки саме в змісті цих дисциплін можна розкрити особливості педагогічної взаємодії вихователя з дітьми.

Професійну комунікацію вихователя можна охарактеризувати за напрямками або сферами застосування, відповідно до яких використовують різні засоби акустичної системи мови. Перший напрям умовно відносимо до *дидактичного спрямування*, тобто освітнього, розвивального. Спрямування комунікації в цьому випадку полягає в озброєнні дітей новою інформацією, знаннями, поясненнями речей, явищ, ознак, закономірностей тощо. Мовлення вихователя в цих умовах матиме оповідну інтонацію, яка характеризується спокійною, рівною вимовою. В освітньому процесі таке мовлення застосовують під час проведення занять, дидактичних ігор, спостережень, бесід та інших спеціально організованих видів діяльності. І саме цей напрям реалізується в компонентах освітніх програм підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

Другий напрям умовно виокремлюємо як *виховний*. Така комунікація спрямована на виховання особистості дитини, тому мовлення має емоційно-експресивне забарвлення, що передає суб'єктивну модальність вихователя і стає засобом впливу. У цьому випадку мовлення матиме одну або кілька з таких видів інтонації: спонукання, осуду, підтримки, попередження, настанови, подиву, прохання тощо. Для ефективності застосування професійного мовлення як виховного, педагог повинен вміти ідентифікувати стан дитини, підібрати адекватні ситуації вербальні та невербальні засоби комунікації, реалізувати їх з відповідним інтонаційним забарвленням. Вважаємо, що цьому напрямку компонентами освітніх програм підготовки майбутніх вихователів ЗДО приділено не достатньо уваги.

Враховуючи зазначене, можна виокремити низку вузькоспеціальних характеристик професійного мовлення вихователя з дітьми, і віднести до них деякі комунікативні вміння (таблиця 2).

Таблиця 2

**Вузькоспеціальні характеристики професійного
мовлення вихователя**

Комунікативні вміння	Мовлення вихователя
– враховувати особливості адресата-дошкільника (його самопочуття, психологічні (тип темпераменту, особливості характеру) та психічні особливості (сприймання, пам'яті, уваги, мислення та уяви), рівень мовленнєвого розвитку)	лагідне, підтримувальне, заспокійливе, переконливе, спокійне, тихе, експресивне, щире, довірливе
– за допомогою комунікативної діяльності персоніфікувати соціально-історичний досвід (тобто вміти визначати специфіку предмета спілкування на засадах принципів науковості, достовірності та доступності)	впевнене, тверде, середнього темпу, переконливе, оповідне
– здійснювати комунікативну діяльність в конкретному професійно значущому контексті (добирати відповідну ситуації спілкування стратегію й тактику)	підтримувальне, осудливе, заспокійливе, повчальне, настановче

Проте професійно-комунікативна культура вихователя закладу дошкільної освіти має прояв ще й у таких напрямках професійної комунікації, як спілкування з батьками вихованців та колегами. На основі власного практичного досвіду можемо стверджувати, що спілкування з батьками потребує від вихователя беззаперечного терпіння, витримки, компетентності та етики. Навчання майбутніх фахівців дошкільної освіти добирати необхідні тактики й засоби комунікації значно підвищать ефективність такої взаємодії в майбутній професійній діяльності.

Професійна комунікація вихователя з колегами та керівництвом закладу вимагає високої компетентності та культурного рівня особистості, як загального, так і професійного.

З огляду на вищезазначене, спираючись на визначену структуру ПКК, керуючись критеріями та показниками її сформованості, нами здійснено ґрунтовний аналіз навчальних планів підготовки бакалавра спеціальності 012 Дошкільна освіта педагогічних закладів вищої освіти України з метою визначення навчальних дисциплін, які є певним підґрунтям для формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки.

Найповніше та найглибше напрям професійної комунікації закладено в навчальних дисциплінах «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Дошкільна лінгводидактика, культура мовлення та виразне читання» та «Культура мовлення та виразне читання».

Здійснений глибокий аналіз змісту програм та навчально-методичного забезпечення до означених навчальних дисциплін дає підстави стверджувати, що їх вивчення в існуючому форматі не може слугувати підґрунтям для формування професійно-комунікативної культури. Розглянемо їх зміст детальніше.

Вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» здійснюється за Типовою програмою, затвердженою МОН України (наказ від 21 грудня 2009 року

№ 1150 зі змінами, від 29.03.10 року наказ № 259) [12] та має на меті підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що має забезпечити професійне спілкування майбутнього фахівця на належному мовному рівні. Слід зауважити, що пропонована Типова програма призначена для закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями (укладачі С. Шевчук, І. Клименко). Вивчення комплексів навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» педагогічних закладів вищої освіти, які призначені для спеціальності 012 Дошкільна освіта, дає підстави стверджувати, що їх розробники дотримуються як структури цієї типової програми, так і її змісту, передбачаючи різні форми аудиторної (лекційні, практичні заняття), самостійної та індивідуальної роботи зі здобувачами вищої освіти. Це можна пояснити спробою створення універсальної програми з узагальненим змістом, реалізація якої сприятиме досягненню поставленої розробниками мети на будь-якому напрямі здобуття вищої освіти. Проте слід зауважити, що зміст типової програми занадто узагальнений, тому зовсім не відтворює професійної спрямованості спілкування вихователя закладу дошкільної освіти. Не знаходимо такого відтворення і в похідних від неї програмах.

Укладачами типової програми передбачено три змістових модулі, два з яких становлять інтерес в розрізі нашого дослідження. На реалізацію програми авторами розроблено підручник [16], який забезпечує вивчення окреслених питань і слугує опертям для розробки робочих програм викладачам цієї навчальної дисципліни в різних педагогічних закладах вищої освіти України. Розглянемо детальніше зміст модулів, які нам цікаві з позиції практичної значущості для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та їх навчально-методичне забезпечення в підручниках і навчальних

посібниках, різних авторів та років видання, рекомендованих Міністерством освіти і науки України [3; 7; 16].

Змістовий модуль «Законодавчі та нормативно-стильові ознаки професійного спілкування» складається з трьох тем. На його вивчення відведено 22 години. Представимо теми, які, на нашу думку, постають основним фундаментом у формуванні професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО.

Перша тема розкриває поняття літературної мови, найістотніші ознаки літературної мови, професійне спілкування як функціональний різновид української літературної мови, мовну, мовленнєву, комунікативну професійну компетенцію, мовні норми. На її вивчення відведено 4 години (2 – лекційні заняття, 2 – самостійна робота). Друга тема розкриває основи культури української мови (комунікативні ознаки культури мовлення, комунікативну професіограму фахівця, мовний етикет). Всього на вивчення відведено 10 годин (2 – лекційні заняття, 6 – практичні, 2 – самостійна робота). Як бачимо, з відведених годин на практичні заняття, знання основ культури української мови авторами віднесено до важливих та необхідних компетентностей майбутнього фахівця.

Другий змістовий модуль «Професійна комунікація» складається з восьми тем, які містять теоретичні та практичні аспекти найуживаніших та найпоширеніших питань професійного спілкування. На його вивчення відведено 50 годин. На наш погляд, для майбутнього вихователя ЗДО практичну значущість мають перші чотири теми. Першу тему присвячено проблемам спілкування як інструмента професійної діяльності, і до вивчення рекомендовано питання, що розкривають основи професійного спілкування як процесу. До них віднесено такі: спілкування і комунікація; функції спілкування; види, типи і форми професійного спілкування; основні закони спілкування; стратегії спілкування; невербальні компоненти спілкування; гендерні аспекти спілкування; поняття ділового спілкування. Вивчення цих питань

забезпечить базову платформу для відпрацювання практичних навичок професійної комунікації майбутніх вихователів ЗДО на основі культурологічного та гуманістичного підходів. На вивчення теми відведено всього 4 години: 2 – на лекційні заняття та 2 – на самостійну роботу, що забезпечить теоретичне опанування зазначених питань. Вважаємо, що такі професійно значущі для майбутніх вихователів питання, як стратегії та невербальні компоненти спілкування потребують практичного відпрацювання (на вимогу компетентнісного підходу), а практичних занять, на жаль, не передбачено.

Друга тема містить питання, що розкривають мистецтво риторики та презентації. До вивчення пропонуються такі питання: поняття про ораторську (риторичну) компетенцію; публічний виступ як важливий засіб комунікації; мистецтво аргументації; техніка і тактика аргументування; мовні засоби переконування; комунікативні вимоги до мовної поведінки під час публічного виступу; види публічного мовлення; презентація як різновид публічного мовлення; типи презентацій; мовленнєві, стилістичні і комунікативні принципи презентації; культура сприймання публічного виступу; уміння ставити запитання, уміння слухати. Вивчення цих питань має певну цінність для майбутніх вихователів, оскільки окрім індивідуального спілкування з дітьми в освітньому процесі майбутній фахівець дошкільної освіти буде залучений у такі форми роботи, які вимагатимуть монологічного мовлення (батьківські збори, педагогічна рада, консультація, семінари тощо). Проте слід зауважити, що у порівнянні з діалогічним (щоденним) індивідуальним спілкуванням з дітьми та їх батьками, ці форми роботи є менш затребуваними, з огляду на частотність їх застосування (наприклад, батьківські збори – 2 рази на рік, консультація – 1 раз на місяць, педагогічна рада, семінар – 4 рази на рік, але вихователь може не виступати з доповіддю). На вивчення цієї теми відведено 10 годин (2 години – лекційних занять, 6 годин – практичних, 2 години – самостійна робота), й належної уваги приділено практичній діяльності, що забезпечить відпрацювання монологічного мовлення

майбутнього фахівця. Однак стосовно професійної діяльності майбутнього вихователя така увага до мистецтва риторики (публічного виступу) вбачається нами надмірною, позаяк професійна комунікація вихователя ЗДО будується засобами діалогу.

Третя тема зазначеного змістового модуля присвячена питанням культури усного фахового спілкування. Особливо цінними для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є вивчення таких питань: особливості усного спілкування; способи впливу на людей під час безпосереднього спілкування; індивідуальні та колективні форми фахового спілкування; функції та види бесід; етикет телефонної розмови. Позаяк питання стратегії поведінки під час ділової бесіди та співбесіди з роботодавцем не містять особливої професійної значущості. Примітним є той факт, що розробники програми для цієї теми не відводять години на лекції, натомість ними передбачено 6 годин практичних занять і 2 години самостійної роботи, всього – 8 годин.

Аналіз розкриття теми в підручнику [16, с. 211–235.], який покликаний забезпечити вироблення умінь і навичок взаємодії між співрозмовниками як однієї з дидактичної мети вивчення цієї теми, дає підстави стверджувати, що зміст теоретичного, практичного блоків та блоку індивідуальних проблемних завдань спрямований на вироблення у здобувачів вищої освіти практичних навичок проведення індивідуальних бесід, розмов по телефону, швидкого реагування на неочікувані запитання під час співбесіди, вміння впливати на людей під час безпосереднього спілкування.

Припускаємо, що такий розподіл годин та зміст навчально-методичного забезпечення спричиняє поверхове вивчення теми здобувачами вищої освіти, тоді як питання способів впливу на людей під час безпосереднього спілкування потребує детального роз'яснення, наведення прикладів реальних професійних ситуацій, відпрацювання навичок застосування способів такого впливу на практиці. Наявні посібники не містять прикладів з діяльності вихователів закладів дошкільної освіти,

що суттєво впливає на процес формування професійного мовлення майбутніх вихователів ЗДО.

Окрім того, в типовій програмі на самостійне вивчення винесено такі питання: комунікативні ознаки культури української мови; мовні засоби переконування; невербальні засоби спілкування; особливості нейролінгвістичного програмування; соціопсихолінгвістичний аспект культури мови. Якщо перші три питання здобувач вищої освіти, навчаючись на першому курсі, здатен засвоїти самостійно, то останні, без детального роз'яснення викладача, на нашу думку, будуть вивчені на рівні ознайомлення, що значно знизить якість оволодіння курсом.

Четверта тема містить інформацію щодо форм колективного обговорення професійних проблем. До цих питань віднесено такі: мистецтво перемовин; збори як форма прийняття колективного рішення; нарада; дискусія; «мозковий штурм» як евристична форма, що активізує креативний потенціал співрозмовників під час колективного обговорення проблеми; технології проведення «мозкового штурму». Слід зазначити, що вивчення пропонованих питань для майбутнього вихователя, на перший погляд, може стати певним підґрунтям для подальшої участі в методичній роботі закладу дошкільної освіти. Проте, здійснивши якісний аналіз змісту розкриття теми в навчально-методичному забезпеченні [16, с. 236–264.], дійшли висновку, що для майбутнього вихователя ЗДО вивчення цієї теми не несе суттєвої цінності, оскільки набуті в результаті вміння стосуються переважно управлінської діяльності. Варіант розгляду взаємодії вихователя з батьками як управлінця з підлеглими вважаємо недоречним, оскільки одним із основних постулатів дошкільної педагогіки зазначено партнерську взаємодію з родиною.

Подальші теми будуть цінними для майбутніх управлінців, оскільки вони спрямовані на вивчення ділових паперів як засобу писемної професійної комунікації, документації з кадрово-контрактних питань, довідково-інформаційних документів, етикету службового листування. Стосовно професійної

діяльності вихователя вони не становлять практичної значущості, оскільки до обов'язкової документації вихователя віднесено п'ять документів, за формування і зберігання яких він відповідає, а саме: план роботи, журнал обліку щоденного відвідування дітьми групи, книга відомостей про дітей та їхніх батьків, листок здоров'я дітей, картотека дидактичних ігор, методичних розробок (конспекти різних видів роботи з дітьми тощо).

Загалом, підручник забезпечує формування у здобувачів вищої освіти навичок професійного спілкування на граматичному, лексичному та стилістичному рівнях. Вивчення окреслених питань є необхідним та обумовлює переважно формування лінгвістичної компетентності особистості, яка входить до елементів професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО.

Навчально-методичним забезпеченням типової програми є також змістовний, практично наповнений та насичений різноманітними комунікативними вправами навчальний посібник «Українська мова за професійним спрямуванням» за редакцією С. Карамана, О. Копусь [7]. Формування у здобувачів вищої освіти мовнокомунікативних компетентностей є одним із завдань цього посібника. Його особливістю постає інтеграція мовної теорії, теорії з документознавства та наскрізної рубрики «Культура мовлення» у формуванні професійно зумовленого мовлення. Своєрідною особливістю змісту посібника постає поєднання імпліцитного та експліцитного видів професіоналізації, система проблемно-ситуативних завдань для формування мовнокомунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Зміст посібника містить два параграфи, які стосуються професійного мовлення як такого. У параграфі 4 «Мова і мовлення. Мова і спілкування», як і в попередньому посібнику, подано визначення понять «мова», «мовлення», «спілкування», «мовленнєва ситуація», стисло зазначено типи спілкування, ролі, які виконують його учасники, стисло інформацію про наміри та тактику спілкування, причини комунікативних

невдач та види спілкування за способом взаємодії між його учасниками, про слухання та його роль у спілкуванні, етикет, як правила ввічливості. Однак інформації, поданої на сторінках посібника, недостатньо для оволодіння цією темою. Кожен із зазначених аспектів посідає важливе місце у професійній комунікації фахівця, зокрема вихователя закладу дошкільної освіти, тому потребує більш детального вивчення. Вважаємо, що здобувач вищої освіти з внутрішньою потребою у професійно-комунікативній культурі потребуватиме додаткових джерел для вивчення цієї теми.

У параграфі 5 «Культура мовлення. Основні вимоги до культури мовлення. Мовні норми. Мовний суржик» подано визначення поняття «культура мовлення», характеристики ознак культури мовлення (комунікативно-риторичних якостей), дуже стисло зазначено про важливість дотримання норм української мови, мовний стиль, недоречність мовного суржика. Проте зміст цього параграфа не дає ні розгорнутих прикладів прояву ознак культурного мовлення фахівця, ні мовленнєвих прикладів поданих мовних стилів. Практичні вправи до цих параграфів не відображають професійну спрямованість майбутньої професії вихователя ЗДО.

Зазначене навчально-методичне забезпечення [7; 16] має рекомендацію МОН України, в його змісті висвітлено основні закономірності фонетичної і граматичної систем української мови, проаналізовано відповідно до сучасних наукових принципів питання лексикології та фразеології, описано норми професійного мовлення, обґрунтовано правила ведення ділової документації у різних сферах діяльності, запропоновано завдання і вправи проблемно-наукового характеру. Проте у змісті відсутня спрямованість на професію педагога, а тим більше, вихователя закладу дошкільної освіти. Тож, використання цього навчально-методичного забезпечення не може повністю забезпечити формування професійно-комунікативної культури майбутнього вихователя ЗДО.

Якісний аналіз програм навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» різних педагогічних

закладів вищої освіти для спеціальності 012 Дошкільна освіта дає підстави констатувати, що вони є похідними Типової програми [12] (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк, 2015), Бердянський державний педагогічний університет (2017), Маріупольський державний університет (2016), Львівський національний університет імені Івана Франка (2017), з відповідною структурою та змістом, розподілом годин на аудиторну та самостійну роботу.

Проілюструємо на прикладі програми навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» Львівського національного університету імені Івана Франка (розробник асистент кафедри початкової та дошкільної освіти Л. Кобилецька, 2017) спрямована на формування вміння і навички досконалого володіння українською літературною мовою у професійній сфері, підвищення рівня комунікативної компетентності майбутніх фахівців-педагогів і реалізується у визначених завданнях. Професійна спрямованість прослідковується лише в змістовому модулі 4 «Спілкування як інструмент професійної діяльності», що містить чотири важливі для професійної комунікації вихователя ЗДО теми, які розкривають питання спілкування і комунікації, усного професійного мовлення, культури усного фахового спілкування та специфіку публічного мовлення. Тема «Культура усного фахового спілкування» не розкриває особливостей професійної комунікації вихователя ЗДО. Натомість до вивчення пропонуються такі питання: функції та види бесід (ділових, а не дидактичних), співбесіда з роботодавцем, етикет телефонної розмови.

Зміст практичних занять, запропонований викладачами кафедри української мови Бердянського державного педагогічного університету (2017) також не забезпечує професійного спрямування курсу для спеціальності 012 Дошкільна освіта. Наприклад, практичним заняттям № 3 «Особливості усного спілкування» передбачено вивчення таких питань:

1) способи впливу на людей під час безпосереднього спілкування, механізм мовленнєвого впливу, типи та принципи мовленнєвого впливу;

2) риторичний інструментарій (ефекти візуального іміджу, перших фраз, аргументації, квантового (порційного) викиду інформації, інтонації та паузи, художньої виразності, релаксації);

3) форми фахового спілкування;

4) стратегії поведінки під час ділової бесіди;

5) форми колективного обговорення професійної проблеми;

6) мистецтво перемовин у професійному спілкуванні;

7) «мозковий штурм» як форма колективного обговорення проблем у професійній діяльності.

Практичний блок заняття містить вісім завдань, які б, на нашу думку, мали сприяти практичному відпрацюванню теоретичних питань. Проте, перші два завдання передбачають ознайомлення з текстом «Характерні риси усної форми мовлення» та його обговорення. У тексті стисло подано тлумачення терміну «усне мовлення», розкрито необхідні умови для виникнення спілкування, розкрито прояви надлишкової інформації, наявність готових синтаксичних конструкцій та типових мовних зворотів. У третьому завданні пропонується знайти помилки та відредагувати п'ять речень. Зміст речень не можна віднести до професійного спрямування фахівця дошкільної освіти, бо містить завдання на міжмовну інтерференцію («Карпати вище кримських гір», «Звіт відправлен на адресу головного підприємства», «Самою характерною особливістю усного мовлення є наявність як мінімум двох співрозмовників» тощо). У четвертому завданні пропонується перекласти фрагмент тексту українською з російської «Геология и магматизм докембрия Украинского щита». Шосте завдання передбачає тезове ознайомлення з темою «Етикет усного професійного спілкування» в теоретичному аспекті.

Очевидно, що зміст завдань не забезпечує професійної спрямованості дисципліни для спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Слід зауважити, що деякі програми навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» за структурою відповідають типовій програмі, проте за змістом майже ідентичні до програми навчальної дисципліни «Сучасна українська мова» (Маріупольський державний університет (2016), а деякі частково відрізняються своїм змістом від типової програми (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського (2017)).

Наприклад, навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (розробник докт. філософії в галузі гуманітарних наук, доцент кафедри початкової освіти О. Казанжи, 2017) розроблений для спеціальностей 013 Початкова освіта та 012 Дошкільна освіта. Автором визначено предмет вивчення курсу, до якого відносить ділові папери та ділову комунікацію. Завдання та зміст окреслюють професійну комунікацію вчителя початкової школи. Припускаємо, що розробник комплексу не вважає важливим диференціювати професії вихователя ЗДО та вчителя початкової школи, тому й не конкретизує у змісті специфіки комунікації фахівця першої ланки освіти.

На основі аналізу навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» можемо зробити висновок, що вивчення цієї дисципліни може забезпечити мовний елемент професійно-комунікативної культури майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти й частково – етико-естетичний (етика спілкування).

Ще одна навчальна дисципліна з навчального плану підготовки бакалаврів спеціальності 012 Дошкільна освіта, яка є дотичною до формування професійно-комунікативної

культури майбутніх вихователів – «Культура мовлення та виразне читання».

Здійснений глибокий аналіз змісту навчально-методичного забезпечення цієї навчальної дисципліни дає підстави зазначити наступне: із відведених 3 кредитів на вивчення цієї дисципліни переважна більшість розробників питань культури мовлення відводять 1 кредит, розподіляючи години на вивчення таким чином: до 6 годин лекційних занять, від 12 до 22 годин самостійної роботи, і лише близько 10 годин практичних (семінарських) занять. Такий розподіл в умовах кредитно-трансферної системи навчання можна вважати доцільним, оскільки на самостійне вивчення відводиться від 40% до 60% часу. Проте, слід враховувати мотивованість здобувачів вищої освіти до самостійної роботи. Маємо констатувати, що змістове наповнення різних навчальних дисциплін повторюється (наприклад зміст дисциплін «Сучасна українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Культура мовлення та виразне читання»), що сприяє швидкій втраті здобувачем інтересу до навчання, а це призведе до гальмування професійного зростання. Таких висновків дійшли в ході порівняльного аналізу змісту зазначених навчальних дисциплін.

Змістове наповнення дисципліни «Культура мовлення та виразне читання» розробниками програм та навчально-методичного забезпечення здійснено з позицій авторського бачення, через це серед них відсутнє єдине бачення змісту. Припускаємо, що кожен розробник керується кількістю кредитів та аудиторних годин, відведених на її вивчення, запитами регіону, власним баченням.

У навчально-методичному забезпеченні прослідковується тенденція повторення або закріплення теоретичних питань, які передбачені дисципліною «Сучасна українська мова» (Рівне, 2016; Київ, 2014; Львів, 2017), вивчення теоретичних аспектів культури мовлення зведено до трьох основних питань – культура мовлення як навчальна дисципліна, комунікативні ознаки культури мовлення та мовленнєва етика (Кременець,

2016; Глухів, 2017; Ніжин, 2012; Київ, 2014; Миколаїв, 2017; Рівне, 2016). У деяких програмах та навчальних посібниках зміст розширено питаннями: мова і мовлення, мовна норма як канон мовлення, культура професійної комунікації, шляхи формування культури мовлення педагога, тональності спілкування (Львів, 2017); місце, значення культури мовлення в професійній діяльності педагога, основні причини недостатнього рівня культури мовлення, функції мовлення (Ніжин, 2012); мовленнєве спілкування як діяльність, культура спілкування, специфічні особливості та функції педагогічного спілкування, саморозвиток культури мовлення (Бердянськ, 2015).

Пояснення такого різнобічного бачення змісту цієї навчальної дисципліни знаходимо у визначенні розробниками її предмету та мети. Припускаємо, що фах розробника навчально-методичного забезпечення впливає на змістове наповнення дисципліни.

Констатуємо той факт, що за відсутності вузько спрямованого методичного забезпечення з цієї дисципліни для спеціальності 012 Дошкільна освіта, укладачі та розробники курсів переважно послуговуються матеріалами, які в переважній своїй більшості розкривають особливості педагогічного спілкування вчителя та учня під час уроку. Це в загальних рисах може торкатися змісту та особливостей професійної комунікації вихователя ЗДО, проте в практичному аспекті не відповідає змісту фахових компетентностей фахівця дошкільної освіти.

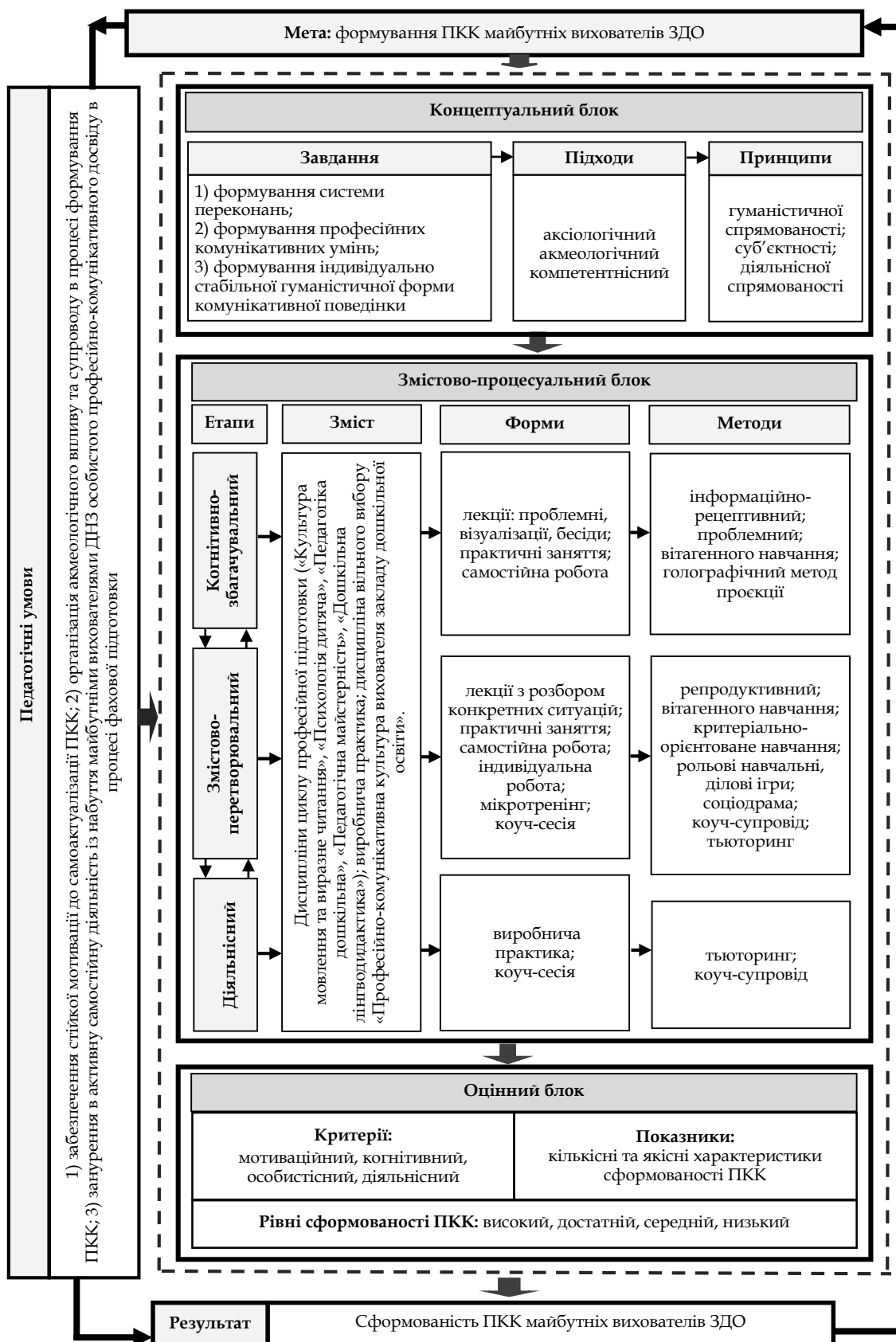
Отже, відсутність виразної орієнтації змісту та практичного матеріалу означених дисциплін на специфіку професійної діяльності фахівця дошкільної освіти значно зменшує їхні потенційні можливості у формуванні професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО. Наявна база навчально-методичного забезпечення може забезпечити формування окремих складників професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО. Так, їх вивчення забезпечить теоретико-практичну основу формування мовного (лінгвальна компетенція) та частково етико-естетичного (етика

мовленнєвого спілкування) елементів. Проте поза їх увагою залишаються комунікативний, емпатійний елементи та етико-естетичний у повному обсязі свого потенціалу.

Розроблена модель формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО (рис. 3) повністю враховує все вищезазначене й складається з трьох блоків: концептуального, змістово-процесуального та оцінного.

У концептуальному блоці моделі висвітлено завдання процесу професійної підготовки (формування в майбутніх вихователів системи переконань, знань, цінностей, поглядів, етичних та естетичних норм; формування професійних комунікативних умінь, які базуються на знаннях про культуру спілкування і професійні комунікативні вміння; формування особистісних якостей, які вбирають у себе психічні процеси, властивості, психологічні стани й зумовлюють індивідуально стабільну форму поведінки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у професійній комунікації – особистісно зорієнтоване спілкування), наукові підходи (аксіологічний, акмеологічний та компетентнісний) та принципи (гуманістичної спрямованості, суб'єктності, діяльнісної спрямованості), які відбивають загальну концепцію дослідження – формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як потужного засобу розвитку особистості дитини дошкільного віку.

Змістово-процесуальний блок включає три етапи процесу формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (когнітивно-збагачувальний, змістово-перетворювальний, діяльнісний), які реалізуються за рахунок оновлення змісту навчальних дисциплін («Культура мовлення та виразне читання», «Психологія дитяча», «Педагогіка дошкільна», «Дошкільна лінгводидактика», «Педагогічна майстерність»), виробничої практики, використання навчально-методичного забезпечення дисципліни вільного вибору студентами «Професійно-комунікативна культура вихователя закладу дошкільної освіти», а також застосування низки форм організації освітнього процесу



Педагогічні умови

1) забезпечення стійкої мотивації до самоактуалізації ПКК; 2) організація акмеологічного впливу та супроводу в процесі формування ПКК; 3) занурення в активну самостійну діяльність із набуття майбутніми вихователями ДНЗ особистого професійно-комунікативного досвіду в процесі фахової підготовки

Рис. 3. Модель формування ПКК майбутніх вихователів ЗДО

(лекції (проблемні, візуалізації, бесіди, з розбором конкретних ситуацій), практичні заняття, самотійна робота, індивідуальна робота, виробнича практика, мікротренінг, коуч-сесія), методів (інформаційно-рецептивний, проблемний, вітагенного навчання, голографічний метод проєкції, репродуктивний, критеріально-орієнтованого навчання, рольові навчальні та ділові ігри, соціодрама, коуч-супровід, тьюторинг) формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО.

Оцінний блок відображає критерії (мотиваційний, когнітивний, особистісний, діяльнісний), показники і рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Пропонована модель формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО реалізується за певних педагогічних умов, якими визначено такі: забезпечення стійкої мотивації до самоактуалізації професійно-комунікативної культури; організація акмеологічного впливу та супроводу в процесі формування професійно-комунікативної культури; занурення в активну самотійну діяльність із набуття майбутніми вихователями особистого професійно-комунікативного досвіду в процесі фахової підготовки.

Послугуючись висновками О. Луценко щодо впливу зовнішньої і внутрішньої мотивації на поведінку і психічні процеси (найбільш позитивно впливає як на пізнавальні процеси, так і на особистість загалом внутрішня мотивація [10, с. 73]), схилиємося до думки, що в процесі формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО внутрішня мотивація до процесу самоактуалізації професійно-комунікативної культури майбутніми фахівцями ДО відіграє першочергову роль. Внутрішні мотиви змістовно пов'язані з процесом і результатами діяльності. Ця мотивація закладена в самому процесі, коли діяльність має самотійну цінність, надає безпосереднього задоволення. Вважаємо, що в основі прагнення діяти (самоактуалізація професійно-

комунікативної культури) лежить потреба в самодетермінації, компетентності, взаємозв'язку з іншими людьми.

Переконані, що професійно-комунікативна культура – це одна з форм творчої самореалізації майбутніх вихователів ЗДО (згідно з моделлю Дж. П. Гілфорда [17]). Успішне її формування відбуватиметься за наявності самоорганізації особистості. Тобто майбутні вихователі ЗДО самі, свідомо прагнутимуть до пізнання, розвитку стійких інтересів, потреб та цінностей, а на їх основі випрацьовуватимуть різні форми та стилі спілкування в майбутній професійній діяльності. Адже спілкування вчаться в самому спілкуванні, де професійно-комунікативна культура, як система особистісних проявів удосконалюється лише у взаємодії з іншими комунікантами.

Під стійкою мотивацією до самоактуалізації професійно-комунікативної культури розуміємо наступне: усвідомлення здобувачами значення професійно-комунікативної культури в самореалізації; стійке прагнення підвищувати власну професійно-комунікативну культуру; прагнення зрозуміти співрозмовника незалежно від віку, рефлексія. Виходячи з цього, засобами забезпечення стійкої мотивації вбачаємо доступ до навчально-методичного забезпечення (з використанням освітнього сервісу Google Classroom); застосування викладачами акмеологічного та компетентнісного підходів; демонстрацію гуманістичної спрямованості професійної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу ЗДО (як в умовах аудиторних занять, так і під час проходження виробничої практики); аналіз зразків професійної комунікації (з використанням серії відеофрагментів), вправлення у застосуванні натхненного стилю спілкування, опанування ненасильницького методу спілкування (ННС).

Організацію акмеологічного впливу та супроводу в процесі формування ПКК як другу педагогічну умову визначено з позицій акмеологічного підходу. З його позицій об'єктом вивчення постає людина в динаміці свого саморозвитку, самовдосконалення, а предметом – закономірності

самореалізації творчих потенціалів на шляху до вищих рівнів продуктивності та професіоналізму [6].

У контексті акмеологічного підходу А. Маркова визначає ознаки суб'єктності у вигляді певних «параметрів активності» людини [11], які охоплюють рух до «акме».

У процесі формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО передбачаємо спонукання до самореалізації. Цей процес пов'язаний з професійною самосвідомістю (усвідомленням й оцінкою особистістю своїх дій та їхніх результатів, думок, почуттів, моральних стереотипів й інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, ідентифікацією з професією, співвіднесенням себе з професійним еталоном, цілісною самооцінкою себе в життєдіяльності), тож затребуваною вбачаємо роль викладача як тьютора.

Під організацією акмеологічного впливу та супроводу в процесі формування професійно-комунікативної культури розуміємо таке: забезпечення освітнього процесу навчально-методичним ресурсом (теоретичний та практичний складники); інтенсивну залученість здобувачів у комунікативну діяльність; надання механізмів самоконтролю, самокорекції; тьюторинг; підтримку самоосвітньої діяльності здобувачів; організацію коуч-супроводу в процесі самоактуалізації професійно-комунікативної культури, спрямованого на забезпечення зворотного зв'язку, заохочення наполегливості, прагнення до самоосвіти

Третя педагогічна умова – занурення в активну самотійну діяльність із набуття майбутніми вихователями ЗДО особистого професійно-комунікативного досвіду в процесі фахової підготовки – визначено з позицій компетентнісного підходу, який узагальнює характеристики здатності майбутніх фахівців ефективно діяти за межами навчальної ситуації, природно поєднує ідеї загальнопрофесійного та особистісного розвитку. Під набуттям особистого професійно-комунікативного досвіду в процесі фахової підготовки розуміємо вправляння в застосуванні набутих знань про форми (вербальна, невербальна, письмова) комунікативних технік в умовах аудиторної взаємодії

та виробничої практики. В умовах аудиторної взаємодії передбачено застосування мікротренінгів, спрямованих на формування комунікативних умінь; тьюторингу. У ході виробничої практики – тьюторинг, коучинг (коуч-сесії).

Реалізація визначених педагогічних умов зумовлює підвищення рівнів сформованості ПКК майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Вивчення рівнів сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО під час констатувального експерименту здійснювали за показниками визначених критеріїв із застосуванням діагностувального інструментарію, а саме: авторського опитувальника «Моя професійно-комунікативна культура», стандартизованих тестів («Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. Бубнової), «Структура спрямованості педагога» (В. Семиченко), «Поведінкові ознаки комунікативної толерантності» (В. Бойко), «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдера)).

Узагальнені результати констатувального етапу дослідження виявили загалом недостатній рівень сформованості досліджуваного явища. Так, високий рівень не виявлено, достатній рівень виявлено у 2,1 % здобувачів експериментальної групи і 2,8 % – контрольної групи, середній рівень – у 80,1 % респондентів експериментальної та 78,9 % – контрольної групи, низький рівень засвідчено у 17,8 % здобувачів експериментальної та 18,3 % – контрольної групи. Більшість здобувачів – із середнім рівнем сформованості професійно-комунікативної культури – засвідчили ідеалістичну спрямованість особистості; структуру їхніх ціннісних орієнтацій складають кохання, високий соціальний статус і управління людьми, соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві; бажання подібатися суб'єктові взаємодії як стимул до оволодіння професійно-комунікативної культури; ототожнення професійно-комунікативної культури з культурою мовлення, професійним, педагогічним спілкуванням, значення якого вбачали в дотриманні

встановлених норм та правил спілкування; вживання професійної термінології з порушенням норм української мови; вибірккову (ґрунтується на особистій симпатії) комунікативну толерантність; надмірна відвертість та нестриманість у своїх емоційних проявах у спілкуванні; неконгруентність; здатність до адекватного визначення типових емоційних станів дитини, найвідоміших комплексів невербальних засобів спілкування дорослої людини; менторський (повчальний) стиль спілкування; вживання атавістичних звуків, суржика; надання переваги організаційній стратегії в педагогічному дискурсі з відповідними тактиками.

Формування професійно-комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачало такі етапи: когнітивно-збагачувальний, змістово-перетворювальний, діяльнісний. Кожен з етапів був зумовлений формуванням у майбутніх вихователів ЗДО окремих компонентів професійно-комунікативної культури. Так, когнітивно-збагачувальний етап спрямовано на формування світоглядного компонента професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в процесі організованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, шляхом збагачення інтегративною системою знань, переконань, поглядів майбутніх вихователів ЗДО, яка охоплювала аксіологічний, психологічний, педагогічний, лінгвістичний аспекти професійної комунікації. Для цього до змісту професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО включено, крім традиційних, проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції-бесіди; інтерактивні методи навчання. У ході практичних занять було застосовано методи вітагенного навчання та голографічної проєкції. Підготовка до заняття передбачала теоретичне збагачення з теми, що поставало вітагенною проєкцією (інформацією), притча була додатковим джерелом інформації, тобто голографічною проєкцією, а теоретичний блок практичного заняття, який передбачав визначення основних теоретичних положень теми, – стереопроєкцією. Така організація освітнього процесу забезпечила перехід вітагенної інформації (досвіду життя) у вітагенний (життєвий) досвід.

Результативність цього етапу зумовлювала реалізація педагогічної умови із забезпечення стійкої мотивації до самоактуалізації професійно-комунікативної культури.

Змістово-перетворювальний етап спрямовували на формування технологічного компонента професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, а саме: здатності до застосування доцільних та ефективних комунікативних засобів і тактик у професійній комунікації (лінгвістична компетентність: дотримання мовних норм; комунікативна компетентність: формування знань законів, правил і засобів ефективної комунікації, навички планування, організації та керівництва комунікативним актом, забезпечення зворотного зв'язку; застосування доцільних комунікативних технік, стратегій та тактик особистісно зорієнтованого спілкування, індивідуального стилю; здатність до емпатії: формування навичок вербальної та невербальної емпатії; доречної форми співчуття, конгруентності; естетичність мовлення: розширення знання формул мовленнєвого етикету, нетикету; формування комунікативно-риторичних якостей, навичок застосування тропів, використання невербальних засобів комунікації).

Цей процес забезпечували шляхом реалізації засад вітагенного навчання з використанням різних форм організації освітнього процесу (лекції з аналізом комунікативних ситуацій, практичні заняття, самостійна робота, індивідуальна робота, мікротренінги, коуч-сесії), методів навчання (критеріально-орієнтованого навчання, рольові та ділові ігри, соціодрама), реалізації системи професійно зорієнтованих комунікативних мікротренінгів та дисципліни вільного вибору студентами «Професійно-комунікативна культура майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти».

Діяльнісний етап спрямовано на формування особистісного компонента професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО. Цей етап включав виробничу практику в ЗДО, що дозволило здобувачам застосовувати опановані теоретико-практичні комунікативні знання та вміння в реальному

освітньому процесі ЗДО. Для цього використовували коуч-супровід та тьюторинг під час проведення коуч-сесій та мікротренінгів.

Ведення майбутніми вихователями ЗДО «Щоденника самоактуалізації професійно-комунікативної культури» та обговорення його змісту в ході коуч-сесій сприяло рефлексивно-аналітичній діяльності здобувачів, яка скеровувала вектор їхнього саморуху.

Результативність змістово-перетворювального та діяльнісного етапів забезпечувала реалізація сукупності таких педагогічних умов: організація акмеологічного впливу та супроводу в процесі формування професійно-комунікативної культури; занурення в активну самостійну діяльність із набуття майбутніми вихователями особистого професійно-комунікативного досвіду в процесі фахової підготовки.

Аналіз результатів формувального етапу експерименту засвідчив позитивну динаміку рівнів сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти: в експериментальній групі – 43,8 %, тоді як у контрольній – лише 10,6 %. Підтвердженням позитивної динаміки стало зменшення кількості здобувачів з низьким (на 17,8 %) та середнім (на 26,0 %) рівнями сформованості професійно-комунікативної культури в експериментальній групі, тоді як у контрольній групі зменшення низького рівня спостерігали лише на 10,6 %, а середнього – на 4,9 %. Відповідно збільшилася кількість здобувачів з високим й достатнім рівнем в експериментальній групі на 2,7 % та 41,1 % відповідно порівняно зі збільшенням лише достатнього рівня в контрольній групі на 5,7 %, що підтверджено використанням методів математичної статистики, зокрема із застосуванням φ^* – критерію Фішера (кутове перетворення) в комбінації з λ – критерієм Колмогорова-Смірнова (таблиця 3).

**Динаміка рівнів сформованості ПКК майбутніх вихователів
ЗДО в КГ та ЕГ, % (узагальнені дані)**

Рівні	На констатувальному етапі		На прикінцевому етапі		Динаміка	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	0,0	0,0	0,0	2,7	-	2,7↑
Достатній	2,8	2,1	8,5	43,2	5,7↑	41,1↑
Середній	78,9	80,1	83,8	54,1	4,9↑	26,0↓
Низький	18,3	17,8	7,7	0,0	10,6↓	17,8↓

Результати кореляційного аналізу засвідчили помірний зв'язок мотиваційного з когнітивним критерієм ($r = 0,403$), когнітивного з особистісним ($r = 0,369$) й особистісного з діяльнісним ($r = 0,343$) в експериментальній групі та особистісного з діяльнісним критерієм ($r = 0,366$) у контрольній групі на прикінцевому етапі дослідження. Отримані результати продемонстрували вищі показники в експериментальній групі, що переконливо свідчить про ефективність розробленої моделі формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – рис. 4.

Отже, за всіма параметрами відбулися статистично достовірні зміни в усіх рівнях сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, що дає підставу зробити висновок про ефективність розробленої моделі формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО та можливість її подальшого впровадження в закладах вищої освіти. Запропонована модель може доповнюватись та оновлюватись залежно від запитів та вимог професійної підготовки майбутніх фахівців ДО, отриманих результатів реалізації моделі. Взаємозалежність та взаємодоповнюваність компонентів моделі (когнітивно-збагачувального, змістово-процесуального, оцінного блоків) забезпечують системність формування професійно-

комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності

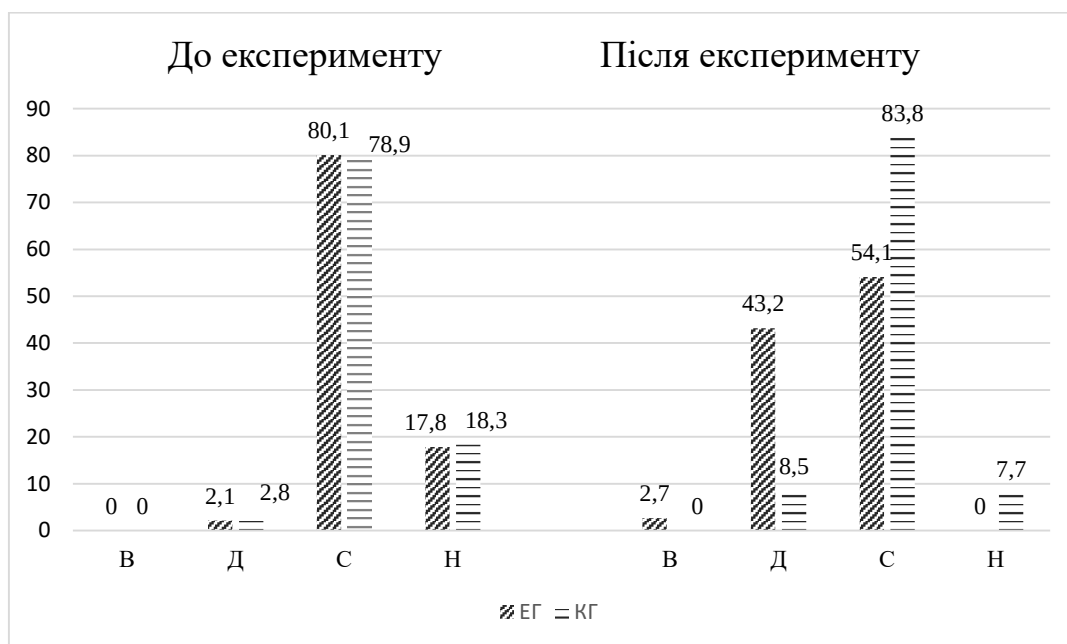


Рис. 4. Динаміка рівнів сформованості ПКК майбутніх вихователів ЗДО на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ : Світлич, 2006. 304 с.
2. Богуш А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог, 2014. Вип. 29. С. 73–76.
3. Галузинська Л. І., Наусенко Н. В., Колосюк В. О. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посіб. Київ: Знання, 2008. 430 с.
4. Дичківська І. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед наук : 13.00.04. Харків, 2018. 42 с.
5. Загородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2010. 319 с.
6. Ильин В. В., Пожарский С. Д. Философия и акмеология. Санкт-Петербург : Политехника, 2003. 395 с.
7. Караман С. О., Копусь О. А., Тихоша В. І., Караман О. В. Українська мова за професійним спрямуванням: навч. посіб. Київ: Літера ЛТД, 2013. 544 с.

8. Кідіна Л. М. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2012. 257 с.
9. Княжева І. А. Стан сформованості методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : Серія : Педагогіка*. 2019. Вип. 1(126). С. 88–93.
10. Луценко О. В. Мотивація як основа свідомого ставлення здобувачів вищої освіти до навчальної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 2 (84). С. 71–77.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 312 с.
12. Програма курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/. (дата звернення: 10.07.2017).
13. Смолянко Ю. М. Формування професійної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернівці, 2018. 285 с.
14. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / під. кер. А. М. Богущ. Київ, 2019. 20 с. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni %20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf) (дата звернення: 23.12.2019).
15. Степанова Т. М., Курчатова А. В. Підготовка майбутніх вихователів до виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку : монографія. Київ : «Слово», 2016. 288 с.
16. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. Вид 4-те, виправ. і доповнен. Київ: Алерта, 2014. 696 с.
17. Guilford J. P. 1967. The Nature of Human Intelligence. McGraw-Hill Education. URL: <https://www.instructionaldesign.org/theories/intellect/>. (дата звернення: 25.01.2018).

На сучасному етапі реформування українського суспільства підвищення якості освіти та її вихід на міжнародний рівень стає одним із першочергових завдань. Це зумовлює зростання вимог до майбутніх педагогічних кадрів. Усезростаючого значення набуває проблема формування креативних освітян, які зможуть гнучко адаптуватись й творчо трансформувати педагогічну діяльність відповідно до нових стандартів, ефективно та інноваційно розв'язувати професійні завдання. У цьому контексті особливе значення має розвиток професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, адже саме дошкільний вік є визначальним для успішної соціалізації особистості, її фізичного, інтелектуального, духовного, культурного розвитку.

Актуальність поставленої проблеми підтверджується кількістю та багатоплановістю наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів. Психологічні особливості професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців вивчалися І. Булах, Л. Долинською, Н. Дятленко, І. Зязюном, В. Кузьменко, Т. Лисянською, О. Помиткіним, В. Чернобровкіним, Н. Шевченко та ін., що дозволило визначити період здобуття вищої освіти сприятливим для розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Психологічна сутність і структура креативності різнобічно розглядається в працях Т. Баришевої, Д. Богоявленської,

Н. Вишнякової, О. Вознюка, Дж. Гілфорда, М. Гнатка, В. Дружиніна, Ю. Жигалова, О. Морозова, С. Тейлора, П. Торренса та ін. Психолого-педагогічні умови розвитку креативності в процесі професійної підготовки в педагогічному закладі вищої освіти розглядались Т. Баришевою, Ю. Варлаковою, І. Гриненком, О. Дунаєвою, В. Луніною, Л. Пузеп та ін. Проблема професійно-особистісного розвитку вихователів ЗДО досліджувалась у таких аспектах: розвиток ціннісно-смиислової сфери (С. Зонтова), пізнавальної самостійності (В. Бенера), спостережливості (Н. Цибуляк).

Проте в науковій літературі відсутні фундаментальні доробки щодо розвитку професійної креативності вихователів ЗДО, тоді як вивчення означеної проблеми сприятиме розробці науково обґрунтованих, ефективних програм формування досліджуваної здатності в процесі фахової підготовки.

На підставі аналізу досліджень Т. Баришевої [1], Н. Вишнякової [3], О. Вознюка [4], В. Дружиніна [6] з'ясовано, що креативність позначає здатність, потенціал особистості, що забезпечує можливість творчої діяльності, а творчість, у свою чергу, відображає діяльність, що призводить до створення нового, тобто реалізовану креативність. Категорію «творчі здібності» можна визначити як високий рівень розвитку креативності, що значно вирізняє людину за цією ознакою серед інших і характеризується створенням суспільно цінних творчих продуктів.

У психолого-педагогічній літературі представлені провідні підходи до розуміння сутності поняття «креативність»: *когнітивний (пізнавальний)*, у межах якого вивчення креативності відбувається в тісному зв'язку з дослідженням інтелекту та пізнавальних процесів (Дж. Гілфорд, В. Дружинін, Ж. Піаже, П. Торренс та ін.) та *особистісний*, де креативність

розглядається як ціннісно-особистісне утворення (Д. Богоявленська, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, Н. Рождерс, В. Франкл, Е. Фромм, О. Яковлева та ін.). Сучасні дослідники (Т. Баришева, І. Біла, Н. Вишнякова, Л. Єрмолаєва-Томіна, Т. Любарт, О. Разумнікова, Р. Стернберг та ін.) визнають креативність інтегрованим феноменом, що складається із взаємопов'язаних когнітивно-інтелектуальних та особистісно-індивідуальних компонентів.

Аналіз досліджень Т. Баришевої [1], В. Дружиніна [6] дозволив визначити, що на розвиток креативності впливають мотиваційні, емоційні, когнітивні, вольові та рефлексивні чинники. Виявлено, що креативність властива кожному, хоча люди наділені цією здатністю не в рівній мірі (Н. Вишнякова, В. Дружинін та ін.). Маючи психофізіологічні передумови, вона, на думку Т. Баришевої, Н. Вишнякової, О. Куцевол, О. Солдатової, розвивається переважно під впливом соціальних умов. Дослідження І. Білої [2] доводить, що організація оптимальних умов створює значні можливості для розвитку креативності.

На думку Л. Горбаневої, Л. Єрмолаєвої-Томіної, Є. Іл'їна, креативність набуває специфічної структури залежно від особливостей певного виду творчої діяльності. Це зумовлює необхідність виділення вченими поняття «професійна креативність», яке означає невід'ємну складову професійної діяльності, що трактується як здатність трансформувати засвоєний досвід навчально-професійної діяльності, у ході якого майбутній фахівець здатний відтворити й творчо реформувати продукт праці, стаючи активним суб'єктом (С. Шандрук [16]).

В основу аналізу особливостей творчої професійної діяльності вихователя ЗДО покладено структуру педагогічної

діяльності, яка включає мотиви, мету, предмет, засоби, продукт та результат.

У визначенні провідного мотиву творчої професійної діяльності вихователя ЗДО, погоджуємось з думкою Н. Кухарева та В. Решетька, які зазначають, що ним є незадоволеність особистості отриманим результатом у співвідношенні як з потенційними можливостями дітей, так і з власними можливостями та морально-психологічними установками. Дисонанс між отримуваним результатом та можливостями людини спонукає її до творчості.

Кінцевою метою та результатом педагогічної творчої діяльності за твердженням О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, С. Сисоевої є позитивна динаміка формування творчої особистості дитини та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності самого педагога, що виявляється як професійна й особистісна самореалізація на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів професіонального зростання й побудови програми самовдосконалення. Продуктом педагогічної творчої діяльності, таким чином, виступає індивідуальний творчий досвід вихователя та дитини.

Ці твердження означають, що педагогічна творчість є творчістю як об'єктивною, так і суб'єктивною. Суб'єктивна творчість розуміється як свідомо активна діяльність людини, спрямована на перетворення самого себе. Це створення чогось нового у самому собі, доповнення новим свого власного досвіду. А отже, вихователь виступає одночасно і суб'єктом творення, і його об'єктом.

Мета творчої професійної діяльності вихователя ЗДО, на думку Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, С. Сисоевої, В. Чернобровкіна реалізується шляхом розв'язання

різноманітних педагогічних завдань. Вони, у свою чергу, утворюють цілісну систему, до якої належать: *ситуативні* (у залежності від непередбачуваної ситуації педагог комбінує, обирає, реконструює способи та форми впливу, змісту інформації); *тактичні* (вносить інноваційні зміни у методику викладання, у систему взаємодії (навіть якщо інноваційні вдосконалення не здійснені самим педагогом, але вони нові в діяльності конкретного вихователя); *стратегічні* (створює образ результату, відбір, комбінування, корекцію, реконструювання процесу, що призводить до кінцевого результату (формування гармонійної особистості) завдання.

В основі кожного педагогічного завдання лежить педагогічна ситуація – неузгодженість або протиріччя між уявленнями вихователя про мету й оптимальне протікання педагогічної діяльності та реальними умовами його взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, що перешкоджають досягненню очікуваних результаті. Ці суперечності враховуються вихователем у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості. Але, на думку І. Зязюна, ситуація не завжди переходить до розряду педагогічного завдання. Це відбувається у випадку, коли вихователь помічає ситуацію, яка виникла та ставить перед собою мету її розв'язати. Тільки в цьому разі виникають необхідні для завдання компоненти: вимога (мета), умови (відоме) та шукане (невідоме). Названий перехід відбувається шляхом усвідомлення та аналізу вихователем якостей і відносин суб'єктів виховання, виявленні можливих причин ситуації, місця виникнення, її учасників тощо. Уміння чутливо сприймати та правильно інтерпретувати педагогічну ситуацію, «бачити» в ній можливу проблему, обґрунтовано формулювати кожне завдання визначає

успішність досягнення кінцевого результату творчої професійної діяльності.

На думку Л. Мільто, у педагогічній діяльності будь-яке завдання є проблемним, а ступінь проблемності обумовлена об'єктивною складністю педагогічної ситуації (глибокий, заплутаний конфлікт, педагогічно занедбані діти, гострі суперечки у відносинах між ними та ін.) та рівнем професійного розвитку вчителя (сформованістю якостей, професійних знань, педагогічних умінь і навичок, педагогічного досвіду).

Для розуміння сутності процесу творчого розв'язання професійних завдань вихователями ЗДО важливо визначити його етапи. В основу виокремлення етапів нами покладено дослідження Л. Князевої, яка вирізняє етапи творчого розв'язання професійних завдань, а також дослідження В. Чернобровкіна, який описує процесуальні ланки розв'язання проблемної педагогічної ситуації на діяльнісному (рефлексованому, керованому, усвідомленому) рівні активності педагога.

Отже, серед етапів творчого розв'язання професійних завдань вихователями ЗДО виділяємо:

1. Мотиваційний етап (характеризується сприйняттям ситуації як проблемної, виникненням потреби в аналізі педагогічної ситуації, творчому її розв'язанні, самовдосконаленні власних творчих здібностей).

2. Орієнтаційний етап (на основі усвідомлення та аналізу педагогічної ситуації формулюється професійне завдання, відбувається аналіз вихідних даних, прояснення умов завдання, їх причин, побудова гіпотези, оцінка власних сил щодо можливості його розв'язання, актуалізація знань та досвіду щодо поставленого завдання, усвідомлення необхідності знаходження нового шляху його розв'язання).

3. Виконавчий етап (відбувається операційно розгорнутий процес творчого розв'язання професійного завдання, який полягає у продукуванні творчих ідей щодо дій, спрямованих на приведення педагогічної ситуації у стан, що відповідає уявленням вихователя ЗДО про оптимальний перебіг процесу педагогічної діяльності).

4. Контрольно-оцінний етап (самоаналіз отриманого результату – творчого розв'язання професійного завдання).

Творче розв'язання педагогічних завдань як проміжний результат творчої професійної діяльності вихователів ЗДО характеризується низкою критеріїв, які ми визначаємо на основі досліджень Н. Гузій, А. Маркової, С. Сисоевої, І. Харламова та ін.

Провідним критерієм творчого розв'язання професійного завдання є нестандартність (Ф. Гоноболін, Н. Гузій, А. Маркова, С. Сисоева, І. Харламов, Н. Яковлева), що включає такі показники як новизна та оригінальність. Новизна розуміється як продукування нових (таких, що не існували раніше у подібній формі, виходять за межі відомого в педагогічній науці та практиці) способів навчально-виховної діяльності та їх модернізація. При цьому показником новизни може бути як об'єктивний, так і суб'єктивний зміст розв'язання завдання.

Аналіз досліджень В. Кан-Каліка, Н. Кухарева, В. Решетько, С. Сисоевої дозволив виділити такі основні типи розв'язання професійних завдань, залежно від суб'єктивності/об'єктивності новизни: педагогічну імпровізацію та інновацію.

Імпровізація полягає в ефективному застосуванні набутого досвіду в нових умовах, в удосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань; в умінні бачити «поле варіантів» розв'язання однієї проблеми; в умінні трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення в конкретні педагогічні дії тощо. Інновація ж

передбачає відкриття, виявлення раніше не пізнаних закономірностей теорій навчання і виховання, розробку високоефективних методик, що сприяє розв'язанню проблем сучасної освіти, прогнозуванню тенденцій її розвитку.

Критерій оригінальності розкриваємо через синонімічний ряд – своєрідність, самостійність, індивідуальність, природність, «справжність» (не підробка), автентичність. Тобто, у творчій професійній діяльності проявляється неповторна особистість вихователя, його життєвий та професійний досвід, реалізується прагнення до самореалізації. Оригінальність унеможливорює копіювання чужого педагогічного творчого досвіду, визначає, що він завжди здобувається індивідуально.

Важливими критеріями творчого розв'язання педагогічних завдань є доцільність та ефективність (Н. Гузій, І. Дмитрик, Б. Красовський, М. Кухарев, М. Поташник, В. Решетько, Р. Скульський, П. Шевченко, Н. Яковлева). Доцільність як відповідність діяльності вихователя освітнім завданням, висувається супротив прожекторства та псевдооригінальності. Прожекторство розуміється як нереалістичність, нездійсненність. Воно виростає на ґрунті порушення наукових закономірностей і принципів навчання та виховання. Псевдооригінальність виявляється у наявності прагнення бути несхожим у своїй роботі на інших як самоцілі, йому властиві штучність, навмисне ускладнення. Ефективність розуміється як оптимальні витрати ресурсів (фізичних, матеріальних, духовних, інтелектуальних) педагогів та дітей для досягнення максимальних результатів.

У визначенні предмета творчої професійної діяльності вихователів спираємось на дослідження С. Максименка та Т. Щербан. Учені, розглядаючи специфічні особливості професії педагога, зазначають, що її предметом є діяльність

вихованців, яку він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та розвитку, підпорядкованих, у свою чергу, загальній меті – формуванню духовного світу дитини. Саме в організації діяльності дітей реалізується творче розв'язання професійних завдань. Особливістю предмета творчої професійної діяльності вихователів є велика різноманітність видів діяльності, що організовуються: ігрова, навчально-пізнавальна, трудова, художня, комунікативно-мовленнєва, рухова. Якісна організація названих видів діяльності, особливо з огляду на те, що вони здійснюються щодня, а також часто за ініціативою дитини, вимагає від вихователя вміння ефективно планувати, варіювати та коригувати власну діяльність.

Важливо зазначити, що окреслена різноманітність видів діяльності не вичерпує особливостей предмету творчої професійної діяльності вихователів ЗДО. Специфічними є умови, в яких вони організовуються. Розкриємо їх детальніше. Основна складність, яка, на думку З. Крижановської, постає перед педагогом ЗДО сьогодні – організація індивідуально-спрямованого, особистісно-орієнтованого навчання та виховання в умовах роботи з великим колективом дітей. Кожна сучасна дитина потребує концентрації усіх зусиль педагога, і за умови, коли їх у навчальній групі 20–35 при нормі 15, здійснювати якісне навчання надзвичайно важко. І все ж, у багатьох працях педагогічного спрямування автори наголошують на важливості превалювання індивідуальних форм навчальної роботи та диференціації навчального змісту.

У даному контексті В. Кузьменко зазначає необхідність здійснення внутрішньогрупової індивідуалізації та внутрішньогрупової диференціації. Здійснення індивідуалізації в навчальному процесі ЗДО потребує постійної роботи педагогів

у напрямку підвищення професійної майстерності та творчого підходу до виконання професійних обов'язків, оскільки підготовка до таких видів занять зростає як якісно, так і кількісно.

Специфічними є умови, у яких відбувається організація вихователем діяльності дітей: безперервність, систематичність, відкритість, публічність, жорстка регламентованість у часі (вихователь не може чекати, поки його «осяє», від нього зазвичай вимагається негайний аналіз і негайна дія, вплив багатьох важкопередбачуваних чинників, залежність від методичного, технічного оснащення навчально-виховного процесу, регламентованість педагогічною наукою та вимогами суспільства, позитивним досвідом педагогічної культури.

Під час організації різноманітних видів діяльності вихователю необхідно враховувати особливості особистості дошкільника, для якої характерні специфічні вікові особливості: індивідуальність, активність, постійний розвиток, вибірковість до сприйняття педагогічного впливу.

Так, Г. Беленька зазначає, що дошкільне дитинство суттєво відрізняється від усіх наступних вікових періодів життя людини низкою характерних особливостей. По-перше, відносною свободою: діяльність, якою займається дитина, здебільшого обирається за її бажанням, вона емоційно насичена, дає простір для уяви та творчості. Це означає, що реальний педагогічний вплив вихователя менш запланований та регламентований, що підвищує необхідність імпровізації. По-друге, акселерацією інтелектуального розвитку сучасних дошкільників. Це явище дослідники пояснюють перебуванням дітей в інформаційно-насиченому просторі суспільства і характеризується широкою за обсягом емпіричною поінформованістю сучасних дошкільників у всіх сферах життя. У зв'язку з цим висувається важлива вимога

до вихователів: вони мають виступати передусім не носіями енциклопедичної інформації для дітей, а партнерами з її обробки, трансформації та інтеріоризації дітьми. Педагог дошкільної освітньої установи виступає для дитини координатором, коментатором, опонентом і своєрідним фільтром усіх виховних впливів.

Наступною специфічною особливістю дошкільного віку є низький рівень довільності пізнавальних процесів, не сформованість вольових якостей, що компенсується за рахунок природної дитячої допитливості. Це означає, що в основі успішного навчання, а також підтримання дисципліни в групі лежить інтерес дітей. Організація цікавої діяльності, враховуючи безпосередність та низький самоконтроль дошкільників, у свою чергу потребує від педагога чималих творчих зусиль.

Центральним компонентом творчої професійної діяльності вихователів ЗДО є її суб'єкт – креативна особистість вихователя. За твердженням В. Загвязинського, вона виступає одночасно й «інструментом» творчості, її засобом. Креативну особистість вихователя визначаємо, спираючись на визначення О. Дубасенюк та В. Лісовської як носія внутрішніх передумов, що забезпечують творче розв'язання педагогічних завдань або, зважаючи на розуміння креативності як внутрішньої передумови, потенційної готовності до продуктивно-перетворюючої праці, як носія професійної креативності.

Отже, в результаті аналізу специфіки творчої професійної діяльності вихователів ЗДО, визначаємо наступні положення:

1. Творча професійна діяльність вихователів ЗДО спричинюється внутрішньою мотивацією. Її результат має двосторонній характер (формування креативності вихованця та самого вихователя). Означені особливості, на нашу думку,

підвищують значення самодетермінації, самоконтролю та самооцінки творчої професійної діяльності вихователем.

2. Мета творчої професійної діяльності вихователів ЗДО реалізується через систему стратегічних, тактичних та ситуативних педагогічних завдань. Їх розв'язання передбачає проходження низки етапів: мотиваційного, орієнтаційного, виконавчого, контрольно-оцінного. З огляду на це вважаємо, що для досягнення творчого результату професійної діяльності, вихователь повинен мати внутрішні передумови, а також уміння та навички для якісного здійснення кожного з названих етапів.

3. Критеріями оцінки творчого розв'язання педагогічних завдань, окрім нестандартності, виступають доцільність та ефективність. Це означає, що творча професійна діяльність вихователів ЗДО є регламентованою завданнями, принципами виховання та навчання, вимогами програми, передбачає володіння методичним інструментарієм, а отже зумовлюється сформованою педагогічною компетентністю.

4. Творче розв'язання педагогічних завдань реалізується шляхом залучення дитини дошкільного віку до різноманітних видів діяльності. Вважаємо, що це розширює простір для творчого пошуку, збагачує операційний бік творчої професійної діяльності вихователів ЗДО.

5. Вікові особливості розвитку сучасної дитини дошкільного віку, а також організація індивідуально-спрямованого, особистісно-орієнтованого освітнього процесу викликають необхідність постійної імпровізації у професійній діяльності вихователя. Це зумовлює необхідність здатності педагога до систематичного, швидкого прийняття творчих рішень.

Із врахуванням означених особливостей творчої професійної діяльності вихователів ЗДО, а також на основі результатів теоретичного аналізу феномену креативності, нами

запропоновано поняття «професійна креативність вихователів ЗДО», під яким розуміємо здатність до актуалізації творчих пізнавальних процесів, рефлексії, саморегуляції творчої діяльності, реалізації розумових дій та операцій у творчому розв'язанні педагогічних завдань і потребу у творчій самореалізації й емоційному задоволенні від творчої діяльності.

В основу визначення власного розуміння структури професійної креативності вихователів ЗДО покладено її розуміння як суб'єктивної передумови до творчої професійної діяльності. Відповідно до етапів останньої (мотиваційного, орієнтаційного, виконавчого та контрольного-оцінного) виокремлюємо мотиваційний, когнітивний, операційний та регулятивний компоненти досліджуваної здатності.

Обґрунтуємо доцільність й достатність конструктів кожного з названих компонентів.

Мотиваційний компонент визначає прагнення вихователів ЗДО до виокремлення проблемних ситуацій, творчого їх розв'язання та розвитку власної професійної креативності. Узагальнюючи та конкретизуючи погляди науковців, виокремлюємо такі конструкти мотиваційного компонента професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО: прагнення до творчої самореалізації та емоційну креативну спрямованість.

Прагнення до творчої самореалізації проявляється у незадоволеності вихователя ЗДО отриманим результатом у співвідношенні з творчими власними можливостями та морально-психологічними установками. Це зумовлює необхідність усвідомлення майбутнім фахівцем важливості розвитку власної креативності для професійного становлення, пізнання та самооцінки студентом власних творчих можливостей, прагнення випробовувати та застосовувати їх у професійній діяльності.

Креативну емоційну спрямованість, спираючись на дослідження Б. Додонова, визначаємо як потребу особистості у творчих переживаннях та прагнення до ситуацій, що їх викликають. Креативну емоційну спрямованість складають еготичні та евристичні емоції. Еготичні емоції (глоричні) розуміються як прагнення збереження відповідної «величини» власної особистості, почуття своєї значущості, цінності, гордості, честі; евристичні емоції (гностичні) означають потребу отримувати нову інформацію та досягати «когнітивної гармонії», суть якої полягає в пошуку нового, невідомого звичного, зрозумілого («втеча від здивування», «радість відкриття істини»).

Когнітивний компонент зумовлює здатність вихователів ЗДО помічати проблемну ситуацію, формулювати на її основі педагогічне завдання, знаходити нестандартні способи її розв'язання. З огляду на те, що творчість є свідомою та цілеспрямованою діяльністю, важливими умовами прояву професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО є: обізнаність студентів щодо психологічної сутності процесу педагогічної творчості та його етапів; значення професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО в контексті професіоналізму. Це забезпечує вмотивованість студентів до здійснення творчої професійної діяльності, прагнення до розвитку власної креативності, усвідомленість та керованість цих процесів, розуміння можливих перешкод, готовність до них. Уявлення про методи та способи творчого розв'язання педагогічних завдань розширює коло вибору майбутніми вихователями інструментарію творчого пошуку, сприяє розумінню його доцільності, ефективності в конкретній ситуації.

Оскільки педагогічна діяльність вихователів регулюється науковими психолого-педагогічними принципами, що спрямовують та організовують дії педагога, а також критеріями, у співвідношенні з якими він оцінює результативність своїх дій (педагог оволодіває ними в процесі теоретичної та практичної підготовки), важливого значення для створення ефективного продукту творчості набуває рівень фахової підготовки майбутнього педагога. Знання дозволяють орієнтуватися в ситуації та не винаходити те, що вже існує, сприяють розумінню окремих аспектів завдання та зосередженню на його нових сторонах, набувати впевненості в правильності власної гіпотези.

Оскільки матеріалом педагогічного мислення є ситуації соціальної взаємодії, точніше, їх образи, або описи (частіш за все виникають у системах зв'язків типу «діти-діти», «дорослі-діти», «педагоги-діти»), ми вважаємо, що саме розуміння вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації забезпечить «бачення» вихователем проблемної педагогічної ситуації, її аналіз та правильну інтерпретацію, проектування результатів розв'язання педагогічного завдання. Педагогічна спостережливість передбачає здатність виділяти з контексту вербальну та невербальну експресію поведінки суб'єктів, розпізнавати загальні якості в потоці експресивної чи ситуативної інформації про поведінку, розуміти відносини, логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях, розуміти залежність значення схожої поведінки від різних ситуаційних контекстів, здатність передбачати наслідки поведінки на основі наявної інформації.

Ключовим пізнавальним процесом, що забезпечує функціонування креативності, виступає творче мислення, що характеризується такими особливостями, як оригінальність, гнучкість, швидкість. Гнучкість мислення описується як

здатність до переосмислення функцій об'єкта, використання його в новій якості (Дж. Гілфорд), доцільне варіювання способів дії, легкість перебудови вже наявних знань і переходу від однієї дії до іншої (Н. Менчинська), зміна інтерпретації властивостей об'єкта з якісним перетворенням об'єкта в ситуації рішення розумової задачі (О. Єрмакова), Тобто, гнучкість мислення означає здатність відмовитись від звичних для особистості дій, виділити незвичайні й нові властивості (взаємодії) між об'єктами. Гнучкість мислення залежить від закріплених у минулому досвіді прийомів і способів діяльності.

Швидкість (динамічність, легкість, продуктивність) мислення – це здатність оперативно розібратися в складній ситуації, швидко обдумати правильне рішення і прийняти його. Зокрема С. Парнес визначає її як «здатність генерувати багато ідей у відповідь на один стимул». Від швидкості розуму слід відрізняти квапливість розуму, що характеризується поверховістю, нездатністю розглянути проблему в усій її складності. Швидкість мислення залежить від обсягу знань, міри сформованості мисленнєвих навичок, досвіду у відповідній діяльності та рухливості нервових процесів.

Оригінальність мислення (самостійність, незвичайність, фантастичність) – це здатність продукувати рідкісні ідеї, відмінні від загальноприйнятих стандартів. У параметричному підході оригінальність визначається через відхилення від стереотипу. З практичної точки зору ідея вважається оригінальною, якщо подібної немає серед уже відомих людям, що працюють у визначеній галузі.

Творча уява в контексті процесу творчої професійної діяльності вихователя ЗДО виконує такі функції: створення розумового образу реальної педагогічної ситуації, який дозволяє здійснювати творче перетворення певних її елементів та

створювати нові цілісні образи дійсності, на основі яких і відбувається перетворення педагогічної реальності, моделювання кінцевого результату творчої діяльності завдяки використанню різноманітних операцій (комбінування, акцентування, типізація, схематизація, інверсія та ін.).

Операційний компонент. Оскільки професійна креативність вихователів ЗДО є психічним феноменом, що забезпечує можливість професійної творчої діяльності як процесу, тому вона передбачає сформованість певних дій та операцій, що призводять до творчого розв'язання конкретного професійного завдання. На основі етапів творчого процесу, а також особливостей творчої професійної діяльності вихователя ЗДО, вважаємо, що майбутні фахівці повинні оволодіти наступними вміннями:

1) визначати в процесі професійної діяльності проблемні ситуації (зауважувати невідповідність між реальним та ідеальним станом суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, усвідомлювати нестачу знань та досвіду для їх розв'язання, потребу в отриманні додаткової інформації);

2) виокремлювати на основі проблемної ситуації професійне завдання (або професійні завдання), формулювати їх у вигляді запитань, чітко визначати мету (той стан суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, якого необхідно досягти), аналізувати відомі умови (виокремлювати учасників ситуації, їх поведінку, якості, стани, відносини, мотиви, виявляти з огляду на це можливі причини ситуації та ін.), окреслювати невідоме (те, що необхідно дізнатися для розв'язання ситуації);

3) пропонувати низку нестандартних, доцільних та ефективних варіантів розв'язання завдань (наприклад, здійснення особистого впливу або організацію та мобілізацію активності інших учасників ситуації, використання

комунікативних засобів чи впливу через певні види діяльності тощо), застосовуючи для цього різноманітні, адекватні умовам способи, зокрема, евристичні методи;

4) критично оцінювати запропоновані ідеї, співвідносити їх із набутими професійними знаннями (психологічними, педагогічними, методичними), доводити їх ефективність, розробляти шляхи подальшого практичного впровадження.

Регулятивний компонент забезпечує здатність вихователів ЗДО контролювати та оцінювати власну творчу діяльність. Визначального значення в регуляції творчою діяльністю набуває розвиненість волевих якостей особистості. На нашу думку, волевові якості також виконують компенсаторну функцію щодо інших компонентів креативності (зокрема, мотивації) у випадку їх малорозвиненості.

Так, наполегливість дозволяє особистості систематично проявляти силу волі з реалізації довготривалої мотиваційної установки, досягати віддаленої в часі мети, не зважаючи на труднощі, що виникають. Рішучість визначає здатність приймати рішення в значущій ситуації за мінімальний час. Самостійність забезпечує бажання та здатність здійснювати діяльність без сторонньої допомоги, що важливо з огляду на те, що часто педагог навіть молодосвідчений, не має змоги звернутися по допомогу в ситуації безпосередньої взаємодії, що вимагає реакції «тут і зараз». Ініціативність набуває особливого значення у створенні педагогічної інновації, оскільки розуміється як соціальна сміливість, відсутність страху взяти на себе відповідальність за передбачувану дію, здатність до дій, що започаткували новий рух, зміну форми діяльності. Відповідальність визначає якість результату творчості, доцільність та коректність обраних засобів, оскільки

реалізується в різних формах самоконтролю над діяльністю з позиції прийнятих норм та правил.

Важливу регулятивну роль у структурі креативності відіграє здатність особистості до рефлексії, яка виконує відносно творчого процесу дві основні функції: саморегуляцію розумової діяльності (за допомогою виділення функцій «Я-виконавець» та «Я-контролер») та забезпечення можливості до творчого саморозвитку (оцінювання власних креативних якостей (реальний образ «Я») та бажаного рівня розвитку креативності (ідеальний образ «Я»).

З метою виявлення рівня розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО, нами було проведено емпіричне дослідження її компонентів.

За результатами вивчення мотиваційного компонента професійної креативності встановлено, що високий рівень його розвитку має 6,12 % студентів, достатній – 44,9 %, середній – 42,86 %, низький – 6,12 %. Отримані результати дозволяють констатувати, що для переважної кількості досліджуваних характерним є помірне прагнення до розкриття власного творчого потенціалу: вони усвідомлюють творчість як цінність, але не вважають за необхідне реалізовувати її у професійній діяльності. Майбутні фахівці відзначили, що задоволення від процесу та результату творчості не є для них одним із найбільш бажаних і приємних емоційних переживань. Названі особливості дають змогу передбачити, що без додаткових спонукань творча професійна діяльність буде мати вибірковий, ситуативний та несистемний характер.

Результати дослідження когнітивного компонента професійної креативності показали, що високий рівень його розвитку властивий 8,78 % студентів, достатній – 36,22 %, середній – 51,67 %, низький – 3,33 %. Це свідчить про те, що

значна кількість респондентів мають рівень розуміння вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації, розвитку оригінальності, гнучкості, швидкості мислення, продуктивності творчої уяви, навчальних досягнень, який може забезпечити здатність до творчої професійної діяльності. Діагностований характер уявлень досліджуваних про психологічну сутність творчості та професійної креативності вихователя ЗДО дозволяє зазначити певний потенціал творчого розв'язання професійних завдань разом із можливістю виникнення значних ускладнень.

За результатами діагностики операційного компонента встановлено, що високий рівень його розвитку характерний для 6,12 % майбутніх фахівців, достатній – 12,24 %, середній – 36,85 %, низький – 44,79 %. Отримані результати дозволяють констатувати, що переважна більшість студентів не здатна до цілісного, послідовного, усвідомленого виконання творчої професійної діяльності. Творче розв'язання професійних завдань характеризується здебільшого хаотичністю, поверховістю та обмеженістю репертуару застосовуваних операцій.

Результати дослідження регулятивного компонента професійної креативності дозволили виявити, що високий рівень його розвитку характерний для 4,08 % майбутніх фахівців, достатній – 24,49 %, середній – 67,35 %, низький – 4,08 %. Це свідчить про те, що більшість студентів не здатні до ґрунтовного аналізу власної творчої професійної діяльності, що призводить до імпульсивного, незваженого прийняття рішень. Вони не схильні проявляти ініціативність, самостійність, рішучість, відповідальність та інші волеві якості в процесі творчого пошуку.

Порівняльний аналіз показників структурних компонентів професійної креативності студентів дає можливість констатувати, що найвищі показники отримано за результатами дослідження когнітивного компонента, а найнижчі – операційного компонента. Наведені емпіричні дані засвідчують, що досліджувані здатні на достатньому рівні активізувати пізнавальні психічні процеси та набуті в процесі фахової освіти знання, які є основою професійної креативності. Але відсутність сформованого прагнення до творчої професійної діяльності, нездатність до її свідомої регуляції призводить до недостатнього оволодіння ними діями та операціями, що необхідні для виділення та формулювання професійних завдань, пошуку їх нестандартних розв'язань, аналізу та оцінки цього процесу.

Високий рівень розвитку професійної креативності продемонстрували 6,12 % студентів. Достатній рівень констатовано в 32,6 % майбутніх вихователів ЗДО. Середній рівень розвитку професійної креативності виявлено в 51,02 % майбутніх фахівців. Низький рівень розвитку професійної креативності характерний для 10,26 % досліджуваних.

Для розуміння змін, яких набуває професійна креативність майбутніх вихователів ЗДО впродовж навчання у закладі вищої освіти, прослідковано динаміку розвитку її структурних компонентів (табл. 4), встановлено її особливості.

Розвиток окремих компонентів професійної креативності студентів має нерівномірний та асинхронний характер. Порівняння інтенсивності розвитку окремих компонентів професійної креативності студентів дозволяє ранжувати їх наступним чином: операційний компонент ($t=-7,27$), когнітивний компонент ($t=-7,14$), регулятивний компонент ($t=-4,9$), мотиваційний компонент ($t=-1,33$).

Середні значення кількісних показників складових
професійної креативності
майбутніх вихователів ЗДО II-IV-го курсів

Курс	Мотиваційний компонент	Когнітивний компонент	Операційний компонент	Регулятивний компонент
	середні значення			
II-й курс	2,28	2,13	1,47	2,16
III-й курс	2,52	2,31	2,10	2,39
IV-й курс	2,36	2,58	2,27	2,58

Узагальнення кількісних та якісних показників дозволяє визначити, що протягом процесу здобуття фахової освіти рівень розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО набуває статистично значущих кількісних позитивних змін. Разом із тим, студенти IV-го курсу мають здебільшого середній рівень розвитку професійної креативності ($\bar{x} = 2,45$).

На основі узагальнення результатів емпіричного дослідження сформульовано висновок, згідно з яким процес фахової підготовки закладає основу професійної креативності, що демонструє зростання всіх досліджуваних показників. Водночас, на момент випуску більшість студентів на пряму підготовки «Дошкільна освіта» мають рівень розвитку професійної креативності не достатній для ефективного виконання майбутньої творчої професійної діяльності, що зумовлює необхідність впровадження цілеспрямованої програми розвитку досліджуваного утворення в процес фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО.

Аналіз досліджень, присвячених проблемі розвитку креативності, дозволяє визначити два можливі шляхи її розв'язання. Перший напрямок пов'язаний із управлінням творчістю завдяки її алгоритмізації, розробкою «технічних прийомів», використання яких призводить до відкриття нового. Зокрема, найбільшої поширеності набуло застосування евристичних методів (Г. Альтшуллер, Ед. де Боно, Т. Бьюзен, Дж. Гордон, М. Мікалко, А. Осборн, Ф. Цвіккі та ін.). Другий напрямок пов'язаний із створенням сприятливого для розвитку креативності освітнього середовища, яке включає в себе: встановлення оптимальних взаємин викладача та студента, що передбачає позицію «рівності», організацію співтворчості та діалогічності суб'єктів освітнього процесу (А. Глинський, М. Каган, Н. Посталюк, М. Потапник та ін.); постановку перед майбутніми фахівцями педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчості (О. Акімова, Т. Каракатсаніс, О. Матюшкін, В. Моторіна та ін.); емоційну насиченість освітнього процесу (А. Грецов, І. Лернер, О. Тихомиров та ін.).

Реалізація зазначених умов у процесі фахової підготовки забезпечується здебільшого шляхом введенням додаткових навчальних дисциплін, безпосередньо спрямованих на розкриття творчого потенціалу студентів (С. Красікова, Н. Макаренко, В. Фадєєв та ін.) та застосуванням психотренінгових програм (А. Воронін, Н. Кучинова, М. Лазарєв, О. Лобода та ін.). Розвиток креативності в рамках названих форм здійснюється через використання різноманітних методів та засобів: евристичних методів, ділових ігор, групових дискусій, психогімнастичних вправ, засобів ІКТ та ін.

Провідним засобом розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО у нашому дослідженні визначено

арт-терапію. Це ґрунтується на її здатності опосередковувати взаємодію студентів та викладача продуктом арт-терапевтичної діяльності, що сприяє оптимізації умов психолого-педагогічного впливу (І. Зязюн, М. Кисельова, Л. Лебедева, О. Отич, Л. Подкоритова, Н. Сергєєва та ін.), розвитку емоційно-почуттєвої сфери студентів (Л. Виготський, І. Зязюн, Л. Подкоритова та ін.), активізації діяльності творчих пізнавальних процесів (Л. Виготський, Т. Колошина, І. Чернуха та ін.), професійному самопізнанню та саморозвитку майбутніх фахівців (Л. Лебедева, Н. Рождественська, А. Толшин та ін.).

На основі наукових доробок Л. Лебедевої [8], Л. Подкоритової [13] та ін. з'ясовано, що арт-терапія є динамічною системою взаємодії між студентом, продуктом його арт-терапевтичної діяльності й викладачем, що має на меті реалізацію навчальної, виховної та розвивальної функцій освіти. Припущення щодо можливості її застосування з метою розвитку професійної креативності обумовлюється здатністю: 1) алгоритмізувати творчу професійну діяльність завдяки опредметненню, розпредметненню та символічному реконструюванню сутності професійного завдання; 2) слугувати створенню сприятливого для розвитку креативності освітнього середовища завдяки опосередкуванню взаємодії викладача та студентів продуктом арт-терапевтичної діяльності; 3) здійснювати комплексний вплив на професійну креативність майбутніх фахівців як інтегроване, багатокomпонентне утворення завдяки поліфункціональності арт-терапії: її спроможності виступати засобом пізнання дійсності, впливу на емоційно-почуттєву сферу, професійного креативного самопізнання та саморозвитку.

Ґрунтуючись на представлених теоретичних засадах, нами були визначені ключові орієнтири програми розвитку

професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО: 1) усвідомлення студентами сутності та значущості творчої професійної діяльності, формування відповідального ставлення до неї; 2) стимулювання та розвиток пошуково-перетворювальної активності, творчої ініціативності; 3) активізація педагогічної спостережливості, творчого мислення, уяви; 4) оволодіння стратегіями, методами та прийомами творчої професійної діяльності; 5) формування установки на пізнання себе як креативної особистості, прагнення до креативного професійного саморозвитку. На основі представлених теоретичних положень розроблено модель розвитку професійної креативності студентів засобами арт-терапії (рис. 5).

У відповідності до моделі розроблено та апробовано програму розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО. Апробація програми здійснювалась упродовж п'ятого навчального семестру, оскільки: 1) студенти III-го курсу набули певних фахових знань, умінь та навичок, що дозволяють здійснювати творчий підхід до розв'язання професійних завдань; 2) цей етап виявився кризовим у розвитку професійної креативності, що зумовлює необхідність його психологічного супроводу; 3) цілеспрямований розвиток досліджуваної здатності в майбутніх фахівців III-го курсу дозволить продовжувати роботу над розкриттям їх творчого потенціалу в подальшому освітньому процесі. Експериментальна група (ЕГ) складалась із 26 студентів, контрольна (КГ) – із 26 студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта».

Програма розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО є змістовно та організаційно цілісним комплексом заходів. *Арт-терапевтичний спецкурс-практикум «Професійна креативність вихователя ЗДО»* вводився в

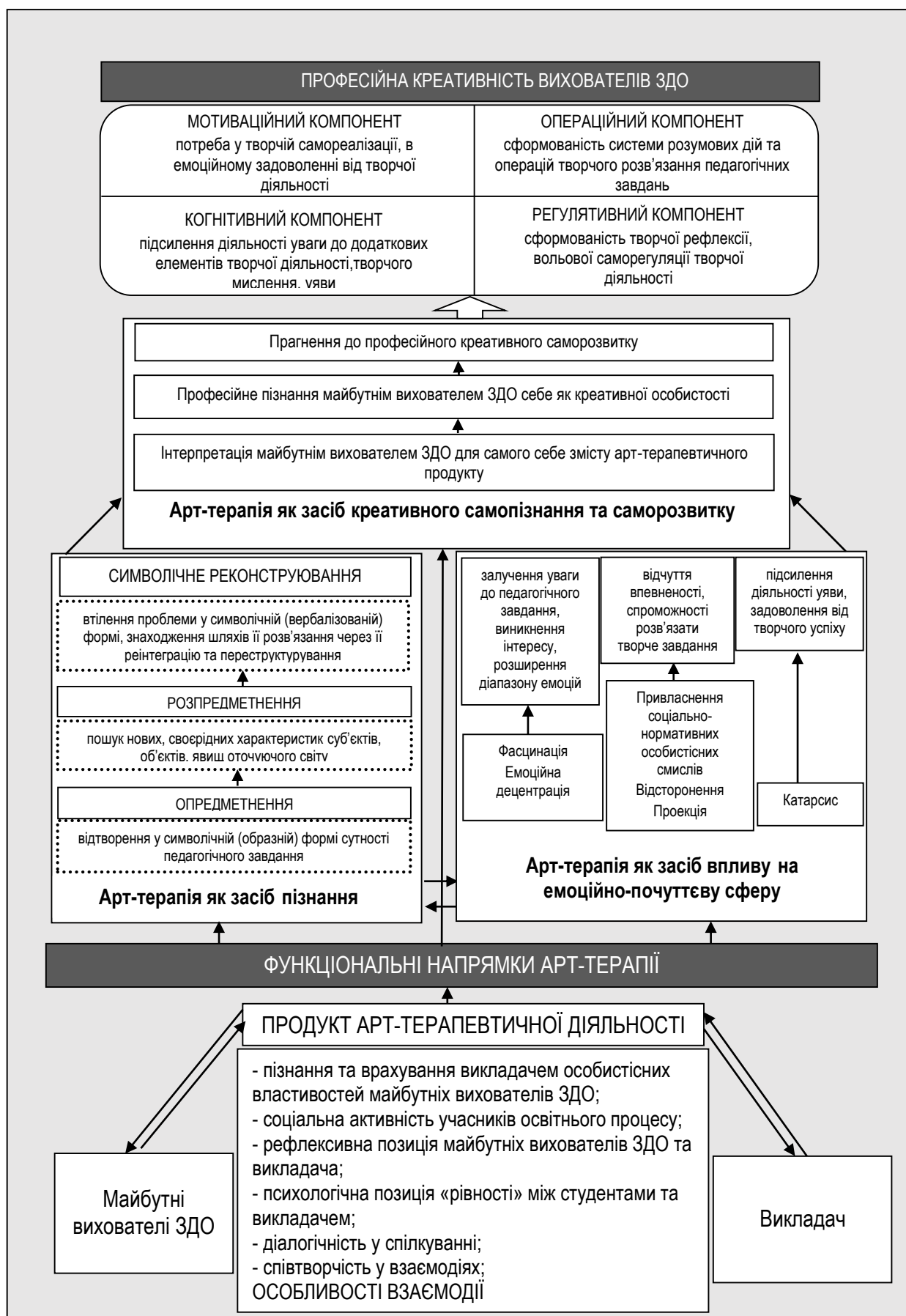


Рис. 5. Модель розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО засобами арт-терапії

навчальний план студентів як дисципліна за вільним вибором та включав 12 аудиторних годин (6 годин лекцій та 6 годин практичних занять). Лекції мали на меті формування у студентів уявлень про значення, сутність, умови розвитку професійної креативності. Вони проводились в інтерактивній формі та включали арт-терапевтичні завдання (наприклад, для визначення ролі креативності в педагогічній діяльності була організована дискусія за картиною Н. Роквела «День народження вчительки»). Центральним змістовим компонентом практичних занять було творче розв'язання професійних завдань засобами ізотерапії, фототерапії, казкотерапії за запропонованим алгоритмом (наприклад, завдання знайти нестандартні способи встановлення ефективної співпраці між ЗДО та родиною за допомогою ізотерапії). Заняття зі студентами проводились раз на тиждень.

Арт-терапевтичний «Альбом професійної креативізації майбутнього вихователя ЗДО» містив завдання для самостійного опрацювання та представляв собою додаток до спецкурсу-практикуму, синхронізуючись з ним за змістом. Завдання передбачали вивчення студентами певних теоретичних питань, рефлексивний аналіз рівня власної креативності, створення перспективи її розвитку, розв'язання професійних завдань засобами арт-терапії (наприклад, складання фрагментів занять за допомогою казкотерапії та ін.). Майбутні фахівці виконували запропоновані завдання індивідуально в позанавчальний час протягом семестру.

Завдання, включені до програми виробничої практики, було об'єднано у три блоки. Перший блок представляв собою творче розв'язання професійних завдань за допомогою арт-терапії (наприклад, ізотерапевтична вправа «Простір мого зростання»). Другий блок передбачав самоаналіз професійної творчої

діяльності під час підготовки та проведення навчального заняття. Третій блок полягав у створенні студентами кейсу проблемних професійних завдань та розробку арт-терапевтичного інструментарію їх розв'язання.

Наприкінці формувального експерименту було проведено дослідження розвитку складових професійної креативності. Порівняльний аналіз даних засвідчив значну позитивну динаміку розвитку досліджуваної здатності в експериментальній групі порівняно з контрольною (табл. 5).

Впровадження програми розвитку зумовило якісні зміни компонентів професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО.

Зокрема, за мотиваційним компонентом: студенти стали прагнути до творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності, переживати почуття захоплення, радості, задоволення собою від творчого розв'язання професійних завдань.

Таблиця 5

Динаміка розвитку складових професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО до та після формувального експерименту

Компоненти професійної креативності	КГ (n=26)				ЕГ (n=26)			
	Середнє значення		t	t _{кр} при p≤0,05	Середнє значення		t	t _{кр} при p≤0,05
	до ФЕ	після ФЕ			до ФЕ	після ФЕ		
Мотиваційний	2,42	2,5	0,9	2	2,38	3,17	6,1	2
Когнітивний	2,63	2,66	0,2	2	2,6	3,18	4,5	2
Операційний	2,35	2,5	0,6	2	2,46	3,19	4,6	2
Регулятивний	2,6	2,69	0,6	2	2,54	3,02	4	2

Примітка: (t - значення критерію Ст'юдента; t_{кр} - рівень довірчої ймовірності)

Це проявлялось в ініціюванні пошуку складних, цікавих професійних завдань навіть за умови відсутності зовнішнього спонукання або настанови на неї.

За когнітивним компонентом: студенти набули ґрунтовних наукових уявлень про сутність професійної творчості та креативності вихователів ЗДО, стали чіткіше розуміти її значення у виконанні педагогічної діяльності. Розвинули здатність продукувати значну кількість різноманітних, нестандартних ідей стосовно розв'язання професійних завдань, легко створювати образи нових об'єктів, ситуацій або пропонувати незвичну модифікацію тих, що вже існують. Стали більш чутливими та уважними до вербальних і невербальних ознак поведінки суб'єктів педагогічної ситуації, що зумовлює здійснення індивідуального, нешаблонного підходу до розв'язання професійних завдань.

За операційним компонентом: процес творчого розв'язання майбутніми вихователями ЗДО професійних завдань став усвідомленим, цілеспрямованим, керованим, послідовним. Студенти набули вміння виокремлювати на основі проблемної ситуації професійні завдання, формулювати їх у вигляді запитань, чітко визначати педагогічну мету, яку необхідно досягти, аналізувати відомі умови. Сформували здатність застосовувати для пошуку творчих ідей різноманітні способи, здебільшого використання арт-терапевтичних засобів, а також евристичних методів, які визначались доцільно до описаних умов завдання.

За регулятивним компонентом: студенти набули відповідального ставлення до процесу та результату творчої професійної діяльності, стали проявляти впевненість, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність під час розв'язання професійних завдань. Розвинули здатність

здійснювати детальний аналіз власної творчої професійної діяльності, об'єктивно визначати можливі причини успіхів та невдач, корегувати власну діяльність з огляду на її результативність.

Загалом, в результаті проведення повторної діагностики рівня розвитку професійної креативності встановлено, що для 15,38 % студентів притаманний високий рівень розвитку досліджуваної здатності, достатній констатовано у 69,24 % досліджуваних, середній – у 15,38 %.

Вважаємо, що названі особливості забезпечують відповідність сучасним вимогам суспільства до майбутніх вихователів ЗДО та зумовлюють їх здатність до творчої професійної діяльності.

Таким чином, нами доведено, що розроблена та апробована програма розвитку професійної креативності майбутніх вихователів ЗДО дозволяє комплексно та різнобічно розвинути складові досліджуваної здатності. Також виявлено, що арт-терапія є сучасним інноваційним засобом, що дозволяє ефективно розв'язувати низку освітніх завдань. Комплексний вплив на професійну креативність як інтегрований, багатокомпонентний феномен можливий завдяки поліфункціональності арт-терапії. Вона дозволяє одночасно впливати на емоційно-почуттєву сферу студентів, активізувати їх творчі пізнавальні процеси, сприяти професійному креативному самопізнанню та саморозвитку майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Барышева Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности : учеб. пособие. СПб. : СПГУТД, 2006. 268 с.
2. Біла І. М. Психологія дитячої творчості : наук.-метод. посібник. К. : Фенікс, 2014. 138 с.

3. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. М., 1996. 394 с.
4. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін : теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.
5. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Т., 2008. 192 с.
6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб. : Издательство «Питер», 1999. 368 с.
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2011. 448 с.
8. Лебедева Л. Д. Педагогические основы АРТ-терапии в образовании учителя : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ульяновск, 2001. 383 с.
9. Каракатсаніс Т. В. Розвиток креативності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах Великої Британії : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2014. 20 с.
10. Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. 183 с.
11. Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів : теоретико-методичний аспект : монографія. Тернопіль : Астон, 2014. 399 с.
12. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку : компетентісний підхід : монографія / За заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної Умань : Видавець «Сочінський», 2015. 208 с.
13. Подкоритова Л. О. Особливості впливу арт-терапії на розвиток рефлексії фахівців соціономічної сфери. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / Міжнар. редкол. : С. Д. Максименко (голов. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 34. С. 431–445.
14. Психологічна детермінація креативної поведінки : колективна монографія / А. І. Воронін, Н. М. Токарева, С. Ф. Устименко та ін. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 176 с.
15. Пузеп Л. Г. Психологические механизмы развития креативности личности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Омск, 2006. 180 с.
16. Шандрук С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Тернопіль, 2016. 458 с.

ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В УМОВАХ НОВОГО ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Юлія СЕМЕНЯКО

У системі сучасних євроінтеграційних змін в Україні відбувається процес проникнення інформаційних технологій у всі галузі життєдіяльності, саме тому збільшується потреба у фахівцях, здатних швидко адаптуватися до постійно зростаючих вимог інформаційного суспільства. Це обумовлює необхідність розв'язання проблеми модернізації вітчизняної освітньої системи, пов'язаної з її інформатизацією, що спонукає педагогічні заклади вищої освіти (далі ЗВО) до підготовки педагогів, здатних реалізувати кардинальні перетворення в галузі освіти (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», «Про Національну програму інформатизації», Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року).

В умовах реформування національної системи освіти особлива увага приділяється професійній підготовці майбутніх педагогів-дошкільників. Зважаючи на те, що діти є активними учасниками сучасного медіапростору, живуть в інформаційному суспільстві, позбавити їх медіазасобів неможливо та й недоречно. Ознайомлювати з основами медіаграмотності, навчати ефективно використовувати медіаресурси для власного особистісного розвитку необхідно ще з дошкільного віку, залучаючи до цього процесу батьків, вихователів і все оточення дитини. Саме тому в новому

Державному стандарті дошкільної освіти України (2021) [1] однією з ключових компетентностей дитини дошкільного віку є цифрова компетентність. Формування у дітей дошкільного віку основ цифрової грамотності має на меті озброїти їх вмінням безпечно використовувати інформаційно-комунікаційні та цифрові технології для власних потреб та виконання навчальних завдань.

Згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні медіаосвіта дошкільна є принципово інтегрованою і спрямована на збалансований естетичний та інтелектуальний розвиток особистості дитини (включаючи різні форми інтелекту, зокрема емоційний, соціальний і практичний інтелект), забезпечує її захист від агресивного медіасередовища (у тому числі від інформаційного «сміття», невідповідних віковим можливостям психіки дитини інформаційних впливів, зокрема продукції, що містить елементи насильства, жахів, еротики), уміння орієнтуватись, обирати і використовувати адаптовану відповідно до вікових норм медіапродукцію. Відтак, за сучасними вимогами вихователів закладу дошкільної освіти має володіти медіакультурою, що зобов'язує його опанувати теоретичні та методичні знання й уміння в галузі масмедіа.

Аналіз нових державних вимог, а також опрацювання широкого спектру науково педагогічних та методичних джерел засвідчив, що необхідність удосконалення фахової підготовки майбутніх вихователів пов'язана з переходом освітньої галузі від знаннєвої (когнітивно-інформаційної) парадигми до компетентнісної, оскільки новий зміст освіти заснований на формуванні таких компетентностей, що є необхідними для успішного здійснення педагогічної діяльності у закладах дошкільної освіти в сучасних умовах. Окрім того, освітні зміни, що започатковано на рівні дошкільної освіти, вимагають від

педагогічних закладів вищої освіти підготовки майбутніх вихователів, які мають доцільно й ефективно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології не тільки в роботі з дітьми дошкільного віку, а й під час роботи з їх батьками, а також із метою підвищення власного професійно-методичного рівня, удосконалення педагогічної майстерності.

Результатом підготовки майбутніх вихователів до медіаосвіти у системі дошкільної освіти є готовність до реалізації медіаосвіти в закладах дошкільної освіти (далі ЗДО), яку ми розуміємо як стійке інтегративне особистісне утворення педагога, що характеризується усвідомленням необхідності і стійким бажанням ведення роботи з формування здатності до сприйняття та критичного аналізу, самостійного створення різних медіатекстів, а також наявністю певного мінімуму теоретичних і методичних знань у сфері медіаосвіти.

Концептуальні засади формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури педагога, перспективи впровадження інформаційно-комунікаційних технологій вивчалися багатьма вітчизняними дослідниками, серед них: Р. Гуревич [4], В. Різун [11], Л. Найдьонова [12] та інші. Накопичено значний досвід підготовки фахівців із застосуванням технологій медіаосвіти (І. Фатєєва [16], Н. Кугуєнко [9]). Питання теорії та практики впровадження медіаосвіти в освітній процес з метою підвищення рівня медіаграмотності педагогів досліджують: Г. Васянович [3], Н. Духаніна [5], Ю. Казаков [6], Г. Онкович [13], Ю. Семеняко [14] та інші.

У сучасній науковій літературі зустрічаються різні тлумачення терміну «компетентність», тому дамо його характеристику. Компетентний (від лат. *competens* (*competentis*) – досвідчений, обізнаний, поінформований у певному питанні

особа, яка має достатні знання в якій-небудь галузі [2, с. 233–234]. Виходячи з цього, компетентність зустрічається в області якоїсь проблематики або сфери діяльності. Під медіакомпетентністю розуміється здатність до «кваліфікованої, самостійної, творчої та соціально-відповідальної діяльності по відношенню до медіа» [3, с. 120].

Сучасний науковець О. Федоров наголошує, що медіакомпетентність особистості – це сукупність умінь (мотиваційних, контактних, інформаційних, перцептивних, оціночних, практико-операційних, креативних) вибирати, використовувати, критично аналізувати, оцінювати, передавати і створювати медіатексти в різних видах, формах і жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа в соціумі. У літературі з медіаосвіти поняття медіакультури та медіакомпетенції використовуються рівнозначно. Існує також розуміння медіакомпетентності як синоніму медіаграмотності, що передбачає здатність використовувати, аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення у різних формах [17, с. 2]. Українська дослідниця Л. Найдьонова характеризує індивідуальну медіакомпетентність педагога за такими аспектами: 1) здатність особи аналізувати та передавати інформацію; 2) кожен педагог має індивідуально підходити до розв'язання освітніх задач у сфері медіа. При характеристиці індивідуальної компетентності Л. Найдьонова виділяє три компоненти: 1) технічний компонент – пов'язаний з використанням медіа; 2) когнітивний компонент (критичне розуміння) – відносини між індивідом і змістом інформації; 3) комунікативний – здатність спілкування за допомогою медіа (пов'язаний як з технічним так і з когнітивними компонентами) [12, с. 89].

У науковій праці В. Шарко визначено умови формування медіакомпетентності майбутнього педагога, як-от: 1) фундаментальна підготовка з інформатики; 2) знання психолого-педагогічних наук; 3) відбір змісту і форм навчання відповідно до видів інформаційної діяльності; 4) орієнтація навчально-пізнавальної діяльності на розвиток професійної освіти [9, с. 86]. Поряд із цим, С. Тришина виділяє особистісні якості, які призведуть до формування медіакомпетентності: 1) когнітивна, направлений на аналіз отриманої інформації; 2) ціннісно-мотиваційна, що характеризує ступінь мотиваційних спонукань до життя в цілому; 3) техніко-технологічна, є носієм розуміння принципів роботи інформаційних систем; 4) комунікативна, відображає знання, розуміння, застосування мов та інших видів знакових систем технічних засобів комунікацій; 5) рефлексивна, направлена на усвідомлення власного рівня саморегуляції особистості, прагнення особистості до самоусвідомлення дійсності, розвиток самоосвіти [11].

Проаналізувавши поняття «медіакомпетентність» можна виділити в ньому такі складові: уміння, досвід, знання. На наш погляд, медіакомпетентним вихователем можна назвати особу, яка усвідомлює цінність медіаосвіти для сучасної дитини; володіє знаннями в цій галузі; дотримується правил безпечного застосування медіа; використовує, створює і критично аналізує медіазасоби для досягнення професійних та особистісних цілей.

Проаналізувавши праці науковців, вважаємо, що майбутній фахівець дошкільної освіти повинен пройти певні етапи для того, щоб стати медіакомпетентним в освітній діяльності, а це: оволодіння знаннями, уміннями і навичками при роботі з медіаджерелами; практичний досвід, який, на нашу думку, починає формуватися вже під час професійної підготовки;

вміння аналізувати ту інформацію, яка надходить з медіаджерел. Таким чином зазначимо, що процес оволодіння медіакомпетентністю починає розвиватися вже під час навчання у закладі вищої освіти, адже система освіти вимагає від сучасних випускників не тільки знань, але і практичних вмінь в сфері масмедіа. Для нашого дослідження вагомими є праці Г. Онкович, яка є розробником таких напрямків дослідження, як «медіадидактика» та «професійно-орієнтована медіаосвіта [13]. Поділяємо думку вченої, що важливо надавати здобувачам вищої освіти знання з медіа- та інформаційної грамотності у такий спосіб, щоб вони могли самостійно розвивати їх і послуговуватися ними не тільки впродовж навчання, а й упродовж усього життя для підтримання належного рівня професійної компетентності.

На основі вивчення наукової літератури, емпіричних досліджень у формуванні медіакомпетентності майбутніх вихователів у закладах вищої педагогічної освіти можна виокремити компоненти, як-от:

- теоретико-методологічний (знання концептуальних документів про медіаосвіту; ключових принципів медіаосвіти та підходів до її реалізації, засад дошкільної педагогіки і психології; знання понятійно-категоріального апарату; класифікацій та функцій масмедіа; методів можливого маніпулювання свідомістю, генези медіазасобів та медіаосвіти дітей дошкільного віку; напрямів медіаосвіти в ЗДО; шляхів співпраці з батьками; особливостей організації медіаосвіти вихованців, діагностики сформованості медіаграмотності дітей);

- методичний (вивчення і створення методичних розробок для формування медіаграмотності дітей дошкільного віку);

- практичний (формування вмінь і навичок у галузі медіаосвітньої діяльності) [10, с. 103–104].

З огляду на зазначене було проведено дослідження рівнів методологічної і теоретичної медіакомпетентностей здобувачів магістратури денної і заочної форми навчання Бердянського державного педагогічного університету [14]. В анкетуванні взяли участь 110 майбутніх фахівців, з них 87 (88,2 %) є працівниками ЗДО. Лише 12 магістрантів з анкетованих відповіли, що вони ознайомлені з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні, інші 98 – ні. На запитання «Що Ви розумієте під медіаосвітою та медіаграмотністю?» 56 магістрантів (50,9 %) відповіли «Не знаю (не замислювалися)». Лише 4 % здобувачів схилиються до думки, що «медіаосвіта – це знання про інформацію і вміння користуватися нею». Інші респонденти (17 %), хоча й намагалися відповісти, але здебільшого або звужували значення терміна, або відповідали неправильно. Зокрема, 43 магістранти зазначили, що це освіта за допомогою радіо, телебачення або з використанням комп'ютерних технологій, медіатехніки; знання про різні медіазасоби; усі галузі освіти, втілені в одному проєкті; а медіаграмотність – це вміння правильно скористатися новітніми засобами та вміння самостійно шукати матеріал для саморозвитку. Медіаграмотність вихователя 83 % респондентів характеризують як «уміння застосовувати сучасні технічні засоби і методи навчання при роботі з дітьми», 11 % – як «уміння вибирати правильну і корисну інформацію з Інтернету» і лише 6 % – як «знання і навички, які необхідні в житті медійного суспільства». Тобто більшість здобувачів вважають, що медіаграмотність – це вміння використовувати різноманітні технології в різних видах роботи з дітьми. Не акцентують уваги на грамотному застосуванні сучасних медіа, аналізі, порівнянні та критичному ставленні до отриманої інформації.

Серед учасників анкетування були й ті, що зуміли використати мобільний інтернет і переписали визначення зі смартфона. Це стало зрозуміло з дослівного цитування (це частина освітнього процесу (напрям освіти), спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа). Отже, магістранти продемонстрували, що володіють уміннями пошуку інформації, тобто їм властивий певний рівень сформованості медіаграмотності.

Переважна більшість анкетованих (89 %) вважає, що варто формувати медіаграмотність у дітей старшого дошкільного віку; лише 6 % заперечують таку необхідність, оскільки діти й так багато часу проводять за комп'ютерами; 55 – не змогли відповісти. Значна кількість респондентів (71 %) не цікавляться наявними програмами з медіаграмотності, бо не знають про їх існування. На думку респондентів, основною метою застосування медіаосвіти в їхній підготовці є «навчання корисного використання на заняттях медіа, розроблення відеофрагментів». Здобувачі не в повній мірі розуміють, що метою медіаосвіти, окрім того, є формування критичного мислення стосовно інформації, отриманої з різних медіа, оскільки, сприймаючи будь-яку інформацію, не звертають на це увагу. Медіаосвітні технології майбутні вихователі зазвичай ототожнюють із комп'ютерними.

Майже одногосно респонденти (96,4 %) усвідомлюють необхідність і важливість медіаосвіти в дошкільному дитинстві. Лише 4 респонденти, що становить 3,6 % опитаних, відповіли, що не хочуть детальніше ознайомитися з проблемами формування медіаграмотності у ЗДО. На запитання «Які форми, методи, прийоми вважаєте ефективними для розвитку критичного мислення?» 42,7 % опитаних відповіли – «не знаю»,

«всі групи методів». 57,3 % вважають, що ефективним буде проведення бесід, проблемні завдання. Деякі респонденти називали бесіди про медіапродукцію, яку переглядають діти, а також про роль комп'ютера, смартфона в житті дитини.

Таким чином, незважаючи на популярність термінів «медіаосвіта» і «медіаграмотність», магістранти, які водночас є працівниками закладів дошкільної освіти, не знають чітко, що ці терміни означають, і асоціюють їх із комп'ютерною технікою та інформаційно-комунікаційними технологіями, не пов'язуючи з критичним відповідальним сприйманням інформації. Проведені бесіди та анкетування з майбутніми вихователями дозволяють констатувати середній рівень знань у галузі інформаційних, комп'ютерних та медіаосвітніх технологій. Це пов'язано частково з тим, що на вивчення медіаосвітніх дисциплін відводиться незначна кількість годин.

Вивчення освітнього процесу здобувачів спеціальності 012 Дошкільна освіта показало, що в Бердянському державному педагогічному університеті не передбачається вивчення дисциплін медіаосвітнього спрямування, ключових понять, пов'язаних із медіаосвітою, шляхів застосування медіаосвітніх технологій у навчальному процесі. Лише на першому курсі здобувачі ознайомлюються з дисципліною «Сучасні інформаційні технології навчання», у змісті якої акцентується увага на технічну складову медіакомпетентності майбутніх педагогів. Так, здобувачі опановують вміння працювати з програмними медіазасобами, зокрема: програмами пакету Microsoft Office; програмами обробки графічних зображень (Paint, Corel Draw та ін.); обробки, нарізки, відтворення звуку й відео: (програвачі (Adobe Flash Player, AIMP, Winamp, Windows Media Player та ін.); редакторами (Windows Movie Maker та ін.) тощо; програмними засобами розроблення електронних

навчальних продуктів, до яких належать програми для створення електронних посібників та підручників (AD Tester, BookEditor, Ebook Edit Pro, ExeBook, Hyper Method, Macromedia Authorware, Macromedia Director, ToolBook, ChmBookCreator, Crossword, SunRuv) та ін.; елементарними програмами для створення навчальних веб-сторінок, сайтів, порталів: (Microsoft Publisher, Front Page та ін.); креолізовані (фотографії, комікси, рекламні буклети, газети); мережеві (соціальні мережі, блоги, Інтернет-сайти, форум, вебінари, Ютуб); аудіовізуальні (теле-; радіoproграми, кінофільми, мультфільми).

Основною дисципліною, під час вивчення якої вирішується завдання формування медіакомпетентності майбутніх вихователів є «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» (4 курс). Її зміст цілком відповідає трикомпонентній структурі медіаосвіти: навчання про медіа, освіта через медіа та для медіа. Розкриємо детальніше зміст окремих змістових модулів професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, що передбачають систематичне та планомірне використання різноманітних засобів та способів проведення навчальних занять, відповідно до певної мети.

У змістовому модулі 1 основна увага спрямована на формування мотиваційної складової медіакомпетентності майбутнього вихователя. Зокрема, акцентується увага на осмислення необхідності застосування медіатехнологій у процесі освітньої діяльності; усвідомлення значущості професійної педагогічної діяльності та потреби у формуванні медіакомпетентності; формування установки на подальшу професійну діяльність. Відповідно в зазначеному модулі застосовуються методи переконання, звернення до власних інтересів та прикладів. Передбачається опанування таких тем та основних питань до них, як-от: «Медіаосвіта як навчальна

дисципліна. Основні терміни, ключові концепції, напрямки медіаосвіти», «Функції медіаосвіти у процесі реалізації освітньої роботи в ЗДО», «Види масмедіа (преса, телебачення, кінематограф, відео, звукозапис, радіо, інтернет)», «Основні історичні етапи розвитку медіаосвіти в Україні та зарубіжних країнах» тощо.

Для досягнення високого результату засвоєння знань використовуються різноманітні практичні завдання, спрямовані на формування досліджуваної якості. Наприклад, завдання 1. «Знайомство з медіа». Майбутнім вихователям демонструються різноманітні друковані видання (газети, реклама, релігійні та агітаційні видання, програми телепередач тощо), а після цього проводиться бесіда за запитаннями типу: Що їх об'єднує, а що в них відмінного? З якою метою існують ці видання? Які слова-синоніми можна придумати до цих видань? Хто їх створює? тощо.

Завдання 2. «Дослідження понять і термінів медіаосвіти». Віднайти в інтернеті сайти медіаосвітньої тематики, зокрема, тексти, де йдеться про поняття й терміни медіаосвіти. Записати 10 ключових визначень із зазначенням адреси сайту та автора поняття.

Змістовий модуль 2 передбачає формування позитивного ставлення до навчання, знань та умінь, що сприятимуть застосуванню медіаосвітніх технологій у майбутній професійній діяльності. Майбутні педагоги вивчають такі теми, як-от: «Медіаосвіта як засіб розвитку критичного мислення», «Упровадження в освітній процес технології критичного мислення» та інші.

Серед запропонованих завдань ефективною в роботі зі здобувачами є «Стратегія «З-Х-Д»», яка передбачає аналіз майбутніми вихователями власних знань з теми, що буде

розглядатися на занятті; постановку власних запитань з цієї теми, що виявляють їх зацікавленість тією чи іншою стороною питання; стислий запис інформації з теми, яку вони отримали на занятті, а також планування власних кроків щодо можливих шляхів отримання нових знань (переглянути відео, знайти інформацію в інтернеті тощо).

З метою розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти використовується прийом «Займи позицію». Майбутнім вихователям пропонуються зразки медіатекстів (рекламний буклет, газета, відеоролик, інтернет-сайт). Потрібно проаналізувати їх за такою схемою: що можна дізнатися з цього медіатексту? чи важливий для вас медіатекст? що вам подобається, а що ні в цьому медіатексті? Далі пропонується дати відповіді на запитання («так», «ні», «не можу сказати») та прокоментувати їх: медіа транслюють лише достовірну інформацію? медіа не нав'язують ставлень, а лише висвітлюють факти? медіа об'єктивно характеризують усі категорії людей? медіа формують ставлення людини до проблем, подій, людей? тощо.

Одним із завдань модуля є вправа «Комбінування», яка передбачає задіяння декількох чуттів одночасно: слухання музики, розглядання картини та читання книги. Важливо зосередити увагу на тому, щоб усі дії були контрольованими та усвідомленими. Майбутні педагоги переконуються, наскільки спочатку це важко, мозок намагається виокремити одну дію, але згодом ставало легше, так як утворювалися нові нейронні зв'язки. Комбінувати можна не лише дії, а й предмети, наприклад, фотографію. Як можна її удосконалити? Змінити?.

Серед вправ практичного характеру можна виокремити «Німе кіно». Здобувачі прослуховують записані заздалегідь звуки (стук у двері, дзюрчання струмка, шум ріки, гуркіт

автомагістралі тощо) і з заплученими очима вгадують, що це за звук. А після цього малюють місце, де вони можуть його почути.

Наступний змістовий модуль передбачає набуття практичних навичок застосування медіаосвітніх технологій під час підготовки до занять, а також на практиці у закладі дошкільної освіти. Майбутні вихователі навчаються застосовувати медіаосвітні технології в освітньому процесі. Передбачається опанування таких тем, зокрема: «Медіапедагогіка і основи медіакомпетентності як психолого-педагогічна складова підготовки майбутніх вихователів», «Специфіка сучасних медіаосвітніх засобів, приклади їх застосування в освітній галузі, особливості використання», «Поєднання традиційних методів навчання із засобами масової інформації й комунікації». Для досягнення високого результату формування умінь використовуються різнопланові практичні завдання. Наведемо декілька прикладів.

Завдання 1. «Створюю власний медіапродукт з освітньою метою». Представити на занятті власну технологію використання медіапродукту з навчальною або виховною метою (шпальта, спецвипуск газети, телевипуск новин, інтернет-сайт тощо). Бути готовими до презентації та обговорення.

Завдання 2. «Медіатека». Скласти медіатеку щодо певної освітньої тематики. Підібрати можливий матеріал для поповнення медіатеки: електронні тексти програмних творів української та світової літератури (обов'язково вказати інтернет-адреси електронних бібліотек, якими скористалися); аудіокниги; тематична підбірка фотографій (наприклад, «Степові квіти», «Земля з Космосу» тощо); відеокліпи, художні фільми або мультфільми; аудіо-збірки дитячих пісень, класичної музики, народних пісень тощо. Після представлення здобувачами роботи пропонувалося проаналізувати власну діяльність за

запитаннями: Чому Ви обрали саме цю тематику? Яка головна ідея Вашої роботи? Чи вдалося Вам повністю відобразити ідею в кінцевому варіанті? Наскільки ґрунтовно вдалося дослідити поставлене завдання? Наскільки вдалою є форма презентації проєкту? Чи задоволені Ви своїм результатом? Які ідеї й рішення не були реалізовані? Що завадило це зробити?

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що майбутній фахівець дошкільної освіти повинен уміти: вивчати різноманітні джерела інформації; застосовувати прийоми та способи самостійного ведення пошуку за допомогою новітніх технологій; вдало структурувати елементи навчального матеріалу, інтегрувати різнопредметні знання, максимально застосовувати широкий спектр наочності, відеотехніку та комп'ютерну графіку, анімацію; бути спроможним протистояти агресивному медіасередовищу і зберігати відчуття психологічного благополуччя при споживанні медіапродукції; мати сформовану рефлексію і критичне мислення як психологічні механізми, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб; уміти створювати медіапродукцію з метою всебічного розвитку дитини тощо.

У ході експериментального дослідження для удосконалення фахової підготовки майбутніх вихователів для здобувачів вищої освіти було організовано науковий гурток «Digital Generation». Метою його роботи було визначено: розкрити основні шляхи виховання основ культури використання медіапродукції у дітей дошкільного віку; підготувати здобувачів вищої освіти до роботи, в основу якої покладено поетапне формування навичок культурного використання медіапродукції дітьми дошкільного

віку. Відповідно були заплановані і проведені наступні види робіт [14].

Проведено серію теоретико-методичних семінарів з теми «Основи культури використання медіапродукції». Мета – ознайомити майбутніх педагогів із основними медіаосвітніми поняттями та сучасними підходами до проблеми виховання основ культури використання медіапродукції, особливостями виховання грамотного медіаспоживача у старшому дошкільному віці. У ході семінарів обговорювалися питання сутності культури використання медіапродукції, її компонентного складу, мотиви використання медіапродукції і прикладні аспекти (лекція «Медіапродукція в роботі вихователя»). Акцент робився на розуміння таких позицій: масмедіа сьогодні є важливим інститутом соціалізації дитини, виникає явище медіасоціалізації; сензитивність періоду дошкільного дитинства зумовлює сильний вплив медіаобразів на дитячу свідомість; не доцільно обмежувати дітям доступ до медіапродукції, необхідно вчити їх культурно її використовувати.

Особливу увагу в роботі з майбутніми педагогами було приділено ознайомленню з міжнародними і державними документами щодо медіаграмотності дітей, серед яких: Конвенція ООН про права дитини (1989 р.), Закон України «Про охорону дитинства», Закон України про «Захист прав неповнолітніх телеглядачів і радіослухачів», «Концепція впровадження медіаосвіти в Україні», Базовий компонент дошкільної освіти України, пам'ятка для батьків «Діти, Інтернет, Мобільний зв'язок» та інші. Вони визначають виховання медіаграмотного, культурного споживача медіапродукції як актуальний напрям державної політики, що сприятиме становленню ефективної системи медіаосвіти в Україні з метою

забезпечення загальної підготовки дітей до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною медіасистемою.

У процесі проведення міні-лекторіїв «Як виховувати культурного медіаспоживача?» здобувачі розширювали свої знання про зміст медіаобізнаності дітей старшого дошкільного віку, розвиток у них оцінно-рефлексивних вмінь у роботі з медіапродукцією. Лекції доповнювалися комплексом прийомів активізації уваги аудиторії та залучення учасників до активної співбесіди: постановки дискусійних та проблемних запитань, створення та розв'язання проблемних ситуацій тощо. Для вивчення власного рівня культури використання медіапродукції учасникам пропонували опитувальник «Масмедіа в моєму житті», «Матриця часу».

На методологічному семінарі з теми: «Культура використання медіапродукції дітей старшого дошкільного віку» майбутні вихователі були ознайомлені з результатами діагностики вихованості досліджуваної характеристики у дітей старшого дошкільного віку. Окрім того, було представлено основний зміст, завдання, теоретичні основи роботи з дітьми шостого року життя щодо виховання основ культури використання медіапродукції, визначено напрями роботи з вихованцями та рекомендації щодо використання різних методів і прийомів в освітньому процесі. У ході роботи семінару майбутні педагоги також залучалися до розв'язання різноманітних проблемних ситуацій, спрямованих на закріплення у них правильних уявлень про суть культури використання медіапродукції та шляхи її виховання у дітей, особливості сприймання медіапродукції на різних етапах дошкільного дитинства. Учасники семінару окреслили модель упровадження медіаосвіти в заклади дошкільної освіти. Вона передбачає взаємозв'язок компонентів, як-от: створення у групах

медіаосвітнього середовища, підвищення медіакультури педагогів, медіаосвітній союз із батьками, виховання культури використання медіапродукції у дітей.

Проведення засідання ділової гри на тему «Організація конструктивної взаємодії між закладом дошкільної освіти і родиною в процесі виховання культурного споживача медіапродукції» дало змогу доповнити та спланувати форми організації й методи роботи з батьками щодо виховання навичок безпечного використання аудіовізуальної медіапродукції дітьми в умовах закладу дошкільної освіти та сім'ї. Майбутні вихователі розробляли та пам'ятку для батьків, яка висвітлювала стратегію виховних впливів на процес формування навичок критичного сприймання та оцінювання медіапродукції дітьми старшого дошкільного віку в умовах сім'ї.

У ході роботи зі здобувачами вищої освіти виникали окремі труднощі, які полягали в переорієнтуванні інформації для її використання у практичній діяльності. Так, засвоєння дитиною інформації про масмедіа передбачало адаптацію змісту й форми подання повідомлення до рівня її сприйняття, що ускладнює діяльність вихователя. Тому, було проведено серію тренінгових занять, де майбутні вихователі вчилися переробляти складну інформацію та адаптувати її до рівня сприймання й засвоєння дитиною.

Навчально-методичні тренінги для здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта» передбачали різноманітну тематику: «Вплив телебачення на здоров'я дітей», «Особливості роботи з дитячою пресою», «Радіопередачі як засіб розвитку дошкільників», «Медіа-меню для дітей: особливості складання» та інші. Метою тренінгів було ознайомлення учасників із правилами медіаспоживання, наслідками впливу медіа на дітей, прийомами розвитку критичного сприйняття інформації.

Спеціальні тренінгові заняття були спрямовані на підготовку майбутніх вихователів до використання в роботі з дітьми медіапродукції. Зокрема, було проведено тренінг на тему «Мультфільм у роботі з дітьми». Педагоги-дошкільники засвоювали особливості використання мультфільмів у освітньому процесі: уміння налаштувати дітей на кіноперегляд, створити відповідну атмосферу; зрозуміти й осмислити те, що відбувається на екрані, вміти аналізувати зміст побаченого, організувати бесіду після перегляду тощо. Так, аналізу сучасних мультфільмів і подоланню сучасного стереотипу про їх негативний контент були присвячені вправи: «Сучасні герої мультфільмів: міфи та реальність», «Стереотипи: зізнання», «Добре – погано», які збагачували учасників знаннями про те, які існують жанри мультфільмів для дітей (історичні, мультики-бойовики, пригоди, музичні, сімейні, містичні та ін.), які стереотипи пов'язані телегероями та як вони впливають на поведінку дітей тощо.

Для визначення цінностей, моральних якостей, які транслуються в медіапродукції застосовувалися вправи: «Я і мій герой», «Мультфільми: вчора, сьогодні, завтра». У ході виконання вправ учасники тренінгу виокремлювали та аналізували позитивні та негативні якості персонажів, визначали причину їх поведінки, а також особливості героїв, які привертають увагу дошкільників. У процесі практичної роботи учасники тренінгу також засвоювали поняття «готовності педагога до впровадження медіаосвіти в роботу з дітьми», що полягає в: усвідомленні і розумінні педагогом значення медіа житті дошкільника, їх позитивного та негативного впливу на його розвиток; визначення інтересів і вподобань дитини в сфері медіа, їх урахування в роботі з вихованцями; володіння методикою роботи з медіапродукцією та ін.

Значна увага під час реалізації пропедевтичної роботи з підготовки майбутніх вихователів до виховання у дітей старшого дошкільного віку основ культури використання медіапродукції приділялася формуванню необхідних для проведення такої роботи знань і вмінь. Для цього була проведена аналітична робота з діючими програма навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку. Виконуючи вправу «Маятник», учасники, поділені на дві групи, по черзі озвучували аргументи «за» і «проти» формування медіаобізнаності дітей. Для засвоєння основних понять з медіа сфери (відповідно до програмових вимог) учасникам тренінгу пропонували виступити в ролі вихователя і дитини. Пара отримувала ситуацію, завданням якої було продемонструвати елементи бесіди про різну медіапродукцію. У вправі «Каруселі» здобувачі вчилися визначати переваги та недоліки використання медіапродукції у роботі з дітьми. За допомогою прийому «Дерево ідей», ураховуючи особливості дітей старшого дошкільного віку, учасниками були сформульовані правила взаємодії вихованців з медіапродукцією. Інтерактивна гра «Мікрофон» дала можливість обговорити вимоги до відбору медіапродукції для дітей.

З метою формування практичних навичок критичного сприймання медіаконтенту у дітей після ознайомлення з теоретичними джерелами майбутнім педагогам було запропоновано такі завдання: розробити конспекти занять з виховання основ культури використання медіапродукції; виготовити атрибути для ігор; скласти календарне планування з ознайомлення дітей із медіапродукцією.

Одним із творчих завдань для здобувачів було проектування та наповнення ігрових куточків посібниками, використання яких сприятиме зацікавленості дітей медіазасобами та

медіапродукцією та виникненню нових ігрових сюжетів. Вони виготовляли лепбуки («Телевізор у нашому житті», «Дитячі журнали», «Улюблені мультфільми» та ін.). Особливістю створених наочних посібників було те, що вони містили фотографії та картинки, які поєднувалися з завданнями для дітей. Задля методичного забезпечення освітньої роботи здобувачам було запропоновано створити «Методичну скарбничку» медіапродукції, яка б містила цікавий сюжет, включали багато ігрових прийомів, мала насичений та доступний зміст; інтегрувала різні види діяльності. Отже, проведена робота з формування у майбутніх вихователів медіакомпетентності була методично забезпечена й послідовно реалізована.

Аналіз наукових підходів до трактування сутності проблеми медіакомпетентності до впровадження медіаосвіти в освітній процес закладу дошкільної освіти, дає підстави розуміти це поняття, як інтегративне особистісне утворення, що є результатом відповідної підготовки майбутніх вихователів та характеризується сформованістю позитивно вмотивованого ставлення до зазначеного виду діяльності, наявністю знань та вмінь щодо використання засобів медіаосвіти в закладі дошкільної освіти та забезпечує високий рівень професійної діяльності, спрямованої на освіту, розвиток та виховання дітей дошкільного віку педагогічно доцільними медійними засобами.

Аналіз реальної практики професійної підготовки майбутніх вихователів до впровадження медіаосвіти в ЗДО засвідчив перевагу низького та середнього рівнів готовності здобувачів до використання засобів медіаосвіти у ЗДО, поверховий характер знань про медіазасоби, їхній потенціал, шляхи використання й відсутність уявлень про ризики та межі безпечного запровадження медіа в роботі з дітьми. Доведено, що

процес формування готовності майбутніх вихователів до впровадження медіаосвіти в освітній процес ЗДО стає ефективним за умови впровадження у фахову підготовку комплексу професійно зорієнтованих дисциплін, що сприяють формуванню у здобувачів вищої освіти значущих для їхньої майбутньої професійної діяльності особистісних якостей, а також знань, навичок, умінь, які забезпечують виконання функційних обов'язків.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. Т. О. Піроженко. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2020/21.12/bazovyy%20komponent%20doshkillya.pdf> (дата звернення: 11.02.2021).
2. Биков В. Ю. Інноваційні інструменти та перспективні напрями інформатизації освіти. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : матеріали третьої міжнар. наук.-практ. конф. [у 2. ч.], Львів : ЛДУ БЖ, 2012. Ч. 2. С. 14–27. [
3. Васянович Г. П. Медіаосвіта: зарубіжний і вітчизняний досвід. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2007. № 2. С. 11–21.
4. Гуревич Р.С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців : монографія. Львів : Вид-во «СПОЛОМ». 2012. 502 с.
5. Духаніна Н. М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 22 с.
6. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти у професійній підготовці майбутніх учителів. дис... канд. пед. наук., Луганськ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 213 с.
7. Кравчишина О. О. Формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2018. 299 с.
8. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzheniya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ (дата звернення 01.02.2021)
9. Кугуєнко Н. Формування медіакомпетентності педагогічних працівників дошкільних закладів в умовах роботи тимчасового колективу. *Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи* : збірник статей Третьої міжн. наук.-метод. конф. Київ : Академія української преси, 2015. С. 100–112.

10. Кузьма І. І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія : монографія / за ред. проф. В. М. Чайки. Тернопіль : Вектор, 2019. 188 с.
11. Медіаосвіта та медіаграмотність / за наук. ред. В. В. Різуна. Київ : Центр Вільної Преси, 2013. 352 с.
12. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навчально-методичний посібник / за ред. О. Т. Барішполець, Л. А. Найдьонова. Київ : Міленіум. 2010. 440 с.
13. Онкович Г. В. Медіаосвіта (загальний курс) : програма навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів. Київ : ІВО НАПН України, 2010. 24 с.
14. Семеняко Ю. Б. Виховання у дітей старшого дошкільного віку основ культури використання медіапродукції у закладах дошкільної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ін-т проблем виховання НАПН України; [Бердянський держ. пед. ун-т]. Київ, 2019. 322 с.
15. Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm> (дата звернення: 23.01.2021).
16. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации : монография. Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2007. 270 с.
17. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Москва : МОО «Информация для всех», 2014. 64 с.

СИСТЕМА ВПРАВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДИСКУРСИВНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Алла ОМЕЛЯНЕНКО

Українське суспільство потребує громадян з високим рівнем національної свідомості, розвинутими духовними і моральними якостями, здатних ефективно розв'язувати різноманітні актуальні завдання. Саме таке соціальне замовлення виконує державна система вищої освіти, спрямована на формування мовної особистості, що вільно володіє всіма засобами мови в процесі мовленнєвої діяльності. Зміни в суспільній свідомості, реформування всіх ланок освіти підносять актуальність проблеми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Сьогодні надзвичайно важливо підготувати вихователя до формування дитини дошкільного віку як мовної особистості, до навчання її рідної мови в певній системі на основі особистісно орієнтованого, компетентнісного та когнітивно-комунікативного підходів. Особливу увагу фахівці Н. Гавриш, Л. Калмикова, А. Гончаренко приділяють розвитку мовної особистості дитини дошкільного віку у широкому життєвому контексті, надаючи пріоритет мовленнєвому розвитку. А. Гончаренко зауважує, що мовна особистість може розвиватися тільки за умови, коли дитина дошкільного віку буде дивуватися, чудуватися, радіти, запитувати, створювати, переповідати, розповідати стільки часу, скільки треба, щоб її зрозуміли.

У дітей дошкільного віку розвивається дискурсивне мовлення різного типу: їх навчають складати описи, розповіді,

роздуми, переказувати казки. Майбутні вихователі закладів дошкільної освіти повинні знати основні лінгвістичні засади української мови і керуватися ними у процесі розробки технологій навчання дітей рідної мови. Навчальна дисципліна «Дошкільна лінгводидактика» – важлива складова загальної професійної підготовки педагога дошкільного фаху.

Сучасний вихователь має забезпечити якісне засвоєння дітьми дошкільного віку лінгвістичних знань, вироблення в них мовленнєвих умінь і навичок. У процесі формування дискурсивного мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти головна роль традиційно відводиться роботі над розвитком зв'язного мовлення, або за сучасними лінгводидактичними працями – розвиток комунікативних умінь. У комунікативно спрямованому навчанні рідної мови одне з провідних місць посідає оволодіння дискурсивним мовленням.

Мовленнєве спілкування розглядається як дискурсивне мовлення, що стало об'єктом наукових шукань багатьох лінгвістів (Н. Аратюнова, Ф. Бацевич, К. Серажим, О. Сиротіна). Поняття дискурс тісно пов'язане з поняттям тексту. Для дошкільної лінгводидактики вони важливі тим, що забезпечують процес і результат спілкування. Проблему тексту активно досліджували лінгвісти, психолінгвісти і лінгводидакти І. Гальперін, М. Жовтобрюх, В. Мельничайко, О. Леонт'єв, Л. Лосєва, О. Москальська. У методиці навчання української мови виникла ідея навчання мови на текстовій основі (Т. Донченко, В. Мельничайко). Наукове тлумачення тексту і текстових понять дало змогу усвідомити їхню сутність, функції і ту роль, яку роль вони виконують у лінгводидактиці – забезпечують процес спілкування різних сферах і мовленнєвих ситуаціях. Останнім часом поняття текст пов'язують із поняттям дискурс, дискурсивне мовлення. Студенту, майбутньому вихователю, конче потрібно

усвідомити й засвоїти низку текстотворчих понять: висловлювання, зв'язне мовлення, тема, основна думка, мікротема, що давно побутують у методиці як професійні терміни, а також дискурс, дискурсивне мовлення, які уточнюють і доповнюють сутність спілкування.

Першим визначення дискурсу дав Є. Бенвеніст: це будь яке висловлювання, що передбачає мовця і слухача та намір першого певним чином впливати на другого [3, с. 23]. На комунікативній значущості у визначенні дискурсу акцентує увагу Ф. Бацевич: дискурс – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, тривалий у часі процес, утілений у певній (іноді значній) кількості повідомлень, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, друковану, паралінгвальну), відбувається в межах одного чи кількох каналів комунікації, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування та є складним синтезом когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних) чинників, які визначаються конкретним колоритом «форм життя», залежних від тематики спілкування [1, с. 4].

Лінгвістика розглядає дискурсивність як набір специфічних властивостей, які можуть бути притаманні писемному текстові чи усному мовленню. Є. Бенвеніст назвав дискурс «мовленням, що привласнюється мовцем», протиставляючи його об'єктивній розповіді. Такий дискурс не можна розглядати поза комунікативною ситуацією, в якій він здійснюється. Дискурсивний текст обов'язково містить з одного боку, «життєвий контекст», поза яким не буде зрозуміла й інтерпретована його тематична сторона, а з другого – не осмислені людиною, яка сприймає дискурс, ментальні установки і стереотипи, що уможливлюють сприймання смислу почутого чи прочитаного.

Науковці А. Богуш, Н. Гавриш трактують дискурс у його діяльнісному сенсі на тлі тих подій, що в ньому розвиваються, або як мовлення, розраховане на соціальний вплив. Дискурсивний підхід до вивчення мови виявив себе у лінгвістиці тексту і теорії мовленнєвих актів, тому у визначенні дискурсу з'являються нові аспекти. За визначенням Ю. Сорокіна, дискурс – вияв мови як соціально-психологічної системи у вигляді емпіричного знака – тексту й водночас об'єкт досліджень, спрямованих на створення теорії застосування мови. У реальному мовленнєвому спілкуванні носії мови використовують дискурси, а не тексти. Узагальнене сучасне розуміння дискурсу, на думку М. Пентилюк, можна сформулювати так: дискурс – зв'язний текст у сукупності з прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками, текст, узятий в аспекті тих подій, які в ньому відображені; це мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості, когнітивних процесах [6, с. 31].

Поняття дискурсу охоплює не тільки мовну систему, всі форми мовленнєвої діяльності, текст з усіма його різновидами, а й позамовні чинники, без яких неможливе будь-яке спілкування людей.

Лінгвісти, лінгводидакти констатують, що мова є сукупністю різноманітних дискурсивних моделей, які використовуються в різних сферах людського спілкування, а мовлення реалізує ці моделі, отже, воно дискурсивне. Дискурсивне мовлення має бути предметом вивчення «Дошкільної лінгводидактики», а методичне забезпечення цього процесу передбачає застосування нових технологій: інтерактивних методів і прийомів, ситуативних завдань, системи вправ для розвитку дискурсивного мовлення на текстовій основі.

З'ясуємо насамперед зміст поняття «вправа». Звернемося до словникових джерел. За «Словником української мови» – це 1) розвиток певних якостей, навичок постійною, систематичною роботою; 2) спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань; за «Українським педагогічним словником» – повторне виконання дії з метою її засвоєння. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» за редакцією М. Пентилюк читаємо: «Вправи – це послідовні дії та операції, що виконуються багаторазово для набуття необхідних практичних умінь та навичок» [6, с. 18].

Вправи є невід'ємною складовою частиною навчання мови. Належний результат з розвитку зв'язного мовлення можна отримати, якщо використовувати систему вправ як необхідну умову для продукування монологічного висловлювання. На думку М. Львова, систему вправ характеризує єдина провідна ідея, що охоплює всі основні типи вправ, всі вміння, що формуються, а також послідовністю, наступністю та перспективністю, поступовим підвищенням самостійності учнів. Н. Гез, яка під системою вправ розуміє організацію взаємопов'язаних дій (від рецептивних, елементарних за операційним складом до досить складних за своїм характером, продуктивних) розташованих у порядку зростання мовних й операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь і навичок.

Проблемі добору та класифікації вправ і відповідних методичних прийомів, спрямованих на формування комунікативно-мовленнєвих умінь, присвятили свої праці О. Глазова, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Стельмахович. Так, В. Мельничайко вправи з розвитку зв'язного мовлення пропонує поділити на дві групи: вправи на спостереження та аналіз готових зразків літературного мовлення;

вправи, що потребують творчого підходу до мовного матеріалу. М. Пентилюк, аналізуючи комунікативну основу навчання мовлення, акцентує увагу на розмежуванні таких понять як навчально-мовленнєві і комунікативні завдання, а також виокремлює з-поміж специфічних прийомів лінгвістичне й стилістичне експериментування, моделювання й конструювання [4, с. 15]. С. Караман у контексті комунікативних умінь виділяє низку вправ і завдань роботи над текстом. Т. Донченко, В. Мельничайко виділяють мовленнєві вправи, виконання яких залежить від мовленнєвої ситуації. О. Біляєв пропонує такі види вправ: спостереження й аналіз мовних одиниць у зв'язному тексті, аналіз текстів різних типів і стилів мовлення, стилістичне експериментування (синонімічні заміни в тексті), конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами), конструювання зв'язних висловлювань (творчі роботи), редагування чужого і власного висловлювання (робота з чернеткою). Науковці О. Горошкіна, В. Капінос, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, за основу беруть такі показники класифікації вправ: характер діяльності учнів (репродуктивні: зв'язані з відтворенням набутих знань; продуктивні: з елементами творчого процесу), навчальна мета (розпізнавальні: вчать виявляти мовні явища за їх характерними ознаками; конструктивні: допомагають будувати різноманітні за структурою мовні одиниці; творчі: формують уміння самостійного висловлювання задуму), текст (без зміни мовного матеріалу; зі зміною мовного матеріалу), зміст формування навичок мовлення (мовні; мовленнєві; комунікативні).

Дослідники О. Бестужева та А. Ломізов, ґрунтуючись на особливостях сприйняття і пам'яті, виділяють вправи на запам'ятовування, впізнавання, відтворення. В. Паламарчук перевагу надає аналізу і синтезу, індукції та дедукції, пов'язуючи

ці мисленнєві операції з необхідністю використання слухових і наочних засобів. У запропонованій В. Онищуком, М. Дорошенко класифікації виділяються п'ять типів вправ: підготовчі, пробні, тренувальні, творчі, контрольні. Як бачимо, такі вправи добираються з опорою на психологічні принципи.

Функціональний принцип у підході до побудови системи вправ знаходимо в класифікації Є. Пассова (мовні, вправи-переклади, трансформаційні, підстановчі, мовленнєві, питально-відповідні, умовно-мовленнєві, імітаційні, власне репродуктивні). Слушність поділу вправ за способом формування умінь і навичок на імітаційні, оперативні та комунікативні довів у своїй праці М. Успенський.

Отже, визначені класифікації, що враховують психологічні, лінгвістичні, лінгводидактичні засади, мають стати основою для побудови спеціальної системи вправ з формування вміння дітей дошкільного віку складати опис, розповідь, роздум. Проводячи роботу з розвитку мовлення, вихователь закладу дошкільної освіти повинен врахувати як вплине та чи інша вправа на вдосконалення зв'язного мовлення дітей.

У розробленій нами системі вправ з формування дискурсивного мовлення майбутніх вихователів за показник було обрано навчальну мету. Відповідно до навчальної мети вправи поділялись на такі типи: аналітичні, конструктивні, творчі. Метою аналітичних вправ було формувати вміння у студентів розпізнавати різностильове дискурсивне мовлення, усвідомлювати його тематику, з'ясовувати цілі спілкування та використані комунікантом мовні одиниці. Конструктивні вправи мали на меті удосконалювати мовленнєві вміння будувати висловлювання різних жанрів і типів, використовувати їх у власному мовленні, а творчі – удосконалювати комунікативні вміння і навички студентів, майбутніх

вихователів, в усіх видах мовленнєвої діяльності. Так, на семінарському занятті з теми «Загальні питання методики розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку» варто застосовувати аналітичні вправи, що спрямовані формувати вміння студентів визначати тему, мету і завдання спілкування, удосконалювати вміння пояснювати лінгвістичні поняття, вжиті в мовленні, визначати ознаки цього висловлювання, «згортати» і «розгортати» його, редагувати, конструювати. Наведемо приклади таких вправ: 1) випишіть із лінгвістичного словника терміни «дискурс», «текст», «опис», «розповідь», «роздум». Поясніть їх значення; 2) дайте розгорнуте пояснення наукового поняття «ознаки тексту» за І. Гальперіним; 3) назвіть ознаки почутого (прочитаного) висловлювання; 4) прочитайте виразно текст. Проаналізуйте мовні засоби, що його характеризують. Уведіть, де треба слова й словосполучення з метою підвищення науково-інформаційної насиченості; 5) прочитайте текст. Замість пропусків вставте відомі вам терміни; 6) прочитайте два висловлювання. Визначте тему кожного тексту, чи виражена вона в заголовку. Наприклад:

Варіант 1.

Котичок-коток.

Котичок- коток – сіренький лобок. Лагідний Васько та хитрий. Лапки в нього м'якенькі, пухнасті, а кігтики гострі. Вуха у Васька чутливі, вуса довгі, шубка шовкова. Лащиться кіт, вигинається, хвостиком виляє, пісеньки співає, а трапиться мишка – не ображайся! Адже очі великі, лапки сталеві, зубки гострі, кігтики випускні.

Кіт-ледар.

Я вважаю, що наш кіт – ледар.

Справді, він ніколи нічого не робить. Васько тільки постійно вигинає спинку, хлебче з блюдечка молочко і спить. Навіть по двору побігати йому ліньки. Згорнеться клубочком на підвіконні й сопє.

От і матуся часто говорить, що наш Васько байдики б'є.

Варіант 2.

Дятел.

Що за гамір? Що за стук? Що за птах заліз на сук?

Дзьоб немов сокира лущить кору сіру.

Гатить дятел-дроворуб, аж тріщить старезний дуб,

А жуки й комахи падають від страху.

Чому дятла називають невтомним трударем?

Дятла часто називають невтомним трударем.

Адже він працює з ранку до ночі. Заходячи до лісу, ми часто чуємо стукіт дятла. Своїм широким, міцним дзьобом він видовбує з під кори личинки шкідливих комах. Цим дятли допомагають лісовим деревам.

Тому й називають птаха маленьким санітаром лісу. Недаремно на його голові немов би намальована маленька червона шапочка.

В результаті колективного обговорення з'ясовуємо про те, що виклад теми залежить від мети висловлювання, що мета перших текстів – описати кота й дятла, а двох наступних – пояснити, чому кота називають ледарем, а дятла невтомним трударем. На закріплення пропонуємо прочитати текст та визначити який із трьох заголовків найбільше підходить до нього («Симпатичне цуценя», «Витівки Сірка», «Чому цуценя назвали Сірком?»). Зробимо висновок, що тема висловлювання відображається в заголовку. На важливості використання моделей в процесі навчання дітей дошкільного віку наголошувалося на лекції, а формування вміння використовувати різноманітні варіанти моделей опису, розповіді та роздуму відбувається на семінарському занятті. Поділяючи групу студентів на три команди, нагадуємо, що дослідники О. Ушакова, Н. Семенова, К. Крутій зазначають ефективність використання у роботі з дітьми дошкільного віку таких варіантів моделей: опис – це коло, поділене на три частини червоного, жовтого, зеленого кольору, розповідь – це потяг, у якому вагончики різного кольору, роздум – це знак питання із

трьох кольорів. Кольорова гама в моделях стандартизована: початок – червоного кольору, середина – жовтого, а кінець – зеленого. Студенти слухають речення: «Вчора я була у лісі та бачила там зайця». Перша команда складає опис. Друга команда складає розповідь про те, що трапилось із зайцем далі, а третій команді пропонується скласти роздум про те, чому заєць такий полохливий. Вправи такого типу сприяли глибшому усвідомленню принципів поділу текстів за метою висловлювання. Дидактичним матеріалом до вправ на встановлення відповідності мети та змісту був не лише цілий текст, а й його частина чи одне речення, що відображає причинно-наслідкові зв'язки. Наприклад: прочитай твердження та варіанти доказів, подумай чи всі наведені докази підходять до твердження, поясни, чому.

Зайця всі вважають боягузом.

-тому що він завжди тікає;

-оскільки він пухнастий;

-бо від найменшого шелесту починає тремтіти;

-адже він має великі очі і вуха.

Виконання аналітичних вправ супроводжується бесідами за змістом тексту, які добиралися з урахуванням доступності, зрозумілості, інформаційної значущості, навчально-виховної та праксеологічної мети.

Особливу увагу, на нашу думку, слід відводити конструктивним вправам, спрямованим на удосконалення вмінь майбутніх вихователів зіставляти й аналізувати дискурсивне мовлення, знаходити в ньому спільне й відмінне. До цього типу пропонуємо такі завдання: 1) порівняти висловлювання різних стилів, типів, жанрів; 2) проаналізувати мовні засоби висловлювання; 3) визначити спільні й відмінні ознаки текстів різних стилів, типів, жанрів; 4) проаналізувати власну відповідь;

5) оцінити повідомлення однокурсників щодо актуальності, комунікативної завантаженості та виховного спрямування. Наприклад: пропонуємо студентам ігрову уявну за сюжетною картиною «На арені цирку»:

Андрійко був у цирку. Наступного дня він прийшов до дитячого садочка і діти почали розпитувати його про виставу: Ти бачив тигрів та левів? Які вони? – запитав Юрко. Чи перестрибували леви через обруч? Що вони ще робили? – поцікавилась Оля. Хтось із дітей задумався: Чому леви слухняно виконували накази дресирувальника?

Студенти описували левів і тигрів, розповідали, що відбувалося на арені, намагалися пояснити, чому леви слухаються дресирувальника.

Виконання наступної вправи вимагало актуалізації знань, отриманих на лекції, на якій повідомлялося про погляди О. Нечаєвої, Г. Іваницької, О. Москальської, М. Пентилюк про те, що вся різноманітність змісту висловлювань може бути відображена в трьох аспектах: світ статичний, який сприймається предметно, одночасно; світ динамічний, який сприймається у русі та часі; світ у причинно-наслідкових зв'язках. У першому випадку висловлювання реалізується у формі опису, в другому – у формі розповіді, а в третьому – у формі роздуму. Зміст понять не складний та не викликає труднощів у студентів, але для формування вміння будувати правильні тексти типового значення ми використовуємо таблицю «Функціонально-сміслові типи мовлення», запропоновану О. Нечаєвою та Г. Іваницькою (табл. 6).

Функціонально-сміслові типи мовлення

Тип	Запитання	Зміст	Час	Структура
Опис	Який предмет? Яка особа?	Ознаки предмету, особи	Одночасні ознаки	1.Назва предмету 2.Загальні ознаки та деталі 3.Оцінка, ставлення
Розповідь	Що робить предмет чи особа?	Події, дії, які розгортаються у часі	Послідовні події чи дії	1.Початок події 2.Розвиток події 3.Кінець події
Роздум	Чому предмет чи особа такий? Чому він так зробив?	Причини ознак та дій	–	1.Теза 2.Аргументи 3.Висновок

Для роботи з таблицею пропонуємо студентам такі варіанти текстів:

Є така книжка. Вона має назву «Дитяча енциклопедія». Спробуй спочатку перегорнути сторінки будь-якого тому. Правда, цікаво? У кожному томі енциклопедії розповідається про щось цікаве. У ній багато відомостей про нашу країну та інші країни, про людей всієї планети. Що ти знаєш про антарктичну станцію «Академік Вернадський»? Що таке берестяні грамоти? Хто така Леся Українка? Впевнено розгортай сторінки цікавої книжки. Шукай у ній відповіді на всі цікаві запитання.

Тато порадив мені почитати книжку, яка називається «Дитяча енциклопедія». Я пішов до бібліотеки, попросив один том цієї книги та почав гортати сторінки. Було так цікаво, що я декілька годин просидів у читальному залі бібліотеки. Я дізнався з енциклопедії про антарктичну станцію «Академік Вернадський», про берестяні грамоти, хто така Леся Українка. Я ознайомився з цікавими відомостями про нашу країну та інші країни, про людей всієї планети. Тепер, коли ставлять запитання про щось мені невідоме, то я раджу звертатися до «Дитячої енциклопедії».

Одна з моїх найулюбленіших книг, про яку мені розповів тато, – це «Дитяча енциклопедія». Мені подобається, що з цієї книжки можна дізнатися багато нового, невідомого. У ній я, наприклад, прочитав про антарктичну станцію «Академік Вернадський», про берестяні грамоти, хто така Леся Українка. Завдяки цій книжці мені стало відомо багато цікавих фактів про нашу та інші країни, про людей всієї планети. Я завжди із захопленням читаю енциклопедію. Раджу всім частіше звертатися до неї.

Я зробив годівницю для пташок. Ось яка вона вийшла. Дном у неї є картонна коробка. В усіх кутках коробки я зробив отвори, приєднав мотузочки і зв'язав їх разом угорі. Годівниця вийшла велика. Тут вистачить місця, щоб покласти їжу для різних птахів.

Я зробив годівницю для птахів. А сталося це так. Сиджу якимось удома, розглядаю картинки в книжках та журналах. На одній картинці бачу – діти майструють годівницю для птахів. Вирішив і я зробити свою годівницю. Знайшов стару коробку з картону, обрізав краї. Узяв мотузочку, перерізав її навпіл і прив'язав до країв дна. Надвечір годівниця була готова.

Я зробив годівницю. Чому саме годівницю? Я часто спостерігаю за птахами: взимку їм холодно, не вистачає їжі. Вчора вихователька принесла до дитячого садочка пташку. Вона забрала її з паркану, бо пташка замерзла і вже не могла літати. А на одній картинці я побачив як діти майструють годівницю. Ось чому вирішив сам зробити годівницю.

Пливе морем човник. Зроблений він зі старого капелюха. Вітрила у нього марлеві. Команда – зайченята та білочка. Капітан – ведмежатко. Прекрасний човник.

Пливе морем човник. Раптом почався шторм. Величезні хвилі понесли човник на скелі. Ось - ось розіб'ється. Всі матроси - звірята дружно взялися за весла. Капітан спрямував човник до бухти. Врятували звірята свій човник.

Пливе морем човник. Чому всім звірятам у ньому весело? Тому що на ньому плывуть друзі. Вони виїхали на морську прогулянку. Коли друзі зустрічаються разом, то люблять веселитися.

Вправи такого типу сприяють розвитку культури спілкування майбутніх вихователів, виробляють уміння доречно будувати своє висловлювання відповідно до теми, стилю та жанру мовлення, розвивають логічне мислення студентів.

Вправи на переказування сприяли виробленню вміння самостійно будувати висловлювання зазначеного типу, оскільки, відтворюючи чужий текст в усній чи писемній формі, студенти у процесі активної комунікативної діяльності закріплювали знання про мовне оформлення висловлювання, його композицію, зміст.

У сучасній методичній науці лінгводидакти Н. Грипас, М. Плющ виділяють такі види переказів за обсягом відтворюваного матеріалу: докладний, стислий, вибірковий, творчий. Чергування їх у процесі формування вмінь і навичок будувати дискурси різних типів, за результатами наших спостережень, дає позитивні наслідки, адже кожен різновид переказу впливає на розвиток певної якості мислення та мовлення майбутніх вихователів. З метою закріплення уявлень студентів про структуру роздуму нами були підібрані твори, структура яких складалася з трьох частин (теза, доведення, висновок), наприклад, твори Д. Родарі: «Чому море солоне?», «Чому говорить папуга?», «Чому кури не літають?», «Чому в печі повинні бути сухі дрова?». Студенти використовували їх як зразок, завдяки якому створювали більш логічні, послідовні, зв'язні роздуми. У процесі роботи над різними видами переказів обов'язково ми мали на увазі тип тексту. Наводимо приклад дидактичного матеріалу, який використовували:

Ось їжачок. Сам він сірий. Має гострі колючки. У нього маленькі лапки і гостра мордочка. Цікава тваринка.

Виліз їжачок зі свого зимового лігва і почав чиститись. Він терся об куці та гілочки. Потім облизав себе язичком. Подивився їжачок навкруги, струснувся і побіг на полювання.

Їжак – корисна тваринка. Він полює за шкідливими жуками та мишами і цим приносить користь. Їжаків треба охороняти.

Навчаючи мовлення, ми вчимо складати не висловлювання взагалі, а дискурс певного функціонально-смислового типу: опис, розповідь, роздум.

Виконання вправ конструктивного типу посідає належне місце у формуванні мовленнєвої компетентності: в студентів розвивається увага, пам'ять, повага до співрозмовника, удосконалюється вміння критично мислити, конструювати висловлювання певного стилю, типу, жанру мовлення відповідно до мети й ситуації спілкування. Запропоновані конструктивні вправи сприяють розвиткові умінь користуватися мовленням, на основі здобутих знань студенти вдосконалюють навички вести бесіду, виступати з власними висловлюваннями, реалізовувати поєднання теоретичних і практичних знань й умінь у процесі різноманітних мовленнєвих операцій, самостійно добрати й опрацьовувати літературу на запропоновану тему.

Для успішного розвитку дискурсивного мовлення важливим є застосування творчих вправ. Вони мають здебільшого характер дослідницький характер і передбачають залучення студентів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання складних або проблемних завдань. До цього типу вправ студентам пропонуються такі завдання: 1) скласти висловлювання за ігровою уявною ситуацією; 2) скласти висловлювання за опорними словами; 3) скласти роздум за

поданою тезою. Одне з основних завдань творчих вправ – визначити рівень засвоєння майбутніми вихователями мовленнєвих понять, що забезпечує активізацію когнітивних чинників із розвитку мовлення. Це сприяє активному сприйманню, глибокому розумінню й подальшому продукуванню висловлювань. Творчі вправи широко використовувалися на семінарському занятті за темою «Методика роботи з навчання дітей дошкільного віку складати роздуми».

Роздум у лінгводидактичній літературі розглядається як тип мовлення (М. Пентилюк), як функціонально-смысловий тип мовлення, модель монологічного повідомлення (О. Нечаєва), як дискурс, мовленнєвий жанр (Ф. Бацевич). Ми розуміємо роздум як вид висловлювання, в якому послідовно, зв'язно передаються думки про факти та явища довкілля, шляхом встановлення між ними причинно-наслідкових зв'язків, з притаманним йому специфічними жанровими, структурними та мовними особливостями.

Метою роздуму є доведення чи спростування тези. У роздумі відображається логіка відношень та зв'язків між явищами довкілля. У роздумі мовлення набуває аргументованого характеру, тому текст-роздум оформлюється за допомогою лексико-граматичних засобів причинно-наслідкової тематики. Структурно текст-роздум – це ланцюжок речень, пов'язаних відношенням логічної послідовності: зв'язок між реченнями в тексті-роздумі може бути ланцюжковий, паралельний та змішаний. До композиційної структури роздуму входять теза (твердження, яке треба довести), аргументи (докази, факти, приклади, змальовувані події) та висновок (остаточна думка, логічний підсумок).

На семінарських заняттях з курсу «Дошкільна лінгводидактика» відпрацьовувалася лінгвістична, психолого-педагогічна характеристика роздуму. Виходячи з того, що єдиний класифікаційний критерій ще не розроблено, ми знайомили студентів з найпоширенішими типами тексту-роздуму: доведення (комунікативно-пізнавальна функція – встановити істинність тези), спростування (встановити хибність тези), підтвердження (встановити достовірність висловленого положення через наведені факти), обґрунтування (встановити доцільність дій), пояснення (розкрити причини із залученням додаткових відомостей), визначення (виявити сенс поняття, розкриваючи його ознаки), вільний роздум (встановити причинно-наслідкові зв'язки між фрагментами довкілля).

Широко використовували інтерактивні методи навчання: ситуації професійного навчального спілкування, ділові моделюючі ігри, «мозковий штурм», тренінги, обмін інформацією, дискурсивний квест, виявлення різних підходів до визначення предмету з висловлюванням думок, що не співпадають, можливість дискутувати, стимулювання пошуку групової згоди. Наприклад, після ознайомлення з різними типами тексту-роздуму, студенти вчилися співвідносити їх за наступними параметрами: значення, композиційна структура, галузь використання. Результати співставлення необхідно було внести до таблиці.

На семінарських заняттях студенти виконували наступні завдання з розробки мовних та логічних вправ, дидактичних мовленнєвих ігор, конспектів занять, аналізували записані дитячі висловлювання. У тренінгах «Порада», «Втіха», «Заперечення», «Співпраця» моделювалися ситуації, розв'язання яких породжувало висловлювання-роздуми за словами маркерами, наприклад: як ти вважаєш? доведи свою

думку; доведи, що ...; як про це сказано у тексті (казки, оповідання, вірша)? поміркуй чому; почни міркувати так; я вважаю, ... тому що; зроби висновок, починаючи зі слова отже (тому, ось чому); поясни, чому?; доведи свою думку, подаючи приклади з особистого досвіду, з художнього твору, власних спостережень; чому ти думаєш, що ..., а я думаю інакше, переконай мене, що ти думаєш правильно.

Крім того, нами було передбачено формування вмінь будувати роздум відповідно до вимог сьогодення. З цією метою пропонувалися мовленнєві вправи, зокрема:

1) пасивне та активне спостереження, коли зосереджувалася увага студентів на лінгвістичних даних в ілюстрованому вигляді за основними ознаками тексту, типів, видів зв'язку, мовних засобів. Мету такої роботи вбачаємо в становленні вмінь виділяти текст як одиницю найвищого рівня, у формуванні вміння аналізувати текст, його ознаки, мовні засоби;

2) аналітичні з елементами практичної роботи. Мета – формування у студентів умінь працювати з текстами різних типів. Для реалізації мети використовувалися такі вправи: зіставлення опису, розповіді, роздуму, робота над словами маркерами, їх місцем та призначенням, встановлення зв'язку між реченнями тексту, визначення в тексті тези, аргументів, висновків, підбір заголовку до роздуму, визначення основної думки, типу тексту, складання плану до тексту;

3) конструктивно-творчі. Мету цієї роботи студентів зі складання тексту вбачаємо в розвитку умінь самостійно складати роздуми. Були використані такі вправи: скласти роздум за запропонованою тезою, скласти роздум за колективно складеним планом, за ігровою уявною ситуацією, дібрати доречні аргументи, виразні засоби.

У творчих вправах вихідні знання студентів про роздум

закріплювалися, узагальнювалися в органічних взаємозв'язках. Також у вправах типу: до поданих тези та висновку дібрати доведення, до поданої тези дібрати доведення і висновок, за поданими тезою та доведенням дійти висновку, закріплювали знання студентів про структуру побудови роздуму та про засоби його наповнення. Наголошуємо, що такий поділ вправ на аналітичні, конструктивні, творчі має умовний характер. На нашу думку, на послідовних етапах розвитку дискурсивного мовлення студентів вправи доповнюють одна одну, підсилюють, являючи собою систему завдань. Запропонована система вправ сприятиме розвитку вміння студентів складати роздум з врахуванням теоретичних положень про зв'язний текст та на основі порівняльної характеристики роздуму з іншими типами тексту. У процесі практичних занять розвивалися вміння усвідомленого визначення мети мовлення, планування мовленнєвого результату, мотивованого відбору мовних засобів. Завдяки запропонованій системі вправ, якісно зросла увага до композиційного структурування роздуму, вибору виразних засобів, використанню різноманітних синтаксичних конструкцій.

Позитивним результатом системи вправ стають оформлені у процесі роботи з дискурсивним мовленням такі уміння та навички: вироблення у студентів мовного чуття, вміння стилістично диференціювати діалогічне й монологічне мовлення, цілеспрямовано підходити до вибору мовних і мовленнєвих засобів власного висловлювання, докладно конструювати власні висловлювання, аргументовано доводити свою думку, переконувати, дотримуватися мети і завдань спілкування, передбачати його кінцевий результат.

Використання запропонованої системи вправ забезпечить, на нашу думку, розвиток комунікативних умінь і навичок

майбутніх вихователів у роботі з дискурсивним мовленням, що стане не лише передумовою успішної навчальної діяльності, а й подальшого професійного зростання особистості.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2014. 342 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Слово, 2019. 376 с.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підруч. Київ : Слово, 2019. 704 с.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підруч. / ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2009. 118 с.
5. Омеляненко А. В. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми: монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2009. 196 с.
6. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003. 149 с.

Процеси реформування та модернізації вищої педагогічної освіти отримали новий поштовх з затвердженням Концепції розвитку інклюзивного навчання, яка проголошує рівний доступ до освіти всіх дітей з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей [6]. Перед вищою школою постало завдання підготовки фахівця з високим рівнем сформованості інклюзивної компетентності як однієї з складових професійної компетентності.

Саме інклюзивна компетентність дозволяє здійснювати професійні функції в інклюзивному освітньому середовищі: будувати гнучку систему навчання і виховання, застосовувати нові форми та способи організації освітнього процесу з урахуванням різних навчальних потреб дітей з психофізичними порушеннями та створюючи умови для їх розвитку та саморозвитку [2, 3, 5, 8, 10]. Все це обумовлює необхідність перегляду змісту професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного простору.

Актуальність даної проблеми загострюється й у зв'язку з тим, що кількість дітей, які потребують медико-психолого-педагогічного супроводу, соціальної і медичної допомоги в країні неухильно збільшується. Станом на початок 2016 р. в Україні зареєстровано 151125 дітей з інвалідністю, у 2017 р. – 153547, у 2018 р. – 154857. За даними Центру медичної

статистики Міністерства охорони здоров'я України (2018 р.) з серед 2266641 оглянутих медичними працівниками дітей у віці від 1 до 18 років 29706 мають порушення зору, 2008 – слуху, 69046 – мовлення, 21920 – порушення опорно-рухового апарату. У віковій структурі дітей з особливими освітніми потребами діти у віці від 3-х до 6 років посідають третє місце (20,7%). Такий стан психофізичного здоров'я підростаючого покоління вимагає перегляду режиму їхньої навчальної праці, розвантаження і переструктурування змісту навчання, уникнення дублювання матеріалу тощо.

Крім того, у всьому світі спостерігається тенденція до збільшення переліку осіб, які відносяться до категорії «діти з особливими освітніми потребами». На думку французького психолога-дослідника G. Lefrancois, термін «особливі потреби» слід використовувати «...стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, надається можливість розвинути свій потенціал» [12, с. 112].

У постанові Кабінету Міністрів України від 10.01.2018 р. «Про затвердження Переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами» до цього переліку віднесені:

- діти з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату; хворобами нервової системи; затримкою психічного розвитку, інтелектуальними порушеннями, складними порушеннями мовлення та іншими складними порушеннями розвитку (у тому числі з розладами спектру аутизму);

- діти, які мають захворювання, що потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності дитини та/або контролю за її станом;

- діти, які потребують відновлення стану здоров'я у закладах освіти санаторного типу та ін.

Дошкільну освіту ці діти отримують у різних типах освітніх закладів, серед яких:

- заклади дошкільної освіти (ясла-садок) компенсуючого типу для дітей з особливими освітніми потребами віком від двох до семи (восьми) років, які поділяються на спеціальні та санаторні;

- заклади дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу для дітей віком від одного до шести (семи, восьми) років, у складі якого можуть бути групи загального розвитку, а також компенсуючого типу та інклюзивні групи, де забезпечується дошкільна освіта з урахуванням стану здоров'я дітей, їх розумового, психічного, фізичного розвитку;

- заклади дошкільної освіти (центри розвитку дитини), в якому забезпечуються фізичний, розумовий і психічний розвиток, його корекція, відбувається оздоровлення дітей, які відвідують інші навчальні заклади чи виховуються вдома.

Як бачимо, комплектування цих закладів передбачає, що в інклюзивній, спеціальній або санаторній групі можуть знаходитися діти з різними відхиленнями і контингент дітей з особливими потребами може варіюватися. Тому педагог вищої кваліфікації системи дошкільної освіти повинен орієнтуватись в сучасних підходах щодо навчання особливих дітей, визначати спрямованість навчально-виховного процесу незалежно від того, в якому типі дошкільного закладу він працює, діти з якою нозологією виховуються в групі, адже від цього залежить ефективність спільного навчання дітей із особливими освітніми потребами зі здоровими однолітками, ефективність засвоєння навчальної програми.

Необхідність спеціальної підготовки вихователів масових закладів до роботи в інклюзивному просторі викликана й тим, що вони є членами команди психолого-педагогічного супроводу

особливої дитини, а це вимагає формування відповідної складової їхньої професійної компетентності [2, 3, 5, 8, 10].

Таким чином, обраний в Україні курс створення освітнього середовища дітям із особливими освітніми потребами шляхом упровадження інклюзивної форми навчання не тільки змінює освітню парадигму, а й зумовлює випереджальну модифікацію змісту підготовки педагогічних кадрів.

Аналіз працевлаштування випускників спеціальності Дошкільна освіта показує, що вони все частіше стикаються з дітьми, що мають особливі освітні потреби, працюючи вихователями інклюзивних та санаторних груп. А випускники, які навчалися за освітньою програмою Дошкільна освіта. Логопедія працевлаштовуються вихователями спеціальних груп закладів компенсуючого типу або інтернатних закладів.

В першому випадку молоді фахівці мають тільки загальне уявлення про особливості організації навчального процесу в інклюзивній групі (на основі вивчення дисципліни «Основи інклюзивної освіти»), погано орієнтуються у питаннях організації оздоровчого режиму з урахуванням стану здоров'я ослабленої дитини, яка перебуває у санаторній групі, а в другому – їх підготовка носить вузько спрямований характер і стосується тільки організації роботи з дітьми, що мають різноманітні мовленнєві порушення, в той час коли в спеціальних групах перебувають діти з різними відхиленнями у розвитку.

Отже, ні перші, ні другі методично не готові до зміни освітньої ситуації за місцем роботи: не чітко уявляють як здійснювати корекційно-розвиткове навчання з урахуванням особливостей психофізичного розвитку та стану здоров'я дітей різних нозологічних груп, які форми і способи організації навчального процесу спланувати, щоби виконати вимоги

програми відповідної вікової групи, які шляхи активізації рухової активності як чинника всебічного гармонійного розвитку дитини-дошкільника обрати, як організувати ефективну ігрову, навчальну та комунікативну взаємодію таких різних малюків. Крім того, у них немає досвіду професійного співробітництва з різнопрофільними фахівцями в умовах освітнього інклюзивного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми підготовки фахівців для роботи в інклюзивному освітньому просторі та фахівців, що повинні здійснювати розвивально-оздоровчу роботу з соматично ослабленими дітьми, показав, що неї зверталися як зарубіжні (М. Алієв, Н. Буковцева, О. Воробйова, Д. Депплер, Б. Єгоров, О. Єкжанова, Ю. Змановський, Н. Корнєєва, В. Кудрявцев, Т. Лорманом, М. Панасенкова, М. Пітерсі, О. Резнікова, Р. Трилор, Д. Харві та ін.) так і вітчизняні вчені (А. Аніщук, Т. Дегтяренко, С. Єфімова, А. Колупаєва, О. Мартинчук, І. Савчук, В. Шнайдер, І. Юхимець та ін.). Науковці підкреслюють, що успішність здійснення навчальної та корекційно-розвиткової роботи з дітьми в спеціальних, санаторних та інклюзивних групах у значній мірі залежить від кваліфікації кадрів, їх професійної компетентності. Вона дасть змогу майбутнім педагогам здійснювати професійні функції як у інклюзивному, так і у оздоровчому освітньому середовищі, будувати гнучку систему навчання та виховання, спираючись на індивідуальні психофізичні особливості дітей, обирати програми, які б забезпечили ефективні та раціональні форми організації їх життя, сприяли укріпленню фізичного та психічного здоров'я.

Дослідники називають й певні шляхи розв'язання даної проблеми: організація курсів підвищення кваліфікації

вихователів інклюзивних груп, підготовка для них методичних рекомендацій щодо організації навчального процесу в інклюзивній групі, проведення вебінарів, тренінгів та ін. Але ці форми роботи стосуються переважно педагогів, які вже працюють за фахом. Щодо майбутніх працівників освіти, то у ряді наукових статей рекомендується введення до окремих навчальних курсів додаткових тем, які поглиблюють знання та сформують навички організації освітнього процесу в інклюзивній групі (А. Аніщук, О. Кас'яненко, Ю. Найда, Н. Софій) або затвердження навчальним закладом курикулуму (пакет курсів і їх зміст), необхідного для успішної підготовки спеціалістів для роботи в інклюзивному просторі (С. Алексєєнко, Н. Короленко).

Підтримуючу цю позицію, ми вважаємо за необхідне включення до переліку дисциплін вільного вибору здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта ряду дисциплін, які дозволять сформувати інклюзивну компетентність майбутніх вихователів.

Результати сучасних досліджень, проведених в галузі вітчизняної спеціальної педагогіки та фізичної культури, дозволяють по-новому оцінити корекційно-розвиткові можливості фізичного виховання. Його визначальне значення, універсальність, природність та доступність для дітей дозволяє поставити цей вид виховання на перше місце в загальному комплексі медико-психолого-педагогічних впливів на особливу дитину (Н. Вайзман, М. Єфименко, В. Кудрявцев, В. Мозговий, А. Сиротюк, М. Якубович та ін.). Дослідники також вказується на те, що дошкільникам, які часто й тривало хворіють, мають відхилення в розвитку, особливо необхідна рухова активність, що адаптована до функціонального стану організму [1, 3, 4, 7, 9].

Отже, в наш час стає актуальною проблема впровадження в спеціальні, санаторні та інклюзивні групи адаптивного фізичного виховання, яке дасть можливість змінити традиційний підхід до організації рухової діяльності дітей (переважання поступового моторного тренажу) на розвивальні форми роботи. Завдання компенсації і реабілітації при цьому не знімаються, а вирішуються в більш широкому гуманітарному контексті. Дитина з об'єкту медико-педагогічних дій перетворюється на суб'єкт свого оздоровлення, яке виступає як одна з ліній її нормального розвитку. А це дасть можливість змінити традиційну модель супроводу особливої дитини, яка розглядає будь-яке порушення розвитку як характеристику особистості, що викликана хворобою, травмою чи станом здоров'я і вимагає лікування, реабілітації та соціальної допомоги (спеціальна освіта, пенсія за інвалідністю) на визнану та поширену у всьому світі соціальну модель. Вона розглядає порушення розвитку як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, оскільки вона (проблема) створена непристосованістю оточення (архітектурна безбар'єрність, транспорт), включаючи ставлення до людей з особливими потребами. Така модель спрямована на певні зміни в суспільстві, яке повинно забезпечувати рівну участь своїх громадян у здійсненні своїх прав і надавати їм таку можливість, зокрема, у набутті освіти.

Проте, сучасний випускник не завжди готовий до запровадження у власну практичну діяльність таких змін. Це підтвердило анкетування молодих спеціалістів, які працюють в дошкільних закладах компенсуючого типу та закладах з інклюзивними групами. Вони утруднюються у доборі шляхів розв'язання багатьох гострих проблем, одна з них – організація різних видів оздоровчої діяльності та взаємодія дітей в рамках

цієї діяльності впродовж всього дня перебування в закладі дошкільної освіти.

Таким чином, стан сучасної практики роботи спеціальних, санаторних та інклюзивних груп дозволяє сформулювати суперечність між запитом спеціальної та інклюзивної системи освіти у фахівцях, здатних запроваджувати адаптивне фізичне виховання в роботу з дошкільниками, які часто й тривало хворіють, мають відхилення у психофізичному розвитку та традиційним змістом професійної підготовки (організація фізичного виховання зі здоровими дітьми) випускників спеціальності Дошкільна освіта.

Необхідність розв'язання даної суперечності обумовила розробку та включення до переліку дисциплін вільного вибору здобувачів І (бакалаврського) рівня вищої освіти навчального курсу «Організація фізкультурно-оздоровчої роботи в спеціальних, санаторних та інклюзивних групах».

Передбачається, що даний навчальний курс об'єднає знання студентів з різних галузей знань (дошкільної педагогіки, дитячої психології, теорії і методики фізичного виховання, анатомії і фізіології дітей дошкільного віку, педіатрії, валеології), систематизує їх під кутом найбільш актуальних проблем організації корекційно-розвиткового навчання в інклюзивному середовищі різних типів закладів освіти.

Метою викладання дисципліни «Організація фізкультурно-оздоровчої роботи в спеціальних, санаторних та інклюзивних групах» є озброєння майбутніх фахівців системи дошкільної освіти знаннями, що дозволять ефективно здійснювати адаптивне фізичне виховання дітей, які мають відхилення у психофізичному розвитку та відхилення у стані здоров'я й відносяться до категорії осіб, що займаються фізичними вправами у спеціальних медичних групах.

В процесі викладання дисципліни вирішуються такі завдання:

1. Формування у здобувачів вищої освіти усвідомлення адаптивної фізичної культури як галузі професійної діяльності педагога спеціальних, санаторних та інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

2. Розвиток інтересу студентів до педагогічної професії як гуманістичної місії та формування мотиваційної готовності до фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку та стану здоров'я.

3. Формування системи знань, умінь та навичок у галузі адаптивного фізичного виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку та стану здоров'я, необхідних у професійній діяльності педагога спеціальних, санаторних та інклюзивних групах закладів дошкільної освіти та у співпраці з родинами вихованців.

Програма курсу «Організація фізкультурно-оздоровчої роботи в спеціальних, санаторних та інклюзивних групах» розрахована на 90 годин (кількість кредитів у відповідності з ECTS – 3; змістових модулів – 4).

ЗМІСТ ПРОГРАМИ КУРСУ:

Змістовий модуль 1. «Концептуальні засади сучасних підходів до організації адаптивного фізичного виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку та стану здоров'я»

Тема 1. Предмет та наукові засади методики адаптивного фізичного виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку та стану здоров'я

Методика адаптивного фізичного виховання як багатoproфільна дисципліна, що вивчає особливості психофізичного розвитку та фізичного виховання дітей з особливими освітніми потребами. Медико-фізіологічні та

психологічні засади методики адаптивного фізичного виховання.

Адаптивне фізичне виховання як педагогічний процес, який здійснюється в системі спеціальної та масової дошкільної освіти з особами, що мають відхилення у розвитку та з особами, що мають відхилення у стані здоров'я й відносяться до категорії дітей, що займаються фізичними вправами у спеціальних медичних групах.

Державні документи, що регламентують фізичне виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку та стану здоров'я в спеціальних, санаторних та інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Корекційно-розвивальна спрямованість педагогічного впливу – основа адаптивної методики фізичного виховання. Основні педагогічні принципи роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку та стану здоров'я (єдності діагностики і корекції; диференціації та індивідуалізації; компенсаторної спрямованості, адекватності, оптимальності та варіативності педагогічних впливів; пріоритетної ролі мікросоціуму).

Типи дошкільних закладів, де здійснюється адаптивне фізичне виховання. Основні завдання адаптивного фізичного виховання – коректувальні, компенсаторні та профілактичні. Адаптація традиційної групи завдань фізичної культури – освітніх, виховних, оздоровчих – для дітей з особливими освітніми потребами.

Форми організації адаптивної фізичної культури: навчальні та позанавчальні форми.

Тема 2. Загальна характеристика моторної сфери дітей з особливостями психофізичного розвитку та стану здоров'я

Рівні розвитку рухів за М. Бернштейном. Поняття рухового порушення, його ступінь (в залежності від виявленого умовного

рівня рухового розвитку, на якому проявилось порушення; ступеня залежності дитини від сторонньої допомоги; результативності конкретної рухової дії).

Загальна характеристика моторної сфери дітей з особливостями психофізичного розвитку та з особливостями стану здоров'я. Чинники що впливають на фізичний стан дітей з особливими освітніми потребами: вид (тип) порушення, особливості протікання захворювання; ступінь і якість первинного дефекту, час виникнення первинного дефекту, умови соціокультурного та психолого-педагогічного середовища.

Методика ігрового тестування фізичного розвитку і стану здоров'я дітей за М. Єфименко.

Нейропсихологічна діагностика (дослідження соматичних захворювань та рухової сфери (кінестетичний та кінетичний) праксис.

Змістовий модуль 2. «Методика адаптивної фізичного виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку»

Тема 1. Методика адаптивного фізичного виховання дітей з порушенням зору та слуху

Особливості фізичного розвитку і рухових порушень дітей з сенсорними порушеннями. Методика адаптивного фізичного виховання дітей з порушенням зору та слуху: завдання і засоби, коректувальна спрямованість вправ, методи і методичні прийоми навчання, корекції і розвитку. Використання і розвиток аналізаторів, що збереглися. Особливості регулювання фізичних навантажень, показання та протипоказання занять фізичними вправами. Особливості спілкування і регуляції психоемоційного стану. Корекція і профілактика порушень зору та слуху.

Тема 2. Методика адаптивного фізичного виховання дітей з легкою розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку (ЗПР)

Особливості фізичного розвитку і рухових здібностей дітей з затримкою психічного розвитку та з розумовою відсталістю. Основні і специфічні завдання, засоби адаптивної фізичної культури, методи і методичні прийоми навчання фізичних вправ. Корекція основних рухових порушень у дітей з затримкою психічного розвитку та з розумовою відсталістю. Застосування інноваційних технологій оздоровлення та психокорекції (кінезиологічна гімнастика, гімнастика мозку Пола та Гейл Деннісон, програма Learning Breakthrough на обладнанні Balametrics (програма мозочкової стимуляції), метод заміщуючого онтогенезу Г. Семенович та ін.).

Тема 3. Методика адаптивного фізичного виховання дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) та гіперактивним розладом з дефіцитом уваги (ГРДУ)

Обумовленість особливостей моторної сфери дітей з розладами аутистичного спектру неправильним розподілом психофізичного тону або його дефіцитом. Характеристика моторної сфери дітей з РАС: затримка формування рухових навичок та навичок побутової адаптації; в'ялість або напруженість, механічність рухів; недостатня координація; наявність стереотипних дій; аутостимуляція, відсутність «схеми» власного тіла, зниження довільної регуляції руховою сферою та ін.

Особливості організації адаптивного фізичного виховання дітей з розладами аутистичного спектру: встановлення контакту, послідовність сприйняття та відтворення рухів (за С. Малановим), використання методу пасивних рухів, робота з дітьми у режимі «десенсибілізації», застосування сенсорного

стимулювання, програми подолання поведінкових стереотипів А Сиротюк; елементів методики поведінкового аналізу (Applied behavior analysis) та ін.

Характеристика моторної сфери дітей з ГРДУ: невідповідність рухової активності оптимальному рівню, рухова розгальмованість, недостатня загальна координація та диференціація м'язових зусиль, дизритмія, наявність синкінезів та ін.

Особливості організації адаптивного фізичного виховання дітей з ГРДУ: використання фізичних вправ високої інтенсивності (прийом «ланцюжка») та вправ що запобігають різкому збільшенню навантаження на функціональні системи організму (релаксація, елементи аутогенного тренування).

Тема 4. Методика адаптивного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА)

Загальна характеристика вроджених та набутих порушень ОРА.

Рухові порушення при легкій формі дитячого церебрального паралічу (ДЦП). Адаптивне фізичне виховання дітей з ДЦП. Нетрадиційні форми занять. Попередження формування неправильних рухових стереотипів.

Фізкультурно-оздоровча робота з дітьми з вродженими а набутими деформаціями опорно-рухового апарату (вальгусна та варусна стопа, плоскостопість, порушення постави та ін.). Корегувальна та лікувальна гімнастика.

Адаптивне фізичне виховання дітей, що втратили кінцівки. Формування навичок самообслуговування.

Тема 5. Методика адаптивного фізичного виховання дітей з порушеннями мовлення

Особливості рухової сфери дітей з різними формами мовленнєвих порушень. Мета й завдання фізичного виховання

дітей-логопатів. Тестування рухового апарату дітей з порушеннями мовлення. Включення до фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми-логопатами вправ, що стимулюють їх мовлення (дихальна, кінезіологічна, звукова, логоритмічна, пальчикова гімнастики).

Змістовий модуль 3. «Методика адаптивної фізичного виховання дітей з особливостями стану здоров'я»

Тема 1. Загальні питання фізичного розвитку та оздоровлення ослабленої дитини

Комплектування санаторних закладів дошкільної освіти (груп). Основні напрями фізкультурно-оздоровчої роботи у санаторному дошкільному закладі. Характеристика основних розвивальних та оздоровчих ефектів. Групи здоров'я дітей, їх характеристики та критерії визначення (наявність або відсутність хронічних захворювань на момент обстеження, рівень функціонального стану основних систем організму й ступінь його опору несприятливому впливу середовища).

Створення цілісної системи фізичного виховання, оздоровлення та реабілітації вихованців, що мають різні захворювання на основі комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу: організації оздоровчого режиму з урахуванням стану здоров'я (рухова активність на основі переважання певного виду рухів, застосування традиційних видів загартування та інноваційних оздоровчих технологій, повноцінне лікувальне харчування, психогігієнічні та психопрофілактичні засоби), обмеження у доборі фізичних вправ, регулювання фізичного навантаження в залежності від стадії захворювання (компенсація, субкомпенсація, декомпенсація), відновлення адаптації організму до фізичних навантажень.

Тема 2. Адаптивне фізичне виховання дітей з соматичними захворюваннями

Психофізичний стан дитини, що перенесла туберкульозну інтоксикацію. Організація оздоровчого режиму з урахуванням стану здоров'я тубінфікованої дитини (рухова активність на основі переважання циклічних рухів, система загартування, повноцінне лікувальне харчування, психогігієнічні та психопрофілактичні засоби). Формування навичок раціонального дихання та правильної постави.

Адаптивне фізичне виховання дітей з захворюваннями дихальної системи (хронічний бронхіт, бронхіальна астма). Усунення факторів, що сприяють розвитку та загостренню бронхіальної астми в дітей (алергени різного походження). Лікувальні та оздоровчі заходи: фізіотерапія, аерозольотерапія, вібраційний масаж, лікувальна фізична фізкультура, дихальна гімнастика за щадною схемою, респіраторно-звукова гімнастика, вітамінотерапія.

Адаптивне фізичне виховання дітей з захворюваннями серцево-судинної системи (порок серця, аритмія, інфекційний ревматизм, міокардит, кардіоміопатія, серцева недостатність, недостатність кровообігу). Специфічні завдання фізичного виховання: не допустити виникнення серцевої недостатності, забезпечити пристосування організму до фізичних навантажень, сприяти підвищенню емоційного стану. Обмеження у доборі фізичних вправ.

Адаптивне фізичне виховання дітей з захворюваннями ендокринної системи (цукровий діабет, захворювання щитовидної залози, захворювання гіпоталамо-гіпофізарної системи, надлишкова вага). Використання фізичних вправ та дієти з метою покращення та нормалізації обміну речовин, зменшення надлишкової ваги, відновлення адаптації організму

до фізичних навантажень, нормалізації функцій систем організму.

Адаптивне фізичне виховання дітей з хворобами органів травлення (гастрит, хронічні захворювання печінки та жовчовидільних шляхів). Лікувальна гімнастика та дихальні вправи. Використання фітотерапії.

Адаптивне фізичне виховання дітей з психоневрологічними захворюваннями (невроз, стресові стани). Причини виникнення емоційного напруження під час занять фізичними вправами. Засоби та методи боротьби з емоційним напруженням, стресом: психотерапевтичні методи, заспокійливе дихання, заспокійливе розтягування, використання музичного супроводу, елементи аутогенного тренування, масаж, самомасаж, психогімнастика).

Змістовий модуль 4. «Методика адаптивного фізичного виховання дітей в інклюзивній групі»

Тема 1. Інклюзивне фізичне виховання в закладі дошкільної освіти

Загальна характеристика інклюзивного фізичного виховання в ЗДО. Органічність складової корекційно-розвивальної роботи й компонентів фізичного виховання. Диференціація та індивідуалізація фізичного виховання. Парціальність фізичних навантажень. Адаптація методів фізкультурно-оздоровчої роботи у відповідності до можливостей особливих дітей: переважання фронтального, індивідуального, групового способів організації дітей та *адаптованого методу колового тренування* під час виконання фізичних вправ; робота в дріадах, тріадах та малих групах; автономізація типологічних міні-груп або навіть окремих дітей, зонування спортивної зали; спрощення завдань; виконання завдання з форою (гандикапом); конкретизація та стереотипність інструкцій та ін.

Тема 2. Особливості організації рухової діяльності дітей в інклюзивних групах з урахуванням їх психофізичних особливостей

Інтенсифікація на фізкультурних заняттях психомоторного розвитку як основи довільної регуляції рухів. Інтеграція елементів фізичного виховання у побутові процеси і побутових дій у зміст фізичного виховання. Забезпечення позитивної взаємодії здорових дітей з однолітками, що мають певні порушення розвитку в процесі рухової діяльності (застосування зорово-тілесного контакту, вправ на узгодженість рухів, виконання різних рольових функцій у рухливих іграх та ін.). Включення до змісту занять фізичними вправами заходів корекції афективно-емоційної сфери дитини.

Вивчення курсу «Організація адаптивного фізичного виховання дітей в спеціальних, санаторних та інклюзивних групах» передбачає як теоретичну підготовку (18 годин), так і проведення практичних занять (18 годин).

На практичних заняттях студенти мають змогу трансформувати набуті знання та досвід адаптивного фізичного виховання в освітню практику, а саме:

- добирати методики діагностики психомоторики дітей та на цій основі добирати різні види фізичних вправ для фізкультурно-оздоровчої роботи в спеціальних, санаторних та інклюзивних групах;

- складати конспекти різних форм адаптивного фізичного виховання (комплекси логоритміки, стимульної, кінезіологічної гімнастики, релаксаційні комплекси, комплекси вправ на балансирах, фітболах, м'яких модулях та ін.) та проводити їх фрагменти;

- включати до змісту занять з адаптивної фізичної культури вправи на корекцію рухового дефекту та афективно-емоційної

сфери дитини, вправи для розвитку компенсаторних функцій аналізаторів, дихання, мовлення та ін.;

- аналізувати інноваційні технології оздоровлення на відповідність їх засобів фізіологічним механізмам (особливості вікової фізіології, біомеханіка рухів), що забезпечує прогноз розвитку адаптивних ефектів чи дезадаптації;

- добирати та проводити рухливі ігри та спортивні розваги з дітьми, враховуючи ступінь основного дефекту та супутні захворювання; добирати та розробляти тілесно-орієнтовані ігри, які допомагають здоровим дітям подолати неприйняття дефекту, ігри-змагання, які передбачають участь всіх дітей з урахуванням їх можливостей;

- складати оздоровчий режим з урахуванням стану здоров'я ослабленої дитини,

- готувати рекомендації для батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами або дитину з хронічними захворюваннями,

Самостійна робота (54 години) передбачає як загальні, так і індивідуальні навчальні та творчі завдання, які розширюють уявлення про здійснення корекційно-розвиткової роботи з дітьми певної нозології або з соматичним захворюванням. Це тематичні повідомлення («Використання танцювальної терапії як засобу психофізичної реабілітації дітей з особливими потребами (з підготовкою відеоряду)», «Рухливі ігри як засіб корекції афективно-емоційної сфери дитини (з доббором та презентацією ігор); розробка мультимедійного забезпечення певної теми курсу; складання бібліографічних каталогів за темами та ін. Організація самостійної роботи передбачає здійснення логопедичної допомоги з застосуванням засобів адаптивної фізичної культури дітям міста та району під час волонтерської роботи в навчально-консультативному

логопедичному пункті факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти.

Кожний модуль передбачає завдання для самоперевірки. Це тестові завдання «Перевір себе», проблемні запитання, питання для обговорення. Так, в темі «Організація адаптивного фізичного виховання дітей з порушенням опорно-рухового апарату» на обговорення виноситься проблема: «В популярній літературі для батьків можна побачити рекомендацію щодо стимуляції рефлексу автоматичної ходьби, який може стати базою для формування відповідної навички. Науковці стверджують, що це робити не варто. Чию точку зору ви підтримуєте? Обґрунтуйте».

В темі «Організація фізичного виховання дітей з розумовою відсталістю» студентам пропонується з'ясувати, чи не позначиться на авторитеті педагога систематичне застосування прийому «детектор помилок», коли педагог завідомо допускається різних неточностей у виконанні рухів, а дитина їх виправляє. Чим цей прийом відрізняється від прийому «створення ситуації успіху»?

Отже, зміст лекційних та практичних занять, самостійної роботи з курсу забезпечує формування готовності майбутніх вихователів до здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку та стану здоров'я в інклюзивному середовищі.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти, вивчаючи курс «Організація адаптивного фізичного виховання дітей в спеціальних, санаторних та інклюзивних групах» повинні набути фахових компетентностей та продемонструвати такі результати навчання:

знати:

- можливості адаптивної фізичної культури як одного з провідних засобів корекції розвитку дитини з особливими освітніми потребами;

- концептуальні засади сучасних підходів до організації адаптивного фізичного виховання з дітьми різних нозологічних груп в умовах спеціальних навчальних закладів та сім'ї;

- особливості організації та керівництва системою адаптивного фізичного виховання дітей в спеціальних закладах: мету, завдання, засоби, зміст, основні форми роботи, методiku їх проведення та критерії оцінки ефективності;

- шляхи відновлення порушених або тимчасово втрачених функцій організму дитини та здібностей до дій, необхідних для існування в суспільстві;

- основи діагностики, прогнозування, корекції здоров'я, фізичного та рухового розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку;

- напрямки та форми співпраці з сім'ями вихованців з питань фізичного розвитку та виховання дитини, що має особливі освітні потреби;

- педагогічні інновації, спрямовані на удосконалення фізичного стану дітей з особливими освітніми потребами.

вміти:

- відтворювати набуті знання та досвід адаптивного фізичного виховання, застосовувати їх в галузі суміжних дисциплін, трансформувати в практику;

- будувати фізкультурно-оздоровчу з дітьми з особливими освітніми потребами на засадах особистісно-орієнтованої освітньої моделі;

- організовувати та здійснювати процес фізичного виховання системно, добираючи найбільш доцільні засоби, методи та форми роботи, що забезпечать засвоєння рухових дій,

які дозволять дитині з особливими освітніми потребами реалізовувати життєво важливі уміння та навички;

- формувати у дітей з особливими освітніми потребами способів пізнання та перетворення власних фізичних якостей, що забезпечить їм умови для фізичного самовдосконалення та соціальної адаптації;

- проводити діагностику рухового розвитку дітей, на основі отриманих даних конкретизувати завдання та зміст когнітивного та рухового (моторного) навчання, виходячи з єдності механізмів формування орієнтовної основи розумових, сенсорних, перцептивних та рухових дій, прогнозувати кінцеві результати зі зміцнення здоров'я, фізичного і рухового розвитку;

- здійснювати співпрацю з родинами вихованців, разом з ними знаходити ефективні індивідуальні оздоровчі та розвивальні засоби, пропагувати серед батьків знання з формування в дітей основ здорового способу життя.

- включати до змісту власної роботи педагогічні інновації, спрямовані на удосконалення фізичного та психічного стану дітей, що мають особливі освітні потреби;

Таким чином, озброєння випускника спеціальності Дошкільна освіта знаннями про особливості впровадження адаптивного фізичного виховання сформує необхідні професійні компетентності, що підвищить результативність освітнього процесу в спеціальних, санаторних та інклюзивних групах закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Адаптивне фізичне виховання: навч. посібник / уклад. : Т. М. Осадченко, А. А. Семенов., В. Т. Ткаченко. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с.
2. Аніщук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. № 5. С. 213–218.

3. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навч. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 302 с.
4. Ефименко Н. Н. Педагогическая диагностика физического развития и здоровья детей в норме и при патологии. Одесса, Акватория, 2015. 160 с.
5. Кас'яненко О. М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2018. 20 с.
6. Концепції розвитку інклюзивного навчання. Київ : МОН України, 2010. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
7. Кудрявцев В. Т., Егоров Б. Б. Ослабленный ребенок: развитие и оздоровление. Москва : Институт ДО и СВ РАО, 2003. 178 с.
8. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупасової. Київ : Ін-т спеціальної педагогіки, 2017. Вип. 12. 182 с.
9. Пасічник В. М., Пасічник В. Р. Проблеми реалізації інклюзивного фізичного виховання дітей дошкільного віку. *Фізична культура, спорт та здоров'я* : матеріали XVII міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 7-8 груд. 2017 р. Львівський державний університет фізичної культури ім. І. Боберського. Львів, 2017. С. 80-83.
10. Середовище, що належить дітям: poradnik для педагогів закладів дошкільної освіти / упоряд. Н. Софій, Ю. Найда. Київ : Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй в Україні, 2019. 65 с.
11. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва : «ТЦ Сфера», 2003. 288 с.
12. Lefrancois G. Psychological Theories and Human Learning. California : Brooks Cole Publishing Company, 1982. 400 p.

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ
ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДО КЕРІВНИЦТВА ДЕКОРАТИВНОЮ
ДІЯЛЬНІСТЮ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Тетяна ЄСЬКОВА

В умовах розбудови національної системи освіти особливої актуальності набула проблема забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Уведення в освітнє середовище інноваційних технологій навчання сприяє модернізації системи освіти. На необхідності підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти акцентується увага в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», положеннях Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті, Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні та інших програмних документах. На сьогодні все більшої популярності набувають методи інтерактивного навчання, які сприяють підготовці активного, конкурентоспроможного та творчого педагога.

Проблема професійної підготовки кадрів завжди перебувала у центрі уваги педагогічної науки. У останні роки особлива увага науковців зосереджена на різних аспектах проблеми оновленням змісту фахової підготовки майбутніх вихователів та впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладів вищої освіти, що стало предметом досліджень таких учених, як: Г. Беленької, С. Грабовська, І. Дичківської, Т. Добутко, Г. Єльнікова, І. Зазюна, О. Листопада, В. Олійник, Х. Шапаренка та ін.[1;2;3;5] Особливостям професійної підготовки майбутніх педагогів у

вищих навчальних закладах присвячені роботи А. Алексюка, Л. Артемової, В. Бондаря, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Ю. Косенко, М. Машовець, Т. Поніманської, О. Савченко, К. Щербакової та ін.[1; 4]. В цих дослідженнях висвітлюється специфіка професійної підготовки кадрів для дошкільної освіти, розкривається її сутність, зміст, методичні і технологічні особливості. Питанням використання активних методів навчання у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва присвячено науковий доробок Т. Стрітьєвич. В дослідженні Я. Голанд було розроблено інтерактивну модель навчання особливістю якої є активна взаємодія всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, активними суб'єктами освітнього процесу. Таке навчання передбачає залучення студентів до активних форм роботи: рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, спільного вирішення педагогічних ситуацій на основі їх аналізу тощо. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери творчого співробітництва, взаємодії [6]. До інтерактивних технологій відноситься кооперативне навчання, технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [7]. Інноваційне навчання – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [3, с. 339]. На думку Н. Шумакової, «... основою освіти повинні стати не стільки навчальні дисципліни, скільки способи мислення і діяльності. Необхідно не лише випустити фахівця, який отримав підготовку високого рівня, але і

включити його вже на стадії навчання в розробку нових технологій, адаптувати до умов конкретного виробничого середовища, зробити його здатним до прийняття нових рішень...» [9, с. 787-788].

Широкому колу питань, пов'язаних з впливом декоративно-прикладного мистецтва на виховання дітей дошкільного віку присвячено низку наукових досліджень, в яких ця проблема розглядалася в різних аспектах. Так, вивченню змісту декоративної діяльності дошкільників та розробці методики ознайомлення з декоративно-прикладним мистецтвом та керівництву декоративною діяльністю дошкільників присвячені дослідження З. Богатєєвої, Л. Калуської, Ю. Максимова, Б. Маршак, Н. Очеретяної, В. Рогозіної, Н. Сакуліної та ін.; можливість активного залучення старших дошкільників до декоративно-оформлювальної діяльності засобами народного мистецтва висвітлено у праці Н. Пантелєєва; на важливість народної декоративно-прикладної творчості як засобу художнього розвитку дошкільників акцентується увага в дослідженнях А. Грибовської, Л. Сірченко, Л. Скиданової та ін. На думку авторів, саме ознайомлення дітей дошкільного віку з декоративно-прикладним мистецтвом, народними ремеслами в закладах дошкільної освіти, проведення занять, на яких дітей навчають виготовляти найпростіші предмети вжитку сприятимуть збагаченню духовного світу дитини, будуть вчити її розуміти прекрасне, виховувати бажання працювати та сприятимуть національному вихованню особистості.

Разом з тим, теоретичний аналіз засвідчив, що проблеми використання інтерактивних технологій в професійній підготовці майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до керівництва декоративною діяльністю дітей дошкільного віку в науково-педагогічній літературі висвітлено недостатньо.

Вітчизняна дослідниця Т. Поніманська наголошувала, що в реаліях сьогодення необхідно орієнтуватись на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології в процес навчання і виховання [8, с. 136].

В процесі керівництва декоративною діяльністю дошкільників їх ознайомлюють з різними видами народного мистецтва, з орнаментами, які використовують майстри для оздоблення виробів, вчать розуміти їх призначення, самостійно виготовляти та декорувати вироби. Основний акцент, який робить виховatelj під час навчання дітей, спрямовано на красу декору, яким оздоблюється предмет. Важливо привернути увагу дітей до краси речей, їх національного колориту, створеного талановитими майстрами, пробудити естетичні почуття, і на цій основі – бажання самостійно створювати вироби. Заняття з декоративної діяльності розвивають естетичне сприйняття, уявлення, збагачують мовлення, сприяють сенсомоторному розвитку дошкільників. Педагоги сучасних закладів дошкільної освіти активно використовують, як нові форми залучення дітей до художньої творчості, так і нові матеріали для декоративної діяльності. Тому оволодіння здобувачами вищої освіти інтерактивними технологіями навчання є актуальним, оскільки сучасний виховatelj дітей дошкільного віку розглядається як професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях, володіє різними технологіями розвитку, навчання та виховання дітей і здатний до самовдосконалення в різних сферах життєдіяльності, зокрема й у професійній [1].

Сучасний етап переходу до інноваційної вищої освіти передбачає не тільки використання у навчальному процесі

нових наукових знань, але й залучення студентів до активної взаємодії, до творчого пошуку в освітній діяльності. Важливими дисциплінами, які дають можливість залучити здобувачів вищої освіти до культурних надбань свого народу, його духовних цінностей, розкривають можливості естетичного пізнання світу та навчання декоративної діяльності дошкільників є «Образотворче мистецтво з методикою викладання» та «Декоративно-прикладне мистецтво та основи дизайну». У процесі їх вивчення здобувачі вищої освіти мають можливість не лише познайомитися з різними видами декоративно-прикладного мистецтва України, з методикою навчання дошкільників, а й оволодіти практичними навичками створення витинанок, писанок, розпису виробів тощо. Під час засвоєння цих дисциплін у здобувачів необхідно формувати не тільки естетичне сприймання оточуючого світу (художній смак, підвищення загальної естетичної культури), а й формувати професійно-виконавчі (методичні та зображувальні) уміння та навички, необхідні в педагогічній діяльності. Запропоновані напрямки взаємопов'язані, і це треба пам'ятати, обираючи зміст, форми, методи та прийоми викладання.

Вивчення стану досліджуваного питання в теорії та практиці дає підставу стверджувати, що проблема професійної готовності майбутніх вихователів до ознайомлення дітей з декоративно-прикладним мистецтвом України та керівництвом декоративною діяльністю має розглядатися в психолого-педагогічному і мистецтвознавчому аспектах творчості. Виникає нагальна потреба удосконалення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів за умов впровадження у систему вищої освіти інтерактивних технологій навчання

Так, у процесі засвоєння перших тем на лекційних заняттях використовуємо лекції-візуалізації, тобто передавання усної інформації у візуальній формі за допомогою мультимедійних презентацій та наочності (виробів народних майстрів, схем, таблиць, зразків робіт дітей та вихователів, фотографій тощо), що не лише доповнює словесну інформацію, а й показує особливості творів мистецтва. На заняттях обов'язково використовуємо міжпредметні зв'язки у викладанні дисциплін, тому у ході лекцій пропонуємо здобувачам вищої освіти відповісти на питання, які підвищують активність сприймання теми, дають можливість аналізувати вже здобуті знання з інших предметів, потребують припущень, пошуку правильної відповіді, сприяють активізації мислення. Наприклад, з теми «Використання писанкарства в освітній роботі з дітьми дошкільного віку» пропонуються питання: 1. З якого віку можна починати навчання дітей виготовленню писанок? Чому? 2. Чи змінюються методи та прийоми навчання виготовленню писанок впродовж дошкільного віку? Якщо змінюються, то чим це зумовлено?

3. З писанками якого регіону України необхідно ознайомлювати дітей в першу чергу? Використання різноманітних форм, методів та засобів навчання забезпечує систематизацію наявних у слухачів знань, їх аналіз і синтез, класифікацію та узагальнення навчального матеріалу, створення проблемних ситуацій та їх вирішення, підвищує зацікавленість темою, що вивчається, підсилює активність сприймання, сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Оскільки важливою умовою інноваційного процесу в педагогічній діяльності є творчість, то ми надаємо можливості здобувачам вищої освіти виявити свої творчі здібності в різних видах діяльності. Майбутні вихователі залучаються до участі як

у традиційних формах навчання (лекції, семінари, практичні заняття), так і у різноманітних інтерактивних формах (тренінги, майстер-класи, воркшопи, вебінари тощо). Такі форми сучасної освіти є одним із напрямів професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців, позитивно впливають на формування педагогічних компетентностей, дозволяють поглибити отриманні знання, удосконалити практичні вміння й навички, розвивають критичне мислення, реалізують міждисциплінарний підхід до розв'язання різних професійних ситуацій. Так, на семінарських заняттях студенти самостійно розподіляються на творчі мікрогрупи (художники, гончарі, дизайнери), висувають творчі ідеї щодо оздоблення виробів та їх подальшого виготовлення, обговорення задуму роботи, його здійснення («навчання за методом участі»); аргументування власного погляду на проблему (колективне обговорення творів народного мистецтва, певної педагогічної ситуації або проблеми (метод «кооперативного навчання»). З метою активізації пізнавальної діяльності бакалаврів на практичних заняттях пропонуються різні її види (аналіз фахових періодичних видань; експрес опитування; демонстрація презентацій та їх аналіз тощо. Використання на заняттях нововведення – «творчий майданчик» дає можливість програвання фрагментів занять з навчання дошкільників декоративної діяльності, інтерактивних форм роботи з батьками тощо. Така навчальна робота сприяє не тільки швидкому орієнтуванню в навчальному матеріалі, а й підвищує педагогічну співпрацю, створює умови для вільного спілкування, дискусій.

З метою поглибленого вивчення теми, зацікавленості здобувачів вищої освіти у особливостях національного мистецтва, розвитку художньо-творчої самореалізації ми

пропонуємо їм створити міні проекти «Писанки нашого краю», «Народна іграшка в руках дитини», «Петриківський розпис – візитівка України в усьому світі», «Керамічна народна іграшка» тощо, в яких розповісти про історію виробів, обґрунтувати свій вибір засобів, методів, організаційних форм роботи з дітьми, виявити творчий підхід у розробці проекту, виготовленні виробів та його презентації. Виконання таких завдань націлює здобувачів вищої освіти на самостійний пошук інформації про історію національного мистецтва, стимулює до критичного мислення, виявлення художньої творчості майбутніх педагогів, спонукає до виготовлення нових і нестандартних робіт. Бажання якісно виконати завдання створює умови активного потягу до знань, потребу пізнати якомога більше, тобто збуджує особистість до самостійного пошуку нового. Майбутні вихователі самостійно працюють з літературою, відвідують виставки, музеї, шукаючи щось нове, а потім, узагальнюючи знання, втілюють задум у творчу роботу та демонструють її в аудиторії.

З метою активізації розумової діяльності студентів та залучення їх до сприймання найкращих зразків виробів народних майстрів ми використовуємо особливу форму навчального заняття, яка побудована на практичних діях показу і демонстрації творчого вирішення певної пізнавальної і проблемної педагогічної задачі – майстер-клас. Так, напередодні Великодніх свят студенти мають можливість навчитися виготовляти різні види писанок на майстер-класі, що проходить у Художньому музеї ім. І. Бродського. Участь у таких майстер-класах є дуже корисною для майбутніх фахівців дошкільної освіти, оскільки надає їм можливість приєднатись до духовної скарбниці українського народу, поєднати свої теоретичні знання з курсів «Декоративно-прикладне мистецтво та основи дизайну», «Історія України», «Методика проведення занять з

народознавства в закладах дошкільної освіти» та «Художня праця» з практичною діяльністю, розкрити свої творчі здібності.

Організація виставок виробів є своєрідним підсумком творчих досягнень здобувачів у засвоєнні вивчених дисциплін. Так, на виставках «Великодні візерунки», «Чарівна витинанка», «Мистецтво нашого народу», «Моя улюблена Петриківка» та ін., майбутні вихователі демонструють вироби, виготовлені своїми руками. Підготовка до таких виставок стимулює студентів до пошуку нової інформації про перлини народного мистецтва, які розкривають красу навколишнього світу, багатство духовної культури народу, надихає на вияв творчості в реалізації свого задуму та надає можливість вдосконалити практичні навички.

Система підготовки фахівців дошкільної освіти у педагогічному університеті є складним процесом, показником результативності якого виступає вміння випускників самостійно розв'язувати складні професійні завдання, засвоювати інноваційні технології, приймати нестандартні рішення у освітньому процесі в закладі дошкільної освіти. Педагогічна практика є важливою ланкою у системі вищої педагогічної освіти, вона збагачує та доповнює теоретичну підготовку здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта та практична психологія», «Дошкільна освіта та логопедія» Спеціальності 012 «Дошкільна освіта», слугує серйозною перевіркою готовності до педагогічної діяльності та забезпечує готовність здобувачів до професійної діяльності вихователя дітей раннього та дошкільного віку, формування компетентностей у всіх видах професійної діяльності. Практика забезпечує формування у здобувачів вищої освіти таких програмних компетентностей, як інтегральні, загальні та фахові, складниками яких є здатність використовувати базові

знання фундаментальних наук в обсязі, необхідному для здійснення професійної діяльності; бути обізнаним з інноваційними педагогічними технологіями навчання та виховання дітей дошкільного віку та впроваджувати їх в освітній процес. Значна увага викладачів приділяється і роботі з керівництва декоративною діяльністю дошкільників під час практики, у період якої здобувачі виконують різноманітні завдання: складають конспекти та проводять заняття з ознайомлення дошкільників з декоративно-прикладним мистецтвом України з використанням інноваційних педагогічних технологій, готують презентації, організовують онлайн-екскурсії «На гостинах у народних майстрів», «В гостях у Художнього музею», виставки своїх виробів та дитячих робіт. Також майбутні педагоги здійснюють і різні форми роботи з батьками, використовуючи не лише традиційні(бесіди, консультації тощо), а й інтерактивні: клуб сімейного дозвілля «Вчимося малювати у народних майстрів», майстер-класи «Намалюю писанку», «Українська витинанка», виставки спільної творчості батьків і дітей «Ми – творча родина», що сприяє зростанню педагогічної культури батьків. В процесі практики здобувачі закріплюють уміння спілкуватися, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення, розв'язуючи різноманітні педагогічні ситуації, виявляти свої творчі здібності, що є необхідним для впровадження інновацій в дошкільну освіту.

Підсумовуючи викладене, можемо зазначити, що використання різноманітних інтерактивних технологій дає можливість підвищити якість професійної підготовки майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до керівництва декоративною діяльністю дошкільників, творчо реалізовувати набуті знання та уміння в практичній діяльності, створює умови для

самореалізації кожного як компетентної особистості в сучасному світі.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ : Світоч, 2006. 304 с.
2. Грабовська С. Л. Інтерактивне навчання у вузі: проблеми і перспективи. *Вісник Львівського університету : Серія педагогічна*. Львів, 2016. Вип. 15-4.2. С. 171–176.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційна компетентність педагога як показник готовності до впровадження сучасних технологій дошкільної та початкової освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. : наук. зап. РДГУ*. Рівне : РДГУ, 2003. Вип. 26. С. 138–141.
5. Шапаренко Х. А. Особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки Харк. нац. ун-ту ім. В. К. Каразіна: зб. наук. пр.* Харків, 2006. Вип. XVI. С. 251–260.
6. Моделі навчання (для студентів педагогічних спеціальностей) / за ред. Г. С. Кашманової. *Серія: навчально-методичні матеріали, вип. 5*. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2002.
7. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. С. 69–75.
8. Поніманська Т. І. Оновлення змісту підготовки майбутніх вихователів на засадах гуманістичної педагогіки у сучасних парадигмальних вимірах. *Пед. науки : зб. наук. пр. Херсон. держ. ун-т*. Херсон, 2014. Вип. 65. С. 49–53.
9. Шумакова Н. В. Инновационные технологии в системе профессиональной подготовки студентов. *Молодой ученый*. 2015. № 5. С. 787–789.

ДИСТАНЦІЙНО-ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ СПІВПРАЦІ З БАТЬКАМИ В РОБОТІ ПЕДАГОГІВ ЗДО В УМОВАХ КАРАНТИНУ

Ольга ІЛІШОВА

В сучасних умовах карантину організація освітнього процесу в закладах дошкільної освіти набула особливої актуальності та нагальності. Постало багато питань, як з боку педагогів освітніх установ, щодо уможливлення неперервності їх роботи з вихованцями, так і з боку батьків, які занепокоєні своїми дітьми та тим, щоб не було відставання від чинних програм розвитку дошкільників.

Сьогодні повноцінне виховання дошкільника відбувається в умовах одночасного впливу сім'ї та закладу дошкільної освіти. Діалог між дошкільним закладом та сім'єю будується на основі демонстрації вихователем досягнень дитини, її позитивних якостей, віри в її сили і здібності. І педагог, як правило, в такій позитивній ролі приймається як рівноправний партнер у вихованні: йому довіряють, прислухаються до його порад. Щоб батьки стали активними помічниками та однодумцями вихователів, необхідно залучати їх до життя дитячого саду, постійно тримати в курсі всіх подій [2]. А в ситуації карантину та необхідності неперервності освітнього процесу лише такий діалог і співпраця закладу дошкільної освіти та батьків може стати єдиним виходом з такого становища.

Так, проблема підготовки педагогів до роботи з батьками посідає вагоме місце у працях видатних педагогів (А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського). Цікавими для нашого дослідження стали праці Т. Алексеєнко, О. Зверєвої,

О. Кононко, О. Савченко, Є. Сарапулової, І. Трубавіної та ін. Водночас спеціальних досліджень щодо підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з батьками дітей дошкільного віку не виявлено. Лише окремі питання зазначеної проблеми порушено в працях Н. Бугасць, Т. Гуциної, Я. Журецького, Н. Усманової, Т. Шанскової.

Робота з сім'єю є складним завданням, як в організаційному, так і в психолого-педагогічному плані. Перш за все, необхідно встановити особливу форму спілкування, яку можна назвати «довірливо-діловим контактом». Розвиток такої взаємодії передбачає кілька етапів. Перший етап – трансляція батькам позитивного образу дитини. Завдяки цьому, з самого початку між вихователем і батьками складаються доброзичливі відносини з установкою на майбутню співпрацю. Виправданість даного етапу визначається тим, що в повсякденному спілкуванні з дітьми батьки часто фіксують свою увагу лише на негативних проявах. До цього додаються й тривожні очікування щодо поведінки дитини в дитячому саду. Тому перший етап може бути визначений як етап «перестановки акцентів».

На другому етапі – трансляція батькам знань, які можуть знайти застосування в сім'ї (особливості спілкування дитини з однолітками, спільні з дорослим заняття, ігри і т.п.).

Третій етап – ознайомлення педагога з проблемами сім'ї у питаннях виховання дитини. У цьому діалозі дорослих активна роль належить батькам.

Необхідно пояснити, чому даний етап є третім, а не першим (що здавалося б більш логічним). Тільки на основі досягнутої довіри у спілкуванні з вихователем (у перші два етапи) у батьків виникає потреба розповісти про індивідуальні прояви дитини (її смаки, в поведінці, звичках), причому не тільки позитивні, але й негативні. Важливо підкреслити: позиція вихователя в діалозі не

«суддівська», а партнерська, без повчань і настанов (спілкування на рівних). Завдяки цьому стає можливим перехід до четвертого, заключного етапу, який визначає перспективи подальшого співробітництва.

Якщо на першому етапі зовнішньої метою є «перестановка акцентів», а внутрішньою – встановлення довірливих відносин з батьками, на четвертому етапі зовнішня і внутрішня цілі збігаються: спільне дослідження і формування особистості дитини на основі перебудови стереотипів спілкування з нею. Девіз даного етапу «Давайте дізнаватися разом». Найважливішим результатом змістовного і емоційно насиченого спілкування вихователя з сім'єю має стати готовність батьків здійснити корекцію власних установок, трансльованих дитині [4].

Унікальний виховний характер сім'ї виражається в тому, що тут відбувається інтенсивний контакт дитини з батьками та іншими дорослими членами родини. Теорія і практика догляду за дітьми доводить: «для нормального розвитку дитини необхідне активне спілкування з фізично і соціально зрілими людськими істотами. Діти, ізольовані від світу дорослих і найголовніше – від батьків, відстають у своєму розвитку». За силою, глибиною свого специфічного впливу на дитину сім'я – найважливіший фактор, необхідна умова правильного розвитку і формування маляка як людини. Але для виховання повноцінної особистості дитині необхідне і дитяче співтовариство, яке вона має у дошкільному закладі.

В дошкільному закладі дитина здобуває освіту, набуває вміння взаємодіяти з іншими дітьми та дорослими, організовувати власну діяльність. Наскільки ефективно дитина буде опановувати цими навичками, залежить від ставлення сім'ї до закладу дошкільної освіти, тому гармонійний розвиток

дошкільника без активної участі його батьків в освітньому процесі не можливий [5].

Головне завдання вихователя в роботі з сім'єю – зруйнувати бар'єр між дитячим садом і батьками. Взаємодія повинна будуватися на принципах спільної діяльності і передбачати координацію педагогічної взаємодії на дитину. При цьому метою сімейного виховання, так само, як і суспільного дошкільного, має бути розвиток особистості дитини. Батьки і вихователі об'єднують свої зусилля і забезпечують дитині подвійний захист, емоційний комфорт, цікаве і змістовне життя в дитячому садку і вдома, що, у свою чергу, стимулює розвиток її основних здібностей, вміння спілкуватися з однолітками і забезпечує підготовку до школи. Однак на взаємодію впливає низка чинників, і насамперед те, що батьки та педагогічний колектив очікують один від одного.

Останнім часом популярними стали перспективні форми співробітництва, які припускають підключення батьків до активної участі в освітньому процесі дитячого закладу, частіше за все робота з батьками ведеться тільки по одному з напрямів педагогічної пропаганди, при якій сім'я є лише об'єктом впливу. І в результаті зворотній зв'язок з родиною не встановлюється, а можливості такого виховання не використовуються повною мірою.

Аналіз досвіду родинного виховання та дані психолого-педагогічних досліджень свідчать, що нерідко батьки розуміють, до яких цілей у вихованні своєї дитини слід прагнути, які якості в ній розвивати. Однак вони не завжди знають, як це зробити, які методи і засоби обрати. Причинами педагогічних помилок батьків є їх непідготовленість до виховної роботи, нерозуміння складного процесу розвитку дитини, а іноді й відсутність почуття відповідальності перед суспільством за освіту дитини.

Тому батькам недостатньо однієї любові до дитини і бажання її виростити, необхідно ще знати, як будувати стосунки з нею, ґрунтуючись на вікових, фізичних і психічних особливостях дошкільників. Пізнання батьків вихованців – важлива умова успіху у взаємодії з сім'ями не тільки вихователя, а й інших фахівців дошкільної освіти [8].

З цього випливає, що далеко не всі вихователі готові співпрацювати з батьками з питань виховання і розвитку дитини, а особливо в умовах дистанційної освіти. Але ж це має принести користь, і перш за все дітям. Вони б сприймали батьків по-новому – як союзників, так як батьки, які беруть участь у всіх заходах, знають дитячі проблеми та шляхи їх подолання, намагаються зрозуміти почуття дитини, її діяльність, її точку зору. У дитини, яка постійно відчуває підтримку, розуміння батьків, підвищується самооцінка [2, с. 94].

О. Смаль та І. Леус зазначають, що засоби електронної комунікації дають змогу педагогічному колективу підтримувати партнерську взаємодію з батьками вихованців. Зокрема, інформацію для батьків слід розміщувати на сайті та офіційній сторінці дитячого закладу, наприклад, у Facebook. Також необхідно підтримувати зв'язок за допомогою групових чатів у Viber, сервісів Google, Padlet тощо.

Під час карантину, щоб з'ясувати думку батьків вихованців про стан і перспективи розвитку закладу дошкільної освіти, доречно проводити дистанційне опитування. Для цього в сервісі Google Форми створюються анкети та розміщуються на сайті дитячого закладу, а посилання на нех — на офіційній сторінці, наприклад, у Facebook. Відтак, необхідно пропонувати батькам заповнювати анкети та отримувати вже опрацьовані програмою результати відповідей у вигляді діаграм і таблиці Excel. На сторінці сайту закладу дошкільної освіти слід створювати

відповідні актуальні розділи, такі як «Карантин. Коронавірус» і у розділі «Поради для всіх» оперативно розміщувати інформацію щодо профілактики коронавірусу та правил дотримання карантину. А щоб допомогти батькам вихованців організувати діяльність дітей вдома, педагогічний колектив систематично поповнює розділ «Разом з дітьми» завданнями, навчальними відео, аудіоматеріалами, інтерактивними вправами, онлайн-трансляціями тощо [6].

Педагоги використовують, зокрема, такі традиційні індивідуальні форми співпраці родини та закладу дошкільної освіти: індивідуальні бесіди, індивідуальні консультації, доручення батькам. Із родинами вихованців педагоги працюють як особисто, так і в режимі онлайн [1].

Мета використання індивідуальної бесіди – ближче познайомитися та встановити дружні стосунки з родиною; дізнаватися про особливі риси дитини, щоб знаходити правильний підхід до неї; допомагати родині конкретними рекомендаціями. Також важливо з'ясувати очікування батьків від перебування дитини у дитячому садку, вивчити їхні запити щодо методів і способів роботи з дітьми.

Як педагогу підготуватися до індивідуальної бесіди: намітити тему і план, продумати хід бесіди, підготувати запитання, координувати з батьками місце та час бесіди, сформулювати поради та рекомендації. Яким може бути хід бесіди: вступ – якась позитивна інформація про дитину, її перебування в садку основна частина – запитання та відповіді, сторони вислуховують одне одну, діалог завершення – конкретні поради та рекомендації, фінал в узгодженому тоні. У бесіді можуть брати участь керівник, практичний психолог, медична сестра, музичний керівник тощо. Що важливо врахувати під час індивідуальної бесіди: зміст бесіди має

залишитися виключно між учасниками; співрозмовникам необхідно уважно слухати одне одного, ставити менше суворих вимог, натомість прагнути домовлятися. Якщо у батьків є запитання, на яке педагог не може одразу відповісти – слід продовжити бесіду пізніше, щоби встигнути підготуватися та дати зважену рекомендацію; до прохань батьків слід прислухатися, якщо це не шкодить дитині; якщо неможливо виконати прохання – необхідно обґрунтувати відмову. Не можна вести бесіду в присутності дитини.

Індивідуальна консультація як форма роботи призначена, насамперед, для того, щоб надати цілеспрямовану допомогу – саме таку, якої родина потребує в тій чи тій ситуації. З іншого боку, консультація може заохотити батьків уважніше придивитися до дитини, виявити її особливі чи незвичні риси, замислитися, як найкраще з нею спілкуватися. Як підготуватися до індивідуальної консультації: намітити тему та план, підготувати зміст, наочні засоби (презентацію тощо), скоординувати з батьками час і місце, сформулювати рекомендації. Індивідуальна консультація містить обговорення проблеми, запитання та відповіді. Учасниками консультації можуть бути практичний психолог або інший фахівець закладу, відповідно до теми. Зміст консультації слід конкретизувати до дрібниць. Індивідуальну консультацію слід проводити: у відсутності дитини без поспіху, у доброзичливому та дружньому тоні. Зазвичай індивідуальну консультацію ініціює педагог. Утім її цінність ще вища, якщо «замовниками» є батьки – адже тоді з їхнього боку очевидні зацікавленість та бажання розв'язати проблему.

Доручення батькам – за їх допомогою можна знайомити батьків з умовами перебування дитини в садку, викликати в них бажання допомагати в педагогічній роботі. Головне – давати

доручення, виходячи з реалій кожної родини (чи матимуть батьки час, чи не викличе доручення істотних незручностей тощо). Як організувати доручення: звернутися до батьків та пояснити важливість доручення у такий спосіб, щоб вони охоче відгукнулися на прохання. При цьому вихователь має: залучати батьків у справи групи поступово, без форсування та зайвої наполегливості розподіляти доручення на всіх батьків (а не лише на активних). Ще раз нагадаємо, що всю зібрану під час зустрічей з батьками інформацію слід використовувати конфіденційно й виключно для врахування індивідуальних особливостей дитини під час організації освітнього процесу.

В ході організації дистанційної освіти, актуальними стають інтерактивні методи взаємодії. Так, Н. Швайгерт у роботі з батьками пропонує використовувати такі як: діалог, ігрова дискусія, літературне коло, синтез думок, спільний проект, коло ідей, карусель тощо.

Така співпраця, на її думку, допомагає згуртувати батьківський колектив, зняти психологічне напруження, заохочувати до діалогу та взаємодії одне з одним, виробляти спільну думку, формувати педагогічні вміння та навички, спонукати та обмінюватися досвідом щодо виховання дітей. Під час інтерактивних заходів уможлиблюється моделювання життєвих ситуацій, програвання рольових ігор, розігрування театральних епізодів, обговорення та розв'язання проблемних ситуацій, спонукання педагогів взаємодіяти з батьками на рівних – допомагати їм обмінюватися інформацією, досвідом, заохочувати до активності, творчості, самопізнання. Отже, співпраця наших педагогів з батьками переходить на суб'єкт-суб'єктний рівень взаємодії.

З метою підвищення рівня педагогічної майстерності вихователів щодо співпраці з батьками, Н. Швайгерт пропонує

семінар «Нові підходи до формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії з батьками». Під час цього заходу педагоги зможуть переконатися, що знання, набуті під час інтерактивного навчання, засвоюються міцніше. Майстер-клас для педагогів «Як взаємодіяти з батьками вихованців на основі інтерактивних методів» надасть можливість конструювати різні цікаві форми роботи з батьками, зокрема: ток-шоу, фестиваль майстрів, смартмоб та інші.

Ток-шоу та його різновиди – це така форма роботи, в основі якої – обговорення актуальної проблеми у форматі запитань-відповідей. У ток-шоу, окрім ведучого, беруть участь глядачі, компетентні експерти і гості. В основі ток-шоу – діалог, що дає змогу різнобічно осмислити наявні знання і життєвий досвід батьків, освоювати нові знання, формувати переконання, світогляд, активну життєву позицію, розвивати вміння вести діалог (будувати доказовий ряд, критикувати і слухати критику, переконувати), формулювати думки, публічно висловлюватися. Більшість батьків уже знайома з подібним форматом, його правилами. Ця форма роботи цікава для батьків передусім тому, що на ток-шоу немає лекторів і слухачів. Усі присутні активно беруть участь в обговоренні – виконують ролі експертів. Ток-шоу – це водночас розвага, спосіб спілкування та навчання. Під час ток-шоу «Все буде добре!» ми ненав'язливо консультуємо батьків із різних корисних тем. У межах іншого заходу пропонуємо батькам на годину стати «ревізорами» в дошкільному закладі. Пізнавально-розважальне ток-шоу «Хто зверху?» дає змогу батькам познайомитися одне з одним, сприяє створенню довірливих взаємин між родинами вихованців.

Виокремлюють чимало видів ток-шоу: телеміст, педагогічні дебати, дискусія. Телеміст передбачає аудіо- чи відеодіалог між співбесідниками, що віддалені одне від одного у просторі. За

допомогою комп'ютерних технологій ми з'єднуємося та спілкуємося з колегами із інших закладів дошкільної освіти не лише нашого міста, а й інших міст України. У формі педагогічних дебатів, що поєднує елементи інтерв'ю, дискусії та навіть репортажу, ми можемо обговорювати певні програми розвитку чи роботи, методи, прийоми навчання тощо. Учасники дебатів мають довести переваги чи недоліки об'єкта обговорення. Дискусія – це зазвичай полілог на суспільно важливу (морально-етичну тощо) тему за участю ведучого і не менше двох представників протилежних думок; колективні роздуми у формі «боротьби думок». Вересневє ток-шоу «У три вже пізно, або... все буде вчасно!» проводимо з елементами дискусії. Учасники можуть обговорювати методи виховання дітей раннього віку. У центрі – особа ведучого – педагога. Він має ставити основні запитання. На них мають відповідати батьки та експерти – практичний психолог, лікар-педіатр, соціолог, представник служби у справах дітей, вихователь тощо.

Мета фестивалю майстрів – популяризація культурних і моральних цінностей сімей вихованців, збереження та розвиток родинних традицій, уподобань, хоббі. Також це спонукання батьків обмінюватися досвідом сімейного виховання, розкриття своїх творчих здібностей. Фестиваль проводиться у форматі майстер-класів. Пропонується батькам проявити свої вміння, майстерність у різних галузях – мистецтво, спорт, сімейні традиції, хоббі тощо. Найактивніші батьки можуть виконувати ролі майстрів, решта – стають учасниками майстер-класів.

Майстри не просто мають передати свої знання, а задіяти учасників у процес малювання, ліплення, приготування страв тощо, активізувати їхню уяву, допомогти позбутися невпевненості, що може перешкоджати саморозвитку. Слід створювати для батьків таку атмосферу, у якій вони зможуть

проявити себе як творці. Майстер-клас має містити такі етапи: індукція – вступне слово майстра, що має мотивувати учасників до творчої діяльності, панель – актуалізація знань щодо теми майстер-класу, кожен охочий має висловитися щодо теми чи проблеми майстер-класу, наприклад, запропонувати свої ідеї щодо поліпшення готового продукту, самоконструкція – власне творчість учасників під керівництвом майстра, спочатку об'єднуємо батьків у групи, відтак вони виготовляють конкретний продукт, представляють результат своєї роботи, за потреби майстер корегує, соціалізація – звіт за результатами діяльності, учасники розповідають про те, як можна використати набуті знання й уміння надалі, афішування або реклама – презентація результатів діяльності учасників майстер-класу та майстра у вигляді виставки тощо, рефлексія – вираження почуттів, які виникли в учасників під час майстер-класу, це цінний матеріал для саморефлексії майстра.

Смартмоб (від англ. розумний натовп) – це форма соціальної організації людей за допомогою засобів мережі інтернет та бездротових пристроїв – смартфонів тощо. Аби підвищити мотивацію батьків до інтелектуальної та навчальної діяльності і долучити до участі в освітньому процесі, можна запропонувати їм взяти участь у смартмобі. Для цього обирається найактивніший серед батьків та «запалюється» ідеєю смартмобу. Відтак він має передати цю ідею, як естафету, іншим батькам за допомогою соціальних мереж, мобільних додатків та інших засобів спілкування. Основна мета смартмобу – залучити батьків до спільної творчої діяльності. У формі смартмобу можна долучати батьків до наповнення розвивального середовища закладу дошкільної освіти, організації свят для дітей тощо.

Цікавою формою роботи можуть бути «Педагогічні змагання» між батьками та вихователями. Під час таких

«змагань» педагоги та батьки по черзі мають розкривати важливі питання щодо виховання дошкільників. Це може бути проведення ранкової гімнастики, прогулянки, екскурсії або приготування натуральних солодощів із горіхів, сухофруктів, меду. Долучати батьків до підготовки виставок на різні теми.

Діалог на стіні дає змогу проводити невеликі дослідження батьківської аудиторії, розміщуючи виставку необхідної літератури поруч. Наприклад, про рекомендовану дитячу літературу для певного віку, профілактику інфекційних захворювань, вимоги до одягу дитини залежно від сезону, вікові особливості розвитку пізнавальних процесів, «портрет випускника» тощо. За результатами таких контрольних батьки отримують умовні оцінки. Наприкінці півріччя або навчального року можна відзначити найліпших знавців дошкільної педагогіки та психології.

Сучасні форми роботи зацікавлюють батьків своєю оригінальністю та новизною, сприяють згуртуванню педагогічного та батьківського колективів, допомагають подолати бар'єри у спілкуванні, зокрема, дистанційному [7].

На думку Г. Колесової, нетрадиційні форми роботи із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій не замінять живе спілкування батьків з вихователями. Але розумне й домірне застосування ІКТ-технологій має низку переваг: можна урізноманітнювати традиційні методи роботи, економити час, бути більш ефективним у залученні батьків до освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. У цілому ІКТ застосовні для реалізації таких напрямів діяльності, як: інформування, консультування, спільна розвивальна та виховна робота.

Розглянемо можливість поєднання традиційних та нетрадиційних методів у роботі з батьками дошкільників в

нестандартних умовах дистанційної освіти. Серед традиційних форм роботи щодо інформування в дошкільному закладі використовують: лекторії під час батьківських зборів, загальні, інформаційні стенди, папки-пересувки в групах. Так, зазвичай, інформують про: нормативні документи, що регламентують перебування дитини в закладі, діяльність закладу, режимні моменти в групі, результати педагогічних досліджень, статистику серед дошкільників з певної проблеми, вікові особливості дітей, типові проблеми та ризики для дітей, пов'язані зі здоров'ям, психологічними особливостями тощо, основні напрями роботи з дітьми за певною проблемою, рекомендації батькам, свята, конкурси, проекти (через фото, малюнки, поробки дітей). Процес інформування відбувається більш ефективно за допомогою презентацій, буклетів та відеороликів. Створення цих продуктів навіть не потребує інтернету – пакети програм є у кожному MS Office, а навчанням з їх використання охоплена значна частина педагогів за програмою «Інтел».

Презентації, складені в програмі PowerPoint, адже у більшості людей переважає візуальний канал сприйняття, тому презентація дає можливість затримати увагу батьків на тих моментах, на яких вихователь, завідувач, бажає акцентувати інформацію, ілюстрована схемами, таблицями, діаграмами, графіками, малюнками, елементами анімації та фотографіями, ліпше сприймається та легше запам'ятовується. Буклети, зроблені за допомогою Office Publisher доповнюють та закріплюють усний матеріал, після проведених зборів батьки вдома спокійно їх проглянуть та пригадають, про що йшлося на зустрічі з вихователем або завідувачем, завдання – привернути увагу, тому буклети мають бути інформативними і яскравими водночас, з чітким великим шрифтом і яскравими малюнками,

можуть містити пам'ятку, певний алгоритм дій – те, що можна застосувати на практиці. Відеоролики, змонтовані за допомогою програми Movie Maker можна використати, як аналог традиційної екскурсії закладом, ролик з фотографіями дитячих кімнат, музичної, спортивної зали, басейну, логопедичного кабінету та майданчиків буде найкращим варіантом презентації матеріальної бази закладу, приміром, у День відкритих дверей для батьків, які обирають садок для дитини.

Ще більше варіантів інформування під час роботи з батьками дають онлайн-інструменти. Заміною записок і листівок з нагадуванням може бути смс- або е-мейл розсилка батькам. Найбільш багатofункціональним для організації роботи з батьками є сайт закладу дошкільної освіти, який може виконувати функції: накопичення матеріалу, корисного для батьків відеотека та бібліотека з добіркою інтернет-ресурсів щодо виховання дітей, презентації закладу, інформація про дошкільний заклад, історія ЗДО, педагогічний склад, основні та додаткові освітні послуги, матеріальна база, успішні проєкти, інформаційно-методичний онлайн-журнал для батьків (кожен випуск можна присвячувати певній проблематиці, яка хвилює батьків, журнал можна створювати на платформах SlideShare або Calameo), інформування, новини дошкільного закладу, анонси відкритих занять, свят.

Вранці та ввечері вихователі зазвичай зайняті з групою та не можуть приділити достатньо уваги батькам. Так само під час батьківських зборів буває обмаль часу, і не всі батьки їх відвідують. Тому найбільш розповсюдженим засобом комунікації між педагогами та батьками залишається мобільний зв'язок. Для індивідуального консультування мобільний телефон незамінний. Але часто вихователю чи завідувачу доводиться дублювати інформацію для батьків, обдзвонювати

їх, щось доручати чи нагадувати – а це зовсім не економить час. Сторінка групи та дитсадка у соцмережі дає змогу: провадити індивідуалізовану роботу з батьками, консультувати, швидко розповсюджувати інформацію, здійснювати розсилки, повідомляти важливу інформацію. Можливості сторінки вихователя в соцмережі: розміщувати оперативну інформацію, подати перелік матеріалів, що вранці потрібно принести для занять, створити віртуальний батьківський клуб, щоб заохочувати спілкування батьків поміж собою про питання, на які під час зборів не вистачає часу обговорити організаційні моменти щодо проведення свята, провести опитування з актуальних питань, розіславши електронний варіант анкети, або створити опитувальник безпосередньо на сторінці в соцмережі, допомогти в адаптації новоприбулій дитині та її батькам, оперативний пост, який містить фото дітей з прогулянки та невеликий текстовий коментар, надасть батькам відчуття, що вони ближче до дітей та заспокоїть їх.

Можна насторожено ставитися до такої практики, побоюючись, приміром, негативних чи образливих коментарів на сторінці в соцмережах. Але так вихователь і керівник закладу дошкільної освіти матимуть змогу оперативніше (та й адекватніше) зреагувати на неконструктивні явища як у батьківському середовищі, так і в педагогічному. За адміністрування сторінки групи в соцмережах доступні налаштування, коли коментарі публікують лише з дозволу адміністратора. Тож якщо коментар і не опублікувати, то можна звернутися особисто до користувача та обговорити порушене питання. У будь-якому разі заклад, який прагне налагодити ефективну співпрацю з батьками вихованців, буде у вигазі.

Провести онлайн-зустріч батьківського комітету за допомогою Skype легше, аніж зібрати всіх батьків у дитсадку.

Так до інтерактивного спілкування можна залучити навіть батьків, які перебувають у відрядженні чи хворіють. Окрім того, через скайп можна транслювати заняття з додаткових освітніх послуг, щоб батьки оцінили, за що вони платять.

Інтернет дає безліч можливостей також для спільної роботи батьків і дітей онлайн. Така співпраця може бути у формі: інтернет-проектів, фотоконкурс, флешмоб, інтернет-марафон. Наприклад, вихователь може створити інтернет-вікторину, пов'язану з життям групи, організувати марафон віршів, фестиваль сімейних фото або віртуальних листівок до свята тощо, комп'ютерної гри або тренажера, якщо гра методично обґрунтована та застосована для розвитку певних функцій – мовлення, уваги, пам'яті, мислення – можна надати батькам посилання на гру в інтернеті. Наприклад, ігри на розподіл малюнків за кольорами чи геометричними формами, логопедичні тренажери тощо, онлайн-навчання (розробіть завдання для дітей, які хворіють, не можуть відвідувати дошкільний заклад) і надішліть його батькам з конспектом заняття, відеоуроками чи переліком вправ.

О. Смаль та І. Леус зазначають, що їх педагогічний колектив за час карантину опанував сервіси, які допомагають створювати:

- дидактичні ігри та матеріали – PurposeGames і Study Stack;
- інтерактивні плакати – ThingLink;
- інтерактивні відеоролики – Vizia;
- електронні книги – Ourboox.

Окрім роботи із сервісами, педагогічний колектив мав змогу переглядати вебінари, відеозаписи занять, майстер-класів, тренінгів, опрацьовувати фахову літературу, створювати й наповнювати власні блоги тощо. Таку діяльність педагоги

фіксували у Щоденнику підвищення кваліфікації, який вели відповідно до рішення педагогічної ради [1].

Заохочуючи звертатися до нових технологій, керівник має можливість не лише активізувати сучасних батьків, а й створити позитивний імідж закладу дошкільної освіти і своїм вихователям. Але для цього ще й потрібні відповідні матеріальні умови: ноутбуки, підключені до інтернету в групах, сприяли б ефективності у цій роботі, але якщо педагоги працюватимуть з батьками зі своїх гаджетів та в після робочий час, то це негативно позначатиметься на мотивації готовності учасників освітнього процесу до нових форм роботи. Так, технічно чи морально неготовими втілювати онлайн-форми роботи учасниками освітнього процесу можуть бути не лише педагоги, а й батьки. Перед упровадженням інноваційних форм роботи з батьками слід пересвідчитися, що всі мають достатнє матеріальне забезпечення (телефони, планшети, комп'ютери) та бажання співпрацювати за новими сучасними умовами організації освітнього процесу [3].

Отже, в сучасних умовах організації дистанційної освіти в дошкільних закладах особливої актуальності набувають дистанційно-інтерактивні форми співпраці з батьками в роботі педагогів та їх реалізація. А в ситуації карантину та необхідності неперервності освітнього процесу лише діалог і співпраця закладу дошкільної освіти та батьків може стати єдиним виходом з такого становища. Для досягнення ефективності у взаємодії з батьками важливо проявляти відкритість закладу до спілкування. Налагодити відкритий та оперативний обмін інформацією з батьками найзручніше спілкуванням в інтернеті. У пригоді стануть сайт закладу, онлайн-спілкування у закритій групі в соціальних мережах або месенджерах (Viber, Telegram), ресурсне забезпечення онлайн-

навчання за допомогою сервісів PurposeGames і Study Stack, ThingLink, Vizia, Ourboox тощо. Оскільки комунікація має відбуватися не лише в площині «батьки-вихователь», а й «батьки-батьки», це активізує батьківську спільноту, формує коло однодумців серед учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Індивідуальні форми роботи з батьками вихованців: які бувають і як організувати. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1545-organzatsya-vzamod-zakladv-doshklno-osvti-z-batkami-vihovantsv>.
2. Кампов С. Співпраця сім'ї та дошкільного закладу у вихованні дітей. *Науковий вісник Ужгородського університету : Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2016. Вип. 2 (39). С. 93–96.
3. Колесова Г. Запросіть батьків дошкільнят у групу в соцмережах. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1246-qqq-17-m3-22-03-2017-zaprost-batkv-doshklnyat-u-grupu-v-sotsmerejah>.
4. Левицька Г. М. Адаптація дітей раннього віку до дитячого садка. *Бібліотечка вихователя дитячого садка*. 2011. № 3. С. 76–91.
5. Михайлицька О. І. Дитячий садок: перша школа життя. *Дитячий садок*. 2004. № 24. С. 5–6.
6. Смаль О., Леус І. Дистанційна робота дитячого садка: перевірено практиками. URL: https://emetodyst.mcfr.ua/809341?btx=11097123&utm_medium=refer&utm_source=www.pedrada.com.ua&utm_term=1545&utm_content=art&utm_campaign=red_block_content_vrezka_logoframe&from=site&content=article.
7. Швайгерт Н. Сучасні форми роботи з батьками в дитсадку URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2289-suchasni-formi-roboti-z-batkami>.
8. Шпак В. П. Реабілітаційна педагогіка : навч. посіб. Полтава : АСМІ, 2006. 328 с.

Свій педагогічний експеримент, якому судилося здобути світове визнання, М. Монтессорі розпочала у 1907 році, коли в робочому кварталі італійського міста Мілан вона відкрила виховний заклад для дітей дошкільного віку – Будинок дитини. Перші ж звіти, статті, а особливо книга «Метод наукової педагогіки, що застосовується до дитячого виховання в Будинку дитини» (1909 р.) одразу привернули увагу педагогічної спільноти до ідей та діяльності М. Монтессорі. Це була відповідь на існуючу гостру потребу в сучасній системі виховання дітей дошкільного віку. Книгу переклали багатьма мовами. Вона принесла її авторці світову популярність. Відтоді метод почав тріумфальну ходу по всьому світу. М. Монтессорі активно популяризувала свою систему, виступаючи з лекціями в різних країнах. З 1912 р. започаткувала проведення міжнародних курсів, слухачами яких були педагоги-іноземці. Сприймання системи Монтессорі у той час відображає анонс, який передував серії статей, присвячених італійській педагогині в одному з найпопулярніших фахових видань у США. Він був лаконічним, але дуже красномовним: «Освітнє чудо: метод М. Монтессорі».

Навчальні заклади Монтессорі (школи, дитячі садки) існують вже більше століття, розвиваючись й адаптуючись до умов різних країн. Її система за різних часів знаходила багато прихильників, але лунали і критичні висловлювання та оцінки. Відображенням цих процесів є публікації у вигляді окремих статей в періодичних виданнях або збірниках наукових праць.

Мета нашого дослідження – здійснити аналіз української історіографії педагогічної спадщини Марії Монтессорі.

Ознайомлення з фондами Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки ім. В. О. Сухомлинського дозволило проаналізувати вітчизняну історіографію науково-педагогічної спадщини М. Монтессорі.

Її педагогічна система була добре відома тим, хто стояв біля витоків теорії та практики дошкільного виховання в Україні. Цікавим є той факт, що про експериментальну діяльність та книгу «Метод наукової педагогіки» вони дізналися майже одночасно зі своїми колегами з інших європейських країн та США, хоча вітчизняний рівень дошкільної освіти значно відставав.

У 1913 р. книгу італійського педагога «Метод наукової педагогіки» було перекладено російською мовою і видано в Санкт-Петербурзі. Незабаром вона з'явилася у книжкових крамницях Києва та інших міст України.

Віддзеркаленням інтересу до системи М. Монтессорі є часопис «Дошкільне виховання», який видавався Київським товариством народних дитячих садків у 1911-1917 рр. Це було єдине періодичне видання на теренах Російської імперії, повністю присвячене вихованню дітей дошкільного віку, і його знали всі, хто був причетний до цієї проблеми. Статті, інформаційні огляди про М. Монтессорі та її систему часопис друкував, починаючи з перших своїх номерів. Констатуємо, що це значною мірою сприяло популяризації ідей видатного італійського педагога.

Книга «Фребель і Монтессорі» (1915 р.) стала першою, присвяченою М. Монтессорі та її ідеям. Авторкою друкованого видання була Наталя Лубенець – голова Київського товариства

народних дитячих садків, редакторка часопису «Дошкільне виховання». У книзі поданий аналіз і порівняння двох найбільш відомих і популярних на той час педагогічних систем. На початку ХХ ст. авторитет і вплив Ф. Фребеля залишався досить значним. Більш того, у дошкільній освіті багато педагогів наполягали на неможливості навіть незначного відхилення від канонів його системи. Ця позиція була поширена не тільки за кордоном, а й серед вітчизняних педагогів. Тому книга Н. Лубенець мала на меті показати альтернативу у системі німецького педагога, якого іноді навіть називали «батьком дошкільної педагогіки». Порівняння ідей Ф. Фребеля і М. Монтессорі свідчить про те, що вона визнавалася рівною йому, визнавалася першою зіркою в дошкільній педагогіці ХХ ст. За словами самої Н. Лубенець, «роботи Монтессорі становлять еру в історії дошкільного виховання» [4, с. 23].

Вона підкреслювала, що педагогіка М. Монтессорі – це педагогіка «звільнення дитини», це система виховання вільної, самостійної й одночасно дисциплінованої дитини. Українська педагогиня розкрила сутність вільного виховання у трактуванні М. Монтессорі, зауваживши, що звільнення від «соціальних пут, які обмежують активність дитини і гальмують її розвиток, починається з розвитку в ній самостійності» [4, с. 242]. Н.Лубенець підтримала переконання італійки у тому, що дитина у віці до трьох років «повинна мати можливість виявляти значну самостійність», і педагоги мають «полегшити дітям вступ на цей шлях самостійності» [4, с. 242].

Відомий український педагог, організатор дошкільної освіти початку ХХ ст. С. Русова також добре знала і в цілому позитивно оцінювала педагогічну систему італійського педагога. У книзі «Дошкільне виховання» (1918 р.) вона досить часто посилається на М. Монтессорі. Зауважимо, що видання

книги С. Русової датується 1918 р., але, враховуючи те, що в її основу були покладені лекції, які вона читала у Фребелівському педагогічному інституті (м. Київ, 1911-1919 рр.), можна стверджувати, що знайомство з ідеями відбулося набагато раніше і мало вплив на формування поглядів вітчизняного педагога. Порівняння ідей С. Русової і М. Монтесорі показало, що у багатьох питаннях вони були схожі, хоча авторка концепції українського національного дитячого садка і зауважувала, що «не з усім ми можемо погодитися» [6, с. 233]. Між тим, С. Русова позитивно оцінювала орієнтацію системи М. Монтесорі на виховання вільної, самостійної дитини і ті шляхи, якими це пропонувалося здійснювати.

Позитивне сприйняття ідей М. Монтесорі, але крізь призму критичного аналізу, ми спостерігаємо у книзі «Дитячий садок» (1922 р.) Ольги Дорошенко. Ця робота вийшла друком вже за радянських часів і була чи не єдиною книгою з виховання дітей дошкільного віку, виданою в Україні у 20-ті рр. ХХ ст. Вона становить неабиякий інтерес у плані вивчення особливостей опанування системи Монтесорі вітчизняними закладами дошкільної освіти. О. Дорошенко були близькі ідеї італійської педагогині, однак деякі положення її системи вона піддавала сумніву або зовсім заперечувала, аргументуючи свої висновки.

Найбільший внесок у дослідження, популяризацію та адаптацію до вітчизняної освітньої системи і виховних традицій Монтесорі-педагогіки зробили Юлія Фаусек та Єлизавета Тихеева. У 1914 р. вони пройшли навчання на Міжнародних курсах М. Монтесорі в Римі, відвідали італійські «Будинки дитини» (дитячі садки), а свої враження описали в книгах, виданих роком пізніше: Ю. Фаусек «Місяць в Римі у «Будинках дитини» Марії Монтесорі», Є. Тихеева «Будинки дитини Монтесорі в Римі, їх теорія та практика». Між тим, зроблені

цими авторками оцінки і висновки, різнилися між собою. «Якщо Ю. І. Фаусек із захопленням сприйняла всі враження від поїздки, зміцнила свою віру в доцільність застосування методу М. Монтесорі, то Є. І. Тихеева досить критично і суб'єктивно підійшла як до теоретичних, так і до практичних ідей цієї системи<...>Незважаючи на критичну оцінку основних положень системи М. Монтесорі, Є. І. Тихеева звернула особливу увагу на нове оснащення італійського дитячого садка: фотографії обладнання дитячого садка Монтесорі взяла за зразок в оформленні приміщень свого дитячого садка» [3, с. 35–36].

До системи Монтесорі в тій чи іншій мірі зверталися практично всі, хто стояв біля витоків створення основ дошкільного виховання: Є. Водовозова, К. Вентцель, П. Блонський, Л. Шлегер та ін.

У перші роки радянської влади до педагогічної системи М. Монтесорі ставилися з неабиякою прихильністю. Ідеї вільного виховання, протест проти консервативних підходів старої освіти мали підтримку у тих, хто «руйнував старий світ». Праці італійського педагога-гуманіста активно перевидувалися. Ю. Фаусек відкрила дитячий садок-лабораторію за системою Монтесорі, очолила кафедру її імені в педагогічному закладі вищої освіти. Результатом стало видання більше 30 праць, присвячених методу М. Монтесорі. Вплив ідей вільного виховання на тогочасне дошкільля відбився і в матеріалах Всеросійських з'їздів з дошкільного виховання (1919 р., 1921 р., 1924 р.). Особливо це стосується першого з'їзду, на якому одним із завдань дошкільного виховання було визначено піклування про те, «щоб дитина діяла самостійно», заради чого створювати вільне активне середовище [3, с. 44]). Про існуючий широкий інтерес до системи Монтесорі свідчить видання у 1921 р. в Києві

українською мовою її книги «Метод наукової педагогіки М. Монтессорі». У передмові професор Київського університету С. Ананьїн писав, що систему Монтессорі має знати кожен педагог, «який прагне стати на рівень сучасної педагогічної культури» [3, с. 32], а також батьки, особливо матері.

Незабаром ситуація змінилася. На зміну революційним гаслам і романтизму в педагогіку прийшов авторитаризм і принцип ідеологічної доцільності. На третьому Всеросійському з'їзді (1924 р.) було заявлено про невідповідність методу М. Монтессорі принципам радянської педагогіки, а також проголошено відмову від неї в теорії і практиці дошкільного виховання. На початку 1925 р. спеціальною комісією ГУС Наркомосу РРФСР прийняте рішення прибрати ідеї Монтессорі-педагогіки, зокрема її дидактичний матеріал з радянських дитячих садків. З того часу майже 60 років система італійського педагога була під заборорою в СРСР. Її ім'я згадувалося лише в негативному контексті з обов'язковим ідеологічним ярликом: «буржуазний педагог епохи імперіалізму», «авторка ідеалістичної теорії виховання дітей дошкільного віку». Книги М. Монтессорі не перевидавалися, а ті, що вийшли друком раніше – вилучали із бібліотек.

Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. демократичні процеси в суспільному житті призвели до кардинальних змін в освітній галузі. Яскравою ознакою того часу стало «повернення», «реабілітація» М. Монтессорі і її системи. У Києві, як і в інших містах колишнього Радянського Союзу, було відкрито Монтессорі-центри. Першими ластівками стали статті про М. Монтессорі, що з'явилися у фахових виданнях, зокрема стаття А. Плеханова «Педагогічна теорія і практика М. Монтессорі» в журналі «Дошкільне виховання» (1983 р.).

За радянських часів практично відсутній був доступ до першоджерел – праць італійського педагога. Фрагменти роботи «Метод наукової педагогіки М. Монтессорі», що містилися в хрестоматіях з історії дошкільної педагогіки, не давали цілісного уявлення про систему, а скупі упереджені коментарі заважали об'єктивному сприйманню. Поверненню Монтессорі-педагогіки українській педагогічній спільноті сприяло видання на початку 90-х років ХХ ст. двох її праць: «Метод наукової педагогіки М. Монтессорі» (1993 р.) та «Виховання почуттів у дітей за методом М. Монтессорі» (1995 р.). Обидві роботи до видання підготували З. Н. Борисова та Р. О. Семернікова. Окремі уривки з цих книг із відповідними коментарями З. Н. Борисової друкувалися протягом 1996 р. на шпальтах журналу «Дошкільне виховання».

Першим науковим дослідженням педагогічної спадщини М. Монтессорі, до речі на всьому пострадянському просторі, стала дисертаційна робота української вченої Ілони Миколаївни Дичківської. У 1996 р. вона захистила кандидатську дисертацію «Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтессорі». Враховуючи те, що це було перше дослідження такого рівня, авторці довелося розглядати заявлену тему в набагато ширшому форматі. У роботі були розкриті ключові положення системи, введено у науковий обіг багато нових текстів італійського педагога та інше. В тому ж році видавництво Московського Монтессорі-центру видало книгу за редакцією І. М. Дичківської «Виховання для життя: освітня система М. Монтессорі».

В наступні роки Ілона Миколаївна продовжує досліджувати і популяризувати педагогічну спадщину М. Монтессорі. У 1999 р. побачив світ її навчальний посібник «Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтессорі», на сторінках якого

викладені ідеї італійського педагога щодо формування соціальної поведінки дітей дошкільного віку та докладно презентовані розробки їх практичного застосування.

Значну роль у популяризації ідей М. Монтессорі в Україні відіграв навчальний посібник, підготовлений І. М. Дичківською та Т. І. Поніманською «М. Монтессорі: теорія і технологія» (2006 р., 2008 р.). Він активно використовується в освітньому процесі педагогічних навчальних закладів, а також закладів дошкільної освіти. У книзі викладено життєвий і науковий шлях М. Монтессорі, історія створення її педагогічної системи та особливості застосування у вирішенні завдань соціалізації дітей дошкільного віку, їх інтелектуального розвитку. Значну увагу приділено діяльності Монтессорі-педагога, визначенню його місця у системі виховних впливів на дитину. Видання має елементи хрестоматії, містить фрагменти праць самої М. Монтессорі, а також відомих педагогів початку ХХ ст., які писали про неї. Більшість оригінальних текстів вперше було введено у науковий обіг. До речі, їх переклад українською мовою також належав І. М. Дичківській. У книзі, між іншим, був поданий опис та ілюстрації дидактичного матеріалу й техніки роботи з ним. Книга «М. Монтессорі: теорія і технологія» познайомила українського читача з видатним італійським педагогом та її системою, дала відповіді на багато запитань, сприяла першим спробам впровадження Монтессорі-педагогіки в роботу закладів дошкільної освіти України.

Результати подальшої дослідницької роботи І. М. Дичківської відображено у монографії «Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності» (2016 р.). Це найбільш вагома праця, присвячена педагогічній спадщині М. Монтессорі у вітчизняній освітній літературі. Авторка розглядає її як загальноосвітній педагогічний феномен ХХ-початку ХХІ ст.,

узагальнює результати впровадження її в сучасну педагогічну практику.

Окремі розділи, присвячені італійському педагогу, містяться у навчальних посібниках І. М. Дичківської: «Інноваційні педагогічні технології» (2004 р., 2012 р.), «Інноваційні педагогічні технології: практикум» (2013 р.). Авторка показує інноваційність педагогіки Монтесорі на момент її створення, розглядає її вплив на інноваційні процеси у світовій педагогічній теорії і практиці ХХ ст. і доводить, що і в ХХІ ст. за нею зберігається статус «інноваційної». І. М. Дичківська також є авторкою багатьох статей, присвячених М. Монтесорі як у фахових періодичних виданнях, так і збірниках наукових праць.

Українські науковці дуже рідко обирали спадщину М. Монтесорі як об'єкт дослідження. До них можна віднести дві дисертаційні роботи: А. М. Ільченко «Ідеї раннього розвитку і виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтесорі (2007 р.) і Г. С. Міленіна «Порівняльний аналіз педагогічних ідей М. Монтесорі та С. Русової» (2015 р.). Результати цих досліджень отримали подальший розвиток у працях В. І. Бондаря, А. М. Ільченко «Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі» (2009 р.), С. І. Якименко, Г. С. Міленіної «Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтесорі: порівняльний аналіз» (2015 р.). Певним чином система Монтесорі досліджувалася в окремих дисертаційних роботах, присвячених зарубіжній гуманістичній педагогіці: О. А. Барило «Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ-першій третині ХХ ст.» (2004 р.), А. М. Растригіна «Розвиток вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці ХІХ-першої половини ХХ ст.» (2004 р.).

В 2017 р. у видавництві «Слово» побачив світ навчальний посібник М. Чепіль «Педагогіка Монтессорі». Він орієнтований, перш за все, на використання в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти.

Окрема стаття, присвячена М. Монтессорі та її ідеям, міститься в підручнику І. Г. Улюкаєвої «Історія дошкільної педагогіки» (2016 р.).

Популяризації Монтессорі-педагогіки в Україні та впровадженню її в практику роботи закладів дошкільної освіти сприяла Всеукраїнська асоціація Монтессорі-вчителів, створена наприкінці 90-х рр. ХХ ст. Вона спільно із Київською школою Монтессорі підготувала сім випусків «Вісника Монтессорі», науково-практичний збірник «Українська освіта. Чому Марія Монтессорі?». Тривалий час асоціацію очолював Б. Жебровський. Педагоги-практики, члени Всеукраїнської асоціації Монтессорі-вчителів, а саме: Б. Жебровський, Ж. Грядовкіна, Т. Михальчук, Н. Прибильська, Т. Пряженцева презентують результати своєї роботи на сторінках фахових періодичних видань – «Дошкільне виховання», «Вихователь-методист дошкільного закладу».

Українські педагоги вивчають досвід адаптації системи М. Монтессорі у різних країнах світу. До певного часу досить відомими були напрацювання російських монтессоріведів – Н. Сорокової, К. Сумнітельного, О. Хілтунен та інші.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтессорі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 1996. 24 с.
2. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія : навч. посіб. Київ : Слово, 2009. 304 с.
3. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності : монографія. Рівне : Волин. обереги, 2016. 384 с.
4. Лубенец Н. Д. Фребель и Монтессори. Київ, 1915. 137 с.

5. История дошкольной педагогики : по спец. «Педагогика и психология (дошкольная)» / под ред. Л. Н. Литвина. Москва : Просвещение, 1989. 351 с.
6. Русова С. Ф. Дошкільне виховання. Катеринослав, 1918. 162 с.
7. Улюкаєва І. Г. Історія дошкільної педагогіки : підр. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 424 с.
8. Чепіль М., Дудник Н. Педагогіка Марії Монтессорі : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 272 с.
9. Чопик. Ю., Стражнікова І. Зарубіжна реформаторська педагогіка в оцінках українських науковців другої половини ХХ – початку ХХІ століття : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2017. 264 с.
10. Якименко С., Міленіна Г. Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтессорі: порівняльний аналіз : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 296 с.

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА SOFT SKILLS ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Олена СТАРИНСЬКА

Останнім часом на сучасний зміст і форми викладання суттєво впливає пандемія COVID-19 і виклики, спричинені коронавірусом. Цей період став справжнім випробуванням для всіх категорій громадян. Обмеження та нововведення торкнулися практично всіх сфер життя. І сприяли тому, що багато компаній та їхніх співробітників стали терміново опановувати можливості віддаленої роботи, а здобувачі освіти - дистанційного навчання.

Невизначеність та постійні зміни, а також висока динаміка та швидкість оновлення інформації не тільки змушують здобувачів освіти та працівників опановувати нові стратегії навчання, підвищувати рівень власної кваліфікації, а й вимагають від роботодавця шукати спеціалістів з кількома професійними галузями знань та широкою рамкою soft skills компетенцій. Без належних «м'яких» навичок (soft skills) досягти успіху часто неможливо. Д. Гоулман пише, що ефективність людини у професійній діяльності безпосередньо залежить від рівня розвитку у неї «м'яких» навичок, які, на його думку, відрізняють «успішних фахівців від неуспішних, ефективні організації від неефективних» [1, 2].

Результат будь-якої діяльності залежить не тільки від кваліфікації, а й від особистих якостей людини, яка її робить. Стресостійкість, уміння керувати своїм часом, уміння спілкуватися, виступати публічно, переконувати у своїй правоті,

мотивувати та надихати – ці якості допоможуть зробити діяльність ефективнішою та якіснішою.

На думку науковців, впоратися з переходом на дистанційне навчання здобувачам вищої освіти та викладачам допомогли навички *soft skills*. Іншими словами, легше змогли перебудуватися на новий формат ті, хто і раніше демонстрував усвідомленість, прийняття та вміння працювати в реаліях, що змінюються. Для тих, хто звик діяти шаблонами і знайомими алгоритмами, нові умови стали досить серйозним стресом.

Актуальність вивчення та доповнення новими категоріями *soft skills* обумовлена тим, що на сучасному етапі у суспільному розвитку, що характеризується динамічними інноваційними процесами, змінюється погляд на професійні характеристики молодого фахівця. Серед ключових навичок і роботодавцями, і майбутніми фахівцями розглядаються не когнітивні, а м'які навички, які не можуть замінити в умовах цифровізації ніякі розумні роботи і тому потреба в них гостро актуалізується.

Метою статті є теоретичне обґрунтування доповнення поняття «*soft skills*» категорією соціального інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Термін «*soft skills*» є одним з трендів світу, що динамічно змінюється. Однак, незважаючи на його популярність, універсального розуміння поки що не існує. У перекладі з англійської *soft skills* позначають «м'які» навички, або «гнучкі» навички. В Оксфордському словнику ми бачимо, що «м'які» навички – це «особисті якості, які дозволяють ефективно і гармонійно взаємодіяти з іншими людьми» [15], наприклад, здійснювати продуктивну комунікацію. Разом з тим змістовний бік поняття вимагає інтегративного розуміння середовища та особистісного ресурсу. «Гнучкі» навички (англ. *soft skills*) – «комплекс неспеціалізованих, важливих для кар'єри над

професійних навичок, які відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і є наскрізними, тобто не пов'язані з конкретною предметною областю» [10].

Проблемою розвитку «м'яких» навичок у різний час займалися багато вчених, які по-різному розглядали та визначали поняття «soft skills», що можна пояснити особливостями сприйняття та сферою наукових інтересів кожного з них. Слід зазначити, що всі існуючі визначення поняття частково взаємопов'язані і взаємозалежні, а деякі з них тісно переплітаються один з одним.

Дослідники Н. Коляда, О. Кравченко [5, с. 145] поряд із фаховими компетентностями визначають професійну самореалізацію спеціалістів, креативність, лідерські якості, вміння працювати в команді, організаторські здібності, системне мислення, емоційний інтелект, комунікація, робота з інформацією, мотивація. К. Коваль [4, с. 163], зазначає, що їх складно виміряти і вважає, що це працелюбність, ініціативність, творчі здібності, здатність до навчання, чесність тощо. Оцінка таких навичок має суб'єктивний характер. С. Наход [7, с. 132] характеризує їх, виходячи з визначення: «soft» – «гнучкість»: відсутність стереотипності, шаблонності, подолання фіксованої функціональності, здатність до змін та «skills» – «компетентність»: здатність, готовність та можливість особистості діяти у мінливих ситуаціях, спираючись на інтуїцію та власний досвід. Це комплекс неспеціалізованих надпрофесійних «гнучких компетентностей», що впливають на успішне виконання професійних обов'язків фахівців будь-якої сфери діяльності. І. Клюковска [6] визначає їх як менш формалізовані в порівнянні з hard skills навички, необхідні в будь-якій професії: міжособистісне спілкування, робота в команді, навички продажів, ведення презентацій та переговорів,

публічних виступів, тощо О. Делія [3, с. 187] вважає, що це соціальні навички особистості, які можна класифікувати на міжособистісні, як взаємодія лідерських якостей, організаційні навички та уміння спілкування. До них відносять комунікативні та управлінські: вміння встановити міжособистісні відносини, навички переконання, проведення переговорів, ораторське мистецтво та презентаційні навички, здатність ведення дискусій, прийняття рішень, уміння створити ефективні команди з урахуванням культурних відмінностей, можливість вирішення конфліктних ситуацій. В. Schulz [16, с. 147] відносить до сукупності рис особистості, соціальних якостей, особистих звичок, доброзичливості та оптимізму, які відрізняють людей. Р. Klaus, J. Rohman, М. Hamaker [14, с. 2] вважають, що ці навички доповнюють важкі і є важливими для успіху на робочому місці. Ви можете мати ґрунтовні технічні знання, але якщо ви не можете продавати свої ідеї, ладити з іншими або виконувати свою роботу вчасно, ви нікуди не підете швидко. Загалом було виділено такі основні ознаки soft skills: нетехнічні компетенції; належать до сукупності рис особистості; складно виміряти, оцінка найчастіше є суб'єктивною; дозволяють досягти успіху у професійній діяльності; не є обов'язковими, але визначають у поєднанні зі спеціальними навичками професіоналізм робітника; підвищують ефективність роботи; є цінними на будь-якому місці роботи; корисні не тільки для роботи, а й для повсякденного життя також [4, 5, 6, 7].

Отже, soft skills – це комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, які відповідають за результативну участь у робочому процесі, високу продуктивність та є наскрізними, тобто не пов'язані з конкретною професією. Це соціальні навички, які ще називають життєвими навичками.

У 2013 р. компанія Google провела дослідження, яке отримало назву Project Oxygen. Вивчивши дані про прийом на роботу, звільнення та просування кар'єрними сходами своїх співробітників з 1998 року, експерти дійшли висновку, що серед восьми найбільш важливих якостей топ-менеджерів, які визначили їх успіх у компанії, сім – це «м'які» навички. Дані навички мають на увазі вміння спілкуватися, слухати, розуміти інших, їх цінності та думки, виявляти емпатію та підтримувати колег, вирішувати проблеми, бути добрим наставником, мати критичне та аналітичне мислення [11].

Інше дослідження під назвою Project Aristotle, проведене навесні 2017 року, підтвердило висновки, зроблені раніше, пов'язані із важливістю soft skills навіть у високотехнологічній сфері. Дослідники встановили, що найбільш важливі і продуктивні ідеї в компанії генерують колективи (так звані B-Teams), що складаються зі співробітників, яких не завжди можна віднести до найкращих фахівців. Проект показав, що найкращі команди в компанії демонструють ряд «м'яких» навичок: рівність, великодушність, цікавість до ідей своїх колег, емпатію, емоційний інтелект, емоційну безпеку, яка посіла перше місце в рейтингу. Це виявляється у доброзичливому ставленні до колег, відсутність психологічного тиску. Щоб досягти успіху, кожен член команди повинен почуватися впевнено, коли висловлює якісь думки і навіть якщо припускається помилок. Співробітник повинен знати, що його почують [11].

У звіті Організації економічного співробітництва та розвитку за результатами трирічного дослідження Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills» також констатується принципова значущість емоційних та комунікативних якостей здобувача вищої освіти (а не тільки

академічної успішності, як вважалося раніше) для його подальшого життєвого та професійного успіху [17, 18].

Останні дослідження ринку праці показують, що інтерес роботодавців до soft skills посилюється. Це пояснюється зміною самої економіки – індустріальне суспільство все більше орієнтується на послуги та інформаційні технології.

Переліки подібних компетенцій пропонуються останніми роками багатьма дослідженнями і включають схожий перелік навичок, необхідні функціонування у новому контексті. До soft skills випускника закладу вищої освіти, можна віднести такі, як:

1. Комунікативні навички (здатність до ділового співробітництва, готовність працювати спільно з іншими людьми, терпимість до чужої думки, а також навички комунікативної взаємодії).

2. Креативність (здатність до створення продуктів, що відрізняються новизною, оригінальністю, унікальністю).

3. Аналітичне мислення (здатність до використання логіки під час аналізу інформації та прийняття рішень).

4. Критичне мислення (здатність ставити під сумнів інформацію, що надходить, включаючи власні переконання).

5. Гнучкість (уміння пристосовуватися, підлаштовуватися, адаптуватися, використовуючи при цьому свої творчі здібності, вміння виходити за рамки шаблонів мислення та поведінки, вміння мислити нестандартно).

6. Судження і прийняття рішень (здатність до ідентифікації альтернатив та вибору серед них).

7. Самоконтроль (синтез якостей і здібностей, які дозволяють людині ефективно управляти собою в різних видах діяльності та спілкуванні).

8. Планування (здатність оптимально розподілити ресурси для досягнення поставлених цілей, вміння ставити цілі (завдання)).

9. Адаптивність (здатність адаптуватися до мінливих обставин).

10. Дослідницькі навички (синтез операцій зі здійснення інтелектуальних та емпіричних дій, що становлять дослідницьку діяльність і призводять до нового знання).

11. Міжособистісні навички (володіння навичками, пов'язаними з обміном інформацією в письмовій та усній формі, вміння слухати, стримуванням емоцій, управління конфліктами, створенням довіри та веденням переговорів).

12. Командна робота (здатність спілкуватися та налагоджувати конструктивний діалог з будь-яким членом команди).

13. Навички роботи в інформаційному середовищі – цифрове середовище Інтернет (уміння знаходити потрібну інформацію у цифровому середовищі Інтернет).

14. Соціальний інтелект як здатність до пізнання соціальної реальності.

Таким чином, під soft skills розуміється комплекс неспеціалізованих, важливих для кар'єри над професійними навичками, які відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і є наскрізними, тобто не пов'язані з конкретною предметною областю.

Гнучкі навички, на відміну професійних навичок у традиційному розумінні, не залежать від специфіки конкретної роботи, тісно пов'язані з особистісними якостями та установками (відповідальність, дисципліна, сам менеджмент), а також соціальними навичками (комунікація, зокрема, слухання; в команді, емоційний інтелект) і менеджерськими здібностями

(управління часом, лідерство, вирішення проблем, критичне мислення).

Ми вважаємо, що необхідною та важливою складовою soft skills сучасного здобувача вищої освіти також є соціальний інтелект. Розробник теорії рис Г. Олпорт описав соціальний інтелект як особливу здібність («соціальний дар») вірно виносити судження про людей прогнозувати їхню поведінку та забезпечувати адекватне пристосування у міжособистісних взаємодіях. Дослідник виділяє низку якостей, які сприяють кращому розумінню інших людей. До структури цих якостей соціальний інтелект було включено як окрему здібність. Найбільш розповсюдженою структурною моделлю вивчення поняття соціального інтелекту є структурна модель Дж. Гілфорда. Сферою соціального інтелекту, на його думку, є знання сприйняття, думок бажань, почуттів, настроїв та ін. інших людей та себе самого. В своїй кубічній моделі структури інтелекту він описує три площини: операції, зміст та результат, яка включає шість факторів: пізнання елементів поведінки – здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки; пізнання класу поведінки – здатність розпізнавати загальні якості в деякому потоці експресивної чи ситуаційної інформації про поведінку; пізнання відносин поведінки – здатність розуміти відносини, які існують між одиницями інформації про поведінку; пізнання систем поведінки – здатність розуміти логіку розвитку цілісності ситуацій взаємодії людей та суть цієї поведінки в даних ситуаціях; пізнання переструктурування поведінки – здатність розуміти значення зміни вихідної поведінки в різних ситуаційних контекстах; пізнання результатів поведінки – здатність передбачити наслідки поведінки, виходячи із наявної інформації [12, с. 121].

Вітчизняні дослідники також зробили значний внесок у розробку теорії соціального інтелекту. У межах загально психологічного підходу за аналогією з абстрактним інтелектом виокремлюються вербальна і невербальна складові СІ (О. Григоренко, О. Лобанов, Д. Люсін, М. Холодна, Д. Ушаков та ін.). СІ використовує подвійну репрезентацію: вербальну (значуще корелює з формально-логічним інтелектом) та невербальну (інтуїція), й завдяки їм забезпечує ефективну комунікацію.

Отже, у широкому сенсі соціальний інтелект – це здатність до пізнання соціальної реальності, хоча місце соціального інтелекту у структурі здібностей залишається поки нечітко визначеним, більшість дослідників обстоюють думку про те, що соціальний інтелект є видом інтелекту, правда, досить своєрідним, бо в його функціонуванні виявляються ті ж закономірності, які спостерігаються у сфері загального інтелекту дорослих [8]. Таким чином, соціальний інтелект – це складний інтегрований комплекс здібностей особистості, що стосується пізнання і вирішення завдань, які визначають успішність її взаємодій із іншими людьми в соціумі. Соціальний інтелект інтегрує здатність особистості помічати й аналізувати загальні властивості та окремі елементи поведінки інших людей; здатність визначати мету, прагнення і наслідки їхньої поведінки у різних життєвих ситуаціях; здатність прогнозувати поведінку інших людей, а також здатність правильно розуміти їхню невербальну і вербальну поведінкову експресію [8, 11].

Дослідники виділяють такі функції соціального інтелекту: забезпечення адекватності, адаптивності в мінливих умовах; формування програми розвитку й планів успішної взаємодії в тактичному і стратегічному напрямках, рішення поточних завдань; планування міжособистісних подій та прогнозування їх

розвитку; мотиваційна функція; розширення соціальної компетентності; саморозвиток, самопізнання, самонавчання.

Одна з головних інтегральних функцій соціального інтелекту – формування довгострокових, тривалих відносин із перспективою розвитку та позитивного взаємовпливу з урахуванням усвідомлення рівня життя та характеру взаємовідносин.

Дуже важливою є мобілізаційна функція соціальний інтелект, яка допомагає долати раптові кризи, тривалі стреси, ситуації, які несуть загрозу самоповазі. соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати розвиток міжособистісних взаємин, загострює інтуїцію, завбачливість і забезпечує психологічну витривалість.

Отже, внаслідок проведеного теоретичного аналізу місту та структури навичок soft skills та категорії соціального інтелекту можемо стверджувати, що за своїми змістовними характеристиками соціальний інтелект безумовно належить до переліку навичок soft skills і є передумовою успішного навчання добувачів вищої освіти, їх адаптації до умов дистанційного навчання та може сприяти подальшій професійній самореалізації випускників.

Список використаних джерел:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. : АСТ, 2009. 480 с.
2. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. 301 с.
3. Делія О. Особистість керівника як чинник ефективного управління. *Економічний аналіз*. 2012. Т. 11(2). С. 187–189.
4. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.
5. Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 3(27). С. 137–145.

6. Ключовская И. Функциональных навыков уже недостаточно? URL: http://www.management.com.ua/notes/soft_skills.html.
7. Наход С. А. Значущість «Soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. № 63. С. 131–135.
8. Ожубко Г. В. Сутність та структура соціального інтелекту. *Проблеми сучасної психології*: збірник наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2012. № 17. С. 347–356.
9. Пономарева О. Я., Горкун М. Н., Козлова А. С. Выбор технологий развития soft skills специали-стами в условиях цифровизации. URL: http://inper.academy/wp-content/uploads/2019/05/DSEME-2018_Conference-Proceedings.pdf.
10. Слизкова Е. В. Современные детерминанты развития soft skills URL: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm>.
11. Що таке hard skills і soft skills: як нас оцінює роботодавець. URL: <https://eduhub.in.ua/news/shcho-takehard-skills-i-soft-skills-yak-nas-ocinyuye-robotodavec>.
12. Guilford Y. P. The nature of human intelligence. N. Y. : Mc-Graw Hill, 1967.
13. Ivashkevyc E. & Yatsjyryk A. Psycholinguistic Study of Functioning of Cognitions and Metacognitions on the Levels of Social Intelligence. *Psycholinguistics*. 2019. 25(1). P. 90-106. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-90-106>.
14. Klaus P., Rohman J., Hamaker M. The hard truth about soft skills. HarperCollins Publishers. 2009. 205 p.
15. Oxford English Dictionary. 2nd edition. Clarendon Press, 1989. 624 p.
16. Schulz B. The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Nawa Journal of Communication*. 2008. № 2(1). P. 146–154.
17. The Future of Jobs Report 2020. *World Economic Forum*. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.
18. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. *World Economic Forum*. URL: <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/>.

Наукове видання

Н. Григор'єва, І. Дичківська, О. Донченко, Т. Єськова, Л. Зайцева,
О. Ілішова, Л. Казанцева, Н. Кот, Л. Мороз-Рекотова, А. Омеляненко,
Ю. Семеняко, О. Старинська, І. Улюкаєва.

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
СУЧАСНІ ВЕКТОРИ ФОРМУВАННЯ**

Монографія

За редакцією І. Г. Улюкаєвої

*Відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат та
інших відомостей несуть автори*

Друкується в авторській редакції

Дизайн обкладинки Леся Мороз-Рекотова
Технічний редактор Леся Мороз-Рекотова

Формат 60х84 1/16. Папір офсет. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. 16,74. Обл. вид. арк. 12,46. Тираж 300 прим. Зам. № 05-11.

**Видавництво та друк
ФОП Іванченко І.С.**

пр. Тракторобудівників, 89-а/62, м. Харків, 61135
тел.: +38-093-40-243-50, +38-050-40-243-50

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників
та розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 4388 від 15.08.2012 р.

www.monograf.com.ua

ISBN 978-617-7879-99-1



9 786177 879991