

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

ЛУЦЕНКО Ірина Олексіївна

УДК 373.2.011.3-051:378-057.875]:37.016:81

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНО-
МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ**

13.00.08 – дошкільна педагогіка

**А в т о р е ф е р а т
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук**

Київ – 2013

Дисертація є рукописом.

Роботу виконано на кафедрі дитячої творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Міністерства освіти і науки України
Науковий консультант –

доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України
Богущ Алла Михайлівна,
Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти

Офіційні опоненти –

доктор педагогічних наук, доцент
Степанова Тетяна Михайлівна
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, декан факультету розвитку дитини, завідувач кафедри дошкільної освіти і соціального розвитку особистості

доктор педагогічних наук, професор
Рогальська-Яблонська Інна Петрівна
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, завідувач кафедри теорії та методик дошкільної освіти

доктор психологічних наук, професор
Калмикова Лариса Олександрівна
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», завідувач кафедри психології

Захист дисертації відбудеться «5» листопада 2013 р. о 10.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.07 у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9).

Із дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9).

Автореферат розіслано «4» жовтня 2013 р.

Учений секретар

спеціалізованої вченої ради,

доктор філологічних наук, доцент

Л.В. Кравець

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Незаперечним свідченням прогресу людства є ставлення сучасного суспільства до розвитку кожної окремої людини, її індивідуальності, що знайшло своє втілення у філософії людиноцентризму, а в педагогіці – у принципі дитиноцентризму. Нова святоглядна парадигма зумовила трансформацію системи освіти як єдиного комплексу – від дошкільної ланки до вищої освіти. Провідні принципи функціонування і взаємопов'язаного розвитку систем дошкільної і вищої освіти за напрямом підготовки «Дошкільна освіта» задекларовано в низці загальнодержавних нормативних документів, а саме: Національній стратегії розвитку освіти України у 2013-2021 роках, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», «Державній цільовій програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р.», Базовому компоненті дошкільної освіти, в яких позиціонується необхідність наукового обґрунтування трансформації освітніх процесів щодо їх відповідності сучасним світовим комунікативно-гуманітарним тенденціям, універсальним та глибинним етнокультурним цінностям, перше місце серед яких відводиться дитині.

Ключовою фігурою в реалізації дитиноцентрованої освіти є особистість педагога. У цьому зв'язку перед педагогікою вищої школи постає особливе завдання – формування нового вчителя (В. Андрущенко). У психолого-педагогічних дослідженнях попередніх років розкрито психологічну структуру педагогічної діяльності (А. Маркова, Л. Мітіна, А. Мудрик, Є. Рогов, В. Симиченко та ін.) та її функціональний склад (М. Єрмоленко, Н. Кузьміна, В. Межериков, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.), різні аспекти готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності та особливості організації професійно-педагогічної підготовки (О. Абдулліна, Л. Ахмедзянова, Ф. Гоноболін, М. Дьяченко, К. Дурай-Новакова, Л. Кандилович, Н. Кічук, Е. Карпова, В. Кузь, А. Ліненко, В. Моляко, Ю. Машбиць, Л. Спірін, Г. Троцько, Р. Хмелюк та ін.).

У працях із дошкільної педагогіки з'ясовано специфіку професійної діяльності вихователя дітей дошкільного віку (Л. Артемова, А. Богуш, Р. Буре, Н. Денисенко, Т. Жаровцева, О. Кучерявий, В. Логінова, В. Нестеренко, Л. Островська, Л. Семушина, Т. Степанова, С. Ткачов), її психологічні аспекти (О. Кононко, С. Кулачківська, Д. Ніколенко, Є. Панько). Питання професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності розглядали вітчизняні (Л. Артемова, А. Богуш, Г. Беленька, С. Будах, Н. Голота, Н. Ємельянова, Т. Жаровцева, Л. Завгородня, В. Кузь, О. Кучерявий, Т. Котик, Н. Левінець, Н. Лисенко, І. Мордоус, В. Нестеренко, Л. Плетеницька, Т. Слободянюк, Т. Степанова) і російські дослідники (У. Ібрагімова, Л. Зорило, В. Макарова, Н. Московська, З. Нестерева, Л. Фалюшина). Аналіз досліджень показав, що традиційна система вищої дошкільної освіти зорієнтована передусім на підготовку майбутніх вихователів до формування у дітей певної сукупності знань, умінь, навичок, розвитку навчальної діяльності, яка не є типовою для дитини дошкільного віку, не задовольняє її актуальних потреб.

Впровадження в сучасну національну систему освіти особистісно-

зорієнтованої моделі дошкільної освіти посилює увагу до суто дитячих діяльностей (А. Богущ, Н. Гавриш, Л. Калмикова, О. Кононко, В. Кузьменко, К. Крутій, Н. Луцан, Т. Піроженко, Т. Степанова), що сприяє збереженню дитячої субкультури та орієнтує педагогів на потреби, інтереси кожної дитини. Це також передбачає збагачення змісту та розширення форм специфічних для дошкільного віку видів діяльності, впровадження широкого спектру навчально-розвивальних і освітніх завдань.

Роль спілкування як специфічного виду дитячої діяльності у цілісному розвитку особистості в дошкільному дитинстві і водночас вплив дорослого на цей процес підтверджено О. Запорожцем, О. Лурією, М. Лісіною, Д. Ельконіним, Т. Піроженко, О. Рузькою, Р. Спітцом, Т. Ткачуком. Педагогічний аспект впливу спілкування на становлення дитячої особистості розкрили Л. Артемова, О. Арушанова, І. Рогальська. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку визначено О. Запорожцем, М. Лісіною, О. Смирною, Д. Ельконіним, Т. Піроженко. З'ясовано, що мовленнєве спілкування сприяє самовираженню, соціалізації дитини, налагодженню її взаємодії з дорослими і однолітками, що досягається взаємопов'язаним розвитком мовленнєвої діяльності і спілкування.

Закладений у комунікативно-мовленнєвій діяльності дитини потенціал її особистісного розвитку зумовлює створення умов для її природного функціонування в умовах дошкільного навчального закладу, забезпечення відповідної підготовки вихователів. Зміни в структурі комунікативної підготовленості вихователів визначають трансформаційні процеси в освіті, які охоплюють передусім педагогічні функції. Провідними наразі є функції радника, партнера та організатора процесу спілкування, що в цілому сприяє гуманізації педагогічних взаємин.

Аналіз наукового фонду переконує у тому, що проблема організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, як суто дитячої, в умовах дошкільного навчального закладу має вирішуватися в комплексі: і в аспекті розроблення методики організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, і в аспекті професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Водночас у педагогічній науці існує низка суперечностей щодо особливостей підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, а саме:

- між вимогою суспільства щодо дитиноцентрованої спрямованості освіти та реальним станом наукового обґрунтування змісту, розроблення методичного супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів, орієнтованої на виконання цієї вимоги;

- між достатнім теоретичним обґрунтуванням місця комунікативно-мовленнєвої діяльності в становленні особистості старшого дошкільника і відсутністю розкриття теоретичних засад професійної підготовки до її організації в умовах дошкільного навчального закладу;

- виявленим позитивним впливом спеціалізованого мовленнєвого спілкування

вихователя з дітьми на їхній комунікативно-мовленнєвий розвиток і відсутністю методичного забезпечення процесу формування професійно-мовленнєвого спілкування в умовах вищого навчального закладу;

– необхідністю організовувати комунікативно-мовленнєву діяльність дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу і невідповідністю майбутніх вихователів до здійснення такої діяльності.

Отже, наявність суперечностей в освітній сфері та недостатнє розв'язання проблеми на теоретичному, методологічному, методичному рівнях зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку».**

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

Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова і є складовою теми кафедри дитячої творчості «Зміст, форми, методи і засоби підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти». Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 5 від 21 грудня 1999 р.), узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 27.01.2008 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні методологічних концептів підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку; детермінації педагогічних умов їх реалізації у практиці фахової підготовки у вищій школі.

Поставлена мета передбачає розв'язання таких завдань:

- науково обґрунтувати методологічні концепти підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку;

- визначити сутність і структуру поняття «підготовленість майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку», уточнити поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку»;

- виявити структуру професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми як комунікативного чинника розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, систему професійно-мовленнєвих умінь, що забезпечують її реалізацію; визначити функції, принципи організації особистісно-розвивального професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми;

- визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні підготовленості;

- майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку;

- теоретично обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку;

- розробити й апробувати модель та експериментальну методику підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку;

- виявити тенденції підготовленості майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку як оптимального результату професійної підготовки.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Предмет дослідження – експериментальна методика підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Концепція дослідження. Необхідність професійної підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку зумовлена місцем комунікативно-мовленнєвого онтогенезу в становленні особистості дитини дошкільного віку; поставленим перед сучасним вихователем завданням реалізовувати вікові можливості дітей дошкільного віку на засадах дитиноцентризму, через розвиток суто дитячих видів діяльності, їх організацію; недостатньою сформованістю у випускників вищих навчальних педагогічних закладів, необхідних для його реалізації особистісних якостей, професійних умінь і здатностей. Підготовленість до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку розуміємо як її оптимальний результат, що охоплює сформовані професійно важливі комунікативні якості особистості, професійні цінності й мотиви, дитиноцентристську спрямованість, теоретичні і методичні знання, комунікативно-мовленнєві вміння професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми, спроможність виконувати у межах, визначених професійним стандартом ситуацій, професійні завдання, вирішувати педагогічні проблеми, використовуючи сформовані в процесі підготовки знання, вміння, особистісні структури. Закладений підхід визначає розроблення моделі й сучасної методики, яка забезпечуватиме єдність, взаємопов'язаність урахування і розвитку у майбутніх вихователів ціннісно-мотиваційної сфери, дитиноцентрованості, комунікативності та методичної підготовленості; детермінацію адекватних меті педагогічних умов, форм і методів навчання.

Концепція дослідження ґрунтується на взаємопов'язаних концептах: методологічному, теоретичному, технологічному. Методологічний концепт інтегрує положення аксіологічного, системно-цілісного, комунікативно-діяльнісного підходів. Теоретичний – визначає систему вихідних категорій і понять, які розкривають сутність педагогічної діяльності, спілкування, специфіку професійно-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу і відповідної професійної підготовки, феноменологію комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Технологічний концепт передбачає визначення критеріїв і показників підготовленості до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, розроблення моделі, діагностувальної та експериментальної

методики підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку: конструювання змісту, розроблення комунікативних тренінгів, міжпредметних навчально-професійних завдань, ситуацій.

Методи дослідження. Для розв'язання визначених завдань, перевірки гіпотези застосовувалися такі методи дослідження: *теоретичні* – системний аналіз та узагальнення філософського, психолого-педагогічного, лінгводидактичного наукового фондів національного та зарубіжного досвіду професійно-педагогічної підготовки з метою визначення та обґрунтування методологічних концептів, педагогічних умов і змістово-організаційних засад експериментального навчання; прогностичний аналіз з метою передбачення тенденцій змін у структурі професійно-педагогічної підготовленості майбутніх вихователів; теоретичне моделювання з метою розроблення експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку; *емпіричні*: вивчення і аналіз документації педагогічних університетів з метою виявлення стану досліджуваної проблеми; діагностичні методи (бесіди, інтерв'ювання, анкетування вихователів і студентів; *обсерваційні* – педагогічне спостереження за професійною діяльністю вихователів та навчальним процесом у вищому навчальному закладі, самоаналіз, самооцінювання, рефлексія; експериментальні методи: педагогічний експеримент (розвідувально-пошуковий, констатувальний, формувальний, контрольний етапи), *статистичні* з метою верифікації ефективності моделі й експериментальної методики підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку; статистичні: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних, методи *математичної статистики*, що використовувалися з метою отримання достовірних результатів щодо рівнів підготовленості майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше:

- розроблено та науково обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, яка охоплює методологічний, теоретичний і технологічний концепти, детерміновано аксіологічний, системно-цілісний, комунікативно-діяльнісний підходи як складові методологічного концепту;

- визначено сутність і структуру поняття «підготовленість майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку»; розроблено критерії з показниками (когнітивно-методичний, ціннісно-мотиваційний, дитиноцентрованість, професійно-комунікативний, оцінно-рефлексивний);

- теоретично обґрунтовано структуру і схарактеризовано компоненти професійно-мовленнєвого спілкування вихователя як комунікативного чинника розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, класифіковано види професійно-мовленнєвих умінь; визначено функції, специфічні

принципи організації професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми дошкільного віку;

– визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови забезпечення ефективної підготовленості майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, а саме: забезпечення міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчання; позитивна мотивація студентів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку; наявність у майбутніх вихователів сформованих комунікативно-мовленнєвих умінь професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми; занурення студентів в активну практику організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку;

– теоретично обґрунтовано модель, яка містить збагачувально-змістовий, мотиваційно-перетворювальний, креативно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний етапи та експериментальну методику підготовки; експериментально апробовано її ефективність та особливості застосування в умовах вищих навчальних закладів;

– виявлено тенденції процесу ефективної підготовленості майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку як оптимального результату професійної підготовки: наявність взаємозв'язків і взаємозалежностей між сформованістю ціннісно-мотиваційної сфери і вибором комунікативно-мовленнєвої стратегії взаємодії з дитиною; станом відчуття психологічної близькості світу дитинства і розвитком схильності до практики мовленнєвого спілкування з дітьми; опануванням умінь професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми і підвищенням активності в оволодінні методичною складовою підготовленості до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку; уточнено поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку».

У дослідженні удосконалено сутність понять професійно-педагогічна діяльність вихователя дошкільного навчального закладу, готовність до професійно-педагогічної діяльності, методику використання міжпредметних зв'язків, організації практичної підготовки майбутніх вихователів.

Набули подальшого розвитку: теорія і методика професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми дошкільного віку.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що змодельовано цілісну педагогічну систему підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, розроблено критерії, показники, методику діагностування рівнів підготовленості до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, експериментальні методики формування означеної підготовленості; визначено функції, принципи, розроблено структуру особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми дошкільного віку; розроблено комунікативні тренінги, систему навчальних ситуацій, завдань для формування професійної підготовленості студентів до організації комунікативно-мовленнєвої

діяльності дітей дошкільного віку; скоректовано навчальні програми із курсів «Психологія загальна», «Психологія дитяча», «Дошкільна педагогіка», «Дошкільна лінгводидактика»; розроблено спецкурс «Організація комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку» та спецпрактикум «Тренінг професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми» для студентів за напрямом підготовки «Дошкільна освіта».

Результати дослідження можуть бути використані студентами і викладачами вищих педагогічних закладів освіти всіх рівнів акредитації, які здійснюють підготовку і перепідготовку фахівців дошкільного профілю, методистами і курсантами інститутів післядипломної освіти, методистами і вихователями дошкільних навчальних закладів, науковцями-дослідниками проблем дошкільної педагогіки, дошкільної лінгводидактики, а також при розробці програм та нових інноваційних навчальних курсів, здійсненні наукових досліджень із проблеми професійної підготовки фахівців дошкільної освіти

Експериментальна база дослідження. Експериментально-дослідна робота була здійснена на базі підготовки студентів напряму 6.010101 – «Дошкільна освіта» у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Глухівському національному педагогічному університеті ім. Олександра Довженка, Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського. На різних етапах експериментально-дослідною роботою було охоплено понад 500 студентів і вихователів дошкільних навчальних закладів, 26 викладачів вищих навчальних закладів України.

Організація та етапи дослідження. Дослідження проводилося з 1998 по 2012 рр. і складалося з чотирьох етапів.

Упродовж **першого – пошуково-розвідувального етапу (1998-2000 рр.)** – було визначено наукову проблему дослідження, здійснено її аналіз в теоретичному і практичному аспектах.

На **другому – моделювальному етапі (2000- 2004 рр.)** – сформовано базові теоретичні положення, визначено мету й завдання, розроблено та обґрунтовано концепцію дослідження, модель, експериментально-дослідні методики, детерміновано педагогічні умови.

У межах **третього етапу (2005-2010 рр.)** проведено експериментально-дослідну роботу: внесено уточнення та здійснено апробацію моделі та експериментальної методики підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

На **четвертому етапі (2010-2012 рр.)** – оброблено, узагальнено і систематизовано результати дослідження; накреслено перспективи.

Упровадження результатів дослідження відбувалось у навчальному процесі з підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (акт про впровадження № 07-10/38 від 10.01.2013 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (акт про впровадження № 913 від 17.05.2013 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

(акт про впровадження № 965 від 30.04.2013 р.), Прилуцького гуманітарного-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка (акт про впровадження № 380 від 29.12.2012 р.), Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського (акт про впровадження № 01/57-1 від 16.01.2013 р.), Бердянського державного педагогічного університету (акт про впровадження № 58-08/959 від 13.05.2013 р.), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (акт про впровадження № 27 від 10.01.2013 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні положення й результати дослідження доповідалися на міжнародних науково-практичних конференціях: «Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України» (м. Острог, 1999), «Ребенок в современном мире. Отечество и дети» (м. Санкт-Петербург, 2001), «Педагогика добра в контексте этнокультурного социума» (м. Симферополь, 2001), «Перші міжнародні Драгоманівські читання» (м. Київ, 2003), «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (м. Київ, 2008, 2009, 2010, 2010, 2011, 2012), «Актуальні проблеми психолінгвістики» (м. Переяслав-Хмельницький, 2008), «Дошкольное образование в современных социокультурных условиях: реалии, вызовы, перспективы» (м. Чита, 2010), «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (м. Кам'янець-Подільськ, 2010), «Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів для дошкільної освіти» (м.м. Рівне-Кременець, 2012), «Единое образовательное пространство: взрослые и ребенок» (м. Москва, 2012), «Теоретико-методичні засади передшкільної освіти в сучасному освітньому просторі» (м. Миколаїв, 2012), «Гражданское и патриотическое воспитание в современных условиях» (м. Москва, 2012), «Психолінгвістика в сучасному світі» (м. Переяслав-Хмельницький, 2013); всеукраїнських науково-практичних конференціях, семінарах: «Проблеми викладання народознавства в оновлювальній національній школі: стан і перспективи розвитку» (м. Умань, 2001), «Актуальні проблеми української етнопедагогіки» (м. Івано-Франківськ, 2001), «Регіональні аспекти реалізації національної доктрини у розвитку дошкільної освіти» (м. Глухів, 2002), «Оновлення змісту та форм дошкільної і початкової освіти України» (м. Миколаїв, 2003), «Сучасні п'ятирічні діти: особливості розвитку» (м. Київ, 2004), «Проблеми реформування магістратури в світлі концепції Болонського процесу» (м. Київ, 2005), «Інноваційні технології в дошкільній освіті України» (м. Київ, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013).

Публікації. Основні наукові положення й результати дослідження відображено в 44 наукових і науково-методичних одноосібних працях і 8-ми працях у співавторстві. З них: 2 одноосібні монографії, 3 монографії у співавторстві, 3 одноосібні посібники для ВНЗ, 1 одноосібний посібник для вихователів дошкільних навчальних закладів, 1 підручник у співавторстві, 3 навчальні програми у співавторстві і 1 одноосібна, Галузевий стандарт вищої освіти за спеціальністю 6.010101 Дошкільне виховання, 20 фахових публікацій у збірниках наукових праць, затверджених МОН України, 9 публікацій у збірниках конференцій (4 з них – закордонні (Росія, Білорусь)).

Особистий внесок автора. Ідеї та думки, що належать авторам колективних монографій «Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини дошкільного віку», «Розвиток дитини-дошкільника: сучасні підходи та освітні технології», підручника «Дошкільна лінгводидактика», навчальних програм, Галузових стандартів вищої освіти не використовувались у матеріалах дисертації. Особистий внесок дисертанта в роботах у співавторстві полягає у самостійному дослідженні питань методики підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів та висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації 469 сторінок, основний зміст дисертації викладено на 419 сторінках. У списку використаних джерел 581 найменувань (з них – 22 іноземними мовами). Робота містить 17 таблиць, 3 рисунки, 16 додатків.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми, сформульовано об'єкт, предмет, мету, завдання, концепцію і методи дослідження; висвітлено наукову новизну одержаних результатів, їх практичне значення, подано відомості про апробацію і впровадження результатів роботи.

У першому розділі дисертації **«Теоретичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку»** здійснено аналіз професійно-педагогічної діяльності; виявлено специфіку професійно-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу; проаналізовано особливості професійної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності з дітьми.

Вивчення професійно-педагогічної діяльності на засадах діяльнісного підходу дає змогу аналізувати її з позиції регуляторів формування суб'єктів діяльності, а саме: образу об'єкта (предмета праці), образу суб'єкта, образу суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин. Тип професії «Людина – Людина», визначає специфіку предмета діяльності, яка полягає у тому, що ним є суб'єкт – особистість в період становлення. З цього випливають такі відмінності як: гуманістична спрямованість, соціально-унормований характер, суб'єкт-суб'єктний характер відносин, перетворювальний вплив на особистість, комунікативна активність, здатність до рефлексії (М. Каган, Є. Климов, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Л. Спірін та ін.). Активна взаємодія з об'єкт-суб'єктом професійно-педагогічної діяльності спрямовується такими стратегічними цілями, як: навчання, виховання, розвиток, соціалізація вихованців (В. Гінецинський, В. Гриньова, В. Мижеригов, А. Мудрик, В. Сластьонін, О. Щербаков). Становлення педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності передбачає оволодіння теоретичною моделлю професійно-педагогічної діяльності, що охоплює цілі, мотиви, суб'єкт-суб'єктні відносини, взірці, умови, засоби, результат й корекцію, та її психологічною структурою (М. Єрмоленко, І. Зимня, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Семиченко та ін.).

Активна комунікативна взаємодія з вихованцями як провідна функція

професійно-педагогічної діяльності ґрунтується переважно на суб'єкт-суб'єктних – психологічно рівних відносинах, які встановлюються на основі любові, поваги й прихильного ставлення педагога до дітей (М. Каган, В. Кан-Калик, О.О. Леонтьєв).

Характер професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу визначають особливості педагогічної праці загалом, і те, що учасником суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин виступає дитина дошкільного віку (Л.Артемова, А.Богущ, Р.Буре, Н.Ємельянова, О.Кузь, О.Кучерявий, В.Логінова, Л. Островська, С. Русова). Психологічні особливості реалізації відносин розкрито в працях І.Зимньої, О.Кононко, Я.Коломинського, С.Кулачківської, Д.Ніколенка, Є.Панько.

Вихователя як суб'єкта освітнього процесу, характеризують педагогічні позиції, настанови, ставлення, особистісні якості (І. Бех, Я. Коломинський, Л. Островська, С. Ткачов). З'ясовано, що педагогічну позицію, ставлення вихователя до дитини як до суб'єкта, партнера взаємодії, визначає його емоційно-позитивне спрямування; емоція виступає об'єднуювальним елементом у проявах суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин між вихователем і дітьми.

Сучасна психологічна характеристика дитини дошкільного віку розкриває специфічні для кожного віку зв'язки дитини з дорослим як важливою особою, носієм суспільних функцій і вимог; висвітлює характер, структуру, ієрархію видів діяльності дитини, провідну для певного періоду життя діяльність; особливості свідомості та особистості. З цих ознак важливими для реалізації професійно-педагогічної діяльності є: особлива потреба дитини в прихильному ставленні дорослого й освоєння нею довкілля через специфічні види дитячої діяльності. Процеси організації і керівництва дитячою діяльністю – ігровою, побутовою, діяльністю спілкування визначають зміст професійних дій вихователя (Є. Панько, К. Прахова, Л. Семушина). У Галузевих стандартах вищої освіти за напрямом підготовки «Дошкільна освіта» узагальнено результати досліджень видів професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу (Л. Артемова, Г. Беленька, Н. Ємельянова, С. Козлова, О. Кононко, Т. Кулікова, О. Кучерявий, Є. Панько, Л. Семушина) та окреслено основні професійно-педагогічні функції.

Специфіку різних видів дитячої діяльності, які виникають і розвиваються в процесі виховання з погляду психології розкрили Д. Ельконін, О. Запорожець, Л. Калмикова, О. Кононко, В. Кузьменко, М. Лісіна, Є. Панько, Т. Піроженко; у педагогічному аспекті розвиток і особливості керівництва різними видами дитячої діяльності вивчали Ю. Аркін, Л. Артемова, А. Богущ, З. Борисова, Р. Буре, Е. Вільчковський, Н. Гавриш, Н. Денисенко, К. Крутій, Н. Луцан, Н. Лисенко, Л. Островська, І. Рогальська, С. Русова, В. Сухомлинський, Т. Степанова, О. Фунтікова.

Професійно-педагогічну діяльність вихователя дошкільного навчального закладу у репрезентованій дисертації схарактеризовано як дитиноцентристську діяльність, перебіг якої відбувається в спеціально організованих процесах суб'єкт-суб'єктної взаємодії і забезпечується зорієнтованими на дошкільне дитинство педагогічними технологіями, дидактичними засобами, педагогічними, літературними джерелами, навчально-розвивальним обладнанням.

Залучення майбутніх вихователів до професійно-педагогічної діяльності можливе за умови суб'єктивного відчуття наявності необхідних здатностей та об'єктивної професійної підготовленості до виконання діяльності. З'ясування якості їхньої підготовленості відбувається засобами визначення, вимірювання й оцінювання її показників.

У психологічних дослідженнях (І. Дьяченко, І. Зимня, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, В. Моляко, Ю. Мащбиць) готовність – це інтегральне явище, системоутворювальна характеристика педагогічної діяльності, що містить функціональний і особистісний складники. Вивчення готовності в педагогічному вимірі спрямовано на виявлення детермінувальних чинників, умов, оптимальних дидактичних засобів, шляхів управління процесом становлення і розвитку професійної готовності, визначення критеріїв її оцінювання (О. Абдулліна, Е. Карпова, Н. Кічук, В. Кузь, О. Мороз, В. Сластьонін, Г. Троцко, Є. Шиянов та ін).

У сучасній педагогічній літературі (Ю. Бабанський, А. Ліненко, В. Семиченко, Р. Хмелюк та ін.) підготовка – це процес навчання, у якому виокремлюють соціально-детерміновані цілі, зміст, дидактичні умови, форми і методи навчальної діяльності, аналіз і самоаналіз результатів навчання. Професійну підготовку визначають як цілісну систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності.

Професійна підготовка майбутніх вихователів до педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах досліджена з різних методологічних позицій: компетентнісний підхід до лінгводидактичної підготовки (А. Богуш, С. Буда, Н. Ємельянова); компетентнісний у поєднанні з індивідуально-диференційованим (Г. Беленька); інтегрований підхід до формування еколого-педагогічної культури (Н. Лисенко); міждисциплінарний та інтегрований підходи в підготовці до мовленнєвої роботи з дітьми (А. Іваненко, Н. Замкова, Т. Котик, Н. Московська); історичний підхід (Т. Слободянюк); етнопедагогічний (Н. Левінець, Л. Плетеницька); особистісний (Л. Разборова); технологічний підхід (Н. Голота, У. Ібрагімова, Л. Зорило, Т. Жаровцева, І. Мордоус, З. Нестерева, Л. Фалюшина); методологічний концепт як сукупність положень системного, синергетичного, особистісно-зорієнтованого, акмеологічного підходів підготовки в системі заочного навчання (В. Нестеренко). У дослідженнях з проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до мовленнєвої роботи з дітьми акцентовано на обов'язковому взаємозв'язку лінгвістичного, методичного і комунікативного аспектів (А. Богуш, С. Буда, Н. Ємельянова, А. Іваненко, Н. Замкова, Т. Котик, В. Макарова, Н. Московська).

Готовність до професійно-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу – це цілісне особистісне утворення, що є єдністю особистісного і процесуального аспектів діяльності, в якому в оптимальному співвідношенні поєднуються теоретичний і практичний компоненти. Критеріями її оцінювання є сформованість ціннісно-мотиваційної сфери, дитиноцентристської спрямованості, здатності до професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми, володіння

теоретичними знаннями, методиками, технологіями розвитку дитини. Формування визначених компонентів професійної готовності забезпечують структура, зміст, методика професійної підготовки.

Підготовку до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку визначаємо як методологічно обґрунтований цілеспрямований процес, що відбувається у межах загальної професійно-педагогічної підготовки за напрямом «Дошкільна освіта» й відбиває її сутнісні характеристики. У процесі теоретичного моделювання вона набуває специфічних рис, спричинених самостійною метою, завданнями, спеціально розробленим змістом, детермінованими педагогічними умовами, методиками їх реалізації.

З'ясовано, що в сучасних педагогічних дослідженнях актуалізовано термін «підготовленість» (В. Нестеренко, М. Пальчук, К. Платонов), яку тлумачать як індивідуальну характеристику здатності майбутнього фахівця; оптимальний результат професійної підготовки, який оцінюється результатом сформованості основних компонентів готовності. Враховуючи його смисловий зв'язок із поняттям готовність, що містить аспект ситуативної готовності й підготовки як спеціально організованого процесу, підготовленість до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого віку розглядаємо як індивідуальний результат професійної підготовки, що характеризується такими параметрами: оптимальність щодо наявних суб'єкт-об'єктних умов професійного навчання; реальна спроможність успішного виконання діяльності за професійним стандартом (сформовані особисті якості, професійні цінності, ставлення, теоретичні знання, практичні вміння, навички); практична готовність до розв'язання професійних завдань з організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей в умовах дошкільного навчального закладу.

У другому розділі **«Методологічні орієнтири підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку»** розглянуто методологічні підходи до професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах.

Дослідження В. Андрущенка, І. Бега, В. Бега, Г. Ващенко, В. Гринькова, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, В. Огнев'юка, А. Ярошенко дають змогу глибше зрозуміти феномен педагогічних цінностей як способів професійного буття і саморозвитку, ставлення до дитини, організації процесів її виховання і навчання.

Цілі професійно-педагогічної підготовки мають бути підвладні аксіологічному орієнтуру; зміст – віддзеркалювати традиційні національні й сучасні педагогічні цінності; процес професійної підготовки ґрунтуватися на аксіологічних складових і підпорядковуватися закономірностям формування ціннісної сфери особистості; технології професійно-педагогічної підготовки забезпечувати опанування аксіологічного потенціалу змісту освіти (В. Кремень, Т. Усатенко, Н. Ткачова, Г. Тарасенко, Б. Нестерович, Ю. Пелех, Л. Хомич та ін.).

Аксіологічність традицій української освіти засвідчує те, що серед універсальних українознавчих концептів перше місце посідає Людина, а між етнокультурних – «Дитина» як найвища цінність. Сучасне бачення принципу

дитиноцентризму полягає не стільки в увазі до абстрактної, узагальненої дитини, скільки в піклуванні про конкретну дитину з її сутнісними характеристиками (В. Кремень). Це визначає обов'язкове прийняття вихователями цінності «Дитина», що передбачає її ствердження, переживання, трансформацію в емоційно-ціннісне ставлення як беззаперечно необхідне в процесах професійно – педагогічної взаємодії з дитиною дошкільного віку. Визначення функцій, змісту професійної діяльності вихователя через призму прийнятої етнокультурної цінності «Дитина» як першорядної цінності дошкільної освіти, визначає спрямованість змісту професійної підготовки на вивчення чинників розвитку дитини, які втілюють специфіку дошкільного дитинства, дитячої субкультури, суто дитячих видів діяльності, особливостей їх розвитку й педагогічної організації. Аксіологічний підхід визначає опанування студентами цінності «Дитина» через її прийняття, усвідомлення, формування у них психологічної близькості до світу дитинства; трансформацію цінності в суб'єктивне – емоційно-ціннісне ставлення як основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дитиною дошкільного віку.

Підґрунтям для розроблення системного підходу виступила загальна теорія систем, згідно з якою кожний об'єкт у процесі його дослідження має розглядатись як складна система і водночас як елемент більш складної системи (А. Аверьянов, І. Блауберг, Е. Тьютін, В. Садовський, В. Сагатаєвський, Е. Юдін). Взаємопов'язане використання системного і цілісного підходів ґрунтується на розумінні системного підходу як методологічного фундаменту теорії цілісності, що виконує функцію провідного принципу у процесі дослідження системних об'єктів. Вирішальним у забезпеченні цілісності педагогічної системи є єдність, взаємодія та взаємовплив складників педагогічної системи: мети, змісту, методів, засобів, форм навчання і виховання, суб'єктів навчально-виховного процесу (В. Безпалько, Н. Кузьміна). Реалізація концепції цілісності в професійній підготовці майбутніх педагогів (О. Абдулліна, О. Кучерявий, А. Ліненко, Н. Лисенко, В. Семиченко, Н. Хмель) засвідчила, що зміст і методи професійної підготовки мають бути адекватними особливостям професійної діяльності, відповідати специфіці об'єкта майбутньої діяльності; система професійно-педагогічної підготовки об'єднує відносно самостійні, водночас взаємопов'язані й взаємозумовлені системи підготовки; цілісність як комплексне утворення виникає в результаті інтеграції складових, якими є навчальні дисципліни і дії учасників навчально-виховного процесу.

Відповідно до системно-цілісного підходу, підготовку майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку будували як підсистему (систему) професійно-педагогічної підготовки з усіма притаманними їй складниками. Мікросистемами експериментальної методики виступили: система знань про комунікативно-мовленнєву діяльність і розвиток особистості дитини в її контексті та методику організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку; системи методичних умінь, комунікативно-мовленнєвих умінь професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми, форм і методів роботи; навчальних ситуацій та комунікативних тренінгів; ціннісних ставлень; комунікативно важливі особистісні якості; система професійних

мотивів; професійних інтересів; педагогічних позицій і взаємодій. Застосування системно-цілісного підходу визначило підготовку майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку як множинність систем.

У контексті системно-цілісного підходу в дослідженні використано метод моделювання з метою побудови узагальненої моделі та експериментальної методики підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти. У процесі розробки моделі виходили з того, що метою її впровадження в навчальний процес є забезпечення оптимального результату – сформованість професійної підготовленості майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. З метою її оцінювання визначено критерії з показниками, які у сукупності виконували функцію чинника, що забезпечував узгоджену взаємодію елементів системи підготовки.

Комунікативно-діяльнісний підхід обґрунтовано як детермінант підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку; як взаємопов'язане врахування комунікативного і діяльнісного аспектів взаємодії. Розроблений на основі загальної теорії діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, І. Ільєсов, О. М. Леонтьєв, О. Лурія, Н. Талізін, С. Рубінштейн, Д. Ельконін) діяльнісний підхід як методологічний принцип, було застосовано для розроблення конкретно-прикладних теорій діяльності, зокрема мовленнєвої (Т. Ахутіна, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Негневицька, Є. Соботович, О. Шахнарович), комунікативної (Ф. Бацевич, О. Бодальов, О. Запорожець, М. Каган, О. О. Леонтьєв, М. Лісіна, Б. Ломов, А. Маркова, Л. Петровська, Ю. Сорокін, Є. Тарасов).

Комунікативно-діяльнісний підхід ґрунтується на діяльності спілкування, урахуванні комунікативних потреб і мотивів у процесі розвитку мовлення (А. Богуш, І. Бім, М. Вашуленко, І. Зимня, Л. Калмикова, О. О. Леонтьєв, А. Маркова, Ю. Пассов, М. Пентилук, В. Скалкін), що відповідає віковим особливостям комунікативно-мовленнєвого зростання дитини-дошкільника. Застосування, як методологічного принципу, дало змогу зінтегрувати підходи до комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку і професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, що зумовлено статусом спеціалізованого мовленнєвого спілкування дорослого з дитиною – комунікативного чинника її мовленнєвого розвитку. Відповідно до положень комунікативно-діяльнісного підходу, професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку передбачає завдання оволодіння структурою особистісно-розвивального професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми; формування професійних комунікативно-мовленнєвих умінь; оволодіння суб'єкт-суб'єктною моделлю взаємодії; розвиток особистісної схильності до практики мовленнєвого спілкування з дітьми; використання адекватних поставленим завданням форм і методів експериментального навчання: комунікативні тренінги, моделювання ситуацій

спілкування, занурення студентів в активну комунікативно-мовленнєву взаємодію з дітьми.

У третьому розділі **«Феноменологія комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку»** на засадах діяльнісного підходу визначено сутність та схарактеризовано комунікативно-мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку; розкрито особливості мовленнєвого спілкування з однолітками і дорослими як специфічного виду діяльності дітей дошкільного віку; подано аналіз професійно-мовленнєвого спілкування вихователя як чинника організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Феномен діяльності виявляється у тому, що вона є суб'єктною, змістовною, має творчий і розвивальний характер, створює можливості через спрямування діяльності суб'єкта, формувати самого суб'єкта. Застосування діяльнісного підходу в дошкільній педагогіці розкриває перед дитиною широкий спектр можливостей, їх вибору або знаходження нових можливостей, оскільки особистість не тільки формується в діяльності, але й визначає її характер (Б. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, С. Рубінштейн).

Визнання ролі діяльності у психічному розвитку дитини стало стрижневою ідеєю теорії розвитку, одним із аспектів якої є розкриття співвіднесеності стадій психічного розвитку дитини з певним типом провідної діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. М. Леонтьєв). До суто дитячих видів діяльностей, які дають змогу реалізовувати специфічно вікові можливості, і в яких дитина може досягти певного рівня самостійності, віднесено гру, спілкування, предметно-практичну діяльність (Д. Ельконін, О. Запорожець, Н. Карпова, О. Кононко, В. Логінова). Їх привабливість для дитини, можливості для реалізації в них широкого спектру завдань загальнолюдського значення визначають їх домінантну позицію у навчально-виховному процесі сучасного дошкільного навчального закладу.

Доведено, що особливе місце в переліку самостійних видів дитячої діяльності належить спілкуванню, яке визначає ступінь зрілості дитини як суб'єкта життєдіяльності (Д. Ельконін, О. Запорожець, М. Лісіна). Спілкування дорослого з дитиною є вирішальною умовою її психічного розвитку, опосередковує становлення у дитини таких специфічно людських процесів, як мовлення, мислення, пам'ять (Л. Виготський, О. М. Леонтьєв). У спілкуванні розвиваються внутрішній план дій дитини (А. Болбочану, Г. Капчеля), сфера її емоційних переживань (С. Мещерякова, А. Сорокіна), пізнавальна активність (О. Смирнова, Т. Землянухіна), довільність і воля (Г. Капчеля, О. Смирнова), самооцінка і самосвідомість (Н. Авдеева), шляхом соціального наслідування відбувається привласнення дитиною суспільного досвіду, а відтак, організація діяльності мовленнєвого спілкування є ефективним способом оволодіння дитиною культурним досвідом соціальної взаємодії (Т. Піроженко), чинником соціалізації (І. Рогальська).

З позиції діяльнісного підходу досліджено онтогенез спілкування. На основі виділених діяльнісних структур встановлено, що в дошкільному віці – від народження до семи років виникають і розвиваються ситуативно-особистісна,

ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна форми спілкування. Важливим для організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей є з'ясування того, що новий зміст потреб, мотивів опосередковано типовими для кожної форми спілкування комунікативними завданнями визначає вибірковість сприймання і засвоєння дітьми мовних засобів. Подані характеристики дитячого мовлення дозволили встановити наявність закономірного зв'язку між рівнями розвитку мовлення і спілкування. Діяльнісна природа спілкування відображена в понятті «комунікативна діяльність» (О. Запорожець, М. Лісіна).

У контексті запровадженого підходу досліджено психологічний аспект розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей у дітей старшого дошкільного віку та розроблено інтегровані характеристики рівнів комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей (Т. Піроженко). З'ясовано, що в мовленнєвій поведінці дітей старшого дошкільного віку спостерігаються прогресивні якісні зміни зумовлені розвитком форм спілкування і комунікативних потреб. Для сучасного розуміння мовленнєвого спілкування дітей, що ґрунтується на виявленні його діяльнісної природи, ролі у психічному розвитку дитини як специфічного виду дитячої діяльності, об'єктивно наявних взаємозв'язків і взаємозалежностей між розвитком форм і засобів спілкування, важливим є розгляд емпіричної моделі комунікативно-мовленнєвого розвитку як інтегративної характеристики особистості дошкільника (Т. Піроженко). Дослідження мовленнєвих аспектів спілкування дитини з дорослими і однолітками створили підстави для широкого використання у науковому обігу інтегрованого поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку».

Комунікативно-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку – це мотивована, довільна, продуктивно-творча, самостійна, інтеракційна, власне дитяча діяльність, що породжується потребами і запитам дитинства і спрямована на встановлення і підтримку контакту, налагодження взаємодії з дорослими і однолітками, у процесі якої діти розв'язують комунікативно-мовленнєві завдання, що постають перед ними у конкретних ситуаціях мовленнєвого спілкування. У процесі діяльності дитина активно оволодіває способами комунікативно-мовленнєвої взаємодії з дорослими й однолітками, набуває досвіду вибору найбільш доцільних за певних обставин спілкування способів налагодження соціальної взаємодії, дружніх взаємин і власного самовираження у спілкуванні; розвиває й удосконалює здатності сприймати, розуміти звернене до неї мовлення, планувати, породжувати і контролювати своє мовлення, вибірково і творчо засвоює мовні засоби. Специфіка дитячої діяльності визначається комунікативними мотивами, віковими особливостями оволодіння вербальними і невербальними засобами спілкування, своєрідністю буття й внутрішнього світу дитини-дошкільника.

Складність реалізації цієї діяльності й водночас її важливість для загального психічного й особистісного розвитку дитини визначає необхідність її цілеспрямованого розвитку, використовуючи сенситивний період дошкільного дитинства. Натомість проблема навчання дітей дошкільного віку мовленнєвого спілкування є однією із складних і найменш розроблених (О. Смирнова).

Недостатньо уваги приділяється вивченню методичних аспектів організації і розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, реалізації мовленнєвого спілкування вихователя як чинника комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей.

У репрезентованій дисертації з'ясовано сутність педагогічного спілкування, його функції. Водночас дійшли висновку, що жодна з наявних класифікацій педагогічного спілкування не враховує усієї сукупності функцій міжособистісного спілкування, особистісно зорієнтованого педагогічного спілкування, загальних функцій мови і мовлення. Їх інтеграція у професійно-мовленнєвому спілкуванні вихователя з дітьми дошкільного віку сприятиме оптимальному підвищенню розвивального потенціалу комунікативно-мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу, забезпечить ефективність його впливу на процеси комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей.

Обґрунтовано структуру особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми як єдність просторового, емоційного, мовленнєвого, інтерактивного контактів. Функціями-цілями, що визначають стратегічні напрями його здійснення визначено: формування, розвиток і задоволення потреби дітей у мовленнєвому спілкуванні; комунікативну функцію як чинника мовленнєвого розвитку та організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей; комунікативно-мовленнєвої співучасті, співдії у спілкуванні з дітьми; навчання мови і розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей; психологічної підтримки у спілкуванні з дітьми; розваги. Для реалізації функцій-цілей запропоновано використовувати інструментальні функції, що утворюють між собою взаємопов'язані підсистеми функцій. Ними виступили функції педагогічного мовлення і спілкування. Сферами їх втілення є: повсякденне спілкування вихователя з дітьми (комунікативний діалог); інтимно-особистісне спілкування (інтимно-особистісний діалог); організація навчально-мовленнєвої діяльності (навчальний діалог); ділове співробітництво (діловий діалог); дитяче дозвілля.

Реалізація визначених функцій зумовила необхідність теоретичного обґрунтування і визначення принципів організації професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми. Предметом аналізу виступили комунікативні закони (Й. Стернін), принципи спілкування (Г. Грайс, В. Куніцина, Дж. Ліч), принципи функціонування особистісно зорієнтованих технологій (І. Бех), принципи навчання мови і розвитку мовлення (А. Богуш, Е. Короткова, В. Скалкін, Л. Федоренко). У ході теоретичного аналізу було розроблено методичні принципи організації професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми. Серед них провідними є: гуманізація комунікативних настанов педагога; задоволення потреби дітей у спілкуванні, розвиток мотивів спілкування, інтересів; досягнення особистісно розвивального ефекту в процесі мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми; приклад товарищескості і рівноправності, конструктивна позиція у спілкуванні; діалогічна орієнтація у спілкуванні і діалогічність мовлення педагога, добір оптативних мовленнєвих форм; дотримання професійної і мовленнєвої етики; встановлення емоційної довіри і підтримка позитивної атмосфери спілкування; пом'якшення, зняття, компенсування засобами педагогічного мовленнєвого впливу

емоційної напруги, дії на дітей стресогенних чинників; врахування індивідуальних особливостей і ситуативного стану дитини у процесі комунікативно-мовленнєвої взаємодії.

Процес професійно-мовленнєвої взаємодії вихователя з дітьми регулюють такі принципи: використання прийомів активного слухання і зворотного зв'язку в процесі спілкування; врахування у виборі тактики спілкування, плануванні та побудові педагогічного мовлення вікових особливостей дітей, рівнів розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, навчальних завдань розвитку мовлення; надання відповідно до віку дітей національно-культурних зразків мовленнєвої комунікації і спілкування, використання методичних прийомів спільної мовленнєвої дії; емоційна насиченість процесу мовленнєвого спілкування з дітьми, доцільне використання методичних засобів, спрямованих на їхнє розважання; вирішення завдань комунікативно-мовленнєвого розвитку у процесі організації різних видів дитячої діяльності, мовленнєвий супровід предметно-практичної взаємодії з дітьми; втілення у педагогічне спілкування традицій українського родинного спілкування з дітьми і мовленнєвого етикету, збагачення професійного мовлення кращими зразками усної народної творчості; рефлексія вихователя щодо впливу власного стилю мовленнєвого спілкування на розвиток комунікативно-мовленнєвої сфери дітей; контроль за якістю педагогічного мовлення.

Вивчення можливостей реалізації цілей-функцій спілкування в різних видах контакту дало змогу виокремити основні групи інтегрованих комунікативно-мовленнєвих умінь професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми, а саме: вміння організовувати просторовий, інтерактивний, емоційний та мовленнєвий контакти, які є необхідними для організації певного контакту; вони утворюють підсистеми професійно-мовленнєвих умінь вихователя.

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

Здійснення емоційного контакту передбачає вміння: відчувати емоційний стан кожної дитини і діяти відповідно до нього; викликати в дитини довіру, прихильність до себе; бажання спілкуватися; «заряджати» дитину позитивними емоціями; забезпечувати дитині емоційну розрядку; розважати її; використовувати прийоми емоційного впливу для організації і успішного перебігу мовленнєвого контакту.

Володіння мовленнєвим контактом охоплює вміння для здійснення орієнтувального етапу: орієнтуватися в умовах спілкування, у дитині, як у мовленнєвому партнерові, умовах педагогічного комунікативного завдання; здійснення моделювального етапу: вміння прогнозувати хід і результати мовленнєвого контакту; моделювати особливості розуміння дитиною зверненого до неї мовлення, сприймання предметів і явищ довкілля; моделювати зміни, що мають відбутись у її мотиваційній сфері, світогляді, мовленні після контакту; кодувати

бажані навчально-розвивальні і виховні зміни – планувати своє мовлення: добирати зміст висловлювання, обирати адекватну форму мовлення, мовні, інтонаційні й паралінгвістичні засоби; пов'язані з організацією і управлінням мовленнєвим контактом. Вступний етап передбачає уміння налагоджувати контакт — залучати дитину до мовленнєвого спілкування через виклик довіри до себе, застосовувати прийоми просторової організації спілкування; основний змістовий етап – уміння зберігати і розгортати контакт через ініціювання предмета розмови і підтримку ініціативи дитини, динамічну зміну комунікативних позицій учасників контакту; спрямування розмови у потрібне русло, використання прийомів пристосування, зворотного зв'язку, емоційного впливу, просторової організації спілкування; спрямування якостей і техніки педагогічного мовлення на здійснення мовленнєвого впливу, виконання професійного комунікативно-мовленнєвого завдання; заключний етап як вдале завершення контакту охоплює вміння підсумовувати обговорювану тему, закріплювати налагоджений емоційний і мовленнєвий контакти, їх позитивні наслідки.

Реалізація інтерактивного контакту передбачає вміння викликати у дітей бажання до спільних мовленнєвих і практичних дій; використовувати мовленнєвий контакт у процесі практичної діяльності дітей з метою організації навчально-мовленнєвих, комунікативно-мовленнєвих дій; організовувати мовленнєвий контакт під час спільної практичної діяльності з метою навчання дітей комунікативно-мовленнєвої взаємодії; налагоджувати колективну діяльність дітей; у взаємодії здійснювати розвиток різних видів дитячої діяльності. Вміння, пов'язані з організацією комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей: мотиваційно-стимульовального спрямування (спонукати дітей до комунікативно-мовленнєвих дій, участі в діалозі та полілозі); організаційно-регулятивного спрямування (організовувати різні форми навчання мови, перебігу комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей); надання національно-культурного зразка мовленнєвої комунікації і спілкування (на адаптивно-варіативному рівні використовувати мовні засоби і мовленнєві форми); навчального спрямування і зворотного зв'язку: вміння використовувати методичні прийоми впливу на мовлення дітей, прийоми спільної комунікативно-мовленнєвої дії; контрольно-корекційного спрямування (контролювати та коригувати комунікативно-мовленнєву діяльність дітей; емоційно-оцінного спрямування (оцінювати правильність і характер комунікативно-мовленнєвих дій дітей, особистих досягнень у комунікативно-мовленнєвій сфері).

Феноменологія комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, визначення особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми як комунікативного чинника її розвитку визначає стрижневе завдання професійної підготовки вихователів щодо її організації, а саме: формування здатності до реалізації цілісної структури особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування, що передбачає вміння здійснювати просторовий, емоційний, мовленнєвий, інтерактивний контакти з дітьми; формування їхньої ціннісно-мотиваційної сфери, дитиноцентрованої спрямованості, суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії, вираженої схильності до практики мовленнєвого спілкування з дітьми.

У четвертому розділі «**Стан підготовленості майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку**» висвітлено результати анкетування вихователів і студентів щодо їхньої підготовленості до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей; подано аналіз програмно-методичного забезпечення, визначено критерії та показники, схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз результатів анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів і студентів щодо стану їхньої професійно-педагогічної підготовленості засвідчив, що, не зважаючи на достатній практичний досвід педагогічної діяльності першої категорії респондентів, кращу теоретичну обізнаність студентів, усі учасники анкетування визнали, що їм бракує психолого-педагогічних, методичних знань та професійно-мовленнєвих умінь щодо застосування різних способів організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз навчальних програм вищих педагогічних навчальних закладів для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта» (6.010101 освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр»), за якими дотично здійснювалася підготовка до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку засвідчив, що поступово у межах однієї фахової дисципліни намітилася тенденція щодо фрагментарного введення до їх змісту питань щодо комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників. Однак цього виявилось недостатнім для повної реалізації можливостей професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах щодо формування у майбутніх вихователів цілісної професійної підготовленості.

Оцінювання рівнів підготовленості майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку здійснювалося за такими критеріями: когнітивно-методичний критерій із показниками: обізнаність із ключовими поняттями комунікативно-мовленнєвої діяльності; обізнаність із методиками організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей; вміння діагностувати комунікативно-мовленнєву діяльність дітей; вміння проектувати спеціально організовані та самостійні форми комунікативно-мовленнєвої діяльності в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу; ціннісно-мотиваційний із показниками: ціннісна ієрархізація комунікативно значущих особистісних якостей вихователя; ціннісна ієрархізація мотивів професійної взаємодії з дітьми; комунікативно-пізнавальний інтерес до професійно-педагогічного спілкування; дитиноцентрованість із показниками: самовідчуття психологічної близькості до світу дитинства; емоційно-ціннісне ставлення до дитини як суб'єкта спілкування і професійної взаємодії; суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії з дітьми; вияв особистісної схильності до практики мовленнєвого спілкування з дітьми; професійно-комунікативний із показниками: вміння встановлювати просторовий контакт із дітьми; вміння встановлювати емоційний контакт із дітьми; вміння здійснювати мовленнєвий контакт із дітьми; вміння здійснювати інтерактивний контакт із дітьми; оцінно-рефлексивний критерій

із показниками: вміння здійснювати контроль і оцінку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей; вміння здійснювати взаємо- і самооцінку професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності.

До кожного з визначених критеріїв і показників добиралися діагностувальні завдання. Запропоновані завдання передбачали: формулювання понять, пов'язаних зі специфікою комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, її організацією та діагностуванням, складання інтегрованих характеристик комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей; проектування розвивального комунікативно-мовленнєвого середовища, спеціально організованих та самостійних форм комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей; ранжування комунікативно значущих особистісних якостей вихователя, власних мотивів професійної взаємодії з дітьми; розв'язування педагогічних ситуацій; визначення ступеня інтересу до професійно-мовленнєвого спілкування; написання творів «Чи близьке мені дитяче світосприйняття?», «Мої дитячі спогади»; вибір стверджень на виявлення емоційно-ціннісного ставлення до дітей, практики мовленнєвого спілкування з ними; проектування діалогів-знайомств, форм спільної доросло-дитячої комунікативно-мовленнєвої діяльності; проведення індивідуальних розмов із дітьми з теми «Вихідний день», складання розповіді з власного досвіду; знайомство і невимушене спілкування з дитиною (комунікативний діалог); проведення навчального діалогу; активізація комунікативно-мовленнєвих дій дитини в спільній практичній діяльності (діловий діалог); написання звіту-рефлексії за результатами спілкування з дитиною; здійснення коригувальних, оцінних дій щодо комунікативно-мовленнєвої діяльності дитини, самооцінювання своєї діяльності.

Кількісний і якісний аналіз результатів констатувального етапу експерименту дав змогу схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку та здійснити розподіл студентів за рівнями: високий; достатній; середній; низький. За результатами експерименту переважна більшість студентів виявили середній і низький рівні підготовленості, що не відповідає сучасним вимогам до підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів. Здобуті результати зумовили необхідність обґрунтування педагогічних умов, розроблення та апробації моделі та експериментальної методики підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

У п'ятому розділі **«Експериментально-дослідна підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку»** розкрито педагогічні умови ефективної підготовки; висвітлено модель й експериментальну методику підготовки; подано результати прикінцевого етапу формування експерименту.

На основі теоретичного аналізу сучасних концепцій професійної підготовки майбутніх педагогів спрогнозовано сприятливий вплив на успішність підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку комплексу таких педагогічних умов: забезпечення міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчання у професійній підготовці

майбутніх вихователів; позитивна мотивація студентів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку; наявність у майбутніх вихователів сформованих комунікативно-мовленнєвих умінь професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми; занурення студентів в активну практику організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

З метою реалізації кожної із визначених педагогічних умов на проектувальному етапі дослідження було сконструйовано зміст підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку та методичну систему його реалізації. Зокрема, розроблено міжпредметну логіко-дидактичну систему, структурно-логічні міжпредметні схеми навчальних дисциплін «Психологія загальна», «Психологія дитяча», «Дошкільна педагогіка», «Дошкільна лінгводидактика», змістові модулі, програми спецкурсу та спецпрактикуму; методичні способи емоційного впливу на ціннісно-мотиваційну сферу майбутніх вихователів; форми і методи професійної підготовки; сформовано комплекси професійно спрямованих міжпредметних навчальних завдань, проблемних комунікативно-мовленнєвих ситуацій, тестів, комунікативних тренінгів; створено модель підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, що обіймала чотири взаємопов'язані етапи: збагачувально-змістовий, мотиваційно-перетворювальний, креативно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

Метою першого – збагачувально-змістового – етапу було формування у студентів системи базових монопредметних та міжпредметних понять у процесі вивчення стрижневих тем із «Психології загальної», «Психології дитячої», «Дошкільної педагогіки», «Дошкільної лінгводидактики». З метою засвоєння нових понять, а саме «комунікативно-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку», «комунікативно-мовленнєвий розвиток», «комунікативно-мовленнєве середовище», під час лекційних і семінарських занять використовували метод проблемного навчання – створення потреби в нових знаннях, залучали сформований ресурс знань з метою самостійного пошуку нових зв'язків між явищами і змістом понять та прийоми дослідницького навчання. З метою навчання студентів способів визначення понять застосовували такі прийоми, як опис досліджуваних явищ (процесів, дій, продуктів комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей), характеристика процесів комунікативно-мовленнєвої діяльності, окреслення її істотних ознак, побудова логічного ряду понять за зростанням ступеня узагальнення та його обмеження, порівняння близьких понять, розрізнення хибних і правильних понять, обмеження і узагальнення понять, завдання на оперування поняттями, визначення ключових слів, визначення понять за суттєвими ознаками, через перерахування об'єктів-складників, визначення поняття через інші терміни, складання кросвордів до визначеної групи понять; тестові завдання на перевірку засвоєння системи понять у формі «загадки» та ін.

Під час вивчення студентами інтегрованого спецкурсу «Організація комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку» відбувалося забезпечення інтеграції змісту навчання, використання студентами сформованих

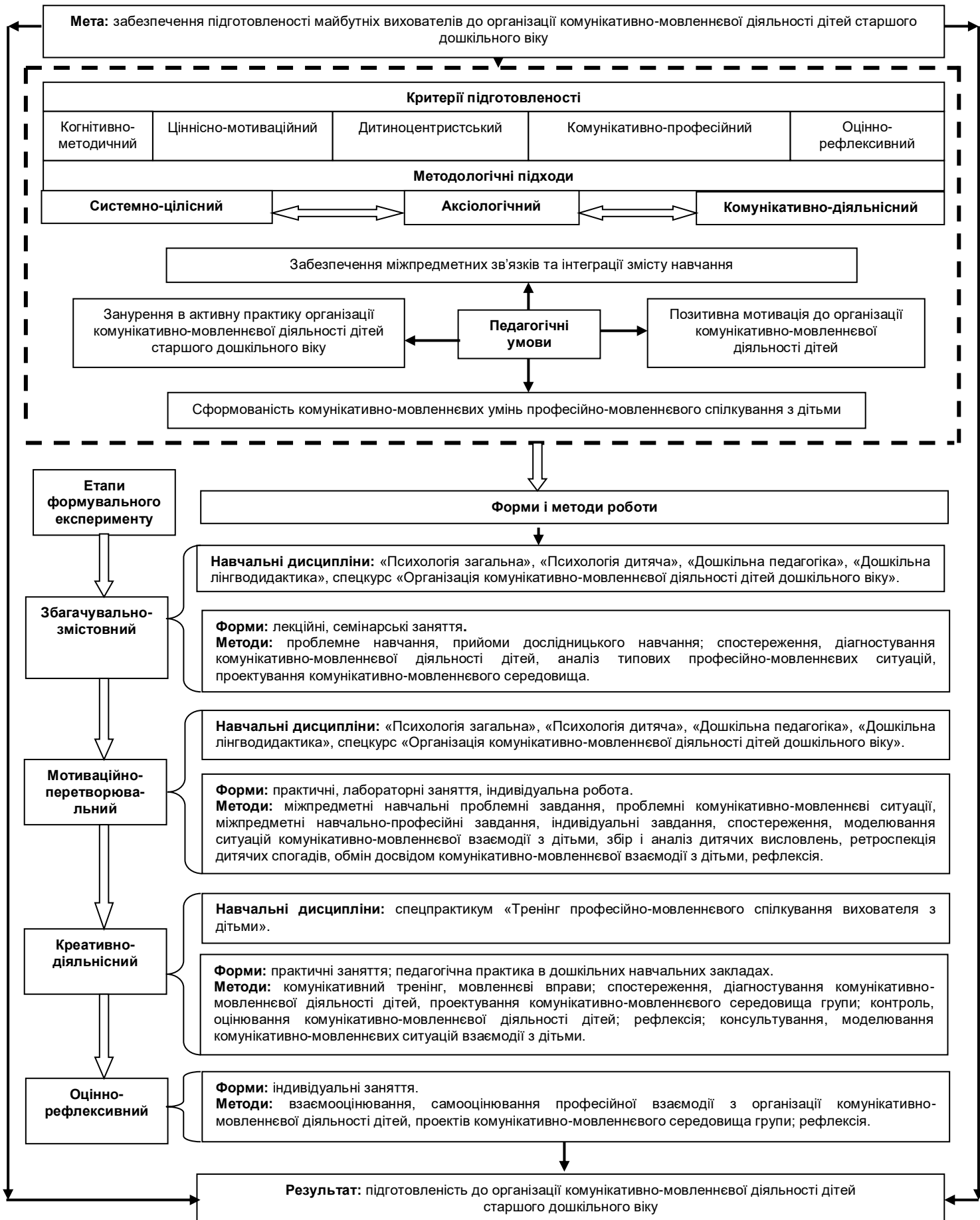


Рис.1. Модель підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку

понять, поглиблення, розширення знань щодо закономірностей розвитку та організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, вдосконалення методичної підготовленості. Інтеграція методів викладання забезпечувалася шляхом розроблення і використання системи практичних завдань дослідно-експериментального, аналітичного, проєктивного характеру, а саме: проведення педагогічних спостережень та діагностування рівнів розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності (комунікативних потреб, мотивів, типових комунікативно-мовленнєвих завдань, способів комунікативно-мовленнєвих дій), аналіз завдань комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей у чинних програмах, аналіз типових професійно-мовленнєвих ситуацій, проєктування комунікативно-мовленнєвого середовища, форм роботи з розвитку і організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Провідною на збагачувально-змістовому етапі виступила педагогічна умова «забезпечення міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчання».

Метою другого – мотиваційно-перетворювального – етапу було навчання студентів розв'язанню практичних завдань міжпредметного змісту на основі сформованої системи базових понять; розвиток їхньої комунікативно-мотиваційної сфери: професійних мотивів, інтересів, емоційно-ціннісного ставлення до дітей дошкільного віку. Її реалізація відбувалася під час практичних, лабораторних занять, індивідуальної роботи з визначених навчальних дисциплін. Для розвитку позитивної мотивації до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності одночасно використовували: опосередкований спосіб – під час спеціально створених навчальних ситуацій, де викладач викликав у студентів потрібну емоцію, і прямий – занурення студентів у ситуації безпосередньої комунікативно-мовленнєвої взаємодії з дітьми. Експериментальне навчання передбачало використання міжпредметних навчальних проблемних завдань, проблемних комунікативно-мовленнєвих ситуацій, міжпредметних навчально-професійних завдань, індивідуальних завдань, цілеспрямованих спостережень за комунікативно-мовленнєвою діяльністю дітей (короткотривалих, довготривалих), ведення щоденника спостережень, рефлексії особистісного ставлення до спостережуваних комунікативно-мовленнєвих ситуацій, моделювання ситуацій професійно-мовленнєвої взаємодії з дітьми, занурення студентів у ситуації безпосередньої комунікативно-мовленнєвої взаємодії з дітьми, проведення обговорень щодо обміну враженнями, досвідом комунікативно-мовленнєвої взаємодії з дітьми, збір і аналіз дитячих висловлень, ретроспекції дитячих спогадів, рефлексії емоційного стану в ситуації комунікативно-мовленнєвої взаємодії з дитиною.

Міжпредметні навчально-професійні завдання конструювалися так, щоб забезпечувати взаємопов'язаний розвиток професійних умінь і ціннісної-мотиваційної сфери студентів. Наприклад, пропонували завдання на набуття знань про специфіку різних видів дитячої діяльності й виховання позитивного емоційного ставлення до дітей періоду дошкільного дитинства, його проявів; про закономірності становлення комунікативно-мовленнєвої діяльності і розвиток відчуття психологічної близькості світу дитинства; про специфіку професійно-

мовленнєвого спілкування з дітьми і виховання емоційно-ціннісного ставлення до дитини як суб'єкта спілкування і професійної взаємодії, інтересу до проявів дитячої субкультури в мовленні й спілкуванні. На мотиваційно-перетворювальному етапі реалізовувалися такі педагогічні умови: «Забезпечення міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчання», «Позитивна мотивація студентів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку».

Метою третього – креативно-діяльнісного етапу – був розвиток у майбутніх вихователів комунікативно важливих особистісних якостей, комплексу комунікативно-мовленнєвих умінь професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми, оволодіння ними суб'єкт-суб'єктною моделлю взаємодії у взаємозв'язку з розвитком професійної спрямованості на дитину та способів її виявлення через емоційно-ціннісне ставлення, виховні позиції розуміння, визнання і прийняття дитини. Цей етап охоплював спецпрактикум, який відбувався у формі комунікативних тренінгів, а також проходження практики з організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі. Програма спецпрактикуму передбачала основні тренінги: «Налаштування на дитину (дитяче світосприйняття)», «Професійний діалог з дитиною», «Емоційно-чуттєвий вплив на дитину», «Суб'єкт-суб'єктна взаємодія з дитиною», «Зняття напруги у спілкуванні», «Комунікативна імпровізація», «Педагогічне мовлення».

Ураховуючи особливості опанування студентами практичних аспектів професійної підготовки, проходження практики з організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку здійснювалося за такими етапами: ознайомлювально-діагностичний, що передбачав спостереження за професійною комунікативно-мовленнєвою взаємодією вихователя з дітьми, формами організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей; вивчення дітей групи та діагностування їхніх рівнів комунікативно-мовленнєвого розвитку; навчально-професійний, під час якого відбувалось оволодіння формами і методами роботи з дітьми на посаді вихователя, самостійна професійна діяльність з організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей; ініціативно-креативний був спрямований на розроблення і реалізацію плану-проекту організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей. На ознайомлювально-діагностичному етапі навчальне завдання полягало у складанні характеристики комунікативно-мовленнєвого середовища групи; навчально-професійному – в розробленні програми, плану-проекту «Організація комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей» та його реалізації в одній із старших груп дошкільного навчального закладу; ініціативно-креативному – розроблення та реалізація плану-проекту «Креативний підхід до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей». Перед початком третього етапу практики студентам пропонувалося самостійно проаналізувати результати проведеної роботи, виявити невирішені проблеми, невикористані у попередніх проектах методичні можливості та творчі ідеї, власні здібності та сильні особистісні якості, й узагальнивши здобутий досвід, розробити й реалізувати новий план-проект. Нові креативні проекти були більш індивідуалізовані, спрямовані на

конкретних дітей завдяки цілеспрямованому використанню сучасних форм і методів роботи. Наприклад, з метою навчання дітей способів вирішення комунікативно-мовленнєвих завдань пропонувався проект на основі проведення тематичних комунікативних занять; з дітьми, які мали індивідуальні проблеми у спілкуванні – проект, що передбачав проведення комунікативних тренінгів; для розвитку в малоактивних дітей ініціативності у спілкуванні пропонувалися сеанси активізувального спілкування. У межах ініціативно-креативного підходу до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей студентами були проведені такі форми: тематичні комунікативні заняття, комунікативні тренінги, інтерактивні полілоги, пізнавальні бесіди, конкурси діалогів, ігрові діалоги, проблемні комунікативно-мовленнєві ситуації, ігрові мовленнєві ситуації, сеанси активізувального спілкування, коментувальне малювання, тематичні розваги з використанням музично-ритмічних ілюстрацій до типових ситуацій спілкування, музичних асоціацій із різними емоційними станами, дитячі свята та ін.

Реалізація індивідуальних планів-проектів передбачала проведення студентами різних видів контактів як компонентів структури особистісного розвивального професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми. З метою вдосконалення умінь, необхідних для їх проведення, методичне керівництво практикою передбачало забезпечення необхідного комунікативно-мовленнєвого супроводу: консультування, індивідуальні комунікативні тренінги, мовленнєві вправи, моделювання комунікативно-мовленнєвих ситуацій із дітьми.

На креативно-діяльнісному етапі реалізовувалися такі педагогічні умови: «Позитивна мотивація студентів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку», «Наявність у майбутніх вихователів сформованих комунікативно-мовленнєвих умінь професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми», «Занурення студентів в активну практику організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку».

Четвертий – оцінно-рефлексивний – етап експерименту відбувався у межах активної практики під час реалізації спеціальних завдань та за її результатами, і мав на меті формування у студентів оцінно-контрольних дій щодо комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей і власних проєктивних та комунікативно-мовленнєвих дій. До вдосконалення вмінь здійснювати контроль й оцінювання комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей студентів стимулювали завдання провести спроектовані ними організовані форми роботи з розвитку і організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей. Їх подальше диференціювання й удосконалення відбувалось у спільних формах доросло-дитячої комунікативно-мовленнєвої діяльності та в процесах організації самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей. З метою формування оцінно-контрольних дій власної діяльності студентам пропонували провести взаємооцінювання і самооцінювання, починаючи з другого етапу практики. Дії оцінювання здійснювалися на основі схем аналізу професійної взаємодії з організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей за такими аспектами: організаційний, методичний, комунікативний. На наступному етапі педагогічної практики взаємооцінювання відбувалося у парах між

студентами, які проходили практику в одній віковій групі і передбачало оцінювання розроблених проектів, а саме: мети і завдань проекту та наступності й послідовності щодо їх реалізації в різних формах навчально-розвивального проекту; відповідності між завданнями та формами і методами їх реалізації; ступеня врахування попередньо невирішених проблем організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, використання сучасних методів і форм роботи; оцінювання оригінальності розробленого проекту, створення можливостей для реалізації індивідуальних особливостей і здібностей студента. Оцінні висловлення студентів у ході взаємо- і самооцінювання щодо реалізації проекту засвідчили, що у них була сформована здатність до об'єктивного оцінювання та самооцінювання: вони могли відстежувати свої дії, правильно визначити їх результативність, необхідність коригування. Так, студенти відзначали наскільки ефективними були їхні дії щодо організації діяльності дітей, достатньо аргументовано оцінювали відповідність обраної форми завданням і рівням комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей, оцінювали вміння здійснювати різні види контакту, гнучко використовувати різні за функціональним призначенням жанри мовленнєвих висловлювань, психологічну атмосферу комунікативно-мовленнєвої взаємодії, визначали емоційний стан дітей через факти їхнього спонтанного мовленнєвого та невербального самовираження, характеризували свій емоційний стан, відзначали власну розкутість і відчуття емоційного комфорту та задоволення від процесу спілкування з дітьми. Поточне самооцінювання відбувалось усно й у формі записів у щоденнику; підсумкове – у формі письмових звітів та усних повідомлень на звітній конференції.

На прикінцевому етапі дослідження за визначеними критеріями і показниками було здійснено оцінювання рівнів підготовленості студентів експериментальних і контрольних груп до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку (див. табл.).

Таблиця

Порівняльні дані сформованості рівнів підготовленості майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку (констатувальний і прикінцевий зрізи у %)

Група	Зрізи	Низький	Середній	Достатній	Високий
ЕГ	Констатувальний	24	59,6	16,4	-
	Прикінцевий	6,7	23,3	45	25
КГ	Констатувальний	24,4	61,6	14	-
	Прикінцевий	21,7	55	23,3	-

Як видно з таблиці, студенти експериментальної групи показали кращі результати підготовленості до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку: високого рівня досягли 25% (на констатувальному етапі високий рівень був відсутній), на достатньому – виявлено 45% (було – 16,4%), на середньому – 23,3% (було – 59,6%), на низькому – 6,7% студентів (було – 24%). Натомість у контрольній групі відбулися незначні позитивні зміни щодо

перерозподілу рівнів підготовленості до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Студентів із високим рівнем підготовленості не було виявлено. Достатній рівень підготовленості засвідчили 23,3% студентів (на констатувальному етапі було – 14%). На середньому рівні – 55% (було – 61,6%), низькому – 21,7% (було – 24,4%). Одержані дані свідчать, що без спеціально організованої підготовки студенти контрольної групи не опанували необхідних складових підготовленості до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Для перевірки вірогідності результатів проведеного дослідження було використано критерій Пірсона та методику перевірки гіпотези про однорідність двох сукупностей із використанням χ^2 -критерію як критерію однорідності та t – критерію Стюдента. Порівняння $\chi^2_{0,05}$ та $\chi^2_{факт}$ засвідчило статистично значущі відмінності показників підготовленості студентів експериментальної групи за всіма визначеними критеріями.

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретико-методичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в науковому обґрунтуванні методологічних концептів, детермінації педагогічних умов їх реалізації, розробленні моделі й експериментальної методики підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Розроблено та науково обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, яка ґрунтується на взаємопов'язаних концептах: методологічному, теоретичному, технологічному. У методологічному концепті зінтегровано положення аксіологічного, системно-цілісного, комунікативно-діяльнісного підходів. Це дало змогу визначити ціннісний вектор змісту підготовки, сформулювати цілі, сконструювати зміст, навчальні технології, підвладні аксіологічному орієнтиру; спрямувати розгляд підготовки як цілісної системи, у структурі якої виділено макро- і мікросистеми; інтегрувати підходи до комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку і професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів.

У контексті теоретичного концепту визначено систему вихідних категорій і понять, що розкривають сутність педагогічної діяльності, спілкування; специфіку професійно-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу; особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми; характеризують систему професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах; розкривають феноменологію комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

Професійно-педагогічну діяльність вихователя дошкільного навчального закладу визначено як дитиноцентристську діяльність, перебіг якої відбувається в спеціально організованих процесах суб'єкт-суб'єктної взаємодії й забезпечується зорієнтованими на дошкільне дитинство педагогічними технологіями,

дидактичними засобами, педагогічними, літературними джерелами, навчально-розвивальним обладнанням.

Готовність вихователя дошкільного навчального закладу до професійної діяльності це – цілісне особистісне утворення, що є єдністю особистісного і процесуального аспектів діяльності, у якому в оптимальному співвідношенні поєднуються теоретичний і практичний компоненти. Критеріями її оцінювання є сформованість ціннісно-мотиваційної сфери, дитиноцентристської спрямованості, здатності до професійно-мовленнєвого спілкування, володіння теоретичними знаннями, методиками, технологіями розвитку дитини дошкільного віку.

Підготовку майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку схарактеризовано як методологічно обґрунтований цілеспрямований процес, який відбувається у межах загальної професійно-педагогічної підготовки за напрямом «Дошкільна освіта» й відбиває її сутнісні характеристики. У процесі теоретичного моделювання вона набуває специфічних рис, спричинених самостійною метою, завданнями, спеціально розробленим змістом, детермінованими педагогічними умовами, методиками їх реалізації.

Дослідження дало змогу визначити підготовленість до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого віку як індивідуальний результат професійної підготовки, що характеризується такими параметрами: оптимальність щодо наявних суб'єкт-об'єктних умов професійного навчання; реальна спроможність до успішного виконання діяльності за професійним стандартом (сформовані особисті якості, професійні цінності, ставлення, теоретичні знання, практичні вміння, навички); практична готовність до розв'язання професійних завдань з організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей в умовах дошкільного навчального закладу.

Визначено структуру особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування вихователя як комунікативного чинника комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, яка розглядається як єдність просторового, емоційного, мовленнєвого, інтерактивного контактів. Виявлено провідні функції професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми дошкільного віку: формування, розвиток і задоволення потреби дітей у мовленнєвому спілкуванні; комунікативної функції як чинника мовленнєвого розвитку, організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей; комунікативно-мовленнєвої співучасті, співдії у спілкуванні з дітьми; навчання мови і розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей; психологічної підтримки у спілкуванні з дітьми; функція розваги.

У дослідженні визначено специфічні методичні принципи організації професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми.

З'ясовано, що комунікативно-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку – це мотивована, довільна, продуктивно-творча, самостійна, інтеракційна, власне дитяча діяльність, породжена потребами і запитамі дитинства і спрямована на встановлення і підтримку контакту, налагодження взаємодії з дорослими й однолітками, в процесі якої діти розв'язують комунікативно-

мовленнєві завдання, що постають перед ними у конкретних ситуаціях мовленнєвого спілкування. Її специфіка визначається комунікативними потребами і мотивами, віковими особливостями оволодіння вербальними і невербальними засобами спілкування, наявністю взаємозв'язків у становленні і розвитку форм та засобів спілкування, своєрідністю буття й внутрішнього світу дитини-дошкільника.

Визначено критерії (когнітивно-методичний, ціннісно-мотиваційний, дитиноцентрованість, професійно-комунікативний, оцінно-рефлексивний) та показники оцінювання підготовленості майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, подано якісні характеристики рівнів підготовленості.

Згідно з технологічним концептом дослідження обґрунтовано педагогічні умови підготовки до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку: забезпечення міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчання у професійній підготовці майбутніх вихователів; позитивна мотивація студентів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку; наявність у майбутніх вихователів сформованих комунікативно-мовленнєвих умінь професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми; занурення студентів в активну практику організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Розроблено й апробовано модель підготовки, яка ґрунтується на аксіологічному, системно-цілісному, комунікативно-діяльнісному підходах, містить детерміновані педагогічні умови, передбачає поетапну (збагачувально-змістовий, мотиваційно-перетворювальний, креативно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний) реалізацію формульовального експерименту. У дослідженні розроблено й втілено методики реалізації кожної педагогічної умови; вони визначають специфіку послідовних етапів підготовки. Головна ідея моделі: взаємопов'язане формування методичної, комунікативно-мовленнєвої підготовленості, ціннісної мотивації й дитиноцентрованості на визначених теоретико-методичних засадах.

Результати прикінцевого етапу дослідження підтвердили ефективність розробленої моделі та експериментальної методики підготовки. З'ясовано, що в експериментальних групах частка студентів з високим рівнем підготовленості досягла 25% (на констатувальному етапі високий рівень був відсутній), достатнім – складає 45% (було – 16,4%), середньому – 23,3% (було – 59,6%), низькому – 6,7% (було – 24%).

Виявлено тенденції процесу ефективної підготовленості майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, які виявляються у взаємозв'язках і взаємозалежностях між сформованістю ціннісно-мотиваційної сфери і вибором стратегії комунікативно-мовленнєвої взаємодії з дитиною, сформованістю емоційно-ціннісного ставлення до дитини і вибором суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії з дитиною, станом відчуття психологічної близькості до світу дитинства і розвитком схильності до практики мовленнєвого спілкування з дітьми, опануванням структури особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування і успішністю практичної

реалізації завдань організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, сформованістю теоретико-методичних знань і здатністю до оцінно-рефлексивної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує багатоаспектної проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійно-педагогічної діяльності. Перспективним вважаємо дослідження проблеми забезпечення наступності в організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку і учнів початкових класів.

Основні положення дисертації викладено в таких публікаціях автора Монографії:

1. Луценко І. О. Теоретичні та методичні засади розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери дитини. Від народження до 6 років : [монографія] / І. О. Луценко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 291 с.

2. Луценко І. О. Дошкільна лінгводидактика як наука і навчальна дисципліна // Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : [колективна монографія] / І. О. Луценко, Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, З. Н. Борисова та ін. / За заг. ред. І. І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 115–136.

3. Луценко І. О. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку // Наукова школа академіка Алли Богуш : [колективна монографія] / І. О. Луценко / Упорядник і загальна ред. А. М. Богуш. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. – С. 160–166.

4. Луценко І. О. Формування комунікативної компетентності як особистісної характеристики дитини // Розвиток дитини-дошкільника : сучасні підходи та освітні технології : [колект. монографія] / І. О. Луценко, Г. В. Беленька, Н. М. Голота, А. М. Гончаренко та ін. / за ред. І. І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 28–47.

5. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : [монографія] / І. О. Луценко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 347 с.

Підручники, посібники:

6. Луценко І. О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками: навчальний посібник. / І. О. Луценко. – К. : НПУ, 2001. – 96 с.

7. Луценко І. О. Розвиваємо мовлення і спілкування. Книжка для дитини від 3 до 6 років. – 2-ге. видання / І. О. Луценко. – Вид-во «Аконіт, 2006. – 54 с.

8. Богуш А. М., Луценко І. О. Мовленнєве спілкування як діяльність // А. М. Богуш, І. О. Луценко // Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богуш. – К. : Вища шк., 2007. – С. 78–101.

9. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись. Готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками / І. О. Луценко – К. : Світич, 2008. – 203 с.

10. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись. Готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками / І. О. Луценко – 2-ге вид., перероб. і доповн. – К. : Світич, 2013. – 208 с.

Методичні рекомендації та навчальні програми:

11. Луценко І. О., Захарченко В. Г., Методика викладання курсу «Теорія і методика розвитку українського мовлення у дітей дошкільного віку». Навчальна програма / І. О. Луценко, В. Г. Захарченко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – 16 с.

12. Луценко І. О. Теорія і методика розвитку рідної мови / Луценко І. О. // Програми вищих педагогічних навчальних закладів: для студентів спеціальності 6.01.01.01 «Дошкільне виховання освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки «Бакалавр» / О. Л. Богініч, Г. В. Беленька, І. О. Луценко та ін.; – Ч. II. – 2-ге видання, перероблене і доповнене. – Біла Церква : Ріа «БЛІЦ», 2005. – С. 139–166.

13. Луценко І. О. Наскрізна програма практики студентів напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта Спеціальності 6.0101; 7.0101; 8.0101 / Н. М. Голота, Т. П. Гурковська, Н. М. Кот, І. О. Луценко та ін.; // Збірник наскрізних програм практики студентів за спеціальностями університету / Редкол. В. П. Андрущенко, В. П. Бех, Г. І. Волинка / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 261–282.

Галузевий стандарт:

14. Галузевий стандарт вищої школи. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра За спеціальністю 6.01.01.02 «Дошкільне виховання» / Л. В. Артемова, М. А. Машовець, І. О. Луценко та ін. / За заг. ред. Страшка С. В. – К. : Вид-во НПУ, 2005. – 258 с.

Статті у фахових виданнях:

15. Луценко І. Моделювання ситуацій спілкування / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 2. – С. 6–9.

16. Луценко І. Моделювання ситуацій спілкування / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 5. – С. 9–11.

17. Луценко І. Педагогічний стиль мовлення / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 1. – С. 9–11.

18. Луценко І. О. Підготовка студентів до здійснення особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку / І. О. Луценко // Збірник наукових праць / Голов. ред. В. Г. Кузь. – К. : Наук. світ, 2000. – С. 172–178.

19. Луценко І. О. Теоретичні основи розробки інноваційного підходу до підготовки майбутніх вихователів / І. О. Луценко // Педагогічні інновації : ідеї,

реалії, перспективи (Збірник наукових праць / Ред. кол. : Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. – К. : Логос, 2001. – Випуск 4. – С. 101–109.

20. Луценко І. О. Професійно-педагогічна підготовка студентів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей / І. О. Луценко // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / Укл. П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. – К. : НПУ, 2001. – Випуск 41. – С. 113–116.

21. Луценко І. Мовленнєвому заняттю – комунікативну мету / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 2002. – № 1. – С. 16–17.

22. Луценко І. О. Організація педагогічного спілкування в умовах наступності освіти / І. О. Луценко // Дошкільне виховання. – 2003. – № 12. – С. 6-7.

23. Луценко І. О. Лінгводидактичні основи підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей / І. О. Луценко // Збірник наукових праць / Голов. ред. В. Г. Кузь. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 129–136.

24. Луценко І. Культура мовленнєвого спілкування : зміст і методи роботи / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 5. – С. 10–12.

25. Луценко І. О. Особливості підготовки магістрів до викладання лінгводидактичних дисциплін / І. О. Луценко // Вісник Київського Міжнародного педагогічного університету / Серія : Педагогічні науки : Зб. наук. праць – К. : КиМУ, 2005. – Вип. 6. – С. 189–199.

26. Луценко І. О. Методика викладання фахової методичної дисципліни як система підготовки майбутніх вихователів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу / І. О. Луценко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 2. – Бердянськ : БДПУ, 2005. – С. 123–130.

27. Луценко І. О. Розвиток мовленнєвого спілкування як особливої дитячої діяльності в світлі ідей Ф. Фребеля і сучасних підходів / І. О. Луценко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова / Серія № 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи (Зб. наукових праць) / Укладач Машовець М. А. – Вип. 8. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 198–203.

28. Луценко І. О. Сучасні підходи до викладання дисциплін лінгводидактичного спрямування студентам спеціальності «Дошкільне виховання» / І. О. Луценко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання (Збірник наукових праць). – Вип. 2. – К. : НПУ, 2005. – С. 164–170.

29. Луценко І. Духовні виміри професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми / І. Луценко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 15 / Серія : Філософія, педагогіка, психологія (Збірник наукових праць). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 97–103.

30. Луценко І. Методика навчання способів вирішення комунікативно-мовленнєвих завдань у структурі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників виховного процесу / І. Луценко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 18 / Серія :

Філософія, педагогіка, психологія (Збірник наукових праць). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 102–107.

31. Луценко І. Аксіологічний підхід до підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку / І. Луценко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 22. / Серія : Філософія, педагогіка, психологія (Збірник наукових праць). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 92–99.

32. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у контексті системно-цілісного підходу / І. О. Луценко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти (Збірник наукових праць). – Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 4 (47). – Рівне : РДГУ, 2012 – С. 103–106.

33. Луценко І. О. Забезпечення міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчання у професійній підготовці майбутнього вихователя / І. О. Луценко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського (збірник наукових праць). – Випуск 1. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – С. 254–257. (Серія «Педагогічні науки»).

34. Луценко І. Організація активної практики студентів з формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей / І. Луценко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 24. / Серія : Філософія, педагогіка, психологія (Збірник наукових праць). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 89–94.

Тези та матеріали наукових конференцій:

35. Луценко І. О. Підготовка студентів до здійснення комунікативного підходу в процесі розвитку мовлення дітей дошкільного віку : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова [«Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства»], (18-19 жовтня 2008 р.) / Укл. П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. – Ч. 2. – С. 153–155.

36. Луценко І. О. Мовно-комунікативний компонент української етнопедагогіки у змісті дошкільної освіти і підготовки майбутніх вихователів / І. О. Луценко // Актуальні проблеми української етнопедагогіки / За ред. чл.-кор. АПН України, проф. Скульського Р. П. – Івано-Франківськ, 2001. – С. 140–144.

37. Луценко І. А. Подготовка будущих воспитателей к речевому общению с дошкольниками / И. А. Луценко // Теория и практика образования в контексте отечественной культуры : Тезисы докладов и сообщений VIII Международной конференции [«Ребенок в современном мире. Отечество и дети»]. – СПб : Изд-во СПбГТУ, 2001. – С. 326–329.

38. Луценко І. А. Методологические основы подготовки специалиста в сфере дошкольного образования : Материалы междунар. науч.-практ конф. [«Теория и

практика стандартизації образования]], (18 – 19 янв. 2001 г.). – в 2 ч. – Минск : БГПУ ім. М. Танка, 2001. – Ч. II. – С. 3–4.

39. Луценко І. О. Дидактична технологія підготовки майбутніх вихователів до розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери дитини дошкільника : Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції [«Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень 11 Всеукраїнського з'їзду працівників освіти і виступу Президента України Л. Д. Кучми] / Укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко, О. П. Симоненко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – Ч. 3. – С. 52–54.

40. Луценко І. О. Урахування комунікативних принципів і потреб дитини у професійному спілкуванні вихователя : Матеріали міжн. наук.-практ. кон. [«Сучасне дошкілля : реалії та перспективи»], (Київ, 16 жовтня 2008 р.). – М-во освіти та науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – С. 150–153.

41. Луценко И. А. Стратегические направления осуществления личностно-ориентированного развивающегося речевого общения воспитателя : сб. статей по материалам международной научно-практической конференции [«Дошкольное образование в современных социокультурных условиях: реалии, вызовы, перспективы»], (25-26 ноября 2010г.). – Забайкальский гос. Гум. пед. ун. – Чита, 2010. – С. 99–102.

42. Луценко И. А. Воспитатель и ребенок: контакт миров : Материалы международной научно-практической конференции [«Единое образовательное пространство: взрослые и ребенок»], (26 марта 2012 года) / Сост и отв. ред. Т. А. Куликова. – М. : Скон-информ, 2012. – С. 25–28.

43. Луценко І. Підготовка майбутнього вихователя до розвитку креативності дітей в комунікативно-мовленнєвій діяльності : Матеріали всеукраїнського науково-методичного семінару Інституту розвитку дитини НПУ імені М. П. Драгоманова [«Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності»] / Укл. І. І. Загарницька. – К., 2012. – С. 198–201.

Статті в інших виданнях:

44. Луценко І. О. Формування навичок спілкування українською мовою (Актуальні аспекти методики навчання української мови в дошкільних закладах) / І. О. Луценко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К. : ІЗМН, 1998 – Вип. 12. – С. 192–197.

45. Луценко І. О. Про організацію навчальної інтеракції в процесі формування готовності студентів до управління комунікативно-мовленнєвою діяльністю дітей / І. О. Луценко // Наукові записки : Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Ювілейний випуск / Укл. П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. – К. : НПУ, 2000. – Ч. 1. – С. 190–195.

46. Луценко І. О. Створення оптимального розвивального мовленнєвого середовища в навчально-виховному комплексі «Школа-дошкільний навчальний заклад» / І. О. Луценко // Збірник наукових праць : Спеціальний випуск / В. Г. Кузь (гол. ред) та інші. – К. : Наук. Світ, 2002. – С. 94–101.

47. Луценко І. О. Формування схильності до професійної мовленнєвої взаємодії з дітьми в процесі вивчення студентами дисциплін лінгводидактичного циклу / І. О. Луценко // Вісник Збірник наукових статей викладачів, докторантів, аспірантів Національного університету імені М. П. Драгоманова / Укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко, О. П. Симоненко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – В. 2. – С. 209–215.

48. Луценко І. О. Основні напрями підготовки майбутніх вихователів до професійної мовленнєвої комунікації з дошкільниками / І. О. Луценко // Вісник : (збірник наукових статей Київського міжнародного університету) / Серія : Педагогічні науки. Психологічні науки. – Випуск 1. – К. : Правові джерела, 2002. – С. 102–109.

49. Луценко І. О. Духовні основи формування у майбутніх вихователів педагогічного мовлення / І. О. Луценко // Християнські цінності : історія і погляд у третє тисячоліття : (зб. наук. запис. Національного університету «Острозька академія»). – Острог, 2002. – Т. VI. – С. 324–330.

50. Луценко І. О. Сучасна лінгводидактична підготовка майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах / І. О. Луценко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету / Серія : Педагогічні науки. – Випуск 2. – Глухів, 2003. С. 156–162.

51. Луценко І. О. Професійно-методична підготовка вихователів до реалізації завдань мовної освіти дітей дошкільного віку / І. О. Луценко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 6 / Серія : Філософія, педагогіка, психологія (Збірник наукових праць). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 103–110.

52. Луценко І. О. Особливості комунікативного компонента професійно-методичної підготовки вихователя до розвитку мовної здібності у дітей / І. О. Луценко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 1. / Серія : Філософія, педагогіка, психологія : (Збірник наукових праць). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 104–111.

АНОТАЦІЯ

Луценко І. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.08 – дошкільна педагогіка. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, МОН України. – Київ, 2013.

У дисертації розроблено та науково обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, яка охоплює методологічний, теоретичний і технологічний концепти; теоретично обґрунтовано й експериментально апробовано педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку (забезпечення міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту навчання у професійній підготовці

майбутніх вихователів; позитивна мотивація студентів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку; наявність у майбутніх вихователів сформованих комунікативно-мовленнєвих умінь професійно-мовленнєвого спілкування з дітьми; занурення студентів в активну практику організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку); визначено сутність і структуру поняття «підготовленість до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку», розкрито специфіку професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, теоретично обґрунтовано структуру особистісно-розвивального професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми як комунікативного чинника комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей, визначено функції, спеціальні принципи організації, класифіковано види професійно-мовленнєвих умінь, уточнено поняття «комунікативно-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку», визначено критерії (когнітивно-методичний, ціннісно-мотиваційний, дитиноцентрованість, професійно-комунікативний, оцінно-рефлексивний) з їх показникам, схарактеризовано рівні (високий, достатній, середній, низький) підготовленості майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Розроблено модель і експериментальну методику підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: підготовка, майбутні вихователі, комунікативно-мовленнєва діяльність, професійно-мовленнєве спілкування, підготовленість до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, педагогічні умови.

АННОТАЦИЯ

Луценко И. А. Теоретико-методические основы подготовки будущих воспитателей к организации коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста. – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.08 – дошкольная педагогика. – Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова МОН Украины. – Киев, 2013.

В диссертации разработана и научно обоснована концепция подготовки будущих воспитателей к организации коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста, состоящая из методологического, теоретического и технологического концептов. Методологическими ориентирами формирования у будущих воспитателей подготовленности к организации коммуникативно-речевой деятельности детей определены аксиологический, системно-целостный и коммуникативно-деятельностный подходы. В исследовании теоретически обоснованы и экспериментально апробированы педагогические условия подготовки будущих воспитателей к организации коммуникативно-речевой деятельности детей дошкольного возраста: обеспечение межпредметных связей и интеграции содержания обучения; позитивная мотивация студентов к организации

коммуникативно-речевой деятельности детей дошкольного возраста; наличие у будущих воспитателей сформированных коммуникативно-речевых умений профессионально-речевого общения с детьми; погружение студентов в активную практику организации коммуникативно-речевой деятельности детей дошкольного возраста.

Подготовленность к организации коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста – это индивидуальный результат профессиональной подготовки, который характеризуется такими параметрами: оптимальность относительно имеющихся субъект-объектных условий профессионального обучения; реальная возможность успешного осуществления деятельности согласно профессиональным стандартам (сформированные личностные качества, профессиональные ценности, отношения, теоретические знания, практические умения, навыки); практическая готовность к решению профессиональных задач по организации коммуникативно-речевой деятельности детей в условиях дошкольного учебного заведения.

Коммуникативно-речевую деятельность детей старшего дошкольного возраста определяем как мотивированную, произвольную, продуктивно-творческую, самостоятельную, интеракционную деятельность, которая порождается потребностями и запросами детства и направлена на установление и поддержку контакта, налаживание взаимодействия с взрослыми и ровесниками, решение коммуникативно-речевых задач, возникающих в конкретных ситуациях речевого общения. Специфика деятельности определяется коммуникативными потребностями и мотивами, возрастными особенностями овладения вербальными и невербальными средствами общения, наличием взаимосвязей в становлении и развитии форм и средств общения, своеобразием бытия и внутреннего мира ребенка-дошкольника.

В структуру личностно развивающего профессионально-речевого общения воспитателя входят: пространственный, эмоциональный, речевой, интерактивный контакты. Стратегические направления осуществления профессионально-речевого общения воспитателя определяются его функциями-целями, а именно: формирование, развитие и удовлетворение потребностей детей в речевом общении; реализация коммуникативного фактора речевого развития, организации коммуникативно-речевой деятельности детей; коммуникативно-речевого соучастия, содействия в общении с детьми; обучения языку и развития коммуникативно-речевой деятельности детей; психологической поддержки в общении с детьми; развлечения.

Оценивание уровней сформированности подготовленности будущих воспитателей к организации коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста осуществлялось исходя из таких критериев: когнитивно-методический, ценностно-мотивационный, ориентированность на ребенка, профессионально-коммуникативный, оценочно-рефлексивный.

В исследовании разработана модель и экспериментальная методика подготовки будущих воспитателей к организации коммуникативно-речевой

деятельности детей старшего дошкольного возраста. Реализация модели осуществлялась поэтапно. Целью первого – содержательно-обогащающего этапа было формирование у студентов системы базовых монопредметных и межпредметных понятий в процессе изучения стержневых тем таких учебных дисциплин: «Психология общая», «Психология детская», «Дошкольная педагогика», «Дошкольная лингводидактика», обеспечение интеграции содержания обучения, усовершенствование методической подготовленности. Целью второго – мотивационно-преобразующего этапа было обучение студентов решению практических заданий межпредметного содержания, развитие их коммуникативно-мотивационной сферы: профессиональных мотивов, интересов, эмоционально-ценностного отношения к детям дошкольного возраста. Целью третьего – креативно-деятельностного этапа было: развитие у будущих воспитателей коммуникативно значимых личностных качеств, формирование комплекса коммуникативно-речевых умений общения с детьми, овладение субъект – субъектной моделью взаимодействия во взаимосвязи с развитием профессиональной направленности на ребенка и способов ее проявления через эмоционально-ценностное отношение, педагогические позиции. Целью завершающего – оценочно-рефлексивного этапа было формирование у студентов оценочно-контрольных действий относительно коммуникативно-речевой деятельности детей, оценочно-рефлексивных умений профессиональной деятельности.

Ключевые слова: подготовка, будущие воспитатели, коммуникативно-речевая деятельность, профессионально-речевое общение, подготовленность к организации коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста, педагогические условия.

ANNOTATION

Lutsenko I.O. Theoretical and methodological foundations of preparation of future nursery school teachers to the organization of communicative and speech activities of preschool children. As a manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Pedagogics, speciality 13.00.08 – preschool education. – National Pedagogical University named after M. Drahomanov, Ministry Education and Science of Ukraine. – Kyiv, 2013.

The author developed and scientifically based the concept of preparation of future nursery school teachers to the organization of communicative and speech activities of preschool children, covering methodological, theoretical and technological concepts; theoretically substantiated and experimentally tested pedagogical conditions for the training of teachers to organize communicative and speech activities of preschool children (providing interdisciplinary connections and integration of learning content in the professional training of future teachers; the presence of positive motivation of students to communicative and speech activities of preschool children; providing future teachers with communicative and speech skills in professional communication with children; plunging students into the active practice of communicative and speech activities of preschool children). The concept of readiness to organize communicative and speech activities of

preschool children is defined. Specifics of professional activities of nursery school teachers are disclosed. The structure of personality developing professional and speech communication of a teacher with children as a communicative factor in communicative and speech development of children is theoretically substantiated. Functions and special principles of organization are defined. Types of professional and speech skills are classified. The concept of communicative and speech activities of preschool children is clarified. The criteria (cognitive and methodological, value and motivational, childcentrism, professional and communicative, appreciable and reflective) and their parameters are defined. The author determined the levels (high, adequate, average, low) of readiness of future nursery school teachers to organize communicative and speech activities of preschool children. The model and experimental methods for preparation of future nursery school teachers to organize communicative and speech activities of preschool children are worked out.

Key words: preparation, future nursery school teachers, communicative and speech activities, professional and speech communication, readiness to organize communicative and speech activities of preschool children, pedagogical conditions.