

ДЕРЖАВНА СЛУЖБА УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Кваліфікаційна наукова праця на
правах рукопису

ФОМІН КАТЕРИНА ВАСИЛІВНА

УДК 378:373.3:37.091.33(043.3)

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
015 Професійна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ К. В. Фомін

Науковий керівник

Будник Олена Богданівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Львів – 2020

АНОТАЦІЯ

Фомін К. В. Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Міністерство освіти і науки України, 2020.

Дисертаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання учнів.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена сучасними викликами в освітній системі України, пов'язаними з упровадженням у практику стратегічних ідей Концепції Нової української школи (2017), а також потребою у підготовці кваліфікованих педагогів, здатних до організації діалогічного навчання молодших школярів на засадах гуманізму, толерантності й педагогіки партнерства. Про це йдеться у законодавчих і нормативних документах: Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст. (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції «Нова школа. Простір освітніх можливостей» (2016), Державному стандарті початкової освіти (2018) та інших.

Відповідно у підготовці сучасного вчителя початкової школи чільне місце належить проектуванню освітнього середовища на засадах взаєморозуміння, демократії, гуманізму, партнерства, толерантності. Власне організація не монологічного, а діалогічного навчання учнів слугує дієвим засобом розвитку комунікативної сфери особистості у контексті вирішення окресленої проблеми. Тому виникає потреба вдосконалити зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в руслі його спрямування на вивчення інноваційних технологій діалогічного навчання учнів.

Аналіз результатів вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень засвідчує

посилення уваги вчених до окресленої проблеми. Незважаючи на значний інтерес дослідників до різних аспектів професійної підготовки вчителів початкової школи, можна стверджувати, що впровадження у професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи технологій діалогічного навчання потребує подальших наукових розвідок.

На основі вивчення теорії і практики професійно-педагогічної освіти виокремлено низку *суперечностей* між: сучасними суспільними викликами в освіті щодо якості надання освітніх послуг у форматі реалізації стратегічних ідей Концепції Нової української школи (2017) та спроможністю закладів вищої освіти їх задовольнити; необхідністю використання технологій діалогічного навчання відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти (2018) та недостатньою готовністю майбутніх педагогів до вирішення цих завдань у шкільній практиці; потребою підготовки майбутніх вчителів початкової школи до організації діалогічного навчання та відсутністю належного теоретико-методичного супроводу цього процесу у закладі вищої освіти.

Вивчення наукових джерел дало підстави стверджувати, що підготовка майбутніх педагогів початкової освіти до окресленого виду професійної діяльності забезпечує ефективність, якщо здійснюється як цілісна педагогічна система, що включає: педагогічне цілепокладання, завдання, зміст, методи, прийоми, форми організації роботи студентів і викладача в діалоговому навчанні, засоби педагогічної комунікації, оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності тощо.

Виокремлено методологічні засади дослідження окресленої проблеми: філософсько-педагогічна антропологія, філософсько-педагогічна герменевтика та філософсько-педагогічна синергетика.

Уточнено сутність основних понять дослідження, якими є: «діалогічне спілкування», «навчальний діалог», «діалогічне навчання», «комунікативна культура вчителя», «підготовка майбутнього педагога початкової школи до організації діалогічного навчання молодших школярів», «готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання», «етика

педагогічного спілкування», «проектування освітнього середовища закладу вищої освіти» та ін. Зокрема, у роботі *діалогічне навчання* трактується як спосіб організації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти, в основі якого – спільна активна діяльність педагога та здобувачів освіти в контексті створення та вирішення проблемних ситуацій і завдань навчання шляхом конструктивного діалогу. *Навчальний діалог* розглядається як багатопланова взаємодія викладачів і студентів, де змінюються види діяльності в системах: «викладач-студент», «студент-студент», тобто запитання студентів між собою по чергові замінюються обговоренням відповідей, дискусією, причому функція викладача, здебільшого опосередкована, як тьютора. Відповідно з'ясовано, що *готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання* – це сукупність складників, тобто його особистісних і професійних цінностей, компетентностей, досвіду, що уможливають ефективну професійну діяльність у відповідному напрямі.

Визначено структуру готовності майбутніх учителів до діалогічного навчання молодших школярів, що включає такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, рефлексивно-діяльнісний. *Розроблено* критерії (потребово-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, соціально-комунікативний, рефлексивно-ціннісний та операційно-діяльнісний), показники та *охарактеризовано* рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до діяльності у визначеному контексті (високий, середній і низький).

Теоретично обґрунтовано авторську модель підготовки вчителя Нової української школи до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти, що містить чотири умовних блоки (методологічно-цільовий, змістово-методичний, організаційно-процесуальний і діагностично-результативний), та *окреслено* шляхи її впровадження в цілісний процес професійної підготовки майбутніх педагогів у закладі вищої освіти. Обґрунтовано доцільність реалізації запропонованої моделі за наступними етапами: *адаптаційно-інформаційний* (I-II курс, бакалаврат) – адаптація студентів спеціальності «Початкова освіта» до умов навчання у вищій школі, знайомство та налагодження ділових стосунків у процесі

діалогічної взаємодії, вирішення навчальних завдань, опанування знаннями про навчальний діалог, стилі і правила спілкування; усвідомлення цінності комунікативної культури в професійній діяльності вчителя; *конструктивно-діяльнісний* (III–IV курс, бакалаврат) – формування у студентів практичних умінь і навичок щодо участі в навчальному діалозі з обговорення актуальних проблем педагогічної науки і практики, а також педагогічних навичок з методики організації діалогічного навчання в початковій школі; *рефлексивно-творчий* (I–II курс магістратури) – вдосконалення у майбутніх учителів уже сформованих професійних умінь і навичок комунікативної діяльності та застосування діалогічних технологій у початковій школі.

Удосконалено змістове наповнення та методичний супровід процесу підготовки вчителя школи I-го ступеня до організації діалогічного навчання учнів у закладах вищої освіти, що включає використання, передусім, інтерактивних форм взаємодії; вирішення навчальних завдань і вияв підтримки членів групи в ході спільної роботи; складання герменевтичних питань і створення відповідних ситуацій; методики онлайн навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; тренінгові заняття, ділові ігри тощо.

У результаті теоретичного аналізу окресленої проблеми та вивчення досвіду педагогів-практиків *конкретизовано* такі педагогічні умови підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів у досліджуваному аспекті: цілісність, системність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання учнів; поетапне спрямування змісту освіти у вищій школі у руслі вирішення завдань формування та розвитку вмінь і навичок педагогічного спілкування, елементів комунікативного та рефлексивно-діяльнісного компонентів професійної готовності шляхом впровадження методів діалогічного навчання у викладанні педагогічних і фахово-методичних дисциплін; налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників в освітньому процесі, створення атмосфери творчості; проектування освітнього діалогічного середовища в закладі вищої освіти; практико зорієнтований підхід щодо вивчення дисциплін з циклу професійної підготовки майбутнього фахівця.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту, в якому брали участь майбутні педагоги початкової школи, дали змогу виявити стан їхньої готовності до організації діалогічного навчання учнів та засвідчили домінування здебільшого середнього і низького рівнів готовності до окресленого виду діяльності практично за всіма критеріями.

Аналіз результатів експериментальної роботи засвідчив ефективність авторської моделі, що доведено позитивною динамікою рівнів готовності майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання в початковій школі в експериментальних групах. Зокрема, після формувального етапу експерименту в 32,9% студентів було зафіксовано високий рівень готовності до організації діалогічного навчання учнів (до експерименту таких респондентів було 17,1%, динаміка +15,8%); на 18,7% зменшилася кількість студентів із низьким рівнем такої підготовки і на кінець експерименту в ЕГ їх частка з цим рівнем склала 16,1% (в КГ таких студентів майже третина – 28,1%). У цілому ж в ЕГ кількість студентів з високим і середнім рівнями готовності становила 83,9% (в КГ – 71,9%).

Достовірність отриманих результатів перевірено за допомогою методів математичної статистики та критерію однорідності χ^2 Пірсона.

Практичне значення дослідження полягає в поетапному впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до діалогічного навчання, що передбачає діалогізацію: змісту освіти, форм і методів організації навчання; спілкування у групах на засадах педагогіки партнерства; критичної рефлексії учасників взаємодії. Діалогічне спрямування змісту освіти (на рівні бакалаврату і магістратури) здійснювалося у ході викладання педагогічних і фахово-методичних дисциплін початкової освіти («Дидактика», «Педагогічна майстерність», «Англійська мова», «Педагогічна інноватика», «Дитяча література та методика навчання літературного читання», «Основи інклюзивної освіти», «Практичний курс англійської мови», «Методика навчання англійської мови в початковій школі», «Англійська література для дітей», «Іноземна мова професійного спілкування»), а також спецкурсу

«Комунікативна педагогіка». Автором підготовлено методичні посібники для студентів спеціальності 013 Початкова освіта «Методичні рекомендації до самостійної роботи з практичного курсу англійської мови для студентів 1 курсу навчання», «Комунікативна педагогіка» (у співавторстві з О. Будник) та «Classroom Work: Listening and Reading Comprehension» (у співавторстві з Т. Близнюк).

Результати проведеного наукового пошуку можуть бути використані викладачами у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти різного типу, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя початкової школи, професійно-педагогічна готовність, діалогічне навчання, діалогічне спілкування, діалогічне освітнє середовище закладу вищої освіти, комунікативна культура вчителя, педагогічна етика у спілкуванні.

ABSTRACT

K. Fomin. Training of primary school teachers to organize dialogic teaching. – Manuscript.

Dissertation for the degree of Candidate in Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) in Specialty 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Ivano-Frankivsk, 2020.

The thesis focuses on theoretical and experimental research of the problem of training future primary school teachers to organize dialogic teaching of pupils.

The relevance of the research problem is due to the contemporary challenges in the educational system of Ukraine, related to the implementation of the strategic ideas of the New Ukrainian School Concept (2017), as well as the need to train qualified educators capable of organizing dialogic teaching for primary students on the basis of humanism, tolerance and pedagogy of partnership. This is stated in the legislative and regulatory documents: National Doctrine of Development of Education of Ukraine in the XXI century (2002), the National Strategy for the Development of Education in

Ukraine until 2021 (2013); laws of Ukraine «On Higher Education» (2014), «On Education» (2017), Concept of Development of Pedagogical Education (2018), Concept "New School. Space for Educational Opportunities» (2016), the State Standard for Elementary Education (2018), and others.

Accordingly, in the process of training of modern elementary school teachers designing educational environment based on mutual understanding, democracy, humanism, partnership, tolerance is the most important skill. Actually, the organization of not monologic but dialogic teaching of students serves as an effective means of developing the communicative sphere of the individual in the context of solving the problem identified. Therefore, there is a need to improve the content of the vocational training of future primary school teachers focusing on the study of innovative technologies of dialogic teaching.

The analysis of the results of domestic and foreign scientific studies shows the increasing attention of scientists to the outlined problem. Despite the considerable interest of researchers in various aspects of the vocational training of primary school teachers, it can be argued that the introduction of the dialogic technologies to future primary school teacher training requires further scientific exploration.

Based on the study of the theory and practice of vocational education, a number of contradictions are highlighted between: contemporary social challenges in education regarding the quality of educational services in the format of strategic ideas of the New Ukrainian School Concept (2017) and the ability of higher education institutions to satisfy them; the need to use dialogic teaching technologies in accordance with the requirements of the State Standard for Primary Education (2018) and the lack of readiness of future teachers to face these challenges in school practice; the need to train future elementary school teachers for the organization of dialogic teaching and the lack of appropriate theoretical and methodological basis for this process in higher education.

The study of scientific sources made us to state that the training of future primary school teachers for the outlined type of professional activity provides efficiency in the conditions of implementation as an integrated educational system that includes: pedagogical goal-setting, tasks, content, methods, techniques, forms of organization of

teacher's and students' work and in dialogic teaching, means of pedagogical communication, evaluation of the results of educational and cognitive activity, etc.

The methodological foundations of the study of the outlined problem are singled out: philosophical and pedagogical anthropology, philosophical and pedagogical hermeneutics, and philosophical and pedagogical synergetics.

The essence of the basic concepts of the study *are clarified*, which are: «dialogic communication», «educational dialogue», «dialogic teaching», «teacher's communicative culture», «training of a future primary school teacher for the organization of dialogic education», «ethics of pedagogical communication», «designing the educational environment of the institution of higher education» and others. In particular, in the thesis dialogic education is considered to be a way of organizing the educational process in the institution of general secondary education, which is based on the joint activity of a teacher and students in the context of creating and solving problem situations and learning objectives through constructive dialogue. Educational dialogue is considered to be a multifaceted interaction between teachers and students, during which activities change in the systems: «teacher-student», «student-student», that is, students' questions are alternately replaced by discussions, and the function of the teacher is mostly indirect, as a tutor. Accordingly, it has been clarified that *the future primary school teacher's readiness to organize dialogic teaching* is a combination of constituents, that is, his or her personal and professional values, competences, experience that enable effective professional activity in the relevant direction.

The structure of future teachers' readiness for dialogic teaching of primary school students has been *determined*, which includes the following components: motivational, cognitive, communicative, reflexive and activity. Criteria (need-motivational, cognitive, social-communicative, reflexive-valuable and operational-activity), indicators and levels of future primary school teachers' readiness for activity in a certain context (high, middle and low) *are formulated*.

The author's model of training of the New Ukrainian school teacher for the organization of dialogic teaching of primary students containing four conditional blocks

(methodological-targeted, content-methodical , organizational-procedural and diagnostic-effective) *is theoretically substantiated*, and the ways of its implementation in the holistic process of professional training of future teachers in higher education *are outlined*. The expediency of implementation of the proposed model in the following stages is substantiated: *adaptive-informative* (I-II course, bachelor's degree) – adaptation of students of the specialty "Primary education" to the conditions of study in higher school, acquaintance and establishment of business relations in the process of dialogue interaction, solving educational tasks, mastering knowledge about educational dialogue, styles and rules of communication; awareness of the value of communicative culture in teacher's professional activity; *constructive-active* (III-IV course, bachelor's degree) - formation of students' practical skills to participate in educational dialogue discussing actual problems of pedagogical science and practice, as well as pedagogical skills of usage of the method of organizing dialogic teaching in primary school; *reflexive-creative* (I-II course of magistracy) - improvement of future teachers already developed professional and communication skills and application of dialogic technologies in elementary school.

The substantive content and methodological basis of the process of primary school teachers' training for the organization of dialogic education of students in higher educational institutions have been *improved*, including the use of, first of all, interactive forms of interaction; solving learning tasks and showing support for team members in common work; making hermeneutical questions and creating appropriate situations; online teaching methods using information and communication technologies; training sessions, business games and more.

As a result of theoretical analysis of the outlined problem and research of the experience of teacher-practitioners, the following pedagogical conditions for improving the effectiveness of training of future teachers in the investigated aspect are *specified*: integrity, systematic vocational training of future elementary school teachers to organize dialogic teaching; the gradual orientation of the content of education in higher education in the direction of formation and development of pedagogical communication skills, elements of communicative and reflexive-activity components of professional

readiness by introduction of methods of dialogic teaching in the process of teaching of pedagogical and professional-methodical disciplines; adjusting the subject-subject interaction of participants in the educational process, creating the atmosphere of creativity; designing an educational dialogic environment in a higher education institution; a practically oriented approach to the study of disciplines from the sphere of professional training of a future specialist.

The results of the ascertaining stage of the pedagogical experiment, in which future elementary school teachers participated, revealed the state of their readiness to organize dialogic teaching and demonstrated a predominance of medium- and low-level readiness for a defined activity according to almost all criteria.

The analysis of the results of the experimental work showed the effectiveness of the author's model, which was proved by the positive increasing of the levels of readiness of future teachers to organize dialogic education in primary school in the experimental groups. In particular, after the forming stage of the experiment 32.9% of students expressed high level of readiness to organize dialogic training (before the experiment only 17,1% of respondents expressed high level, the increase + 15.8%); the number of students with a low level of this readiness decreased up to 18.7% and by the end of the experiment in EG their share with this level was 16.1% (in CG of such students almost a third part - 28.1%). In general, the number of students with high and medium levels of readiness in the EG was 83.9% (in the CG - 71.9%).

The validity of the obtained results was verified using mathematical statistics and the homogeneity criterion χ^2 Pearson.

The practical importance of the study is to gradually introduce into the educational process of institutions of higher education the model of training of future primary school teachers for dialogic teaching, which involves dialogism: of the content of education, forms and methods of organizing training; communication in groups on the basis of partnership pedagogy; critical reflection of the participants of the interaction. Dialogic orientation of the content of education (at the level of bachelor's and master's degree) was carried out in the process of teaching pedagogical and professional-methodical disciplines of elementary education («Didactics», «Teaching skills»,

«English language», «Pedagogical innovation», «Children's literature and teaching methods of literary reading», «Fundamentals of inclusive education», «Practical Course of English», «Methods of teaching English in elementary schools», «English Literature for Children», «Foreign Language for Professional Communication»), as well as special course «Communicative Pedagogy». The author has compiled a methodical guide for students of specialty 013 Primary education «Methodological recommendations on individual work on Practical Course of English for first-year students», «Communicative Pedagogy» (in collaboration with O. Budnyk), also «Classroom Work: Listening and Reading Comprehension» (in collaboration with T. Blyznyuk).

The results of the scientific search can be used by teachers in the process of professional training of future teachers to work in educational institutions of different types, as well as in the system of postgraduate pedagogical education.

Key words: training of future primary school teacher, professional and pedagogical readiness, dialogic education, dialogic communication, dialogic educational environment of the institution of higher education, teacher's communicative culture, pedagogical ethics in communication.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ З ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наукові праці, в яких відображені основні наукові результати дисертації

1. Фомін К.В. Підготовка вчителя початкової школи до діалогічного навчання учнів як педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* / гол. ред. А. А. Сбруєв. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. № 9 (43). С. 291–299.
2. Фомін К. Компоненти підготовки майбутніх учителів до діалогічного навчання з учнями молодшого шкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2017. Вип. 57. С. 35–57.
3. Фомін К. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи гірського регіону до діалогічного навчання. *Гірська школа Українських*

- Карпат*: Наукове фахове видання з педагогічних наук, 2017. №17. С. 53–57.
DOI: 10.15330/msuc.2017.17.53-57
4. Fomin K. V. Common-didactic Basis of Dialogue Training in Primary School. *Обрії*: науково-педагогічний журнал, 2017. № 1(44). С. 56–58.
 5. Фомін К. Філософсько-педагогічна герменевтика як методологічна основа організації діалогового навчання майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*, Луцьк, 2018. № 9 (382). С. 46–51.
 6. Фомін К. Методичні засади підготовки вчителя до організації діалогового навчання здобувачів початкової освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2018. № 10–11. С. 106-111. DOI 10.31651/2524-2660-2018-10-11-106-111.
 7. Фомін К. В. Стан готовності сучасного вчителя до організації діалогічного навчання у початковій школі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2019. № 3. С. 217–222. DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-217-222.
 8. Fomin K. Research of the Problem of Dialogue Education Implementation in the Future Primary School Teachers' Training Process: Philosophical and Anthropological Approach. *Scientific Bulletin of Chelm. Section of Pedagogy*, 2018. No 1. P. 21–34. (*Index Copernicus*)
 9. Fomin K. Features of Projecting the Higher Educational Environment in the Context of Training Teachers to the Organization of Dialogue Education of Primary School Pupils. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 2019. No 6 (1). P. 67–75. DOI: 10.15330/jpnu.6.1.67-75.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

10. Фомін К. Підготовка майбутніх педагогів до діалогічного навчання в початковій школі. *Соціально-гуманітарний вісник: зб. наук. пр. Вип. 25*. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2019. С. 70–71.

11. Фомін К. Діалогічне навчання як ефективна форма стимулювання пізнавальних інтересів учнів із соціально вразливих груп. *Тези доповідей IV Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції «Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи»*, 19 квітня 2019 року. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. С. 169–172.
12. Фомін К. Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти. *Тези доповідей V Міжнародної наукової практичної конференції «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти»*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 17–18 квітня 2019 року. Київ: Міленіум, 2019. С. 206–208.

**Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати
дисертації**

13. Фомін К. В. Методичні рекомендації до самостійної роботи з практичного курсу англійської мови для студентів 1 курсу навчання. Спеціальність: Початкова освіта. Англійська мова. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2015. 44 с.
14. Будник О. Б., Фомін К. В. Комунікативна педагогіка: навчальний посібник [для студентів спеціальності 013 Початкова освіта]. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2019. 92 с.
15. Близнюк Т. О., Фомін К. В. *Classroom Work: Listening and Reading Comprehension*: навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2019. 72 с.

ЗМІСТ

ВСТУП	18
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ	26
1.1.Методологічні засади дослідження проблеми організації діалогічного навчання майбутніх учителів початкової школи.....	26
1.2.Сутнісна характеристика основних понять дослідження.....	43
1.3. Особливості проектування освітнього середовища закладу вищої освіти у контексті підготовки майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання молодших школярів.....	59
Висновки до розділу I.....	74
РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ	77
2.1. Сучасний стан готовності вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання.....	77
2.2. Модель підготовки вчителя Нової української школи до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти.....	87
2.3. Організаційно-методичні засади підвищення ефективності підготовки вчителя школи I-го ступеня до організації діалогічного навчання учнів.....	104
2.4. Педагогічні умови ефективності підготовки майбутнього вчителя Нової української школи до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти.....	119
Висновки до розділу II.....	128

РОЗДІЛ ІІІ. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	130
3.1. Експериментальна процедура та методика вивчення готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання.....	130
3.2. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи.....	143
3.2.1. Вивчення стану сформованості в майбутніх педагогів початкової освіти когнітивного компонента готовності до організації діалогічного навчання.....	143
3.2.2. Діагностування комунікативної готовності майбутніх учителів до організації діалогічного навчання.....	152
3.2.3. Дослідження рівня розвитку мотиваційного компонента готовності студентів до організації діалогічного навчання в початковій школі.....	162
3.2.4. Виявлення рефлексивно-діяльнісного компонента готовності майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання з молодшими школярами.....	167
Висновки до розділу ІІІ.....	181
ВИСНОВКИ.....	183
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	189
ДОДАТКИ.....	220

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

МОН – Міністерство освіти і науки

НУШ – Нова українська школа

ПШ – початкова школа

ОР – освітній рівень

КГ – контрольна група

ЕГ – експериментальна група

ВСТУП

Актуальність досліджуваної проблеми. У сучасних умовах реформування вітчизняної системи освіти, її інтегрування до європейського освітнього простору особливо гостро постає проблема підвищення якості підготовки педагогічних кадрів до реалізації надскладних завдань шкільної практики, зокрема, оновлення змістового і технологічного інструментарію в роботі з учнями. У підготовці вчителя Нової української школи чільне місце належить проектуванню освітнього середовища на засадах взаєморозуміння, демократії, гуманізму, партнерства, толерантності. Власне організація не монологічного, а діалогічного навчання учнів слугує дієвим засобом розвитку комунікативної сфери особистості у контексті вирішення окресленої проблеми. У зв'язку з цим актуалізується питання підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання учнів. Ці виклики відображені у законодавчих і нормативних документах: Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст. (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); законах України «Про вищу освіту» (2015), «Про освіту» (2017), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції «Нова школа. Простір освітніх можливостей» (2016), Державному стандарті початкової освіти (2018) та інших [70; 85; 86; 161; 162; 164].

Різні аспекти означеної проблеми висвітлені у наукових працях: професійно-педагогічна компетентність майбутнього фахівця у філософському контексті (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк); вища неперервна професійна педагогічна освіта (Г. Васянович, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Єрмоленко, М. Козяр, А. Литвин, Л. Лук'янова, В. Третько); перспективи розвитку вищої педагогічної школи (О. Антонова, В. Желанова, О. Пехота); підвищення якості підготовки здобувачів початкової освіти (Н. Бібік, В. Бондар, О. Будник, Я. Кодлюк, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, Р. Пріма, О. Савченко, Л. Хомич); індивідуальний і особистісно орієнтований підходи в навчанні (Ш. Амонашвілі, Б. Ананьев, І. Бех, М. Чобітько, І. Якиманська та ін.); навчальний діалог як спосіб організації

освітнього процесу (Л. Бурман, В. Вихрущ, Л. Вовк, Л. Кондрашова, В. Морозов, С. Яценко та ін.); розвиток комунікативної компетентності педагога (М. Вашуленко, Т. Котик, М. Оліяр, Л. Руденко, О. Семенов, В. Усатий та ін.); організація діалогічного навчання (взаємодії) в освітньому процесі (В. Андрієвська, О. Березюк, Л. Зазуліна, Г. Іванюк, Л. Мартинюк, В. Мороз, Л. Охріменко та ін.).

Незважаючи на значний інтерес дослідників до різних аспектів професійної підготовки вчителів, можна стверджувати, що впровадження у професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи технологій діалогічного навчання потребує подальших наукових розвідок. Актуалізація предметного поля дослідження посилюється низкою *суперечностей* між:

- сучасними суспільними викликами в освіті щодо якості надання освітніх послуг у форматі реалізації стратегічних ідей Концепції Нової української школи (2017 р.) і спроможністю закладів вищої освіти їх задовольнити;
- необхідністю використання технологій діалогічного навчання відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти (2018) та недостатньою готовністю педагогів до вирішення цих завдань у шкільній практиці;
- потребою підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання та відсутністю належного науково-методичного супроводу цього процесу у закладах вищої освіти.

Актуальність і соціальна значущість окресленої проблеми, виокремлені суперечності зумовили вибір теми дослідження: *«Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедр філології та методики початкового навчання (2009-2016 рр.) «Формування мовної особистості молодшого школяра» (РН № 000112U008355), педагогіки початкової освіти (2016-2019 рр.) «Розвиток особистості молодшого школяра в умовах гірського середовища» (РН № 0113 U 005200), Центру інноваційних освітніх технологій «PNU EcoSystem» (2019 р.) «Професійна

підготовка вчителя: соціально-педагогічний контекст» (РН № 0117U003281) ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Тему дисертації затверджено вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 4 від 29.12.2009 р.), уточнено (протокол № 5 від 27.05.2014 р.) та погоджено у Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 17.06.2014 р.).

Мета дослідження – науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність впровадження моделі підготовки вчителя Нової української школи до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. Вивчити стан окресленої проблеми у педагогічній науці та шкільній практиці, визначити методологічні засади дослідження.

2. Уточнити сутність основних понять та окреслити особливості проектування освітнього середовища закладу вищої освіти в контексті підготовки майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання молодших школярів.

3. Теоретично обґрунтувати і побудувати модель підготовки вчителя Нової української школи до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти, виокремити педагогічні умови її ефективної реалізації.

4. Визначити критерії, показники та рівні досліджуваної готовності, розробити навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання учнів.

5. Експериментально перевірити ефективність запропонованої моделі та здійснити аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка вчителів початкової школи у закладах вищої освіти України.

Предмет дослідження – зміст, форми і методи підготовки майбутнього вчителя до організації діалогічного навчання учнів початкової школи.

Для досягнення мети та виконання поставлених завдань на різних етапах дослідження було використано такі **методи**:

теоретичні – концептуально-порівняльного аналізу (вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури; нормативно-законодавчої бази про освіту в Україні) для визначення методологічних засад дослідження, уточнення категоріального апарату, виокремлення критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання в початковій школі;

емпіричні – психодіагностичні (анкетування, тестування, педагогічне спостереження, бесіди, порівняння, метод експертних оцінок, аналіз продуктів діяльності вчителів і студентів, контент-аналіз) для вивчення стану окресленої проблеми у шкільній практиці; моделювання, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) для створення моделі підготовки вчителя НУШ до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти та перевірки її ефективності дослідно-експериментальним шляхом;

математичної статистики – кількісний та якісний аналіз одержаних результатів на основі мір центральної тенденції (мода, медіана, середнє арифметичне), мір змінності (дисперсія, стандартне відхилення), характеристик сформованих розподілів (асиметрія, ексцес); оцінка статистичної достовірності виявлених відмінностей у розподілах респондентів за рівнями сформованості як окремих компонентів, так і загалом готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання з допомогою непараметричного статистичного критерію однорідності χ^2 (Пірсона).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. На різних етапах дослідження експериментом було охоплено 294 майбутніх педагогів, 60 учителів початкових шкіл і 23 викладачі закладів вищої освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше здійснено* цілісний науковий аналіз теорії і практики підготовки майбутнього педагога до організації діалогічного навчання учнів у руслі реформи

НУШ; *визначено* структуру готовності майбутніх учителів до діалогічного навчання молодших школярів (мотиваційний, когнітивний, комунікативний, рефлексивно-діяльнісний компоненти); *розроблено* критерії (потребово-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, соціально-комунікативний, рефлексивно-ціннісний та операційно-діяльнісний), показники та *охарактеризовано* рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до діяльності у визначеному контексті (високий, середній і низький); *теоретично обґрунтовано* та побудовано авторську модель підготовки вчителя НУШ до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти, що містить чотири умовних блоки (методологічно-цільовий, змістово-методичний, організаційно-процесуальний і діагностично-результативний) і *виокремлено* педагогічні умови її ефективної реалізації у закладі вищої освіти (ЗВО) (цілісність, системність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання учнів; поетапне спрямування змісту освіти у вищій школі в русло вирішення завдань формування та розвитку вмінь і навичок педагогічного спілкування, елементів комунікативного та рефлексивно-діяльнісного компонентів професійної готовності шляхом упровадження методів діалогічного навчання у викладанні педагогічних і фахово-методичних дисциплін; налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, створення атмосфери творчості; проєктування освітнього діалогового середовища в закладі вищої освіти; практико-зорієнтований підхід до вивчення дисциплін циклу професійної підготовки майбутнього фахівця);

– *уточнено* сутність основних понять дослідження («діалогічне спілкування», «навчальний діалог», «діалогічне навчання», «комунікативна культура вчителя», «підготовка майбутнього педагога початкової школи до організації діалогічного навчання молодших школярів», «готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання», «етика педагогічного спілкування», «діалогічне середовище закладу вищої освіти»);

– *конкретизовано* принципи організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти;

– *удосконалено* змістове наповнення і методичний супровід процесу підготовки вчителя школи I-го ступеня до організації діалогічного навчання учнів;

– *подальшого розвитку* набули положення щодо навчально-методичного забезпечення процесу фахової підготовки вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання, а також їх використання у практиці післядипломної педагогічної освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у поетапному впровадженні в освітній процес ЗВО моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до діалогічного навчання, що передбачає діалогізацію: змісту освіти; форм і методів організації навчання; спілкування у групах на засадах педагогіки партнерства; критичної рефлексії учасників взаємодії. Діалогічне спрямування змісту освіти (на рівні бакалаврату та магістратури) здійснювалося під час викладання педагогічних і фахово-методичних дисциплін початкової освіти («Педагогічна майстерність», «Англійська мова», «Педагогічна інноватика», «Дитяча література та методика навчання літературного читання», «Основи інклюзивної освіти», «Практичний курс англійської мови», «Методика навчання англійської мови в початковій школі», «Англійська література для дітей», «Іноземна мова професійного спілкування»), а також спецкурсу «Комунікативна педагогіка». Застосовано методичний посібник для студентів спеціальності 013 Початкова освіта «Методичні рекомендації до самостійної роботи з практичного курсу англійської мови для студентів 1 курсу навчання», посібники «Комунікативна педагогіка» (у співавторстві) та «Classroom Work: Listening and Reading Comprehension» (у співавторстві).

Результати проведеного наукового пошуку можуть бути використані викладачами ЗВО у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в закладах освіти різного типу, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка

№ 030210/108 від 14.11.2019), ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 772 від 29.11.2019, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка 03-28/01/3286 від 12.12.2019 р.), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 4989-Н від 12.12.2019 р.), Мукачівського державного університету (довідка № 2553 від 26.12.2019 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження обговорювалися на науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Модернізація педагогічної освіти: виклики XXI століття» (м. Київ, 28 січня 2016 р.), «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання у світлі євроінтеграції» (м. Львів, 13 травня 2015 р.), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (м. Луцьк, 31 травня – 1 червня 2016 р.), «Współczesne Strategie i Wyzwania Edukacyjne: Społeczno-kulturowe uwarunkowania rozwijania kompetencji czytelniczych dzieci i młodzieży» (м. Хелм, Польська Республіка, 9–10 травня 2016 р.), «Роль освіти у сталому розвитку гірського регіону» (м. Івано-Франківськ, 20–22 вересня 2017 р.), «Освітня інклюзія у США та Україні: кроки разом» (Івано-Франківськ, 27–31 жовтня 2017 р.), «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» (м. Суми, 18 травня 2017 р.), «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (м. Кам'янець-Подільський, 17–18 квітня 2019 р.); *всеукраїнських* – «Інновації в освітньому середовищі: надбання та перспективи» (м. Умань, 29–30 вересня 2016 р.), «Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій» (м. Івано-Франківськ, 11–12 жовтня 2018 р.), «Сучасні тенденції соціально-гуманітарного розвитку України та світу» (м. Харків, 27 березня 2019 р.), «Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи» (Івано-Франківськ, 19 квітня 2019 р.), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (м. Луцьк, 28–29 травня 2019 р.); *регіональних* – «Соціально-педагогічний аспект професійної діяльності вчителя» (м. Івано-Франківськ, 25 вересня 2017 р.), «Нова українська школа: співпраця закладів середньої та вищої освіти як підґрунтя підвищення якості професійної підготовки учителів» (м. Бурштин, 9–10 квітня

2019 р.), а також *щорічних звітних наукових конференцій* Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено у 15 публікаціях, із них 8 статей у наукових фахових виданнях України, 1 у закордонному періодичному фаховому науковому виданні; 3 – публікації у збірниках матеріалів конференцій і наукових праць, 3 навчально-методичні посібники (з них 2 – у співавторстві).

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (309 позицій, із них 38 – іноземними мовами) та 16 додатків на 64 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 283 сторінки, основний зміст дисертації викладено на 170 сторінках. Робота містить 16 таблиць і 18 рисунків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Методологічні засади дослідження проблеми організації діалогічного навчання майбутніх учителів початкової школи

Однією із важливих умов якісного наукового дослідження є визначення й обґрунтування його методологічних засад. На цьому наголошують як вітчизняні (В. Андрущенко, І. Бех, В. Биков, О. Будник, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, Г. Іванюк, В. Кремень, В. Рибалка, М. Савчин та ін.) [6; 21; 23; 34; 37; 59; 91; 95; 116; 195; 208], так і зарубіжні вчені (Е. Гуссерль, В. Загвязинський, В. Краєвський, А. Маслоу, О. Новіков, Г. Сериков, М. Шелер, Г. Щедровицький та ін.) [67; 82; 114; 147; 166; 212; 260; 262]. Нам імпонує такий підхід, а тому будемо дотримуватися його у вирішенні досліджуваної проблеми.

Принагідно зазначимо, що саме поняття «методологія» і до сьогодні трактується по-різному, а тому не є усталеним у науковому обігу. Певна частина вчених намагається обмежитися вузьким тлумаченням, коли практично зводиться його сутність як до вчення про сукупність методів (О. Новіков [166], О. Сичивиця [215]). Вірогідно, що будь-яка думка в науці має право на існування, натомість зауважимо, що нам імпонує значно ширше розуміння науки методології, як про це писав С. Гончаренко. Учений доводив, що методологія – це «...система принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему», «вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу» [60]. У своєму дослідженні ми будемо дотримуватися позиції, згідно з якою поняття «методологія» містить чотири основні компоненти: а) загальнофілософський; б) загальнонауковий; в) конкретно-наукових ідей; г) вчення про методи [33; 39]. Таке розуміння проблеми методології знаходимо у багатьох працях: С. Гончаренка, М. Данілова, В. Краєвського [62; 69; 114] та ін.

Оскільки окреслена нами проблема дослідження безпосередньо пов'язана з організацією діалогічного навчання майбутніх учителів початкової школи, то доцільно визначитися із сутністю цього поняття.

Категорія «діалог» (гр. dialogos) – має три основні значення: 1) розмова між двома або кількома особами (образно: літературний твір, написаний у формі бесіди; 2) розмова, обмін думками; 3) переговори; бесіди в порядку взаємного зондажу [40, с. 225-226]. Ми будемо послуговуватися усіма значеннями, натомість не обмежимося лише «розмовою між суб'єктами спілкування», а й визначимо сенс цього спілкування, його духовно-душевну цінність. Таке розуміння проблеми діалогу, як засвідчує аналіз філософсько-педагогічних джерел, має певну традицію й достатній рівень обґрунтування (показовим у цьому стосунку є принцип діалогічного навчання ще з античних часів: між учителем (Сократом) і учнем (Платоном) [181].

Сучасна педагогічна думка пропонує різні контексти наповнення поняття «діалогічне навчання», втім зазначимо, що навіть у такій науково-довідниковій праці, якою є «Енциклопедія освіти», воно відсутнє, є лише загальна дефініція «діалог культур», яку послідовно обґрунтовували видатні вчені: М. Бахтін і В. Біблер. У названому виданні побіжно згадується, що «навчання у школі діалогу культур будується у процесі вивчення реальних текстів конкретної культури і у формі створення авторських учнівських текстів на основі створення різноманітних ситуацій внутрішнього і міжкультурного діалогу, спеціальних діалогічних форм навчання (уроків-діалогів, навчальних дискусій і т. п.); залучення до гри і культурної діяльності; визначення у першому класі автором-педагогом разом з дітьми і розв'язання певної наскрізної проблеми, що може поступово в наступних класах «втягнути в себе» всі проблеми, предмети, вікові позиції, культури у їх діалозі» [80, с. 217].

На нашу думку, більш вдале трактування поняття «діалогове навчання» у функціональному відношенні подано у праці «Педагогічна майстерність» за редакцією академіка І. Зязюна [176, с. 204-208]. Із викладеного ним контексту не важко побачити, що діалогічне навчання вчений-педагог розглядав через призму

діалогічного спілкування і контакт (взаємодію) між учителем і учнем. Він писав: «Діалог педагогічний – це тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів». І далі академік І. Зязюн визначає основні критерії діалогу, провідними серед них є такі: 1) визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів; 2) домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів; 3) модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення; 4) поліфонія взаємодії і надання вчителем розвивальної допомоги; 5) двоплановість позиції педагога у спілкуванні [Там само, с. 205-208]. Академік С. Гончаренко послуговувався поняттям «діалог у навчанні», під яким розумів форму педагогічної взаємодії учителя – учня, (учня – учня) в умовах початкової ситуації, в ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини. Специфіка навчального діалогу визначається цілями, умовами та обставинами взаємодії [62, с. 96]. Значна кількість учених-педагогів, (І. Дичківська, О. Пехота, Г. Селевко та ін.) розглядають діалогічне навчання як сучасну дієву освітню технологію, що є гуманістичною за своєю сутністю і продуктивно сприяє інтелектуальному й почуттєвому розвитку дитини.

З огляду на предмет, об'єкт і завдання нашого дослідження в якості провідних методологічних засад дослідження обрано: *філософсько-педагогічну антропологію, філософсько-педагогічну герменевтику та філософсько-педагогічну синергетику*. Розкриємо у більш широкому форматі їх зміст і можливості застосування в аналізі організації діалогічного навчання майбутнього учителя початкової школи.

Філософсько-педагогічна антропологія. Осмисленням цієї надзвичайно важливої проблеми займалися ще з давніх часів. Вперше до сутності людини, її фізіологічних, психологічних, соціальних і духовно-моральних якостей (а саме в такому аспекті антропологія розглядає людину, її поведінкову й вчинкову діяльність) звернувся Сократ, а пізніше – його учні: Аристип, Кратет, Діодор, Ксенофонт й особливо – Платон. Саме Сократові належить застосування «методу маевтики» (метод діалогу, який дозволяв «вирощувати» істину і саму людину).

На особливу увагу розуміння сутності людини заслуговує вчення «князя філософів» давньої Греції – Аристотеля, який запропонував метод діяльності. Він наголошував, що природа людини розкривається саме у діяльності, творчості, але для цього потрібно створити належні умови. Завдяки діалоговому навчанню, на думку геніального філософа і педагога, виховується морально відповідальна молодь, яка виступає головним засобом збереження держави. Тому організація виховання молоді є першою справою держави і кожного вчителя. У праці «Політика» Аристотель писав: «А оскільки держава в її цілісності має на увазі одну кінцеву мету, то, зрозуміло, що для всіх потрібне тотожне виховання і турбота про це виховання повинна бути загальною, а не приватною справою, як тепер, коли кожний турбується про виховання своїх дітей власним способом і навчає власним шляхом того, що йому заманеться. Те, що має загальний інтерес, потрібно і вирішувати загальним способом. Не треба, крім цього, думати, ніби кожний громадянин існує сам по собі. Ні. Всі громадяни належать державі, тому що кожний із них є часткою держави. І турбота про кожну частку, звісно, повинна мати на увазі піклування про все ціле» [9, с. 628].

В епоху Середньовіччя ситуація щодо розуміння сутності людини, її навчання і виховання кардинально змінюється. Головна ідея полягає в тому, що людина стає підпорядкованою Богові, посередником у діалозі «людина – Бог» виступає Ісус Христос. Молитва стає головним засобом спілкування, діалогу, вона ж є і головним засобом самопізнання і самовдосконалення людини. Один із найбільш відомих християнських мислителів цього часу – Августин Блаженний у праці «Учитель» в розмові із своїм сином Адеодатом окреслює всі необхідні риси, якими має володіти педагог для того, щоб з допомогою діалогового навчання він міг активно виховувати дитину. Найперше, учитель повинен любити Бога, бути добрим, поблажливим, володіти різнобічними знаннями, виявляти скромність і справедливість. Мислитель надто негативно ставився до тих педагогів, котрі невимогливі до учнів, віддають перевагу коштам, а не навчанню, науці, оскільки це є небезпечним не лише для особистості, а й для держави.

Теологічної позиції щодо сутності людини і можливостей її навчання і виховання дотримувався й відомий французький мислитель – П'єр Абеляр. У своїх працях «Пізнай себе», «Так і ні», «Історія моїх бідувань» філософ і педагог висловлював думку, згідно з якою, людина повинна ставити голос совісті вище повелінь Бога. Совість визначає зміст і цінність вчинків, які є ціннісними не самі по собі, а в зв'язку із мотивами, що до них спонукають. Здійснюючи діалогічне навчання педагог має радіти найменшим проявам самостійного мислення учня, його творчому зростанню, в жодному разі не гальмувати успіхи у навчанні, якщо учень належним чином матеріально не віддячився. Учитель не має права заздрити учневі, якщо бачить, що він його перевершує у творчих задатках і знаннях. Такі ситуації, коли майбутній філософ позбавлений був діалогу з боку учителя, терпів від нього всілякі знуцання, приниження гідності, Абеляр з великим сумом описав у своїй праці [1].

Новий сплеск діалогічне навчання отримує в епоху Відродження і Нового часу. Це пояснюється передусім тим, що змінюється ставлення до людини, її сутності і призначення. Визначальним чинником її розвитку стає свобода, гуманістичне мислення і людські відносини. Особливо характерним це було для таких європейських мислителів, педагогів, як Ф. Бекон, Т. Гоббс, Я. Коменський, Дж. Локк, М. Монтень, І. Песталоцці, Е. Роттердамський, Б. Спіноза та ін. Джерела, що дійшли до нас, дозволяють стверджувати: найбільш відомим педагогом раннього Відродження був Вітторіно Рамбальдоні (Вітторіно да Фельтре). Свою школу учитель справедливо називав «Дім щастя», або інакше: «Дім ігор», «Дім радості», адже весь навчально-виховний процес у ній був побудований на принципі діалогу. В школі навчалися діти різних верств населення, як заможних, так і бідних, всі учні знаходилися в рівних умовах. Оскільки Вітторіно да Фельтре дотримувався засад філософсько-педагогічної антропології, гуманістичних ідей, то вважав, що всі діти від народження є рівними і вільними, усіх їх слід розвивати гармонійно, індивідуально, але неодмінно – з допомогою гри і безпосереднього спілкування, діалогу. Цілком слушно, що систему освіти Вітторіно да Фельтре його сучасники і послідовники:

Гуаріно де Верона, Петро Вергеріус та ін. називали «Педагогікою любові» [55, с. 316-318].

Французький мислитель Мішель Монтень, який високо цінував педагогічну діяльність да Фельтре за його гуманне ставлення до дитини, дотримання принципу індивідуалізації навчання, зазначав: «Якщо вчителі, як це переважно у нас робиться, навчають своїх багаточисельних учнів, подаючи їм усім той самий урок і вимагаючи від них однакової поведінки, хоча здібності їх зовсім не однакові і за силою, і за своїм характером, то нема нічого дивного, що серед великої кількості дітей знаходиться лише дві або три дитини, які здобувають справжню користь із подібного навчання» [153, с. 121-122]. Отже, наведене засвідчує, що антропологічний підхід у діалогічному навчанні і вихованні дитини був притаманним для прогресивної частки філософів і педагогів епохи Відродження. Найбільш яскравим його виявом стала теоретична і практична діяльність Яна Амоса Коменського.

Якою в своєму ідеалі педагог вбачав людину? Він доводив, що людина має бути цілісною, гуманною, з високим рівнем свідомості і відповідальності. Це становить, на думку Я. Коменського, головну мету навчання і виховання. У цьому сенсі педагог писав: «... повинна бути твердо встановлена потрібна мета виховання юнацтва: 1. Віра у благочестя. 2. Хороші норови. 3. Знання мов та наук. І все це у тому порядку, в якому пропонується тут, а не навпаки. Передусім необхідно привчати дітей до благочестя, потім – до хороших норовів або добродетелей, врешті-решт – до більш корисних наук. Чим більше, все-таки, вони зможуть зробити успіхів у цьому останньому, тим краще» [112, с. 207]. При цьому видатний педагог наголошував, що ця мета не зумовлюється і не реалізується суто зовнішніми чинниками, а впливає із самої природи людини, вона спрямовує її до самовдосконалення, до відповідальності людського призначення – бути людиною.

Згідно із гуманістичним задумом Я.А. Коменського «усіх навчати всього», надзвичайно плідною є його думка стосовно діалогічного навчання, у процесі якого і відбувається довірливе спілкування, взаємозбагачення душ: учня й

учителя, набувається необхідний життєвий досвід тощо. Біда все ж полягає в тому, що далеко не кожний учитель є добре підготовленим до такого навчання. Учитель, який не здатний розкрити свою душу учневі, калічить його, пригнічує бажання пізнавати цей світ, інших і самого себе. Я. А. Коменський на цій основі робив слушний висновок про те, що надто формалізована діяльність учителя, діяльність не за власною совістю і призводить до того, що ні в чому немає порядку, у світі панує ненависть, жорстокість, крадіжки, вбивства. Справжній учитель підкоряється лише власному сумлінню, і чинить гідно, чесно, за будь-яких обставин. Лише на засадах діалогічного навчання утворюється тісна єдність у взаєминах між вчителем і учнем [Там само, с. 178].

Такого підходу послідовно дотримувався у своїй педагогічній діяльності І. Песталоцці, який наголошував, що учитель має бути «мільйонером моральності», розуму і фізичної сили. Він повинен любити дітей, знати їх потреби, постійно допомагати їм у духовному й фізичному зростанні. Повага до особистості учня, батьківська опіка стосовно дітей, які були соціально запущеними, сиротами, спонукала його до майже цілодобового перебування і спілкування з ними, про що він писав другу: «Моя рука лежала в їх руці, мої очі дивилися у їх очі. Мої сльози текли разом з їх слізьми, і моя усмішка супроводжувала їх усмішку» [178, с. 54].

У найбільш завершеному вигляді філософсько-педагогічну антропологію обґрунтував геніальний мислитель і педагог Костянтин Ушинський, який дотримувався тієї позиції, згідно з якою антропологія – це наука про пізнання людини у всій її цілісності. Він критично поставився до представників різних філософсько-педагогічних течій, які надто спрощено трактували сутність людини, її якості і призначення. Зокрема, учений категорично заперечував погляди представників так званого нативізму (Й. Мюллер, К. Штумпф), які стверджували, що людина народжується вже з готовими ідеями, а тому навчання й виховання лише спрямовують цей процес розвитку ідей і її якостей. Він також заперечував положення представників емпіризму (Дж. Локк, Е Кондільяк та ін.),

які вважали, що людина – це «чиста дошка», і вихователю залишається на все те, що вважає за потрібне.

К. Ушинський послідовно доводив, що людина перебуває у динамічному розвитку, творчому пошуку, отже, учитель у своїй діяльності повинен добре усвідомити це і робити все необхідне для того, щоб розвивати творчий потенціал особистості. Варто, на наш погляд, звернути увагу і на такий важливий аспект: мислитель і педагог наголошував, що для людини історична спадковість є набагато важливішою від тієї органічної спадковості, яка безумовно є помітною у звичках, схильностях, натомість вона за жодних обставин не замінить необхідності у її прагненні до свідомого самовияву, саморефлексії. Саме тому К. Ушинський вважав, що учитель, який керується у своїй діяльності провідними положеннями філософсько-педагогічної антропології здатний підготувати дитину до реального, вільного, гідного життя.

У своїй фундаментальній праці «Людина як предмет виховання: Досвід педагогічної антропології» [234], учений зазначав, що до широкого кола антропологічних наук належать: анатомія, фізіологія і патологія людини, психологія, логіка, філологія, географія, яка вивчає Землю як місце життя людини і людини як мешканця земної кулі, статистика, політична економія й історія у широкому сенсі, куди належить історія релігії, цивілізації, філософських систем, літератури, мистецтв і власне виховання в тісному сенсі цього слова. У всіх цих науках викладаються, співвідносяться і групуються факти і ті співвідношення фактів, в яких виявляються властивості предмета виховання, отже, людини [Там само, с. 15]. У названій праці К. Ушинський ґрунтовно виклав фізіологічні дані і весь процес свідомості, починаючи від первинних відчуттів і завершуючи складними процесами мислення. А також висвітлив процеси душевних почуттів, духовні особливості людини, отже, акцент робив на індивідуальній антропології. Такий підхід, наголошував К. Ушинський, має на меті з'ясування умов і можливостей виховання дитини. А передусім «вихователь повинен прагнути пізнати людину, якою вона є в дійсності, з усіма слабостями і у всій її величч, з усіма її буденними, дріб'язковими потребами і з усіма її великими

духовними потребами. Вихователь повинен знати людину в сім'ї, в суспільстві, серед народу, серед людства і наодинці зі своєю совістю, у всіх вікових станах, у всіх класах, у всіх обставинах, в radoщах і горі, у піднесенні й приниженні, в повноті сил і в стані хвороби, серед необмежених надій і не смертному одрі, коли слово людської втіхи є вже безсилим. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих діянь, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті і будь-якого характеру. Лише тоді буде він в стані черпати у самій природі людини засоби виховного впливу, а засоби ці величезні» [234, с. 25]. І далі педагог застерігав, що учителю мало мати у своїй пам'яті факти різноманітних наук, із яких можуть виникнути педагогічні правила, потрібно ще вміти співвіднести ці факти, і тим самим досягти повного розуміння того, як саме, якими формами, методами і засобами їх можна продуктивно використати у навчально-виховному процесі. Однією із найбільш ефективних форм цього процесу К. Ушинський вважав діалогічне навчання, яке дозволяє не формально, а реально й дієво розвивати особистість у всій її цілісності, повноті.

Аналіз значного масиву наукових джерел засвідчує, що потужний крок в обґрунтуванні методології, яка базується на філософсько-педагогічній антропології, здійснили видатні вчені – М. Шелер [260] і Т. де Шарден [226]. М. Шелер доводив, що настала нагальна потреба повернутися обличчям до людини тому, що вона ніколи ще не була такою проблемною сама для себе, як нині. Крім того, вчений висловлював думку, згідно з якою людина є дихотомною істотою: з одного боку, вона належить до тваринного царства, а з іншого – докорінно відрізняється від нього. На його думку, «Дух» виражає надвітальну й активну сутність людини.

Деяким іншим підхід у з'ясуванні природи, походженні, сенсу буття і взагалі цілісної характеристики людини як біологічної й надбіологічної (свідомої) істоти, був у Т. де Шардена [226]. Вчений намагався з'ясувати: чому людина стає такою, якою вона є в дійсності, побачити і передбачити, якою вона може стати у майбутньому. Він наголошував, що рід людський здатний продовжувати себе лише за умов космологічної єдності, а це потребує високого рівня свідомості

кожної особистості, взаєморозуміння, діалогічності мислення і спільної дії. Людина – центр Всесвіту, і саме в такому вимірі має перспективу саморозвитку. Але «людина – не є статичним центром світу, як вона про це довго думала, а віссю і вершиною еволюції, що набагато прекрасніше» [226, с. 40].

У вітчизняній філософії і педагогічній науці питання антропології досліджували: Д. Багалій, Г. Ващенко, В. Зеньковський, М. Корф, А. Макаренко, В. Роменець, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, І. Франко, Д. Чижевський, П. Юркевич та ін. Зокрема В. Сухомлинський у багатьох своїх працях розмірковував над проблемами становлення і розвитку людини в загальному гносеологічному сенсі: «що таке людина?», «яке її призначення?», «як гуманізувати відносини у системі: людина – суспільство» та ін. Мислитель і педагог намагався дати відповідь на ці запитання засобами психолого-педагогічної науки, а також художніми творами [225].

Варто зазначити, що сьогодні ідея людиноцентризму активно й послідовно розвивається у філософсько-педагогічній антропології (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.).

На основі викладеного можна зробити висновки про важливість методології філософсько-педагогічної антропології для наукового дослідження, яке спрямоване на розв'язання проблеми організації діалогічного навчання майбутніх учителів початкової школи:

по-перше, вона дозволяє ґрунтовно аналізувати сутність, буття людини, її духовно-душевний світ;

по-друге, усвідомити, що у кожної особистості є свій, неповторний внутрішній центр і світ, який потребує досконалого вивчення і гуманного психолого-педагогічного впливу;

по-третє, у дослідженні необхідно враховувати думку, згідно з якою у людства немає майбутнього без належної єдності, діалогу культур, взаємодії і спілкування;

по-четверте, діалог постає як форма навчання за умов свободи як учителя, так і учня, взаємодії на засадах гуманізму. Реалізація принципу діалогу у

навчальному процесі – це реальна зміна вектору: від знаннєвості – до творчого мислення і людської культури.

Нарешті, здійснюючи аналіз проблеми діалогічного навчання варто брати до уваги персоніфікацію повідомлення, яке співрозмовник висловлює у процесі діалогу, оскільки без цього обмін думками може носити формальний характер.

Філософсько-педагогічна герменевтика (грецьк. Hermeneutike (ερμηνεύειν) – тлумачення). Засновником цього напрямку був німецький філософ, богослов і філолог – Фр. Шлейермахер. Учений намагався надати цьому вченню універсальний характер, отже, обґрунтовував положення, згідно з яким мислення людини у своєму ідеалі, має досягати вершин розуміння. Основою розуміння, на його думку, є подібність і відмінність людських індивідуальностей. Звідси важливо дослідити: 1) наскільки особистості, що беруть участь у діалозі є близькими за духом і думками; 2) наскільки вони є різними у своїх поглядах, світоглядних позиціях. Необхідність розуміння є очевидною, вона допомагає людям жити у цьому складному і суперечливому світі. Натомість реальні можливості розуміння людини людиною не завжди є сприятливими (з об'єктивних і суб'єктивних причин).

Універсальною умовою, середовищем розуміння між людьми є мова. У процесі мовного спілкування, діалогу якраз і відбувається розуміння. Фр. Шлейермахер виокремлював три рівні розуміння: на найнижчому із них (побутовому) розуміння відбувається несвідомо (механічно); на другому рівні – розуміння відбувається у спеціальних герменевтиках; лише на третьому рівні розуміння здійснюється як мистецтво. Філософ сформулював принцип «герменевтичного кола» (кола розуміння). Головний смисл його філософ виклав у такий спосіб: «зрозуміти щось можна лише тоді, коли те, що намагаєшся зрозуміти, вже наперед розумієш» [54, с. 241]. Коло розуміння розпочинається з цілого і спрямовується до часткового, і – навпаки, воно може бути «розірваним» саме для того, щоб відбулося розуміння. Особистість має навчитися розуміти іншу особистість на морально-естетичному (духовному) рівні, де головну роль

має відігравати мова. Вона виступає творчою силою, і завдяки їй, культурі діалогу, відбувається пізнання світу людиною.

Такий підхід ще більше посилюється у творчості іншого німецького філософа – В. Дільтея, особливо це помітно на психологічному рівні. Крім того, учений у процесі діалогу надавав великого значення життєвому досвіду людини, який має активно набуватися з дитинства в сім'ї, школі, під час навчання і виховання. Вчений доводив, що кожна особистість має навчитися розуміти передусім себе, і на цій основі – інших, завдяки цьому вона усвідомлює певну загальність між індивідами (Я і Ти), між багатоманітними духовними формами. Іншими словами – це є об'єктивація суб'єктивної свідомості індивіда. Справжнє мистецтво розуміння завжди супроводжується внутрішнім переживанням, саме воно уможливорює акт духовної єдності людей, їх прагнення до душевно-духовної досконалості, самовияву.

Отже, можна стверджувати, що в тріаді – «переживання», «вияв», «розуміння» – останньому належить головне місце. У процесі діалогу, пізнанні іншого, людина пізнає те, що є в ній самій, вона стає здатною перенестись в чуже життя, переживати його разом з іншим, а це вже є актом небайдужого ставлення до іншого. Ця думка, на наш погляд, є надзвичайно актуальною на тлі того, що не лише в сучасному суспільстві, а й серед учнів зростає жорстокість, неповага, небажання і невміння зрозуміти один одного.

Концепція філософсько-педагогічної герменевтики отримала своє потужне продовження у науковому пошуку Г. Гадамера. У відомих працях «Актуальність прекрасного» [49], «Герменевтика і поетика» [51], й у своїй головній праці – «Істина і метод» [50] вчений розглядав герменевтику на двох рівнях: теоретичному і практичному. Що стосується останнього, то він однозначно наголошував: «Герменевтика – це практика. Хто не здатний почерпнути із практики герменевтики її універсальну широту і її філософське виправдання, той, можливо, буде знаходити все нові методи, з допомогою яких можливо досягти успіхів в науках, натомість розумному застосуванню знання з їх допомогою не навчиться» [49, с. 8].

У теоретичному аспекті Г. Гадамер, як і його попередники, чітко дотримувався головного – визначальної ролі у процесі діалогу – розуміння. З цього приводу він писав: «Думка, згідно з якою будь-яке розуміння є проблемою мовною і що досягається (чи не досягається) в медіумі мовності, доведень, власне, не потребує. Всі феномени взаємної згоди, розуміння і непорозуміння, що утворюють предмет так званої герменевтики, за своєю сутністю явища мовні» [49, с. 43]. Водночас Г. Гадамер у своїх думках є більш радикальним, ніж його попередники. Він стверджував, що процес розуміння виходить далеко за межі людських відносин і людського спілкування, цей процес охоплює найрізноманітніші сфери людського буття. Натомість, як зазначав філософ, на шляху розуміння можуть виникати різні перепони, а це, своєю чергою, вимагає активізації не лише розумових, почуттєвих, а й вольових зусиль. Без цього можуть відбуватися незворотні втрати, коли замість розуміння місце посідатиме непорозуміння. Г. Гадамер акцентував ще на одній надто важливій проблемі. Він доводив, що акт розуміння людини людиною може відбуватися лише за умов реальної свободи. Свобода надає імпульс діалогові і розумінню. Крім того, наголошував філософ, не слід забувати, що у реальному житті навіть добре встановлений контакт між суб'єктами взаємодії, налагоджене розуміння, можуть піддаватися руйнації, тому потрібний постійний контроль (моніторинг) за цим процесом, аби випередити небажані зміни і порушення. Вчений зазначав: «Реальність людської комунікації в тому, власне, полягає, що діалог – це не утвердження однієї думки на противагу іншій або звичайне поєднання думок. У розмові обидві вони перетворюються. Діалог лише тоді можна вважати таким, що відбувся, коли ті, що вступили в нього вже не можуть зупинитися на тих різних позиціях, з яких їх розмова розпочиналася... Міжлюдська спільність насправді вибудовується в діалозі...» [49, с. 48].

Проблема свободи і гуманізму проходить через науку, освіту, культуру. Тому так природно у Я. Коменського впливає назва шкіл – «майстерні гуманності», яка містить у собі різноманітний зміст. Передусім вона означає таку організацію діяльності школи, в результаті якої в людині розвиваються найкращі

якості. В іншому сенсі, це поняття вимагає гуманного поводження як учителів, так і учнів, усіх суб'єктів освітнього процесу. За умов послідовного дотримання цих вимог школа стане місцем справжнього раю, насолоди, а не знущань, байдужості і катувань. Справжнім захисником гуманності був і Г. Сковорода, оскільки усю свою духовну творчість спрямовував на боголюдську досконалість, душевно-духовну домінанту в людині [305, р. 87-88].

У такому контексті проблему діалогу і розуміння розглядав і французький філософ Поль Рікер, який намагався перетворити науку герменевтики в загальну методологію дослідження усіх соціально-гуманітарних проблем. До цього варто додати, що свій підхід він постійно пов'язував з іншими філософськими напрямками (феноменологією, екзистенціалізмом, структуралізмом і навіть фрейдизмом). Така позиція автора багатьох праць з проблем герменевтики не є звичайною компіляцією, а намаганням інтегрування різних підходів з метою збагачення власних ідей, а ще вчений намагався подолати певні крайнощі тих чи інших філософських течій в осмисленні поставлених проблем (діалогу і розуміння). П. Рікер сформулював свій варіант «герменевтичного кола» і наголошував на тому, що розуміти можна те, у що віриш. Максима тут є такою: «Треба вірити, щоб розуміти, і розуміти, щоб вірити» [197]. З цієї позиції стає зрозумілим, чому філософ вирішального значення в проблемі розуміння надавав волі і рефлексії (рефлексію вчений підносив на рівень онтології).

Сучасна філософсько-педагогічна герменевтика знаходить своє продовження й обґрунтування у працях не лише зарубіжних (Р. Барт, В. Квайн, Дж. Остин, Дж. Райл, Дж. Сірл, Ф. Сосюр та ін.), а й вітчизняних вчених (Г. Васянович, Н. Волошина, І. Дзюба, М. Жулинський, Л. Костенко, Л. Масенко, Л. Мацько, О. Семенов, Г. Філіпчук та ін.). Вчені наголошують на тому, що існують не лише нові види діалогу, а й нові види розуміння і непорозуміння між суб'єктами спілкування, отже, це ще більше актуалізує окреслену проблему, оскільки така ситуація є виявом динамічного розвитку мови, її смислів і т. ін.

На основі викладеного можна зробити висновок про те, що методологія філософсько-педагогічної герменевтики спрямовується на розв'язання таких актуальних проблем:

по-перше, пізнавальні процеси, що відбуваються під час діалогічного навчання мають максимально враховувати не лише його змістові аспекти, а й функціональні, отже, виявляти цінність людського взаєморозуміння;

по-друге, творче застосування герменевтики у навчально-виховному процесі відкриває нові горизонти опанування мовами, (передусім рідною мовою), як дієвими засобами розуміння людини людиною;

по-третє, майбутній учитель має належним чином усвідомити, що форми і методи діалогічного навчання перебувають у постійному розвитку, а це потребує постійного моніторингу їх застосування й удосконалення відповідно до реальних змін людського буття та культурно-суспільних змін;

по-четверте, філософсько-педагогічна герменевтика відкриває нові смисли навчально-виховного процесу й людського буття, вона покликана послідовно формувати науково-гуманістичний світогляд суб'єктів навчання.

Нарешті, окреслена методологія доводить, що будь-який діалог внутрішньо містить в собі як елементи розуміння, так і непорозуміння, а це своєю чергою потребує такого рівня діалогічного навчання, який би мінімізував процеси непорозуміння між суб'єктами спілкування.

Філософсько-педагогічна синергетика як методологія наукового пізнання окресленої проблеми. Цей напрям, на відміну від попередніх, не має тривалої традиції свого існування і дії, натомість він вніс в методологію науки низку важливих позицій, оскільки ламає традиційні погляди на світ, які існували не одне століття. Як справедливо зауважують Т. Назарова, В. Шаповаленко, процес осмислення ідей теорії самоорганізації в наукові педагогічні дослідження, а також впровадження їх у навчально-виховний процес, все ще відбувається стихійно, спонтанно, що приносить іноді більше шкоди, ніж користі [160, с. 25]. Розглянемо це дещо докладніше, з погляду окресленої нами проблеми.

На основі аналізу філософсько-педагогічних джерел можна стверджувати, що значний внесок в обґрунтування цієї методології здійснили: О. Вознюк, А. Євтодюк, У. Ешбі, Є. Князева, С. Курдюмова, К. Майнцер, Дж. Ніколіс, І. Пригожин, І. Стенгерс, Г. Хакен та ін.

Синергетика є науковим знанням про складні, відкриті системи, які самоорганізуються [37, с. 178], і саме такою є освітня система, що знаходиться у постійному саморозвитку і змінах. «Синергія розуміється як спільне й однорідне функціонування органів і систем; як комбінована дія на суб'єкт навчання і виховання, це наукова концепція цілісного сприйняття світу та його окремих систем. Ключовими поняттями синергетики, як науки, є принципи: становлення; впізнавання; узгодження; відповідності» [213]. Важливими поняттями цієї теорії є «самоорганізація», «нелінійність», «саморозвиток», «системність», «відкритість», «неврівноваженість», «критичні точки» чи «точки біфуркації» тощо.

Зазначимо, що однією із важливих характеристик синергетики є конструктивна роль хаосу, (ще зовсім недавно, в історичному дискурсі, такий підхід був неможливим, особливо в педагогіці, оскільки науковці послуговувалися у своїй теорії жорстким детермінізмом, отже, головну роль відігравали ті чи інші закономірності в системі навчання і виховання). Якщо ж пильно придивитися, то неважко побачити, який хаос переживає нині сучасна система освіти, а в ній – навчально-виховний процес, як важко учителям за таких умов налагодити діалогічне навчання. Натомість важливо дослідити як саме цей хаос здатний народжувати порядок, організацію, або ж (говорячи мовою синергетиків), зрозуміти, як утворюються дисипативні структури, отже, певні «незакономірні послідовності». Внутрішні процеси в такій ситуації є прямо протилежними: в середовищі хаосу борються сили стабілізації і дестабілізації. Останні є реальною силою руйнації, а тому потрібні нелінійні механізми, як більш радикальні, і здатні зберегти систему в новій якості. Процес якісних змін відбувається в зоні біфуркації, завдяки чому утворюється нова структура певної системи, вона стає відносно стійкою, (це так звана ситуація виходу на «атрактор», коли нові сили відкидають усе старе і «притягують» нове). Так відбувається в

освітній системі, конкретніше – в організації освітнього процесу у якому діалогічне навчання посідає все більш помітну роль. І весь цей процес (нелінійності) відбувається в режимі загострення, яке з внутрішньою необхідністю приходить до локалізації (обмеження). Ці режими загострення є відчутними сьогодні як для вчителів, так і учнів (наприклад, довготривалі перевантаження учителів і учнів призводять до вигорання учителів, байдужості й навіть депресивного стану, учнів – до різного роду захворювань, втрати бажання і мотивації добре навчатися тощо). За такої ситуації діалогічне навчання не може відбуватися ефективно, воно втрачає сенс, оскільки умови не відповідають його організації і змісту. Тому так важливо створювати для нього необхідні умови, найпершою із них вважаємо світоглядне забезпечення теорії самоорганізації, оскільки саме синергетика забезпечує перебудову сприйняття світу як учителем, так і учнем. Філософсько-педагогічна синергетика є потужним кроком у справі розуміння феномена людини, її потенційного розвитку і творчого зростання, де діалогічне навчання має бути його вихідним пунктом.

Отже, на нашу думку, методологія філософсько-педагогічної синергетики є ціннісною щодо теми нашого дослідження у таких головних аспектах:

по-перше, вона дозволяє ґрунтовно аналізувати зміст й умови організації та самоорганізації діалогічного навчання. З іншого боку, уможлиблює виявлення причин його недосконалої організації, й здійснює активний пошук шляхів її вдосконалення;

по-друге, допомагає створити модель майбутнього вчителя, який би володів високими професійними вміннями і навичками діалогічного навчання і виховання;

по-третє, допомагає здійснювати аналіз сформованості світоглядних позицій не лише учнів, а й учителів, та вміло застосовувати корекційні впливи з метою їх одухотворення;

по-четверте, уможлиблює з'ясування ролі та місця мотиваційно-ціннісного компонента у підготовці майбутнього вчителя до діалогічного навчання;

по-п'яте, синергетична концепція передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, творчості, коли суб'єкти діалогічного навчання стають відкритими, вільними, прагнуть розвитку суб'єктності.

Аналізом сутності і змісту окресленої «тріади» методології та з'ясуванням її важливості для обраної теми дослідження не вичерпується весь спектр філософсько-педагогічних теорій і концепцій. У педагогічних дослідженнях останнім часом активно використовуються і такі напрями: екзистенціалізм, феноменологія, прагматизм, інтуїтивізм, конструктивізм, психоаналіз та ін. Крім того, в якості методологічних підходів щодо вивчення проблем педагогічної діяльності, організації освітнього процесу та його управління використовуються такі, як: системний; ціннісний; особистісно-орієнтований; діяльнісний; культурологічний та ін. Безумовно, що вони використані і в нашому дослідженні.

1.2. Сутнісна характеристика основних понять дослідження

У Законі України «Про вищу освіту» (ст. 47) освітній процес характеризується, як «інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у вищому навчальному закладі (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» [85].

У нормативно-правових документах МОН України вказується, що важливим завданням сьогодення є підготовка «педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності найкращих фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які, у тому числі, стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [113].

Водночас акцентується на якості у професійній підготовці майбутніх

педагогів. Якість освіти, зазначає П. Саух, – це «багатовимірна модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на усіх етапах навчання людини» [209, с. 82]. Як зауважує учений, до підвищення якості надання освітніх послуг сьогодні надзвичайно потужні суспільні виклики, відповідно її [якість] оцінюють як: 1) суспільний ідеал освіченості людини; 2) результат її освітньої діяльності; 3) критерій ефективності функціонування освітньої системи [Там само]. С. Гончаренко зазначає, що: прагматичне розуміння вищої освіти лише як набуття вищої за спеціальністю кваліфікації не цілком адекватне: мета вищої освіти – розвиток особистості, її інтелектуальних здібностей, моральних якостей [62, с. 54].

Отже, потрібні такі моделі розвитку університетської системи освіти, які дозволять здійснити відповідну організацію її саморозвитку, нададуть риси адаптивності, гнучкості, динамізму, забезпечать перехід до випереджувальної стратегії розвитку [216, с. 8].

Проблема підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності висвітлена у наукових працях таких учених, як: В. Андрущенко, В. Бондар, О. Будник, Г. Васянович, Т. Гуменникова, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Л. Коваль, О. Комар, В. Краєвський, Р. Пріма, Л. Хомич, В. Чайка та ін. [6; 29; 35; 38; 64; 65; 74; 92; 104; 111; 114; 192; 250; 255]. Професійне становлення майбутнього педагога є предметом наукового пошуку О. Антонової, О. Божок, С. Вітвицької, О. Матвієнко, О. Мариновської, А. Кузьмінського, С. Яценко та інших [8; 44; 143; 148; 123; 267]. На думку вчених, завдання закладів вищої освіти – це створення належного освітнього середовища для професійного становлення й розвитку майбутніх фахівців педагогічної освіти, готовності до професійної діяльності в школі з орієнтацією на сучасні освітні тренди та виклики, цифрові технології, педагогічну інноватику, творчу активність та ін.

Розглянемо сутність основних понять дослідження.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» *«підготувати* – давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід і т. ін.

в процесі навчання, практичної діяльності» [40, с. 767]. Таким чином, підготовка у професійній діяльності передбачає оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками, практичним досвідом тощо. У педагогічній науці поняття «підготовка» тлумачиться як «діяльність, спрямована на навчання, надання необхідних знань» [62, с. 202]. У дослідженнях С. Лісової, Н. Ничкало, Л. Руденко та інших учених професійну підготовку і професійну освіту часто розуміють як близькі (тотожні) поняття, що містять глибоке пізнання основ наук і технології певного фаху, опанування спеціальними практичними вміннями і навичками, формування психолого-моральних якостей особистості фахівця, які необхідні для роботи у тій чи іншій сфері [131; 163; 201].

Більшість науковців професійну підготовку майбутнього педагога досліджують в системі загальнопедагогічної підготовки, зокрема наголошують на таких її важливих аспектах:

1) єдність теоретичної і практичної складових у професійно-педагогічній діяльності у контексті взаємозв'язку таких складових цієї підготовки: методологічної, психологічної, загальнопедагогічної, дидактичної, методичної, професійно-етичної, соціально-педагогічної (О. Абдуліна, А. Алексюк, Г. Балл, О. Будник, Г. Васянович, І. Лернер, В. Майковська, О. Савченко та ін.) [2; 3; 11; 33; 37; 126; 136; 207];

2) опанування системою професійних знань, умінь, навичок, компетентностей, розвиток соціально значущих і професійно важливих якостей, необхідних для педагогічної професії (О. Антонова, І. Зимня, А. Литвин) [8; 87; 127];

3) оволодіння загальною професійною культурою у педагогічній сфері, навичками професійної рефлексії задля самовдосконалення професійної майстерності, глибокі знання з вікової та педагогічної психології, педагогічної теорії (В. Андрущенко, І. Зязюн, Л. Лук'янова, М. Марусинець, В. Рибалка, В. Семиченко) [6; 89; 145; 132; 144; 195; 211];

4) дидактичної підготовки майбутніх учителів, їх готовності до професійно-педагогічної творчості, використання освітніх інновацій у

професійній діяльності, опанування теорією і технологією управління процесом навчання в школі (В. Беспалько, В. Бондар, І. Дичківська, М. Кларін, В. Краєвський, В. Кремень, В. Роменець, О. Пометун, С. Сисоєва, Р. Скульський) [18; 29; 72; 103; 114; 115; 214; 217].

У руслі нашого дослідження заслуговують на увагу результати досліджень на рівні докторських дисертацій з підготовки майбутніх учителів початкової школи: Н. Глузман, О. Комар, Е. Ляска, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Отич, І. Пальшкова, О. Хижна, Л. Хомич, Л. Хоружа, О. Ярошинська та інших [34; 64; 111; 174; 249; 265]. Зокрема, цінними є провідні ідеї О. Будник щодо професійної підготовки майбутніх вчителів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі [33]; Т. Гуменникової – підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах ступеневої освіти [64]; О. Комар щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології [111]; І. Пальшкової щодо практико-орієнтованого підходу у формуванні професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя ПШ [175]; О. Сороки – підготовки майбутніх учителів школи I-го ступеня до використання арт-терапевтичних технологій [222]; Л. Хомич – проектування системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкової освіти на основі цільової комплексної програми, спрямованої на формування вчителя-дослідника [250]; В. Чайки – підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності [255]; Р. Пріми щодо готовності майбутнього учителя до самовдосконалення [191]; Л. Хоружої – концептуальні засади з формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів [252] та ін.

Отже, поняття «*підготовка*» здебільшого визначають як процес, у ході якого здійснюється опанування чогось нового: досвіду, вмінь, навичок, компетентностей та ін. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел з теми дослідження зроблено висновок, що *підготовка майбутнього педагога початкової школи до організації діалогічного навчання молодших школярів* – це процес формування та розвитку системи професійних знань, умінь, навичок,

компетентностей, цінностей, що сприятиме належній організації діалогічного навчання в освітньому середовищі початкової школи.

Стосовно поняття «готовність», то в педагогічній науці у руслі професійної підготовки воно трактується як *результат*. У нашому дослідженні йдеться про професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи та його готовність до організації діалогічного навчання учнів. Тому «готовність майбутніх педагогів початкової освіти до організації діалогічного навчання» розглядаємо як результат їх професійної підготовки у визначеному контексті.

На основі вивчення психологічної літератури [121, 152, 199] з'ясовано, що готовність до діяльності [професійної] трактують як функцію психіки; психологічний стан особистості, що допомагає їй досягти успіху у відповідній діяльності; процес і результат сформованості певного досвіду, належних ставлень, установок та ін. У педагогічній літературі готовність до професійної діяльності визначають як: особистісне утворення, що має інтегративну структуру і є «сукупністю професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що забезпечують результативність роботи шкільного вчителя» [63, с. 8].

Як справедливо зазначає О. Матвієнко, у структурі готовності до професійної діяльності виокремлено такі два підходи: функціональний (розглядається як стан психологічної функції, що стимулює до певної активності) та особистісний (слугує цілісним особистісним утворенням, що синтезує низку суб'єктивних чинників щодо професійної діяльності) [149, с. 167]. Таким чином, готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності вчені здебільшого трактують як складне цілісне утворення, яке є результатом відповідної підготовки, у нашому контексті – до організації діалогічного навчання молодших школярів.

Результатом підготовки студентів до застосування інтерактивної технології в початковій школі, як справедливо зауважує О. Комар, може розглядатися готовність як складник цієї підготовки до педагогічної діяльності в цілому, і як цілісне особистісне утворення, яке передбачає наявність у студентів системи певних якостей особистості майбутнього вчителя, знань, умінь і навичок, що

забезпечують успішну реалізацію інноваційної навчальної діяльності, зокрема ефективного застосування інтеракції, відповідальності за її результати та впевненості в собі [111, с. 29].

На думку С. Литвиненко, готовність майбутніх учителів початкової школи [до соціально-педагогічної діяльності] визначається стійкою професійною мотивацією, спрямованістю на взаємодію з учнями, глибокими теоретичними і прикладними знаннями про змістову і процесуальну сутність предмета дослідження [соціально-педагогічної діяльності], творчим потенціалом та здатністю до саморозвитку [129, с. 15].

О. Ярошинська готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності в початковій школі трактує як особистісне утворення, що включає: педагогічні цінності та потреби у професійній самореалізації, сукупність професійних знань, умінь і навичок, необхідних для організації освітнього процесу в школі I-го ступеня, поєднання яких стає оптимальним на основі сформованості таких якостей, як: професійне мислення, педагогічна спрямованість, творчість, активність, здатність до самовдосконалення та ін. [264, с. 168].

Отож, на основі вивчення науково-педагогічної літератури [111; 129; 264 та ін.] приходимо до висновку, що *готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання* – це сукупність складників, тобто його особистісних і професійних цінностей, компетентностей, досвіду, що уможливають ефективну професійну діяльність у відповідному напрямі.

На думку Г. Іванюк, готовність майбутнього вчителя початкової школи до налагодження педагогічної підтримки учнів у діалогічній взаємодії передбачає: вміння розпізнавати, діагностувати, прогнозувати проблему, що становить особистісний інтерес; використовувати проблему як засіб створення умов для формування знань, умінь, навичок, способів діяльності й уміти ними управляти, а саме: ставити пріоритети щодо особистісно центрованих завдань; використовувати ресурс виховання й навчання як засіб самостійного вирішення відповідних освітніх завдань [95, с. 254].

Питання підвищення якості підготовки здобувачів початкової освіти обґрунтували Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, А. Коломієць, О. Кучерявий, С. Литвиненко, С. Мартиненко, О. Отич, О. Савченко та ін. Деякі аспекти діалогічного навчання як способу організації освітнього процесу досліджували А. Алексюк, Л. Бурман, В. Вихрущ, Л. Вовк, Г. Іванюк, Л. Кондрашова, О. Пехота, Г. Троцько, С. Яценко та ін.

На думку О. Пехоти, вища педагогічна освіта повинна бути особистісно зорієнтованою як: повага до особистості майбутнього фахівця; визнання його унікальності; співпраця та співтворчість в освітньому процесі; використання часткової індивідуалізації навчання; діалогічний характер проведення лекцій і практичних занять та ін. [180, с. 4]. Особистісно зорієнтований підхід в освітньому процесі значною мірою виявляється через педагогічне спілкування вчителя та учнів, викладача та студентів.

Як зазначає І. Бех, освітній процес здійснюється як «багатопланове і багаторівневе мовленнєве спілкування, оскільки у формуванні вищих психічних функцій вирішальна роль належить мовленнєвій взаємодії» [21, с. 165]. У мовленнєвому спілкуванні, за переконанням І. Беха, домінантною є особистісно-розвивальна функція, тому «його кваліфікують як педагогічне спілкування чи, конкретніше, педагогічний (зокрема, виховний) діалог» [Там само].

Педагогічне спілкування, зазначає М. Тоба, є різновидом професійного спілкування, у ході якого і через яке відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями. Змістом такої взаємодії, за автором, виступає обмін інформацією, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання здобувачів освіти, забезпечення творчого характеру процесу учіння та ін. Структура педагогічного спілкування характеризується єдністю *зовнішньої*, поведінкової, операційно-дієвої сторони та *внутрішньої*, глибинної, яка включає в себе мотиваційно-сміслові, ціннісні характеристики особистості і має визначальне, пріоритетне значення щодо першої [229, с. 11].

Поняття «внутрішній діалог» і «внутрішнє мовлення», «зовнішній діалог» і «зовнішнє мовлення», наголошує І. Бех, не збігаються. Адже зовнішнє мовлення,

яке звернене до іншого суб'єкта взаємодії, завжди звернене і до нього самого. Тому у педагогічному спілкуванні кожен учасник може діалогічно реагувати не лише на мовлення партнера, а й на власне як на чуже. Отож, зовнішнє мовлення, зазначає академік, може бути засобом і зовнішнього, і внутрішнього діалогу; однак діалогічно реагувати на внутрішнє мовлення може лише комунікатор [21, с. 165-166]. Таким чином, виокремлюють *внутрішній діалог у зовнішньому мовленні* і *внутрішній діалог у внутрішньому мовленні*.

У підготовці майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання учнів важливо розвинути в них навички професійного спілкування, зокрема чіткого уявлення про структуру цього процесу та вміння вдосконалювати освітньо-виховні впливи під час навчальної взаємодії.

За теорією В. Кан-Калика, існує чотири етапи комунікації, що відповідно становлять структуру педагогічної взаємодії:

1. Моделювання вчителем майбутнього спілкування (прогностичний етап) – перший етап, на якому закладаються загальні основи професійної взаємодії: планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Педагог на цьому етапі повинен визначити мету взаємодії (для чого?), здійснити аналіз стану співрозмовника (чому він такий?) і проаналізувати ситуацію (що сталося?). Отож, на цьому етапі визначальною є цільова установка – у нашому контексті щодо діалогічного навчання здобувачів освіти.

2. Початковий етап спілкування – має на меті встановлення емоційно-ділового контакту в педагогічній взаємодії. В. Кан-Калик називає цей етап “комунікативна атака”, оскільки у цей час важлива належним чином організувати спілкування та керувати ним, зокрема оволодіти технікою швидкого включення у взаємодію, прийомами самопрезентації й динамічного впливу.

3. Керування спілкуванням – це етап свідомої та цілеспрямованої організації взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до визначеної мети навчання. На цьому етапі передбачено обмін інформацією, її оцінювання, взаємооцінювання співрозмовників тощо. Морально-психологічний комфорт в освітньому середовищі початкової школи на цьому етапі сприятиме

ефективності діалогічного навчання, відповідно учасники взаємодії отримуватимуть позитивні емоції, задоволення від взаємодії та бажання у подальшому саморозвитку.

4. Аналіз спілкування – це співвіднесення мети, засобів, результатів взаємодії, а також моделювання подальшого спілкування для досягнення кінцевої цілі навчального діалогу; самокоригування [96, с. 27].

Професійно-педагогічне спілкування як етичний феномен потребує належної підготовки майбутнього вчителя не лише щодо технології взаємодії, а й морального досвіду, педагогічної мудрості в організації взаємин зі студентами, батьками, колегами в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. За своїм змістом і сферою функціонування, як зауважує Л. Савенкова, воно може бути професійним і непрофесійним. Професійно-педагогічне спілкування є комунікативною взаємодією педагога з учнями, батьками, колегами і спрямоване на формування сприятливого та ефективного для навчання психологічного клімату, педагогічну оптимізацію комунікативної діяльності, взаємодії. Воно забезпечує передавання через педагога учням елементів соціокультури, допомагає у засвоєнні відповідних компетенцій, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну інформацією. На противагу йому непрофесійне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, спричиняє зниження працездатності, порушення динаміки мовлення, небажання думати і діяти самостійно, відчуженість, стійке негативне ставлення до педагога та навчання в цілому [204].

Найбільш активною формою педагогічного спілкування є навчальний діалог. Про значення діалогу у навчанні відзначали: М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, І. Зязюн, Г. Коберник, Т. Котик, А. Мирошніченко, А. Наконечна, М. Оліяр, І. Ординська, Н. Скляренко, С. Яценко та ін.

У лінгвістичних джерелах діалогічне мовлення часто трактується як особливий вид мовленнєвої діяльності, що характеризується ситуативністю, наявністю двох чи більше комунікантів, швидкістю та безпосередністю відображення явищ і ситуацій об'єктивного світу та ін. Діалогічне мовлення

характеризується зверненістю, спонтанністю та має двосторонній характер. Характерними мовними особливостями діалогічного мовлення є його еліптичність, наявність «готових» мовленнєвих одиниць і стягнених форм [158, с. 185]. Діалогічне мовлення А. Мирошніченко визначає як процес мовленнєвої взаємодії двох або більше осіб у процесі спілкування [152, с. 10].

Навчальний діалог у закладах вищої освіти педагогічного спрямування, за М. Оліяр, – це особлива форма комунікативної взаємодії між викладачем і студентом, що передбачає: визначення мети діалогу; спрямованість на досягнення мети; передання та засвоєння відповідної навчальної інформації; позицію студента як суб'єкта освітнього процесу; рівність позицій викладача і студента; конструктивну позицію учасників діалогу; сприяння самостійності висловлених студентами думок; толерантність, партнерство між учасниками діалогу; засвоєння студентами нового комунікативного досвіду; створення умов для вільного обміну думками; право учасників діалогу на помилку; забезпечення культури діалогічної взаємодії; породження нової інформації в процесі діалогу; рефлексія своєї комунікативної поведінки і позиції в діалозі; досягнення результату, що відповідає меті (В. Андрієвська, Г. Балл, А. Волинець, І. Дроздова, І. Зязюн, О. Киричук, Е. Левітас, Л. Петровська та ін.) [168, с. 13].

Навчальний діалог – це багатопланова взаємодія викладачів і студентів, де змінюються види діяльності в системах: «викладач-студент», «студент-студент», тобто запитання студентів між собою по чергово замінюються обговоренням відповідей, дискусією, причому функція викладача, здебільшого опосередкована, він є тьютор. Т. Флоренська доводить, що навчальний діалог допомагає моделювати в ході уроку діалогічне спілкування, суть якого полягає в тому, щоб сприяти духовному відображенню особистості учня [237, с. 67].

Діалог у навчанні визначають як своєрідну форму спілкування між учасниками освітнього процесу за умов навчальної ситуації, за якої здійснюється інформаційно-смысловий обмін між партнерами та регулюються їхні стосунки (Л. Зазуліна) [84, с. 6]. Як зауважує В. Дудченко: «Діалог на уроці – це особлива

комунікативна атмосфера, яка допомагає учневі розвивати інтелектуальні та емоційні властивості особистості» [78].

Сутність діалогічного навчання, зазначає Ю. Підборський, полягає в тому, що «саме діалог має міжособистісний суб'єкт-суб'єктний характер, діалог, заснований на рівності сторін, під час навчання спонукає тих, хто навчається, до співпраці у генерації нових ідей, думок, поглядів. Крім цього, діалогічна форма навчання є більш прогресивною порівняно з монологічною, оскільки впливає на рольову та емоційну сфери, розвиває наполегливість, вказує на необхідність самоосвіти» [182, с. 133].

Діалогічне спілкування, на відміну від монологічного, орієнтоване не лише на потреби викладача, а й на інтереси і потреби студентів; накопичення потенціалу злагоди і співпраці, свободи дискусії, передавання знань і соціальних норм як особистісно пережитого досвіду, що вимагає індивідуального осмислення; прагнення до творчості, особистісного і професійного зростання, імпровізаційності, готовності до пошуку; домінування методів і прийомів, спрямованих на організацію самостійної діяльності індивідів, прагнення до об'єктивного контролю результатів діяльності вихованців, індивідуального підходу та врахування полімотивованості їхньої поведінки; особистісну (але не статусну) рівність педагога і студентів, суб'єкт-суб'єктні взаємини між ними [38, с. 378-379].

У психологічному контексті поняття «діалогічне спілкування» характеризується низкою інтерпретацій: 1) первісна, родова форма людського спілкування, яка визначає належний психічний розвиток особистості; 2) провідний чинник цього розвитку, що забезпечує функціонування механізму інтеріоризації, внаслідок чого вихідна зовнішня взаємодія у системі «людина – людина» переходить у внутрішній план, визначаючи тим самим індивідуальне («інтерсуб'єктне» за змістом) «Я» особистості, її психологічну унікальність; 3) принцип і метод вивчення особистості; 4) процес, що розгортається за своїми законами і власною внутрішньою динамікою; 5) вищий рівень організації відносин і спілкування між людьми, найбільш оптимальний для нормального

психічного функціонування та особистісного розвитку, самореалізації людини; б) ефективніший метод соціально-педагогічних, психокорекційних та інших впливів; 7) творчий процес освітньої взаємодії [229, с. 6].

На нашу думку, *діалогічне навчання* – це спосіб організації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти, в основі якого – спільна активна діяльність педагога та здобувачів освіти в контексті створення та вирішення проблемних ситуацій і завдань навчання шляхом конструктивного діалогу.

Досліджуючи проблему організації діалогічного навчання, В. Вихрущ вказує, що «це спільна діяльність учителя та учнів при ситуативному моделюванні інформації у формі діалогу» [41, с. 164].

Л. Кім зазначає: «Діалогічне навчання – це тип навчання, що забезпечує творче засвоєння знань учнем через діалог, спеціально організований вчителем. Основна відмінність діалогічного стилю навчання від традиційної передачі знань полягає в тому, що учень не отримує «істину» в готовому вигляді, а відкриває нове знання у співпраці та за підтримки дорослого. Таким чином дитина вчиться самостійно вирішувати проблеми, вчиться шукати рішення» [102].

На думку L. Major, M. Brugha, C. Froehlig, S. Walker, R. Higham, M. Vrikki (2018), діалог тою чи іншою мірою може бути визначений у зв'язку з іншими процесами, як: комунікація, спілкування, невербальне взаємодія і набір ознак дискурсу. Існує широка дискусія про те, чи можна діалог визначати як особливу форму спілкування з внутрішніми зв'язками, конструюванням знань і академічним навчанням, або ж він краще слугує «парасольковим» терміном для всієї взаємодії між людьми. Адже розгляд взаємопов'язаних елементів діалогу часто призводить до певних труднощів щодо його визначення у практичному аспекті [298, с. 15].

Діалогічний характер спілкування педагога з учнями забезпечує гуманістичну спрямованість освітнього процесу, сприяє створенню належних умов для особистісного прийняття духовних традицій, соціокультурних цінностей, вироблення смислів і соціальних значень, досягненню певного рівня самоповаги, а також забезпечує засвоєння ключових компетентностей,

необхідних для життя й самореалізації, передачі прогресивного знання й соціального досвіду, розвитку критичного мислення, формування когнітивних структур тощо.

І. Тодорова та О. Штепа виокремлюють основні компоненти діалогового спілкування в освітньому процесі: організаційно-поведінковий (уміння й навички організовувати відверту розмову з школярами); міжособово-рефлексивний (елементи спілкування, що забезпечують адекватне сприйняття й розуміння вчителем учнів, себе, ситуації тощо); предметно-рефлексивний (чинники, що забезпечують предметний, децентрований аналіз навчального матеріалу та процесу його пізнання) [230, с. 51-53].

Отже, діалогічне навчання – це передусім навчання, спрямоване на вирішення проблемних ситуацій (Problem Based Learning). Адже для того, щоб стимулювати учнів до вирішення навчальних творчих завдань, до їх активного обговорення у групі, необхідно створити ситуацію, за якої учням буде цікаво, а також у них будуть виникати різні погляди на одну і ту ж проблему. Власне, зіткнення різних думок, вміння їх висловлювати, відстоювати, слухати один одного, аналізувати, робити висновки, виявляти толерантність і стриманість уможливить створення інтеракції, ефективної навчальної взаємодії здобувачів освіти. Водночас ефективний навчальний діалог детермінований рівнем мовної культури професійного спілкування вчителя.

Комунікативна діяльність педагога, на думку Г. Крохмальної, – це «процес постійного аналізу і динамічного вивчення, реакції на навчальну комунікацію, моніторингове оточення, активна діяльність щодо оцінки ситуації, контроль за реакцією адресата, вивчення та реагування на зворотній зв'язок, за потреби – відповідна стимуляційно-заохочувальна діяльність щодо якості та кількості комунікативного процесу» [120, с. 125]

Ефективність реалізації методів діалогічного навчання значною мірою залежить від рівня комунікативної культури педагога, під якою розуміють «складний соціально-педагогічний феномен, що складається з декількох взаємопов'язаних компонентів (комунікативні установки, знання, комунікативні

вміння, які реалізуються при певних умовах і залежать від зовнішніх умов і внутрішніх чинників)» [14].

О. Семенов характеризує невід'ємні атрибути комунікативної культури вчителя, які є необхідними в контексті організації продуктивного діалогічного навчання учнів. Це – «змістовність, точність, логічність, правильність, стислість викладу думок, доказовість, коректність і доречність уживання термінів, чистота і стилістична вправність» [210, с. 159].

Змістовність, на думку вченої, передбачає вичерпне розкриття думки висловлювання, дотримання логічної послідовності, доречності і аргументованості. *Правильність мовлення* – це відповідність нормам сучасної літературної мови. *Багатство мовлення* виражається у здатності вчителя активно послуговуватися мовними одиницями різних структурних рівнів. *Стилістична вправність* забезпечує відповідність специфіці того чи іншого функціонального стилю, типу мовлення, на чистоту мовлення вказує правильна нормативна вимова, відсутність у мовленні позалітературних компонентів, просторічних або професійних жаргонізмів, канцеляризмів, слів-паразитів, невинуватих повторів [210, с. 159].

На думку Н. Басюк, комунікативна культура педагога синтезує такі складники: знання еволюції загальної теорії комунікації, історії вчення про педагогічне спілкування; знання соціально-культурних норм і етики педагогічного спілкування; знання психолого-педагогічних закономірностей ефективного педагогічного спілкування [15].

Таким чином, *комунікативна культура вчителя* – це передусім сукупність спеціальних комунікативних якостей, здібностей, умінь, навичок, досвіду спілкування, завдяки яким особистість здатна уникнути психолого-педагогічних бар'єрів у діалогічному навчанні школярів, спрогнозувати результативність міжособистісної та професійної взаємодії.

У цілому ж, комунікативна культура педагога є виявом його особистісної рефлексії, інтерпретованим досвідом соціокультури, що зумовлює індивідуальну своєрідність, професійний імідж. Комунікативна культура слугує стимулом

учителя до самореалізації, оскільки опосередковує його ставлення до світу, соціальну взаємодію, професійне самоствердження. На особливості вияву комунікативної культури впливають тривожність – емоційна стійкість, флексибільність – ригідність, екстравертованість – інтровертованість (Творогова Н. Д.), діалогічність свідомості й рефлексія (Л. С. Виготський), особистісна рефлексія (І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов), особистісні смисли, мотиви (С. В. Васьковська), інтегральне самоствавлення (В. В. Столін), емпатія (Н. Rausch, E. S. Bordin), конформність (R. B. Cattell, P. Kline), особливості самосприйняття особистості й унаслідок цього почуття самотності, диференційні емоції (К. Ізард, В. К. Вілюнас, Ф. Е. Василюк) [24].

Як представлено на рис. 1.1, організація діалогічного навчання потребує від педагога системи професійних знань, умінь, навичок, компетентностей, цінностей, особистісних якостей та ін. Рівень його комунікативної культури виявляється також у здатності вміло використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації в освітньому процесі, бути толерантним, гуманним і водночас вимогливим до своїх вихованців. Власне, виходячи з основних положень щодо педагогічної майстерності вчителя початкової школи, варто вказати на вміння використовувати не лише вербальні засоби діалогічної взаємодії, адже слово педагога – найбільш яскравий та ефективний засіб навчання та виховання передусім учнів в період їх адаптації до шкільного життя. Не менш важливо навчитися майстерно використовувати невербальні засоби педагогічного впливу, які істотно впливають на ефективність навчального діалогу, підсилюють чи нейтралізують слово: міміка, постава, жести, інтонації, емоційна стабільність тощо.

Варто зазначити, що візуальний контакт як обов'язковий елемент педагогічної техніки значно посилює загальне емоційне тло, на якому відбувається діалог. Адже співрозмовник повинен дивитися і бачити очі вчителя чи учня, відчувати при цьому доброзичливість і толерантність. За таких умов школяр може швидше запам'ятовувати навчальний матеріал, а прямий погляд вчителя дозволяє дозувати його, не перевантажувати зайвою інформацією і

запобігати виникненню тривожності, невпевненості, пасивності на уроці. Йдеться також і про скорочення дистанції в освітньому середовищі між учителем та учнями, що посилює його вплив на клас. Адже діалогічне навчання в початковій школі передбачає не лише інформативну функції, у результаті чого здобувачі освіти отримують нові знання, досвід пізнання і творчості, а й не меншою мірою забезпечує партнерську взаємодію, розвиток особистісних якостей учнів, вміння працювати в команді, співпереживати, слухати співбесідника і спільно вирішувати навчальні проблемні ситуації.

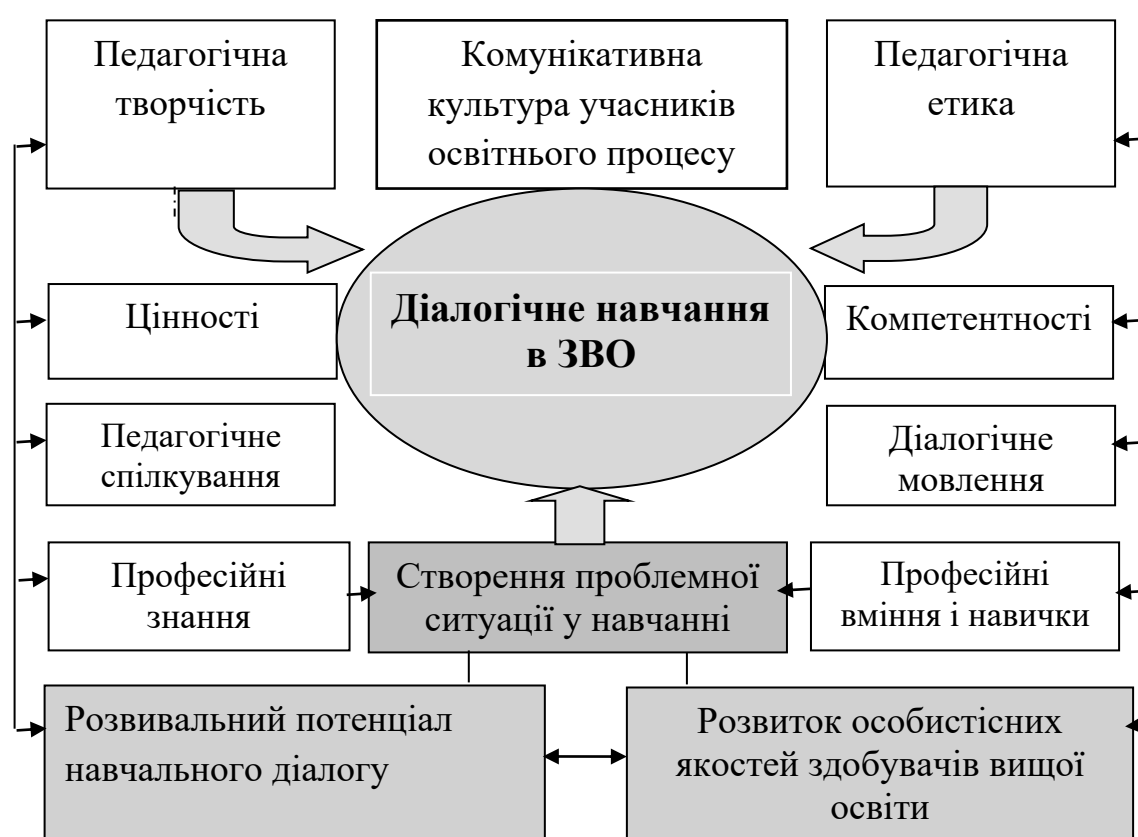


Рисунок 1.1 – Складові педагогічної майстерності вчителя як особистісно-професійні чинники успішної організації діалогічного навчання

Ефективність діалогічного навчання в закладі загальної середньої чи вищої освіти зумовлена рівнем культури педагогічного спілкування, передусім між педагогом (викладачем) та учнем (студентом), що ґрунтується на дотриманні загальних правил поведінки – етикету [223]. Моральна культура спілкування є складовою культури педагогічного спілкування, тому важливим аспектом педагогічного спілкування є етика мовлення, або мовний етикет. Система

ритуалів і відповідних словесних формул, що вживаються з метою встановлення контакту та підтримання доброзичливої тональності, і становить *мовний етикет* [83, с. 188].

Дещо ширшим поняттям вважаємо «педагогічну етику», що зображає основні категорії, норми, зміст, функції, принципи педагогічної моралі, якою необхідно керуватися у професійній діяльності вчителя. Йдеться і про етику спілкування з учнями та їхніми батьками, й етику професійних взаємин у педагогічному колективі, і етику у ставленні до учнів з особливими освітніми потребами тощо. Адже організація діалогічного навчання в школі та підготовка майбутніх вчителів до цього виду діяльності з учнями передбачають передусім високу моральність у взаєминах.

1.3. Особливості проєктування освітнього середовища закладу вищої освіти у контексті підготовки майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання молодших школярів

Дегуманізація багатьох сторін сучасного життя в пострадянських країнах, «відчуженість людини від інших людей, від продуктів праці, природи, культурних традицій» [14], загострює проблему проєктування освітнього середовища на засадах взаєморозуміння, демократії, гуманізму, партнерства. Власне організація діалогічного навчання слугує дієвим засобом розвитку комунікативної сфери особистості у контексті вирішення окресленої проблеми.

У сучасних умовах спостерігається тенденція «погіршення якості освіти, що зумовлене неспроможністю значної частини педагогічних працівників та здобувачів педагогічної освіти до опанування та практичного використання новітніх технологій і методик навчання, виховання та розвитку» [113]. Водночас частина учителів-практиків виявляють консерватизм у ставленні до інновацій, надають пріоритетність монологічним формам пояснення нового матеріалу в початковій школі, критикують надмірну свободу дітей та реформу НУШ, надаючи перевагу традиційним методикам навчання / викладання.

Якість сучасної освіти залежить від способу організації навчального середовища в школі, де «учні виступали б суб'єктами творчої, пізнавальної діяльності, займали активну позицію в навчальній роботі, а його методика та технології будувалися на принципах педагогічної взаємодії, співпраці, співтворчості» [42, с 164].

М. Скаткін зазначав, що вчителі, як правило, навчають своїх учнів так, як їх учили самих. Тому найкращий спосіб впровадити в шкільну практику певні зміни, нові методики викладання – застосувати ці методики на заняттях з майбутніми вчителями [216, с. 57]. Отож, значна увага звертається на створення сприятливого освітнього середовища в організації професійної підготовки фахівців початкової школи, основними характеристиками якого є: діалогічне навчання; позитивна морально-психологічна атмосфера, що сприятиме якісному налаштуванню на педагогічну професійну діяльність; взаємоповага, співтворчість, співпраця, інтерактивне спілкування та спільна діяльність учасників педагогічної взаємодії.

Проблема формування належного освітнього середовища (О. Ярошинська, В. Ясвін) [264; 266] у закладах різного типу відображена в таких аспектах: створення інноваційного середовища у професійній підготовці вчителя (О. Шапран, Ю. Шапран) [258]; естетичний аспект освітнього середовища у підготовці вчителя початкових класів (О. Сорока, О. Федій) [222; 235]; розвиток етновиховного середовища закладу загальної середньої освіти (О. Будник, Н. Лисенко) [32]; моделювання освітнього розвивального середовища початкової школи (О. Писарчук, С. Смолук, А. Цимбалару) [179; 221; 253]; створення навчально-виховного середовища початкової школи (О. Матвієнко) [149]; здоров'язберігаючого середовища в школі I-го ступеня (О. Антонова, Т. Осадченко) [7; 170]; інформаційно-комунікаційного середовища у професійній підготовці фахівця (М. Козяр, А. Литвин, Н. Морзе, Н. Москалик) [109; 127; 154; 157] та ін.

У руслі нашого дослідження заслуговують на схвалення теоретичні концепти проєктування середовища у закладі освіти, яке б передбачало низку

умов для організації та розвитку діалогічного навчання, зокрема підготовку майбутніх педагогів до його впровадження у початковій школі.

Виходячи з того, що діалог – це форма міжособистісного мовленнєвого спілкування, в якому беруть участь два комуніканти, у результаті чого відбувається обмін думками, ідеями, розкривається творчий потенціал кожного; в освітньому процесі створюється *особливе діалогове середовище*, яке уможлиблює розвиток інтелектуальних та емоційних властивостей учня (студента) на засадах співтворчості, співпраці, співпереживання, взаємоповаги та взаємозбагачення. У зарубіжній літературі діалогічний підхід у навчанні здебільшого розглядається у форматі бесіди на уроці, а також функцій для розвитку мислення в освітньому процесі. Власне, різноманітні дослідницькі питання допомагають учням (студентам) через цілеспрямовані аудиторні обговорення самостійно конструювати нові знання [273].

Як зауважує В. Ясвін, освітнє середовище – це комплекс «впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [266, с. 15]. Освітнє середовище – це «суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність», зазначає О. Гонтаровська [58]. «Освітнє середовище доцільно розглядати як сукупність умов, що дозволяють оптимізувати процес взаємодії та взаємовпливу в системі “особистість – оточення”, забезпечують ефективне передавання соціального досвіду» [128, с. 57].

Однією з умов впровадження методики діалогічного навчання в освітньому процесі є створення комфортного розвивального середовища. Ми погоджуємося з думкою А. Вороніна, що його варто розуміти як комплекс навчально-виховного, навчально-пізнавального і самоосвітнього процесів [46, с. 178]. За Л. Макара, «істотними характеристиками цього середовища є гнучкість, різноманітність, доступність у часі та просторі, які забезпечують людині розуміння самої себе і

навколишнього середовища та сприяють виконанню її соціальної ролі [137, с. 229].

Реалізація та результативність навчання і виховання в закладах різного типу залежать від спрямованості освітнього середовища та способів взаємодії його суб'єктів. Водночас це середовище може виступати дієвим засобом опосередкованого управління формуванням та розвитком зростаючої особистості, її активної соціалізації через активну комунікативну діяльність.

Ми поділяємо позицію М. Галузьяка, який вважає, що «розвивальний потенціал освітнього середовища визначають суб'єкти педагогічного процесу і характер стосунків між ними» [52]. Далі дослідник резюмує: «Якщо для суб'єктів управління виокремити полярні критеріальні характеристики «творчість – догматизм», а для суб'єктів самоуправління «автономність – залежність», то на векторному перетині цих позицій можна отримати чотири типи освітнього середовища: творчо-автономний, догматично-залежний, догматично-автономний, творчо-залежний». Найбільшим потенціалом щодо особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів володіє творчо-автономне освітнє середовище, в якому стимулюються різні форми суб'єктної активності студентів, а педагогічна взаємодія набуває характеру полісуб'єктного діалогу [52].

У контексті підготовки майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання учнів в початковій школі важливо акцентувати на потребі налагодження позитивної соціальної комунікації, з урахуванням специфіки духовності, традиції, культури, регіональних особливостей закладу освіти і т.п. Л. Побережна обґрунтовує доцільність вживання поняття «культурне середовище», яке «може розглядатися на мікрорівні – як середовище освітнього закладу, так і на макрорівні – як простір формування і вдосконалення педагогічної культури в цілому (школи, методичні центри, педагогічні засоби масової інформації...), педагогічного впливу на процеси розвитку особистості в суспільстві (телебачення, преса, Інтернет, система освіти у цілому)» [186].

Це особливо актуально для педагогічної освіти, оскільки сьогодні «людина виявилася «втягнутою» всередину глобального комунікаційного простору,

котрий різко змінює характер діалогу між культурами», зауважує В. Кремень, часто «це породжує спілкування заради спілкування», у спрощеному варіанті без наповнення його смислами [118, с. 237]. Освітні інновації щодо використання ІКТ у навчанні, комунікацію онлайн і т.п. надзвичайно прогресивне явище, однак, очевидно, сьогодні варто здійснювати формування освітнього середовища, в якому учень спроможний вести «живий» діалог зі своїми ровесниками чи вчителем, користуючись при цьому інформацією з Інтернету чи комп'ютерними технологіями як допоміжними засобами.

Для сучасної педагогічної науки та освітньої практики надзвичайно важливим, зазначає І. Бех, є створення «різних форм культурно-освітнього середовища», «проекування умов для набуття підростаючою особистістю образу людського у просторі культури і часі історії» [20, с. 257]. Учений впевнено доводить, що повноцінне навчання й розвиток особистості відбувається у певній спільноті через комунікацію, обмін думками, власним досвідом пізнання. «Взаємодія партнерів породжує процес діалогізації – монологізації мовленнєвого спілкування» [21, с. 166].

Комунікативно-орієнтована модель середовища, виокремлена В. Рубцовим, передбачає єдність соціального середовища та комунікативної взаємодії в ньому. Адже через співпрацю педагога та здобувачів освіти, педагогічне партнерство відбувається засвоєння нових знань і вмінь, життєвого досвіду, навичок навчально-комунікативної діяльності тощо. Основною теоретичною засадою цієї моделі середовища є те, що умовою розвитку молодшого школяра в освітньому процесі є його активність у спільній діяльності із суб'єктами середовища закладу освіти [200].

У контексті підготовки майбутнього педагога заслуговує на увагу трактування поняття «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів», під яким О. Ярошинська розуміє «цілісну педагогічно організовану систему умов, що забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу, спрямовану на професійний і особистісний

розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності» [265, с. 68].

Формування готовності майбутнього педагога до організації розвивального середовища учнів, зазначає С. Вітвицька, забезпечується комплексом соціально-психологічних, організаційних, педагогічних і дидактичних умов, який дозволяє ефективно втілювати форми, що сприяють формуванню готовності майбутнього вчителя до цього виду діяльності [43]. Окрім цього, важливо сформувати у майбутніх фахівців стійку мотивацію до використання педагогічних інновацій, зокрема методів діалогічного навчання; сформованість установки на активну діалогічну взаємодію.

У діалогічному навчанні установки на ефективний обмін інформацією розуміємо як готовність майбутнього вчителя до організації ефективного спілкування учнів і їх мотивації до мобілізації на психологічному рівні. Іншими словами, – настанови на діалогове навчання у відповідному освітньому середовищі. Сучасні вчені (Н. Muhonen, Н. Rasku-Puttonen, Е. Pakarinen, А.-М. Poikkeus, М.-К. Lerkkanen) розглядають модель формування знань учнів у процесі навчального діалогу. Власне у своїй праці вони пропонують конкретні епізоди освітніх діалогів за трьома основними типами знань, що ґрунтуються на фактах, поглядах і досвіді. Значну увагу вчені акцентують на формуванні в учнів знань, які відображають життєвий досвід, що є предметом діалогу [302].

Водночас організувати діалогічне навчання дітей неможливо, користуючись лише теоретичним знаннями у цій сфері. Майбутній педагог нової української школи повинен володіти системою *вмінь*: організувати та управляти діалогічним процесом у навчанні; створювати позитивну комунікативну атмосферу для обміну думками, ідеями; педагогічно доцільно здійснювати стимулювання спілкування учнів; застосовувати прогресивні діалогові технології навчання; мотивувати школярів до створення чи вирішення проблемної навчальної ситуації шляхом продуктивного діалогу; ефективно використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації; здійснювати емоційний контакт і слухати співрозмовника тощо.

Щодо готовності майбутніх учителів початкової школи до організації продуктивного навчального діалогу заслуговує на увагу не лише акцент на його комунікативних здібностях, а не меншою мірою й інших якостях, як: інтелектуальні якості, мотивація до педагогічної діяльності, любов до дітей, емоційна рівновага, емпатія, толерантність, професійна відповідальність, високий рівень моральної культури, готовність до інноваційної діяльності, прагнення до самовдосконалення і самоосвіти та ін.

У контексті формування належного діалогового середовища в закладі освіти чільне місце належить майстерності педагогічного спілкування. Адже «неправильне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, ослаблення уваги, пам'яті, працездатності, порушення динаміки мовлення і, як наслідок, поява стереотипних висловлювань вихованців, тобто у них знижується бажання і вміння думати самостійно, збільшується конформність у поведінці. У кінцевому рахунку – народжується стійке негативне ставлення до викладача, а потім і до предмета. Отже, саме завдяки ефективному педагогічному спілкуванню створюється сприятлива атмосфера для позитивних змін особистості викладача; розвитку особистості студента, оволодіння ним знаннями й уміннями, необхідними для становлення майбутнього фахівця» [57, с. 71], середовище співпраці та співтворчості.

Власне у цьому контексті можна стверджувати і про моделювання освітнього середовища для організації діалогічного навчання у вищій школі, що в загальних рисах подано на рис. 1.2.

Орієнтовні складники діалогового освітнього середовища відображено на рис. 1.3. У своєму дослідженні ми виходимо з того, що навчальний діалог пронизує будь-які виокремлені вченими мікросередовища, що входять до більш широкого поняття, яким є «освітнє середовище закладу освіти». Адже і еколого-орієнтоване, і дидактико-ігрове, і здоров'язберезувальне, комп'ютерно-орієнтоване передбачають ту чи іншу форму комунікації між учасниками освітнього процесу. Водночас будь-яке з виокремлених складників середовища

може бути одночасно інклюзивним, інноваційним, розвивальним, креативним, інформаційним і т.п.



Рисунок 1.2 – Орієнтовне відображення діалогового середовища закладу освіти

Тому приходимо до висновку, що ці складники виокремлені дещо умовно і за різними критеріями. Для нашого дослідження вони є цінними у плані проєктування напрямів навчального діалогу в системі «вчитель-учень», «учень-учень», «вчитель-учні» і т.п. Таким чином, йдеться про різні форми організації діалогічного навчання здобувачів освіти у конкретному середовищі пізнання, про що більш детально описано в другому розділі.

У психолого-педагогічній науці існують різні стилі педагогічного спілкування, від яких залежить результативність організації діалогічного навчання в закладі освіти. На основі зіставлення існуючих класифікацій Г. Васянович виокремлює інваріантні характеристики і диференціює відповідно такі стилі:

1) *діалогічний*: активність, контактність і висока ефективність спілкування; педагогічний оптимізм, опора на позитивний потенціал особистості студента і студентського колективу, поєднання доброзичливої вимогливості з довірою до молодої людини; впевнена відкритість, щирість і природність у спілкуванні; безкорислива чуйність і емоційне сприйняття студентів як партнерів по спілкуванню, прагнення до взаєморозуміння і співпраці; глибоке та адекватне розуміння поведінки індивіда, урахування полімотивованості його вчинків; висока імпровізованість у спілкуванні, готовність до новизни, орієнтація на діалог, обговорення; прагнення до власного професійно-особистісного зростання; достатньо висока та адекватна самооцінка, розвинене почуття гумору;



Рисунок 1.3 – Структура діалогового освітнього середовища закладу освіти (модифікований варіант за С. Смолюк) [221]

2) *альтруїстичний*; повне підпорядкування себе завданням професійної діяльності, відданість роботі та студентам у поєднанні з недовірою до їхньої

самостійності, заміна їхніх зусиль власною активністю, формування у вихованців залежності від себе; потреба в емоційній близькості, чуйність і навіть жертвовність разом із байдужістю до того, як його розуміють студенти; відсутність прагнення до власного особистісного і професійного зростання; низький рівень рефлексії власної поведінки;

3) *конформістський*: поведінкове, депроблематизоване і безконфліктне спілкування з вихованцями без чітко визначених педагогічних і комунікативних цілей, яке часто переходить у пасивне реагування на зміни ситуацій; відсутність прагнення до глибокого розуміння студентів, заміна його орієнтацією на некритичну «злагоду» (інколи – зменшення необхідної дистанції до мінімуму, панібратства), зовнішня формальна доброзичливість при внутрішній байдужості або підвищеному занепокоєнні; орієнтація на репродуктивну діяльність, прагнення відповідати існуючим стандартам (бути не гіршим за інших); поступливість, невпевненість, недостатня вимогливість, відсутність ініціативи; лабільна або низька самооцінка;

4) *пасивний*: відчуженість, стриманість, підкреслена дистантність, орієнтація на поверхове рольове спілкування зі студентами; відсутність потреби в емоційному включенні в спілкування, замкнутість і байдужість до вихованців, низька сензитивність щодо емоційно-психічних станів («емоційна глухота»); висока самооцінка в поєднанні з прихованою незадоволеністю спілкуванням;

5) *маніпулятивний*: егоцентрична спрямованість, висока потреба в досягненні успіху, підкреслена вимогливість, замасковане приховане самолюбство; високий рівень розвитку комунікативних умінь і вмиле їх використання для прихованого маніпулювання партнерами по спілкуванню; знання сильних і слабких сторін вихованців у поєднанні з власною закритістю, нещирістю; достатньо розвинена рефлексія власної поведінки, високі самооцінка і самоконтроль;

б) *авторитарно-монологічний*: прагнення до домінування, орієнтація на «виховання засобом примусу», домінування дисциплінарних методів і прийомів над організувальними; егоцентризм, нетерпимість до помилок, заперечень із боку

студентів, відсутність педагогічного такту, агресивність; суб'єктивізм в оцінках, жорстка поляризація оцінок; ригідність, орієнтація на репродуктивну діяльність, стереотипізація педагогічних впливів; низька сензитивність і рефлексія власної поведінки, висока самооцінка;

7) *конфліктний*: неприйняття спілкування у своїй професійній діяльності, педагогічний песимізм, роздратовано-імпульсивне відштовхування вихованців, скарги на їхню ворожість та «невиправність», прагнення звести до мінімуму спілкування з ними і прояв агресивності за неможливості уникнення такого спілкування; емоційні зриви, інформативне перекладання відповідальності за невдачі в спілкуванні на студентів або на «об'єктивні» обставини; низькі самооцінка і самоконтроль [38, с. 376-378].

На основі такої класифікації приходимо до висновку, що вищим рівнем педагогічної майстерності слугує діалогічний стиль спілкування в освітньому середовищі. Адже він сприяє забезпеченню морально-психологічного комфорту між учасниками освітнього процесу як активних суб'єктів навчального діалогу.

У професійній підготовці майбутніх учителів до створення належного середовища для організації діалогічного навчання молодших школярів важливим є ставлення викладача вищої школи до студента зокрема та професійної праці в цілому. Адже воно може бути *активно-позитивним, пасивно-позитивним, ситуативно-негативним, стійким негативним*. Якщо у педагога стабільне активно-позитивне ставлення до студентів, то він виявляє ділову реакцію на їхню діяльність, допомагає та відчуває потребу в неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні із зацікавленістю викликає у здобувачів вищої освіти довіру. Пасивно-позитивне ставлення викладача визначається установкою лише на вимогливість і суто ділові стосунки, які можуть забезпечити успіх у навчанні. Звідси – «сухий», офіційний тон, недостатність емоційного забарвлення взаємин, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців [57, с. 69-70]. Тому вважаємо доцільним у підготовці майбутніх фахівців початкової освіти виявляти конструктивний стиль професійної взаємодії у діалогічному навчанні професійно орієнтованих

навчальних дисциплін.

Окремий аспект нашого дослідження стосується організації діалогічного навчання здобувачів освіти, котрі належать до соціально вразливих груп. Навчальний діалог з ними має свої особливості, зокрема труднощі. Власне в умовах соціально-економічної та політичної кризи в Україні гостро стоїть проблема соціально-педагогічної роботи з цією категорією учнів, кількість яких, на жаль, щороку зростає, у т. ч. через військові дії на сході країни. Адже до соціально вразливих груп дітей належать ті, котрі знаходяться у складній життєвій ситуації (сироти, безпритульні, малозабезпечені, діти з особливими освітніми потребами, діти трудових мігрантів та інші). Такі категорії осіб потребують особливого психолого-педагогічного супроводу також у процесі організації навчання в закладах загальної середньої освіти. Їм потрібно значно більше уваги з боку педагога (психолога, соціального працівника), здебільшого у контексті налагодження комунікативної взаємодії на засадах взаєморозуміння, відвертості, толерантності. Вважаємо, що ефективною формою такої взаємодії, що сприятиме стимулюванню їх пізнавальних інтересів в освітньому процесі, слугує діалогічна форма навчання. Це передусім стосується роботи педагога у школі I-го ступеня, коли загострюються проблеми адаптації (соціалізації) учнів до умов шкільного життя. Основні питання щодо функцій соціального педагога в закладі загальної середньої освіти дослідили: О. Безпалько, І. Богданова, Н. Заверико Л. Нікітіна, А. Капською, Н. Сейко, В. Шульга та ін. Проблеми професійної підготовки педагогів у соціально-педагогічному контексті висвітлені у наукових працях: О. Будник, Г. Васяновича, Л. Зданевич, Л. Коваль, С. Литвиненко та ін. [34; 39; 104; 129].

Труднощі у налагодженні педагогічної комунікації в освітньому середовищі, як зазначають сучасні дослідники, зумовлені значним збільшенням кількості учнів із соціально вразливих груп: *економічно вразливі* (дохід учня чи його сім'ї є нижчим прожиткового мінімуму, безробіття членів родини, родини багатодітних сімей тощо); *соціально вразливі* (діти з неблагополучних родин, незаконнопопослушні, байдужі, агресивні чи песимістичні особи); *академічно чи*

інтелектуально вразливі (учні із затримкою психічного чи когнітивного розвитку, котрі часто мають проблеми зі встановлення соціальних контактів). Такі діти часто мають проблеми адаптаційного характеру в середовищі школи, водночас вони більшою мірою схильні до порушень дисципліни в класі, вияву соціальної агресії, жорстокості чи надмірної байдужості [281, с. 103]. Отож, як було зазначено вище, педагогічні працівники, передусім учителі, повинні володіти навичками комунікативної культури, педагогічної майстерності щодо створення діалогового середовища для навчання та соціалізації учнів, які мають певні труднощі в налагодженні соціальних контактів чи піддаються булінгу в умовах школи.

Приміром, різноманітні заходи культурно-дозвілєвого спрямування, що містять навчальний діалог і передбачають створення «умов для задоволення потреб у відпочинку, творчому розвитку учнів за допомогою заходів розважального характеру та організації змістовного дозвілля». Так, організація тематичних заходів, як: «Свято букваря», «Свято птахів»), культурно-мистецьких (конкурсів, виставок), інтелектуально-творчих (вікторини, КВК, дискусійні клуби), спортивно-оздоровчих (змагань, туристичних подорожей тощо). Якщо в класі є учні з соціально вразливих груп, передусім ті, що схильні до порушень дисципліни, асоціальних вчинків тощо, надзвичайно важливими є соціально-превентивні заходи, спрямовані на розвиток умінь і формування навичок орієнтації у складній системі соціальних взаємовідносин: попередження соціальної відокремленості (ізолюваності) дитини, асоціальної поведінки тощо. У цьому контексті дієвою є співпраця в організації діалогічних форм взаємодії різнопрофільних фахівців (педагога, психолога, медичного працівника) з батьками та учнями в організації і проведенні заходів з формування здорового способу життя, розробленні й впровадженні програм зі створення сприятливого соціально-психологічного клімату в класному колективі, попередженні конфліктних ситуацій та ін. [Там само]. У цьому контексті йдеться про різнобічну педагогічну діяльність вчителя початкової школи щодо формування діалогічного освітнього середовища (на уроках та в позаурочний час).

Таким чином, діалогічне навчання учнів із соціально вразливих груп в освітньому середовищі початкової школи є надзвичайно ефективним, насамперед у руслі налагодження дружніх стосунків між однокласниками, створення морального комфорту та атмосфери відвертості, що допомагає їм швидше адаптуватися до умов шкільного життя, а також соціалізуватися в іносередовищі. Це значною мірою впливає на стимулювання їхніх зацікавлень у пізнанні нового, навчальній діяльності.

У проєктуванні освітнього середовища закладу вищої освіти у контексті підготовки майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання молодших школярів визначаємо такі компоненти (рис. 1.4):

1) *особистісний* – включає всіх учасників освітнього процесу в закладі вищої освіти (освітньої комунікації), тобто викладачі, студенти, допоміжний персонал, які вирізняються віком, національністю, особливостями здоров'я, рівнем академічної підготовленості, професійної майстерності, приналежності до різних субкультур, формальних і неформальних організацій та ін.;

2) *морально-психологічний* – передбачає створення стабільного позитивного емоційного тла, на якому відбувається діалогічне навчання студентів, психологічного комфорту, доброзичливості, толерантності, взаєморозуміння, етики спілкування тощо;

3) *дослідницько-креативний* – характеризує спрямованість до генерування нових ідей, пізнання оточуючого світу шляхом навчальних експериментів, обговорення з одногрупниками та викладачем, критичне осмислення ситуації, групова активність, прийняття рішення та його представлення; наявність умов для творчої співпраці, креативності;

4) *змістовий* – передбачає створення належного навчально-методичного забезпечення щодо практичного використання у вищій школи форм і методів діалогічного навчання; а також включає основні та допоміжні освітні програми, що впроваджуються в університеті; нормативні документи, що регулюють взаємодію суб'єктів освітнього процесу;

5) *організаційно-діяльнісний* – включає методи, форми організації, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу на всіх рівнях, стилі поведінки, способи комунікації, управлінські структури – формальні та неформальні [31, с. 72].

б) *інформаційно-комунікаційно-просторовий* – виявляється у застосуванні в професійній підготовці майбутнього вчителя сучасних інформаційних технологій [135] для забезпечення діалогічного навчання, у тому числі комунікації онлайн (персональних комп'ютерів, мобільних пристроїв (планшетів), інтерактивної дошки та ін.); включає весь аудиторний фонд, дизайн приміщень, ресурси бібліотеки, матеріально-технічні засоби облаштування університетського освітнього простору, зокрема елементи універсального дизайну для доступності освітніх послуг різним категоріям осіб з обмеженими можливостями.

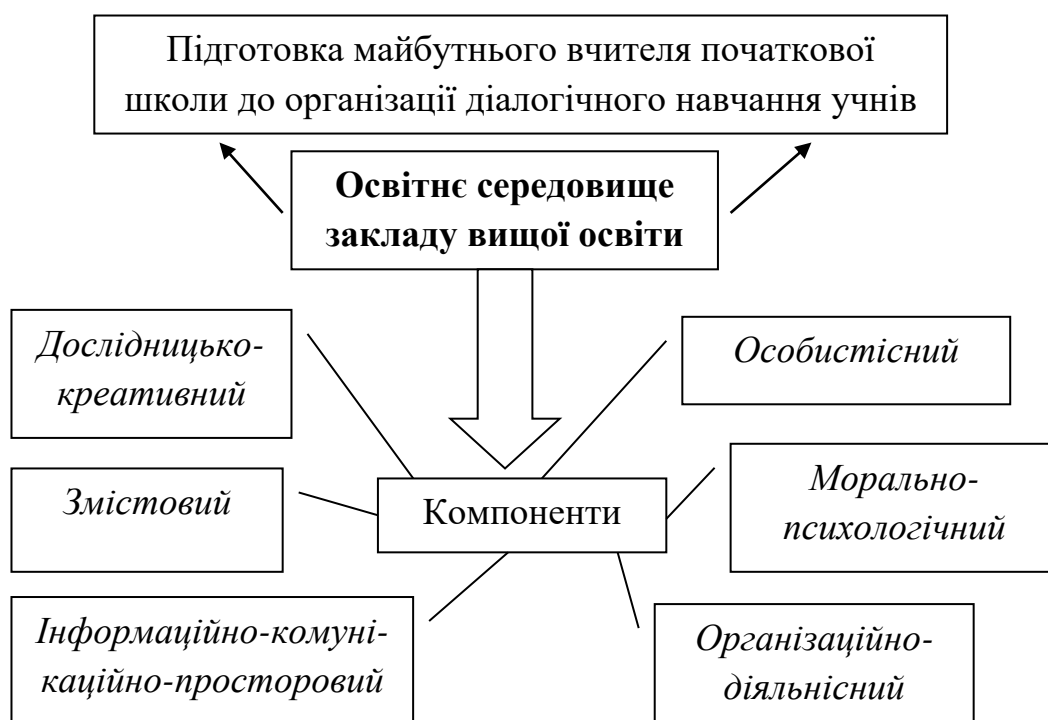


Рисунок 1.4 – Структура освітнього середовища ЗВО в контексті підготовки вчителів до організації діалогічного навчання в ПШ

Структура освітнього діалогічного середовища закладу вищої освіти покликана забезпечити ефективну підготовку майбутнього вчителя початкової

школи у поєднанні з його особистісним професійним розвитком; сприяти задоволенню потреб студента в самовдосконаленні, саморозвитку, самореалізації; бути основою для розвитку ціннісних орієнтацій, мотивів інноваційної педагогічної діяльності. Значна увага має приділятися «створенню можливостей для формування і розвитку якостей особистості, які необхідні для побудови та реалізації успішної життєвої траєкторії: мотивація досягнення успіху, подолання труднощів, активної життєвої позиції» [31, с. 71].

Отже, приходимо до висновку, що *діалогічне освітнє середовище ЗВО* – це система створених у закладі освіти умов (морально-психологічних, навчально-організаційних, матеріально-технічних, дослідницько-наукових та ін.) для підготовки майбутніх учителів до активної комунікації щодо вирішення освітніх завдань та опанування організаційно-змістовим і навчально-методичним інструментарієм організації діалогічного навчання в початковій школі.

Висновки до першого розділу

У проектуванні діалогічного освітнього середовища у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи основними методологічними засадами визначено: філософсько-педагогічну антропологію, філософсько-педагогічну герменевтику та філософсько-педагогічну синергетику.

Філософсько-педагогічна антропологія дозволяє розглядати діалогічну форму навчання у контексті свободи вчителя та учнів, їхньої взаємодії на засадах толерантності та гуманізму. Реалізація принципу діалогу в освітньому процесі – це пряма зміна його спрямованості: від формування знань – до формування умінь і навичок взаємодії, розвитку творчого мислення дитини. На основі аналізу проблеми діалогічного навчання наголошено на значенні персоніфікації інформації (повідомлення), яку комунікант висловлює у процесі навчального діалогу, інакше обмін думками носитиме формальний характер.

У руслі *філософсько-педагогічної герменевтики* йдеться передусім про цінність взаєморозуміння між співрозмовниками у процесі діалогу, тобто враховуються не лише змістові, а й функціональні аспекти діалогічного навчання.

Творче застосування герменевтики в освітньому процесі відкриває нові горизонти опанування мовами (передусім рідною мовою) як дієвими засобами розуміння людини людиною. Тому надзвичайно важливим є оволодіння педагогом організаційно-змістовим і технологічним інструментарієм діалогічного навчання, що потребує постійного розвитку й самовдосконалення відповідно до соціокультурних реалій та змін людського буття.

Філософсько-педагогічна синергетика дозволяє ґрунтовно аналізувати зміст й умови організації та самоорганізації діалогічного навчання; а також уможлиблює знаходження причин його недосконалої організації та здійснює активний пошук шляхів її удосконалення. Синергетична концепція передбачає активність, самостійність, творчість суб'єктів діалогового навчання для їх подальшого розвитку й саморозвитку. Орієнтуючись на синергетичну методологію нами спроектовано орієнтовну модель готовності майбутнього вчителя до діалогічного навчання учнів початкової школи, яку представлено в наступному розділі дисертації.

У розділі подано характеристику таких понять: діалогічне навчання, навчальний діалог, діалогічне спілкування, педагогічне спілкування, комунікативна культура вчителя, мовний етикет, педагогічна етика, стилі педагогічного спілкування, підготовка майбутнього педагога початкової школи до організації діалогічного навчання молодших школярів, готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності, готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання, освітнє середовище, діалогічне освітнє середовище ЗВО та ін.

У проектуванні освітнього середовища ЗВО щодо підготовки майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання учнів початкової школи визначаємо наступні компоненти: особистісний, морально-психологічний, змістовий, організаційно-діяльнісний, дослідницько-креативний, інформаційно-комунікаційно-просторовий. Процес організації діалогічного навчання дещо складний для молодого педагога, оскільки він потребує певного досвіду «управління» класом, професійної компетентності. Основними труднощами є те,

що підготовка і сам процес діалогу потребує достатньо багато часу, щоб дійти до істини; необхідно чітко визначити окремі теми змісту початкової освіти, які підлягають вивченню з допомогою пропонованого методу, оскільки не всякий матеріал можна вивчати за допомогою навчального діалогу. Разом з тим, використання цього методу можливе лише при належній теоретичній і практичній підготовці учнів. Водночас діалогічне навчання має певні переваги, адже воно сприяє розвитку комунікативної культури вчителя та учнів; мотивує до активної взаємодії в групі, співробітництва, партнерства; розвиває самостійне творче мислення та інтелектуальні здібності та ін. Організація діалогічного освітнього середовища в закладі освіти є надзвичайно ефективною у процесі адаптації (соціалізації) учнів з соціально вразливих груп, щоб уникнути їх соціально-педагогічної ізоляції.

Зміст цього розділу відображено у таких публікаціях автора: [239; 244; 247; 284; 285].

Розділ II

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

2.1. Сучасний стан готовності вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання

Для того, щоб переконатися в необхідності створення моделі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання у ЗВО, вивчили стан окресленої проблеми у шкільній практиці. Для цього використано онлайн-форми Google для анкетування вчителів, в яких було запропоновано питання щодо їхнього розуміння змісту діалогічного навчання, його місця в освітньому процесі ПШ, особистісної готовності до організації діалогічного навчання з молодшими школярами та ін.

Всього в опитуванні взяли участь 60 учителів, котрі працюють у школах Івано-Франківської області. Це – педагоги, які мають різний досвід роботи в початковій школі: 18, 5% (10 опитаних) – більше, ніж 20 років; 13% (7 осіб) – від 3-х до 10 років; 11,1% (6 осіб) – від 10 до 20 років; 46,3% (25 осіб) – до 3-х років, 3,7% (2 особи) – вказали, що на даний час не працюють; стільки ж осіб – без педагогічного стажу; 1,9% (1 особа) – педагогічна практика під час навчання в університеті; 1,9% (1 особа) – не відповіла (всього 54 відповіді).

На запитання «Як Ви розумієте зміст поняття «діалогічне навчання»?» 49,1% респондентів (28 осіб) вибрали відповідь: «спільна діяльність вчителя та учнів при ситуативному моделюванні у формі діалогу, що забезпечує вирішення навчальних завдань»; 35,1 % (20 осіб) «форма міжособистісного мовленнєвого спілкування, в якому беруть участь два комуніканти, у результаті чого відбувається обмін думками, ідеями, розкривається творчий потенціал кожного учня»; 12,3% (7 осіб) – «навчання, яке спрямоване на вирішення проблемних ситуацій в процесі комунікативної діяльності»; 7,2% (4 особи) – «тип навчання, що забезпечує творче засвоєння знань учнем через діалог, спеціально

організований вчителем», «дитина вчиться самостійно вирішувати проблеми, вчиться шукати рішення»; 1,8% (1 особа) – не відповіла.

На запитання: «При вивченні змісту якої освітньої галузі в початковій школі найчастіше застосовуєте діалогічне навчання?» (55 відповідей), більшість опитаних (80%) вказали на мовно-літературну освітню галузь, 61,8% – «Я досліджую світ», 36,4% – математична освітня галузь, 34,5% – мистецька, 23,6% – іншомовна та ін. (рис. 2.1).

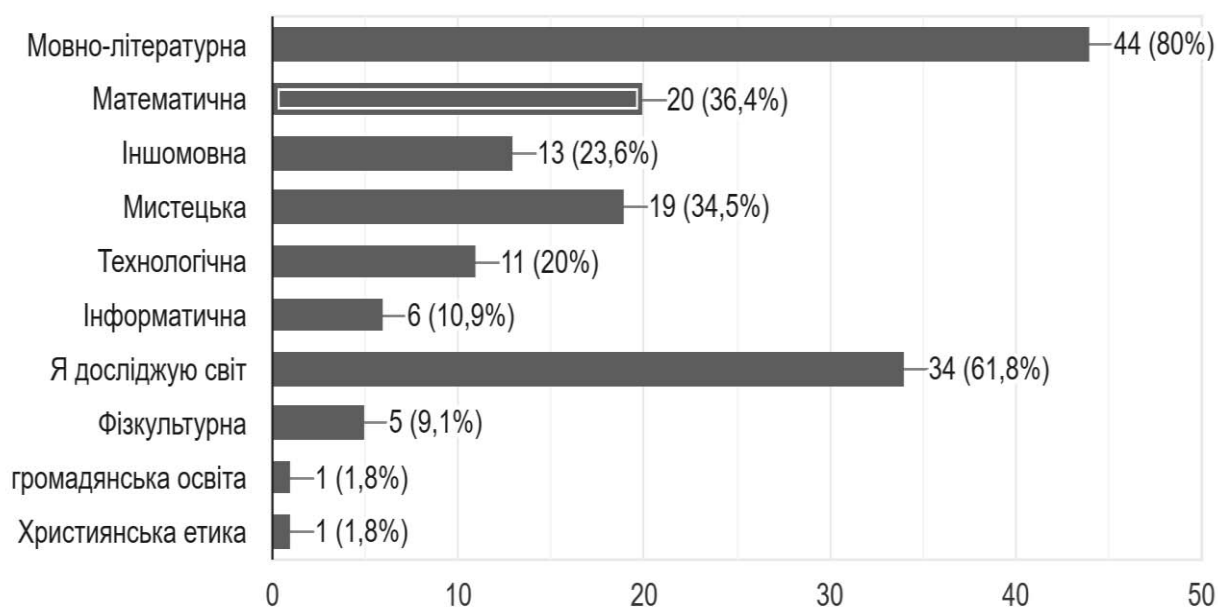


Рисунок 2.1 – Педагогічні можливості щодо використання діалогічного навчання в освітньому процесі початкової школи

Найменше можливостей для організації навчального діалогу, за даними педагогів-практиків, при вивченні інформатики (10,9%), на що вказали 6 респондентів; технологічної освітньої галузі (20%), відповідно 11 учителів; фізкультури (9,1%), а також (по 1,8%) – громадянська освіта та християнська етика. Важливо було дізнатися, як часто використовують діалогічне навчання вчителі у практичній роботі з учнями. На це запитання ми отримали такі відповіді (всього 56 відповідей): 37,5% – 2-3 рази в тиждень; 28,6% – щодня; 19,6% – на кожному уроці; 3,6% – дуже рідко; 7,1% – не практикую; 1,8% – мала можливість використовувати на педагогічній практиці в школі; 1,8% (1 особа) – не відповіла.

Отже, 48,2% респондентів щодня або на кожному уроці використовують навчальний діалог для активізації пізнавальної діяльності учнів, налагодження партнерської взаємодії у навчанні. Водночас є педагоги, які не практикують або використовують цю методику дуже рідко. Очевидно, це пов'язано з відсутністю належного емпіричного досвіду або знань про методику використання діалогічного навчання в початковій школі. Тому не випадково, за результатами опитування, педагоги зауважили, що відчувають деякі труднощі в організації діалогічного навчання учнів.

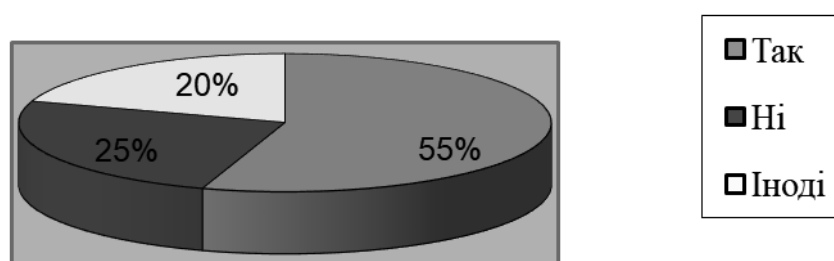


Рисунок 2.2 – Відповіді вчителів на запитання «Чи відчуваєте Ви труднощі в діалогічному навчанні школярів?»

Як бачимо з рис. 2.2, більша половина респондентів (55%, що становить 33 особи з 60-ти), не відчують жодних труднощів у діалогічному навчанні здобувачів початкової освіти. Решта опитаних, якими були вчителі-практики, зауважили що іноді стикаються з певними труднощами у використанні цих методів (25%, відповідно 15 осіб) та 20% (12 педагогів) – не мають ніяких труднощів і використовують навчальний діалог на уроках. Ураховуючи той факт, що серед опитаних педагогів 46,3%, що становить 25 осіб, зі стажем роботи в школі до 3-х років, а також кілька осіб вказали, що ще не мають педагогічного стажу, то такі результати є очевидними, передусім, зважаючи на виклики НУШ. Це слугує підставою для розроблення певних науково-методичних рекомендацій для сучасних учителів початкової школи щодо організації діалогічного навчання з учнями. Тому закономірним було наступне питання анкети: «Які труднощі Ви

відчуваєте в діалогічному навчанні молодших школярів» (55 відповідей).
Результати опитування подано на рис. 2.3.

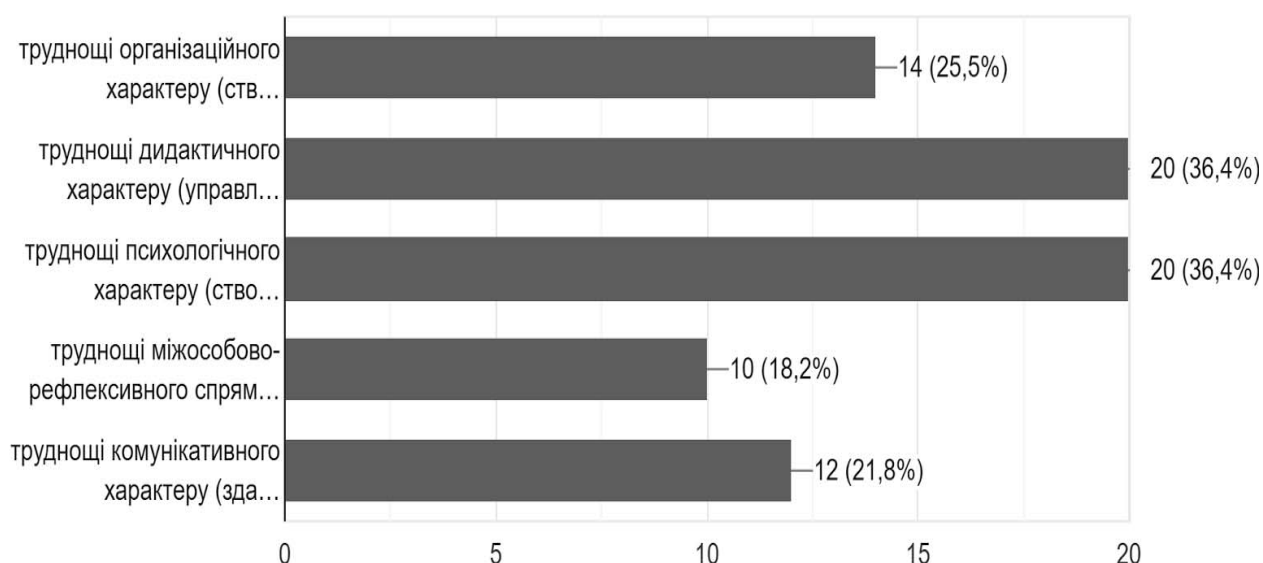


Рисунок 2.3 – Характер труднощів у діалогічному навчанні молодших школярів

Серед прогнозованих труднощів було визначено наступні:

- 1) труднощі дидактичного характеру (управління пізнавальною діяльністю учнів, вибір оптимальних засобів і методів для стимулювання учнів до діалогу, створення ситуації новизни, творчості, самостійності і т.п.) – про це зізналися 36,4 %, тобто 20 опитаних;
- 2) труднощі психологічного характеру (створення морального комфорту, позитивної атмосфери для діалогу, вияв толерантності, стриманості тощо) – 36,4 % (20 осіб);
- 3) труднощі організаційного характеру (створення діалогічної ситуації, забезпечення активності дітей і т.п.) – 25,5% (14 осіб);
- 4) труднощі комунікативного характеру (здатність вести продуктивний навчальний діалог з учнями, вичерпне розкриття думки, дотримання логічної послідовності у діалозі, педагогічний етикет) – 21,8% (12 учителів);
- 5) труднощі міжособово-рефлексивного спрямування (адекватне сприйняття ситуації, розуміння вчителем учнів тощо) – 18,2% (10 осіб).

Як бачимо, найскладнішими завданнями в організації навчального діалогу для вчителів-практиків є власне дидактико-методичні засади щодо визначення змісту, форм і методів стимулювання та активізації творчої комунікативної діяльності учнів на уроці. Не менш складним завданням слугує налагодження морально-психологічної атмосфери у середовищі дітей, так звана педагогіка партнерства, на якій акцентується у Новій українській школі. Не менш поширеним явищем є труднощі організаційного та комунікативного спрямування освітнього процесу щодо діалогічного навчання, адже тут йдеться про культуру спілкування, вміння слухати, правильно висловлюватися, володіти увагою партнера, виявляти толерантність, доброзичливість, інші важливі особистісні якості.

Водночас більше половини опитаних (50,9%) зазначили, що відчують труднощі через недостатнє навчально-методичне забезпечення діалогічного навчання молодших школярів, 1,8% – іноді відчують потребу в такому забезпеченні. Втішно, що 47,4% опитаних не відчують таких труднощів. Враховуючи сучасні виклики щодо «посилення практичної складової педагогічної освіти, максимального наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності, запровадження принципу дитиноцентризму та педагогіки партнерства» [Концепція пед.освіти], нами визначено наступне запитання анкети: «Чи відчуваєте розрив між теоретичними знаннями щодо організації навчального діалогу та реальною ситуацією моделювання діалогічного середовища при вивченні конкретних тем в початковій школі?», на яке 56,9% (33 особи з 58-ми опитаних) респондентів відповіли ствердно (рис. 2.4).

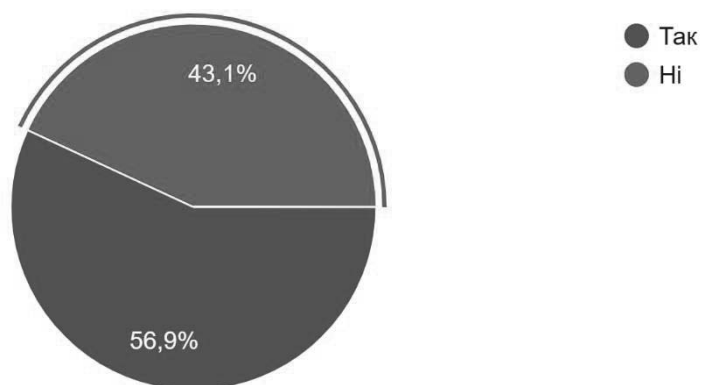


Рисунок 2.4 – Труднощі педагогів у використанні методів діалогічного навчання, зумовлені розривом між теоретичними знаннями і реаліями шкільної практики

Таким чином, дієвим є принцип практико зорієнтованого навчання, передусім, у професійній підготовці майбутніх учителів. Сутність цього принципу полягає в подоланні розриву між теоретичними знаннями і практикою в організації освітнього процесу у закладі вищої освіти «шляхом відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних психолого-соціальних ситуацій, що супроводжують конкретну професійну діяльність» [Майковська, 2016, с. 161]. За Д. Варнеке, практико орієнтований підхід – це активна форма організації теоретичної і практичної підготовки студентів, що реалізується з допомогою «насичення» освітнього процесу елементами професійної діяльності [Варнеке]. Очевидно, це важливо і в контексті їхньої підготовки до моделювання різних видів навчального діалогу в початковій школі при вивченні різних предметів.

Для того, щоб спрогнозувати орієнтовний вектор нашої моделі в частині навчально-методичного інструментарію підготовки майбутніх учителів до організації діалогічного навчання дітей, нами було запропоноване наступне запитання до педагогів-практиків: «В основі яких інноваційних освітніх технологій домінуючим є діалогічне навчання?» (59 відповідей) (рис. 2.5).

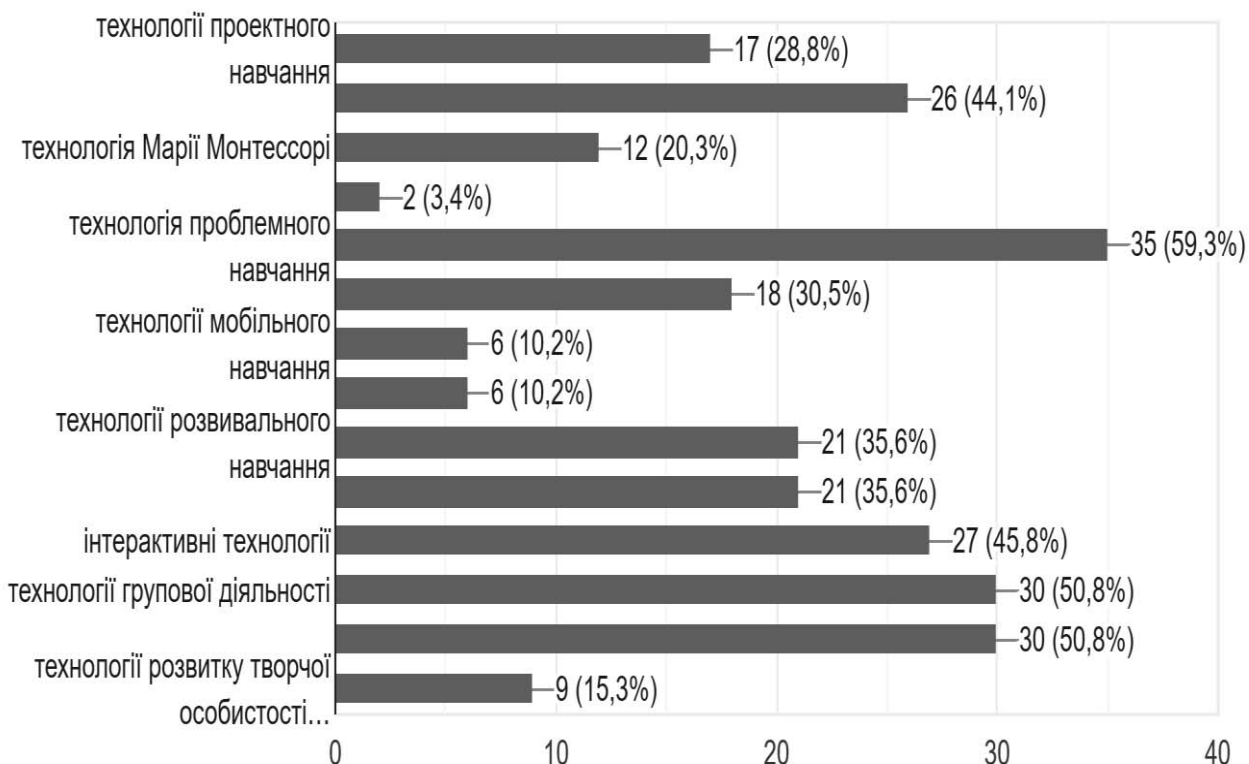


Рисунок 2.5 – Вибір педагогами освітніх технологій, що передбачають діалогічне навчання учнів

Як бачимо з рисунка, провідним у діалогічному навчанні вчителі вважають проблемне навчання (вибір 59,3% респондентів), що стимулює учнів до активізації пізнання, міркування над вирішенням проблеми у класі. Враховуючи сучасні виклики щодо змісту освіти в Новій українській школі, не дивно, що більша половина опитаних (50,8%) вказали на необхідність розвитку критичного мислення учнів засобами навчального діалогу, а також залучення до групової, командної роботи у вирішенні завдань уроку.

Значна частина педагогів-практиків переконана в потребі застосування елементів дослідницького навчання для розвитку творчих здібностей учнів, ігрових технологій. Так, серед освітніх технологій, що ґрунтуються на інтерактивній взаємодії та діалогічному навчанні, 45,8% респондентів назвали інтерактивні технології, 44,1% – технологію дослідницького навчання, по 35,6% – відповідно ігрове та розвивальне навчання. 28,8% вчителів, які брали участь в опитуванні, зауважили, що практикують метод проєктів для розвитку

діалогічного мовлення учнів; 20,3% наголосили на актуальності методики М. Монтессорі для діалогічного навчання учнів початкових класів.

Що ж стосується використання ІКТ в освітньому процесі ПШ, то третина опитаних (30,5%) вважають доцільним використання навчального діалогу шляхом впровадження технології змішаного навчання. Незначна частина вчителів зазначили, що технології мобільного та дистанційного навчання учнів ефективні для застосування методів діалогічного навчання (по 10,2 % відповідно). Двоє педагогів, що становить 3,4% від загальної кількості опитаних, зізналися, що знають (або використовують у роботі) технологію фізичного виховання М. Єфименка, в якій передбачено ігрові ситуації для розвитку діалогічного мовлення учнів початкової школи, зокрема «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей», у т.ч. з обмеженими можливостями здоров'я.

Педагогам також було запропоновано проранжувати за ступенем значущості від 1 до 12 виокремлені педагогічні вміння: організувати та управляти діалогічним процесом у навчанні; створювати позитивну комунікативну атмосферу для обміну думками; застосовувати прогресивні діалогічні технології навчання; ефективно використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації; мотивувати учнів до вирішення проблемної ситуації; створювати ситуації зацікавлення для розвитку діалогу та ін. Отримані результати подано в таблиці 2.1. Як бачимо з таблиці, педагогічну рефлексію учителі-практики поставили на перше місце в ієрархію вмінь, необхідних для ефективного навчального діалогу з учнями, адже тут йдеться не лише про зворотній зв'язок у навчанні, а й оцінювання власних можливостей і досягнень щодо ефективності використання методики діалогічного навчання в початковій школі, самоаналіз результатів навчального діалогу у різних ситуаціях та ін. Наступну «трійку» у ранжуванні педагогічних умінь вчителі визначають наступним чином: організувати та управляти діалогічним процесом у навчанні; створювати позитивну комунікативну атмосферу для обміну думками; створювати ситуації зацікавлення для розвитку діалогу / навчати школярів оволодівати методами самостійної пізнавальної діяльності.

Таблиця 2.1 – Ранжування педагогами початкової школи умінь, необхідних для організації діалогічного навчання

<i>Ранг</i>	<i>Педагогічні вміння:</i>
1	педагогічна рефлексія
2	організувати та управляти діалогічним процесом у навчанні
3	створювати позитивну комунікативну атмосферу для обміну думками
4	створювати ситуації зацікавлення для розвитку діалогу
4	навчати школярів оволодівати методами самостійної пізнавальної діяльності
5	слухати співрозмовника
6	мотивувати учнів до вирішення проблемної ситуації
6	здатність проникати у внутрішній світ школярів
7	працювати з комп'ютерною технікою
8	ефективно використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації
–	<i>застосовувати прогресивні діалогові технології навчання</i>

Із таким вибором важко не погодитися, адже соціально-комунікативний аспект у професійній діяльності є надзвичайно важливим, справжній педагог повинен не лише вміти пояснити учням навчальний матеріал, а й вміти комунікувати з урахуванням індивідуально-вікових особливостей розвитку дітей, водночас провокувати їх до обговорення, обміну думками на задану тему у сприятливій і доброзичливій атмосфері. Адже тільки за умов морально-психологічного комфорту вони зможуть вільно висловлюватися, не боятися помилитися і т.п. Уміння слухати співрозмовника посіло 5 місце у таблиці 2.1. Власне вміння слухати, на жаль, недостатньо сформоване у багатьох педагогів, особливо у тих, хто має значний досвід педагогічної роботи (йдеться про педагогічне вигорання, емоційну нестабільність, нетерплячість тощо). Водночас емпатійні здібності (здатність проникати у внутрішній світ школярів) та

мотивувати учнів до вирішення проблемної ситуації розділили лише 6 місце в ієрархії педагогічних умінь, за даними вчителів початкових класів. Це ж стосується умінь використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації в освітньому процесі (останнє місце в таблиці). Цікаво, що сучасні вчителі-практики, очевидно, не мають належних уявлень про діалогічні технології, оскільки жоден респондент не вибрав вміння застосовувати прогресивні діалогічні технології навчання. Ця інформація була використана нами у проектуванні орієнтовної моделі підготовки майбутнього вчителя НУШ до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти. Більше детальне відображення ранжувань у вигляді гістограм представлено у додатку В.

Як засвідчують результати наукових досліджень, порівняння самооцінок вчителями найбільш значущих для педагогічного спілкування цінностей з оцінками учнів та експертів засвідчує наявність істотних відмінностей. Так, за результатами самооцінок педагогами перших п'ять рангових місць отримали відповідно такі якості: «професіоналізм», «комунікабельність», «тактовність», «почуття гумору» і «відповідальність», за оцінками учнів – «комунікабельність», «емпатія», «вміння вислухати співрозмовника», «вміння почути те, що каже співрозмовник» і «вміння контролювати емоції», а за оцінками експертів – «професіоналізм», «комунікабельність», «вміння вислухати співрозмовника», «вміння почути те, що каже співрозмовник» і «тактовність» [229, с. 8]. Таким чином, педагоги передусім акцентують на тих якостях, які назагал притаманні професійно-педагогічному спілкуванню, а експерти й учні – на тих, що характеризують діалогічність спілкування вчителя та учнів.

За результатами наукового дослідження Т. Шепеленко, діалогічне навчання є більш ефективним і у вищій школі в плані комунікації студентів між собою, педагогіки партнерства. Так, домінування на заняттях монологічного спілкування, передусім викладача, кількість контактів у системі „викладач-студент” в 3 рази більша, ніж кількість контактів у системі «студент-студент» (відповідно 77,1% і 22,9%). Відповідно у процесі організації діалогічного

навчання – кількість контактів «викладач-студент», «студент-студент» становить відповідно 21,2% і 78,8% [261, с. 159-160].

Таким чином приходимо до висновку, педагоги по-різному оцінюють власний потенціал та можливості змісту початкової освіти щодо використання навчального діалогу у роботі з молодшими школярами, водночас на основі опитування нами виявлено загальну тенденцію щодо використання різноманітних прогресивних методик, їх вдалого поєднання для підвищення ефективності організації діалогічного навчання.

2.2. Модель підготовки майбутнього вчителя Нової української школи до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти

Підготовку майбутніх педагогів початкової освіти до організації діалогічного навчання учнів розуміємо як цілісну систему, яка містить основні складники за такими напрямками:

1) *науковий* – спрямований на вивчення закономірностей професійно-педагогічного становлення і розвитку майбутнього фахівця щодо опанування способами, засобами, методами та інструментами моделювання освітнього процесу в Новій українській школі;

2) *прикладний* – передбачає розробку навчально-методичного та організаційно-змістового забезпечення процесу навчання / викладання в початковій школі на основі використання інноваційних освітніх технологій, передусім методів діалогічного навчання.

Концептуальними аспектами діалогізації освіти, за дослідженнями Л. Зазуліної, є:

а) на загально-науковому рівні пізнання – *світоглядно-філософський* (формування гуманістичної особистості з діалогічною свідомістю), *соціальний* (як засіб соціалізації особистості в процесі діалогічної взаємодії зі світом та собою);

б) на спеціально-педагогічному рівні – *психологічний* (створення позитивного психологічного мікроклімату в колективах, утвердження взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на основі діалогічних взаємин), *методологічний*

(опертя на синергетико-діалогічну основу перебігу освітнього процесу), *дидактичний* (забезпечення розвитку всіх сфер особистості в процесі реалізації продуктивного діалогічного навчання); *методичний* (ефективне застосування форм, методів і засобів проблемно-діалогічного навчання) [84, с. 7].

Поняття «модель» у довідковій літературі тлумачиться як «уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т.ін.) образ якого-небудь об'єкта чи явища», відповідно «моделювання» – «дослідження яких-небудь об'єктів, систем, явищ, процесів шляхом вивчення їх моделей» [40, с. 535].

На основі вивчення наукових джерел у руслі нашого дослідження послуговуємося уявленнями про *моделювання* як метод пізнання, що має метою відображення цілісного процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання учнів на основі нерозривної єдності основних її функцій відповідно до реальних властивостей структурних елементів цієї моделі як форми експерименту [33, с. 221].

Проектування моделі підготовки майбутнього педагога НУШ до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти опиралося на такі методологічні засади дослідження: *філософсько-педагогічну антропологію*, *філософсько-педагогічну герменевтику* та *філософсько-педагогічну синергетику* (див. підрозділ 1.1).

Власне філософсько-педагогічна антропологія уможливила представлення цієї моделі з максимальним урахуванням сучасних європейських пріоритетів толерантності та гуманізму щодо організації навчання дітей і молоді з орієнтацією на компетентнісний підхід, зокрема зміна спрямованості результатів навчання: від знаннєвого аспекту їх формування – до практико зорієнтованого, тобто розвиток відповідних умінь і навичок взаємодії, критичного мислення, творчості і т.п. Водночас системна орієнтовна модель підготовки майбутнього вчителя відображає не лише змістові аспекти методики організації діалогічного навчання учнів, а й не меншою мірою функціональні. Тому йдеться про необхідність ціннісного сприймання та взаєморозуміння між співрозмовниками

як учасниками освітнього процесу, що потрактовано нами у контексті *філософсько-педагогічної герменевтики*.

У підготовці майбутнього вчителя початкової школи чільне місце належить сформованості в нього низки професійно-педагогічних якостей, ціннісних орієнтацій, які необхідні для продуктивної рефлексивної діяльності. Отож, у центрі створення орієнтовної моделі підготовки майбутнього педагога НУШ до організації діалогічного навчання учнів покладено синергетичний підхід, що уможливив глибинний аналіз змісту та умов організації та самоорганізації діалогічного навчання, активність, самостійність, творчість всіх учасників освітнього процесу, їх прагнення до розвитку й саморозвитку.

Мета навчання у ПШ (М. Вашуленко, І. Гудзик, К. Пономарьова, О. Прищепа, О. Савченко та ін.) передбачає формування низки мовно-мовленнєвих умінь молодших школярів – розвиток умінь і навичок володіння рідною мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності: слухання й розуміння (аудіювання), говоріння, читання й письмо; забезпечення мотивації вивчення мови тощо. Діалогічне навчання у ПШ власне й спрямоване на розвиток цих умінь. У Типовій освітній програмі для закладів загальної середньої освіти (О. Савченко) спільними для всіх ключових компетентностей передбачено такі *вміння*: читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами [228].

У сучасній педагогічній науці і практиці значна увага приділяється навчальному діалогу, принципи якого передбачають ретельне врахування результатів пізнавальної діяльності учнів, тобто формувальне та сумативне (підсумкове) оцінювання на кожному етапі освітнього процесу. На рис. 2.6 представлено основні характеристики діалогічного навчання, які використовуються в типовій зарубіжній школі.



Рисунок 2.6 – Навчальний діалог в освітньому процесі типової зарубіжної школи [271]

Зарубіжні вчені (P. Freire, M Knowles, J. Vella) визначають 10 принципів, що покладені в основі навчального діалогу: 1) урахування потреб здобувачів освіти у навчанні та відповідних ресурсів для успішного вирішення специфічних пізнавальних завдань; 2) створення сприятливого середовища для навчання, зважаючи на їхні індивідуальні потреби, інтереси та запити; 3) змістово-методичний супровід, який спрямований на досягнення учнями освітніх цілей; 4) активне навчання через практику: синтез дії, що збагачується рефлексією або навчанням через діяльність; 5) повага до унікальності кожного учня у процесі навчання; 6) спрямованість на вирішення всіх трьох завдань навчання: пізнавальних (ідей), афективних (почуттів) і психомоторних (дій, різних видів активності); 7) дизайн уроку, який допомагає учневі здобути безпосередній досвід навчання; 8) співпраця через командну роботу, малі групи та пари для

активної взаємодії, дискусії та цілеспрямованого діалогу; 9) зміст і методи, які забезпечують залучення учнів до пізнання нового досвіду навчання; 10) взаємна відповідальність: відповідальність вчителя перед учнями, а також відповідальність учнів не тільки перед учителем, але й перед собою [271].

Ш. Амонашвілі визначає принципи навчання через *гуманізацію освітнього процесу* і виокремлює пізнання й засвоєння учнем у навчанні власне людського; пізнання себе як людини, особистості та індивідуальності при засвоєнні гуманітарних знань; співвідношення інтересів учня із загальнолюдськими цінностями, інтересами; недопустимість використання в освітньому процесі педагогічних засобів, які можуть спровокувати учнів на асоціальні прояви у поведінці; визначення якостей особистості школяра, що формується, його освіченості, розвитку залежно від характеру освітнього процесу [4, с. 34].

На основі аналізу дидактичних принципів і принципів гуманної педагогіки В. Вихрущ та А. Пушинська характеризують наступні принципи діалогічного навчання: духовно-моральної освіти, духовно орієнтованої освіти; усвідомлення навчального матеріалу через діалогічну форму спілкування в системі «вчитель-учні»; ціннісно орієнтованої діяльності, самопізнання й самооцінки її результатів; проблемності навчання; етичної взаємодії у системі «учитель-учні» [41]. В. Мороз переконливо доводить, що діалогізація освітнього процесу повинна бути узгоджена за часом своєї організації, відбуватися з орієнтацією на принцип когерентності [156, с. 4].

Таким чином, принципи організації діалогічного навчання ґрунтуються на загальних дидактичних принципах щодо навчання учнів ПШ. Однак нами визначено деяку специфіку.

Принцип гуманізму вважаємо основним в організації діалогічного навчання в Новій українській школі, що декларує визнання дитини найвищою цінністю суспільства, повагу до її прав і свобод, а також емпатію як здатність приймати погляди інших комунікантів і відповідно регулювати власні емоційні стани.

Принцип зворотного зв'язку в навчальній взаємодії – передбачає орієнтацію на мовну поведінку учасників освітнього процесу (педагогів і учнів), їхні

вербальні та невербальні відгуки (реакції) у діалогічній взаємодії, а також оцінювання вчителем (чи іншим учнем) результатів діалогічного навчання. Зворотній зв'язок може бути зовнішнім (через органи зору, слуху, тактильного аналізатора) і внутрішнім (із пропріорецепторів), який означає сигнал про наслідки виконання вправи і його оцінку. Окрім того, в освітньому процесі початкової школи зворотній зв'язок може бути формальним і неформальним. Так, у процесі неформального зворотного зв'язку педагог може бути безпосереднім (рівноправним) партнером діалогічного навчання, сидячи за одним столом з учнем. Таким чином школярі можуть отримувати відповідні поради щодо кращого засвоєння знань чи коригувати процес їх засвоєння. До неформального зворотного зв'язку відносять також консультації, індивідуальну роботу вчителя та учня.

Принцип природовідповідності – передбачає врахування багатогранної природи молодшого школяра у процесі організації діалогічного навчання, зокрема його психологічних, вікових, соціальних, національних, гендерних та інших особливостей.

Принцип наукової організації навчального діалогу передбачає науково-педагогічний пошук і реалізацію педагогічної діяльності вчителя з урахуванням причинно-наслідкових зв'язків у відборі матеріалу для обговорення, аналізу, моделювання ситуацій для діалогічної взаємодії.

Принцип комунікативної спрямованості – полягає в здатності чітко та обґрунтовано висловлювати свої думки й переконання, вмінні уважно слухати співрозмовника, проєктувати ситуації з урахуванням здібностей, потреб та інтересів здобувачів освіти тощо.

Принцип моделювання проблемних ситуацій у навчанні – передбачає створення типових і нетипових ситуацій, кожна з яких слугує функціональною одиницею усного мовлення. Водночас у контексті діалогічної взаємодії кожен учасник освітнього процесу повинен чітко усвідомити свою роль у процесі вирішення проблемної ситуації навчання та імпровізувати її.

Принцип взаємозв'язку теоретичного знання з практикою – це осмислення значущості теоретичного навчання та практико орієнтованого досвіду у змісті освіти, використання емпіричних знань в процесі діалогічної навчальної діяльності.

Принцип мовленнєвої етики – у процесі діалогічного навчання учнів педагог повинен дотримуватися основних засад особистісно орієнтованого підходу і намагатися створити позитивну атмосферу для обміну інформацією. Для цього необхідними якостями вчителя є: ввічливість, толерантність, стриманість, доброзичливість та ін.

Принцип педагогічного партнерства – це співпраця школи та родини учня у досягненні цілей навчального діалогу, що ґрунтується на: взаємоповазі, довірі та доброзичливому ставленні до всіх учасників освітнього процесу, розподіленому лідерстві та відповідальності щодо вирішення навчальних ситуацій та виконання взятих на себе зобов'язань.

У дослідженні ми орієнтувалися на принципи партнерства відповідно до Концептуальних засад НУШ: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей). [165, с. 16].

Принцип педагогічного оптимізму в навчанні – ґрунтується на емоційному піднесенні, толерантності, психологічному комфорті у відповідному діалогічному середовищі. У результаті діалогу повинна народитися істина, яку учасники шукають спільно. Власне морально-психологічна атмосфера сприяє пошуку цієї істини у процесі обміну думками, ідеями, що сприяє розвитку творчого потенціалу комунікантів, їхніх інтелектуальних та емоційних властивостей тощо.

Наведені вище принципи здебільшого орієнтовані на заклади загальної середньої освіти, однак їхнє виокремлення є необхідним, оскільки у професійній підготовці вчителя ми акцентуємо увагу саме на особливостях діалогічного

навчання, комунікативної діяльності в початковій школі. Тому вважаємо доцільним адаптацію окреслених принципів до умов вищої школи у контексті підготовки майбутнього вчителя до відповідного виду професійної діяльності. Водночас варто охарактеризувати деякі специфічні принципи, на які необхідно орієнтуватися у професійній підготовці сучасного вчителя НУШ.

Принцип антропологічної спрямованості – орієнтованість змісту професійної освіти на інтегративне вивчення людини, визнання самоцінності індивідуума студента як активного суб'єкта навчально-пізнавального процесу, урахування особистісних особливостей його розвитку в процесі опанування професійно значущими цінностями на засадах гуманізму й духовності (О. Будник) [33, с. 211].

Принцип педагогічного партнерства в умовах ЗВО передбачає передусім спрямування на колективну взаємодію студентів у вирішенні освітніх завдань: а) студенти активно спілкуються між собою, вдосконалюють свої знання, комунікативні уміння й навички; б) між учасниками освітнього процесу створюються належні взаємини і формуються характерні для групи взаємовідносини, що слугують умовою і засобом підвищення ефективності вивчення, приміром, англійської мови чи методики її навчання; в) важливою передумовою успіху кожного є успіхи групи.

Два наступних принципи у професійній підготовці майбутніх учителів здебільшого стосуються вивчення англійської мови. Є. Крюкова виокремлює ці принципи що лежать в основі інтенсивного методу навчання, зокрема навчальний діалог через максимальну міжособистісну взаємодію [122]:

Принцип поліфункціональності вправ передбачає паралельне оволодіння мовним матеріалом і мовленнєвою діяльністю. Відповідно формування навичок в умовах цієї забезпечує їх міцність і здатність до перенесення. При цьому вчена виходить з того, що для студентів будь-яка вправа є монофункціональною – вони вирішують комунікативне завдання, а для викладача – поліфункціональною, оскільки він створює необхідність вирішення декількох завдань безпосередньо в

одній вправі. Ці вправи мають бути мотивованими, комунікативними з поступовим послабленням управління мовленнєвими діями майбутніх учителів.

Принцип концентрованої організації навчального матеріалу і освітнього процесу ґрунтується на оволодінні іноземною діяльністю за схемою: «синтез 1 → аналіз → синтез 2». В освітньому процесі це здійснюється шляхом глобального сприйняття цілісних одиниць, потім відокремлення окремих елементів і знову переходу до цілісних актів мовленнєвої діяльності, але на більш високому рівні. Згідно цього принципу вивчення нового матеріалу повинно забезпечувати його цілісне сприйняття та імітаційне використання цілісних мовних актів [122].

У контексті вирішення досліджуваної проблеми важливими, на нашу думку, є виокремлені специфічні професійні характеристики педагога (за М. Чобітько). Учений представив це у вигляді таких блоків: 1) мотивація; 2) спрямованість, 3) активність; 4) інтелект; 5) логіка; 6) евристичність; 7) моральність; 8) естетичність; 9) комунікативність; 10) самоуправління; 11) саморозвиток; 12) індивідуальність та ін. [257, с. 74]. Сучасні психологи визначають необхідність розвитку професійно важливих якостей – «будь-яких якостей суб'єкта, які включені у процес діяльності й забезпечують ефективність її виконання за параметрами продуктивності, якості праці та надійності» [194, с. 673].

Проектування моделі готовності майбутнього фахівця початкової освіти до організації діалогічного навчання учнів передбачало ретельне урахування класичних теоретичних положень щодо напрямів педагогічної діяльності, відповідності психологічних характеристик особистості вимогам майбутньої професії: придатність до педагогічної діяльності, особистісна готовність і психологічна спрямованість на предмет праці, висока комунікативна здатність і включеність до комунікації з іншими людьми [87]. Таким чином, досягнення результатів у професійній педагогічній діяльності залежить від умов відповідності індивідуально-особистісних психологічних якостей і характеристик майбутнього вчителя певному фаху, а саме: комунікативно-пізнавальна активність, професійна рефлексія, спрямованість на вчительську професію,

професійна компетентність високий рівень загальної культури, а також психологічні та анатомо-фізіологічні характеристики.

Сучасні вчені (С. Пазиніч, О. Пономарьов, О. Романовський та ін.) пропонують психологічний портрет особистості вчителя, який включає наступні складники: індивідуальні якості (характер, темперамент, задатки тощо); особистісні якості; комунікативні (інтерактивні) якості; статусно-позиційні (особливості соціального статусу людини, взаємин у колективі); діяльнісні; зовнішньо-поведінкові показники [88, с. 14]. *Професійні якості майбутнього вчителя початкової школи* – це система знань фундаментальних, гуманітарних і професійно зорієнтованих навчальних дисциплін, умінь і навичок виконувати професійні обов'язки, досвід виробничо-трудової діяльності; здатність вирішувати професійні завдання; навички професійного спілкування; готовність нести професійну відповідальність за результати своєї праці [33, с. 227].

Як було зазначено в підрозділі 1.2, готовність педагога до професійної діяльності – це сукупність складників (компонентів), які визначають її ефективність у певному напрямі, приміром, використанні методик діалогічного навчання учнів. Для того, щоб спроектувати структуру цієї готовності у руслі нашого дослідження, нами виокремлено її основні аспекти. Так, у психологічній науці виокремлюють такі аспекти готовності до діяльності: мотиваційний – система спонукальних якостей до відповідної діяльності (мотиви пізнання, досягнення, самореалізації тощо); операційний – володіння певним набором способів дії, знань, умінь і навичок, а також можливості набуття нового досвіду у межах певної діяльності; соціально-психологічний – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати взаємини у колективі, уникати деструктивних конфліктів та ін.; психофізіологічний – готовність систем організму діяти у певному напрямі [139, с. 137–138].

У структурі готовності майбутніх учителів ПШ до професійної діяльності соціально-педагогічного спрямування виокремлюють мотиваційний, змістовий, діяльнісний і креативний компоненти (С. Литвиненко) [129, с.15]. Професійна

готовність майбутнього вчителя розглядається О. Будник як нерозривна єдність компонентів: мотиваційного, когнітивного, соціально-комунікативного, діяльнісно-технологічного та морально-естетичного [33]. У педагогічній взаємодії в освітньому процесі ПШ надзвичайно важливо педагогові володіти сукупністю особистісних психологічних і професійних характеристик, що охоплюють ціннісно-мотиваційну, змістово-процесуальну та дієво-операційну сфери його професійної діяльності; тому не випадково О. Матвієнко визначає такі компоненти цієї готовності, як: ціннісно-мотиваційний; змістово-процесуальний; дієво-операційний [149]; у докторській дисертації О. Комар у структурі готовності вчителя початкової школи до застосування інтерактивної технології виокремлено мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий та операційно-комунікативний компоненти [111, с. 20]. Стосовно нашого дослідження, що стосується організації діалогічного навчання і підготовки педагога до роботи в НУШ, нами враховано сучасні реалії та виклики.

Отож, у структурі готовності майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання учнів визначено наступні складники:

Мотиваційний компонент – зацікавлення педагогічною професією в цілому та необхідності використання методів діалогічного навчання заради вдосконалення освітнього процесу в початковій школі; розуміння мотиваційної структури діалогічного навчання, інтерес до інноваційних діалогічних технологій; орієнтація на досягнення високих результатів навчання; виявлення креативності у формуванні діалогічного освітнього середовища початкової школи для власного професійного самовдосконалення та особистісно-ціннісного розвитку учнів [277], внутрішня мотивація готовності майбутнього педагога до саморозвитку і стійкість до зовнішніх впливів. Власне цей компонент професійної готовності студентів відображає передусім їх спрямованість на вирішення проблемних ситуацій у навчанні шляхом організації навчального діалогу, а також прагнення до відображення діалогічної методики навчання у своїй професійній діяльності.

Когнітивний компонент – інформованість майбутніх педагогів про методику ефективної організації діалогічного навчання в початковій школі, новітні технології формування відповідного освітнього середовища; професійна педагогічна компетентність щодо моніторингу та вдосконалення освітнього процесу та активізації діалогічної активності молодших школярів. Цей компонент готовності майбутніх учителів початкової освіти до організації діалогічного навчання учнів передбачає передусім сформованість у них знань про сутність та особливості навчального діалогу та діалогічного навчання, діалогічні форми, методи, засоби, умови, за яких відбувається ефективна діалогічна взаємодія у класі. О. Комар розглядає такі можливі варіанти інтерактивної взаємодії: учитель – учень, учень – учитель, учень – учень, учитель – учень – учень – учитель [111, с. 17].

Комунікативний компонент – здатність майбутнього педагога до організації конструктивної взаємодії в діалогічному середовищі учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів та ін.), комунікативні й організаторські навички, вміння вирішувати проблемні педагогічні ситуації, налагоджувати атмосферу творчої співпраці, співтворчості, партнерства; використовувати вербальні та невербальні засоби комунікативної взаємодії задля оптимізації освітнього процесу в початковій школі.

Як зауважує Р. Гуревич, важливою стороною професіоналізму педагога слугує його компетентність у педагогічному спілкуванні (комунікативна компетентність), що включає: 1) знання про завдання і засоби спілкування, педагогічну етику; 2) педагогічні вміння, тобто уміння ставити широкий спектр завдань і гнучко «маневрувати», змінювати їх у процесі спілкування; вміння враховувати позицію іншої людини (учня); використання демократичного стилю та відкритої позиції у спілкуванні; вміння вивчати та оцінювати досвід своїх колег, брати участь у педагогічному співробітництві тощо; 3) професійні педагогічні позиції – психотерапевт, актор, суб'єкт педагогічного співробітництва; 4) професійно важливі якості особистості – педагогічна емпатія, педагогічний такт, педагогічна чутливість, емоційна саморегуляція та ін. [66,

с. 278]. Власне високий рівень комунікативної компетентності слугує запорукою успіху педагога в організації діалогічного навчання молодших школярів. Тому не випадково нами виокремлено комунікативний складник у структурі готовності майбутнього вчителя до відповідного виду професійної діяльності. Адже комунікативна активність вчителя стимулює навчальну комунікацію школярів, які наслідують педагога у прагненні до пізнання нового, дослідження, творчості, критичного осмислення навчального матеріалу через обговорення, обмін ідеями, думками.

Рефлексивно-діяльнісний компонент включає: аналітичні вміння вчителя щодо організації та оптимізації освітнього процесу в початковій школі; прогностичні вміння, що виявляються у впровадженні інноваційних діалогічних технологій у шкільну практику; моделювальні вміння, що виявляються в здатності створювати власний освітній контент з урахуванням комунікативних навичок, пізнавальних потреб та інтересів, досвіду молодших школярів.

Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад) – це “процес самопізнання суб’єктом внутрішніх психічних актів і станів” [22, с. 368]. Цей компонент передбачає також готовність майбутнього вчителя до саморозвитку, орієнтаційно-ціннісне ставлення і сприймання учасників освітнього процесу, психолого-педагогічні вміння самопізнання, самодослідження власної соціально-комунікативної діяльності у контексті впровадження різноманітних організаційних форм діалогічного навчання в початковій школі. На думку І. Бега, «діалог... обов’язково має переростати в діалог школяра із самим собою, результатом якого є його самовизначення у певній поведінковій ситуації» [21, с. 167]. Це стосується і соціально-комунікативної діяльності майбутнього педагога у діалогічному навчанні дітей.

У нашому дослідженні ми орієнтувалися на те, що професійна рефлексія майбутнього вчителя ПШ має свої особливості, зумовлені специфікою педагогічної діяльності. Як зауважує М. Марусинець, ця специфіка виражається у: 1) необхідності постійного рефлексивного аналізу педагогічних ситуацій, розуміння контексту як власних дій, так і дій інших суб’єктів освітнього процесу;

2) багатофункціональності діяльності (поліпредметне викладання в початковій школі, виконання функцій класного керівника, громадська педагогічна активність тощо); 3) потребі конструктивного подолання суперечностей професійної діяльності вчителя та ін. [145]. Виокремлюють такі форми рефлексії, які пропонуємо використовувати у роботі з студентами: *ретроспективна* (виявлення і відтворення схем, засобів, процесів, що мали місце в минулому) – тобто осмислення; *проспективна* (виявлення і коректування схем і засобів можливої майбутньої діяльності) – тобто проєктування; *інтроспективна* (контроль, коригування або ускладнення розумових процесів у ході реалізації діяльності) – тобто регулювання діяльності «тут і зараз» [231].

Рефлексивно-діяльнісний компонент професійної готовності майбутнього фахівця початкової освіти характеризується наявністю сформованих умінь застосовувати у своїй професійній діяльності форми та методи діалогічного навчання, послідовно й ефективно впроваджувати їх в освітній процес з урахуванням усіх особливостей роботи вчителя в початковій школі, в т. ч. у період її реформування. Варто зазначити, що цей компонент у структурі готовності майбутнього вчителя початкової школи до відповідного виду діяльності нами виокремлено не випадково. Як засвідчили результати нашого опитування вчителів-практиків, пріоритетне перше місце серед запропонованих 12 педагогічних вмінь належить саме педагогічній рефлексії (у даному випадку і як зворотній зв'язок у навчанні, і як самоаналіз результатів професійної діяльності).

На рис. 2.7 подано модель підготовки майбутнього вчителя НУШ до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти, яка містить чотири умовних блоки: *методологічно-цільовий* (мета і завдання, методологічні підходи, принципи), *змістово-методичний* (зміст, методи та форми організації, інноваційні технології), *організаційно-процесуальний* (етапи реалізації моделі) і *діагностично-результативний* (компоненти готовності, рівні сформованості, критерії і показники діагностики тощо), взаємодія яких в освітньому процесі закладу вищої освіти здатна забезпечити цілеспрямоване та ефективне

формування в майбутніх фахівців професійної готовності до відповідного виду діяльності.

Окремо визначено *діалогічно-операційний* компонент запропонованої моделі, зважаючи на специфіку завдань дослідження з розвитку комунікативної компетентності майбутнього вчителя, етики педагогічного спілкування, гуманізації діалогічної взаємодії у професійній діяльності тощо.

Визначаємо наступні етапи реалізації цієї моделі:

Перший етап – *адаптаційно-інформаційний* (I-II курс, бакалаврат) – адаптація студентів спеціальності «Початкова освіта» до умов навчання у вищій школі, знайомство та налагодження ділових стосунків у процесі діалогової взаємодії, вирішення навчальних завдань, опанування знаннями про навчальний діалог, стилі і правила спілкування; усвідомлення цінності комунікативної культури у професійній діяльності вчителя. Провідні форми організації роботи зі студентами були впроваджені при викладанні філологічних і психолого-педагогічних дисциплін згідно з освітньою програмою підготовки фахівця, зокрема застосування елементів побудови лекційних і семінарських (практичних) занять у формі навчального діалогу. Вибір цього етапу для реалізації побудованої моделі зумовлений висновками вчених (Є. Клімов, Л. Мірзаянова, В. Слободчиков та ін.) про те, що професійна адаптація студентів до умов закладу освіти, передусім йдеться про першокурсників, носить стадіальний характер, часто супроводжується кризовими періодами. Тому робота викладачів у цьому аспекті має бути спрямована на вироблення механізмів управління адаптаційним процесом та прогнозування можливої кризи навчально-професійного розвитку майбутніх педагогів, так звана “випереджувальна адаптація” [219, с. 68]. У процесі дослідження значна увага приділялася саме психолого-педагогічному супроводу професійної адаптації першокурсників з метою запобігання різних негативних актів у їхній поведінці, залучення до «живого» спілкування з колегами та викладачами, мотивація до налагодження контактів з допомогою діалогу.

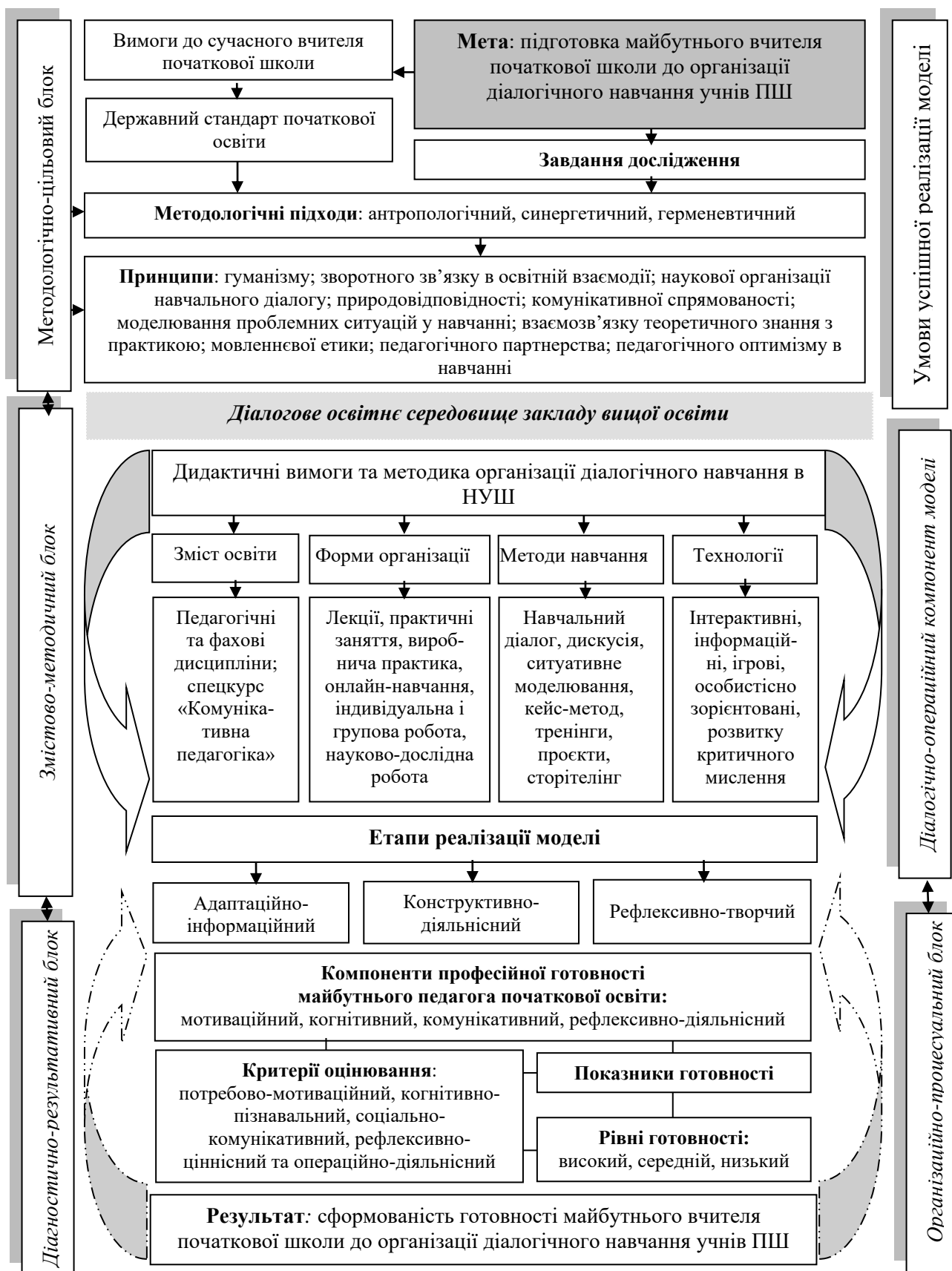


Рисунок 1 – Модель підготовки вчителя Нової української школи до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти

Другий етап – *конструктивно-діяльнісний* (III–IV курс, бакалаврат). Основне завдання – формування у студентів практичних умінь і навичок щодо участі в навчальному діалозі з обговорення актуальних проблем педагогічної науки і практики, а також педагогічних навичок з методики організації діалогічного навчання в початковій школі. Розвиток цих умінь і навичок майбутніх педагогів здійснювався безпосередньо в освітньому процесі університету (під час проведення лекцій, семінарських чи практичних занять), практичної (під час проходження виробничої (педагогічної) практики в початковій школі та обговорення її результатів у малих групах) та науково-дослідній діяльності (підготовка і обговорення проєктів за темою, рефератів, курсових робіт тощо).

На цьому етапі важливими для оцінювання готовності майбутніх педагогів до використання діалогічних методів роботи з учнями були: дотримання педагогічного такту, спрямування на налагодження зворотного зв'язку, відкритість до діалогу, гнучкість щодо використання різних організаційних форм, налаштування на інноваційне сприймання освітнього процесу та зацікавлення інноваціями в початковій школі, прагнення до пошуку, здатність до емпатії, а також формування індивідуально-педагогічного стилю спілкування з учнями. На цьому етапі пріоритетним був репродуктивно-пізнавальний рівень активності студентів з елементами творчої самостійності.

Третій етап – *рефлексивно-творчий* (I–II курс магістратури) – передбачав вдосконалення у майбутніх учителів уже сформованих професійних умінь і навичок комунікативної діяльності та застосування діалогічних технологій у початковій школі. Творчий аспект їхньої діяльності виявлявся у практичному використанні інноваційно-інтерактивних технологій з організації діалогічного навчання, що характеризувалося високою гнучкістю і прогностичністю у прийнятті відповідних рішень. Досвід практичної діяльності в цьому напрямі частково використано ними при написанні дипломних робіт. Рефлексивна готовність майбутніх педагогів ПШ на цьому етапі характеризувалась наявністю системних психолого-педагогічних знань та умінь самопізнання,

самодослідження власних емоційних станів і реакцій; наявність умінь самокорекції, усунення негативних когнітивних, емоційних, інтерактивних виявів при використанні організаційних форм діалогічного навчання; здатністю до самоаналізу професійної поведінки; зацікавленість у підвищенні своєї компетентності, діалогічної саморегуляції професійної діяльності, партнерські взаємини з усіма учасниками освітнього процесу та ін.

Проектування моделі професійної підготовки майбутнього педагога до організації діалогічного навчання у НУШ передбачало врахування усіх структурних елементів формування освітнього діалогічного середовища закладу вищої освіти (підрозділ 1.3). Ми також послуговувалися ідеєю про необхідність врахування під час організації діалогічного навчання, підвищення рівня комунікативної культури вчителя теорії *життєвого простору людини*, що поєднує низку духовних цінностей, психологічних настанов, фізичних особливостей тощо, з якими вона себе уподібнює і якими керується в організації власної діяльності. Життєвий простір людини, зауважує А. Бойко, збагачується шляхом персоналізації предметного світу, соціалізації та інтеграції [27, с. 286]. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя ґрунтується на такій взаємодії з оточуючими, що уможлиблює повне використання своїх педагогічних здібностей та вмінь успішно здійснювати професійну діяльність, зокрема використовувати методи діалогічного навчання в ПШ, а також наявність науково-педагогічних знань, життєвого досвіду, ерудиції та ін.

Організаційно-методичні засади щодо реалізації запропонованої нами моделі (рис. 2.7) підготовки майбутнього вчителя ПШ до організації діалогічного навчання учнів представлено у наступному підрозділі.

2.3. Організаційно-методичні засади підвищення ефективності підготовки вчителя школи І-го ступеня до організації діалогічного навчання учнів

У вимогах щодо освітніх програм підготовки педагогічних працівників для успішного впровадження реформ загальної середньої освіти «Нова українська

школа» акцентується на необхідності «прищеплення інноваційності як способу мислення та ключового інструменту лідерства в умовах державно-громадського партнерства, сприйняття глобалізації освітніх процесів і конкурентності як обов'язкових умов розвитку системи педагогічної освіти» [113].

У процесі дослідження ми зіткнулися з труднощами, оскільки існує деяка невідповідність щодо підготовки студентів спеціальності 013 Початкова освіта та реальними вимогами сучасної української школи. Йдеться про те, що наші студенти, будучи на практиці, були недостатньо підготовленими до роботи за методикою НУШ. І це закономірно, адже викладачі вищої школи також не були підготовлені до цієї реформи щодо використання новітніх методик у роботі з молодшими школярами, для них попередньо не проводилися тренінгові навчання.

Попри глибоке усвідомлення викладачами педагогічних вишів необхідності наближення теоретичної підготовки до потреб шкільної практики, у професійній освіті педагога все ще домінує гностичний підхід, відповідно до якого майбутніх фахівців залучають до вивчення більшості навчальних дисциплін, нехтуючи змістом практико-орієнтованого змісту професійної освіти [33, с. 228].

Як зауважує польський учений С. Квятковський (S. Kwiatkowski), у сучасних умовах існують істотні розбіжності між планами і програмами загальноосвітніх шкіл і практикою професійної освіти, тому виникла необхідність у розробленні стандартів підготовки кваліфікованих учителів з урахуванням ринкових вимог [296, с. 9-14]. Такі проблеми характерні не лише для Польщі, а й для українських реалій. Адже, на жаль, ще досі ми не маємо затверджених МОН України Державних стандартів підготовки фахівців спеціальності 013 Початкова освіта. Водночас концептуальні засади НУШ істотно випереджають практику підготовки вчителя у вищій школі, що потребує негайного оновлення відповідного до потреб ринку, використання освітніх інновацій для їх ефективного впровадження в освітній процес початкової школи.

Як зазначає С. Вітвицька, «педагогічна інновація – це процес створення, розширення і впровадження нововведень для розв'язання педагогічних проблем за рахунок власних ресурсів. Ядром, смисловим центром «концептом» інновації є

нова ідея, а її джерелом може бути дослідницька діяльність вченого -педагога, або пошукова практика вчителя, керівника колективу школи» [43]. Власне, до активної інноваційної діяльності варто готувати сучасного вчителя, який повинен вміти самостійно досліджувати освітній простір, в т.ч. міжнародний, і постійно розвиватися у плані використання прогресивних педагогічних ідей, кращих європейських практик навчання, передусім діалогічних технологій.

М. Бастун наголошує, що «створення діалогічно та культурологічно спрямованих особистісно орієнтованих освітніх технологій є адекватною відповіддю на запити» [14], які стоять сьогодні перед системою освіти України. Н. Гойдош визначає діалогічні технології, як: «сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалогічному мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня: учень-учитель, учень-автор, учитель-автор тощо» [56, с. 72-73].

У створенні методичних рекомендацій щодо підвищення рівня професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи виходимо з того, що діалогічне навчання – це різновид інтерактивної організації освітнього процесу, що ґрунтується на взаєморозумінні та взаємодії. На думку вчених, організація діалогічного навчання потребує, у першу чергу, облаштування навчального простору приміщення. «Діалогічні форми взаємодій орієнтовані на спілкування обличчям до обличчя, тому традиційну розстановку парт треба порушити! (буквою “О”, „С”, „К”, „Т”). Це дасть можливість підготувати учнів до нетрадиційних форм навчання» [133].

«Коли ми говоримо про урок як навчальний діалог учителя з учнями, то маємо на увазі не тільки ситуацію «запитання-відповідь» (обмін репліками), а відповідну професійну позицію вчителя стосовно учнів», –зазначають О. Барабаш та Л. Мартинюк [13, с.136]. І це не випадково, адже у процесі діалогічного навчання здійснюється: ефективна передача інформації, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школяра; залучення учнів до організації навчально-пізнавального процесу, відкриття шляхів до істини через суперечку (діалог), розв'язання проблем; виховання в школярів якостей не просто співрозмовника, а

опонента, вихід на ситуацію діалогу, взаємодію опонентів; сприяння саморозвитку особистості, як дітей, так і вчителів шляхом зіткнення різних точок зору з метою самовдосконалення, самоосвіти; формування уміння із сучасного інформаційного середовища свідомо й аргументовано обирати те, що може бути найбільш прийнятним у відповідній ситуації; стимулювання «діалогу із самим собою», що посилює рефлексивну функцію діалогу і забезпечує формування здатності до самоаналізу, самооцінки; забезпечення емоційності сприймання і переживання інформації учнями відповідно з емоційною спрямованістю, небайдужістю вчителя [283].

Виходячи з того, що основною особливістю організації освітнього процесу в початковій школі є його організація через діалогічне спілкування, що слугує засобом вирішення завдань уроку і важливою умовою встановлення взаємодії між учителем і учнями, нами розроблено методичні рекомендації для викладачів щодо підготовки майбутніх педагогів у досліджуваному аспекті.

У роботі з студентами під час вивчення дидактики початкової школи у контексті структури і вимог до проведення уроків педагогі наголошували студентам, що для організації діалогічного навчання необхідно використовувати такі компоненти уроку: взаємодія, спільна публічна творчість учителя і вихованців, що називають «кріпленням діалогу». Нам імпонує думка вчених творчої групи під керівництвом І. Зязюна, які визначають такі «кріплення діалогу»: 1. Кріплення, що стосується аспекту: учитель і його предмет. Урок-діалог можливий за умови, якщо вчитель вбачає у своєму предметі не сукупність інформації, а засіб розвитку учня. 2. Комунікативне забезпечення уроку, яке за В. Кан-Каликом є системою засобів організації продуктивної взаємодії вчителя та учнів у процесі навчання. 3. Особистісне спрямування діалогу. 4. Спрямування уваги вчителя на себе як керівника пізнавальної діяльності учнів [176, с. 149-152]. На практичних заняттях з дидактики студенти моделювали фрагменти уроків різних типів. Обов'язковою і спільною умовою для всіх уроків слугувало поєднання різних методів діалогічного, а не монологічного навчання. З цією метою було використано: бесіди, пояснення, обговорення, дискусії, інтерактивні

методи навчання («Мікрофон», «Акваріум», «Ажурна пилка», «Займи позицію», «Навчаючи – учусь»), ситуативні методи навчання (імітаційне моделювання, рольові та ділові ігри).

Власне вдало використані інтерактивні методи навчання дозволяють підвищити якість діалогу між суб'єктами освітнього процесу перш за все завдяки активізації мотиваційних процесів особистості у ході пізнання. Метою функціонування інтерактивного освітнього середовища стає формування у потенційного учасника діалогу інтересу до реалізації наявних у нього знань і здобуття нових [156, с. 41].

Діалогічне навчання передбачає розвиток комунікативних умінь і навичок учнів як у спілкуванні всередині мікрогрупи, так і в діалозі між групами. Ефективність роботи кожної групи залежить від того, наскільки вдасться реалізувати дві основні функції навчання в діалогічному режимі: *вирішення навчальних завдань і вияв підтримки членів групи в ході спільної роботи* [263, с. 21]. Вважаємо, що саме групова робота повинна слугувати основною формою організації навчання студентів при опануванні психолого-педагогічними дисциплінами та фаховими методиками викладання. Адже за аналогією вони зможуть «перенести» ці форми роботи у ПШ, адаптувавши їх до нового змісту освіти. У процесі діалогічного навчання дієвим моментом, що мотивує до творчості, є створення емоційного мікроклімату в групі, налаштування на взаємопідтримку. Тому надзвичайно «правильно» створити групу: за бажанням студентів, за інтересами, за рівнем навчальних досягнень і т.п.

Вважають, що сильних у навчанні учнів не варто прикріпляти до тих, в яких результати навчання є нижчими, адже в обговоренні необхідно мати рівносильного партнера. Доцільно також, щоб у кожній групі був учасник, який має виражені інші погляди на проблему, щоб обговорення було «живим», цікавішим, креативним [188].

Основними формами й методами організації діалогічного навчання є: тренінги, групова діяльність, проблемні лекції, інтерактивні заняття, дискусії, дидактичні ігри, ділові та рольові ігри та ін., які ми активно впроваджували в

освітній процес в експериментальних закладах вищої освіти. При цьому важливо виокремити такі організаційні аспекти:

а) *діалогізацію змісту освіти* та окремих навчальних предметів, що полягає у тенденції до багатоаспектності, поліфонізму у висвітленні матеріалу, ознайомлення з різними поглядами, підходами до вирішення окресленої навчальної проблеми;

б) *діалогізацію процесу вивчення освітнього змісту* через організацію різних форм продуктивних діалогів та систему методів проблемно-діалогічного навчання;

в) *діалогізацію спілкування* в якості створення певного психоемоційного мікроклімату;

г) *формування “діалогічних” навчальних груп* на засадах паритетності, взаєморозуміння, взаємоповаги;

д) *формування навичок критичної рефлексії* учасників освітнього процесу як внутрішнього діалогу для самовдосконалення й саморозвитку особистості, а також оптимізації функціонування педагогічної системи [84, с. 9]. Попри це, важливо, щоб у процесі спілкування між суб'єктами освітнього процесу народжувалася істина, відкривались нові горизонти наукового знання. Власне, сутність діалогічного навчання і полягає в тому, щоб всі студенти були залучені до активного обговорення, до процесу пізнання, обміну думками, ідеями в умовах морально-емоційного комфорту й творчості.

Діалогічне навчання має також свої правила щодо організації, адже будь-які думки учень має право висловлювати вільно, не боятися зробити помилку чи бути приниженим з боку вчителя. Отож, для ефективної навчальної взаємодії учасників освітнього процесу варто дотримуватися таких вимог: не тільки вміти говорити, але і вміти слухати; говорити зрозуміло, чітко за темою; вміти ставити запитання, що допомагають спілкуванню; критикувати ідеї, а не особистості; навчитись сприймати думку іншого, як свою або знаходити аргументи, щоб відстояти власний погляд на проблему [133].

Для того, щоб підготувати майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання в освітньому середовищі початкової школи, практикувалися ці форми роботи при вивченні психолого-педагогічних дисциплін, а також методик викладання освітніх галузей за «Типовою освітньою програмою для закладів загальної середньої освіти» (приміром, розробленою під керівництвом О. Я. Савченко) («Дитяча література та методика навчання літературного читання», «Методика навчання англійської мови в початковій школі», а також «Практичний курс англійської мови», «Комунікативна педагогіка», «Основи інклюзивної педагогіки» тощо).

У професійній підготовці майбутніх вчителів до організації діалогічного навчання в ПШ чільне місце належить ціннісно-мотиваційному аспекту їхньої готовності [277], що виявляється в їхній внутрішній спрямованості на відповідну діяльність, зацікавлення процесом і результатами навчального діалогу, а також прагненні використовувати його у роботі з учнями. Дієвим засобом стимулювання мотивації студентів слугують ігрові форми організації освітнього процесу. Адже ділова гра – це діалог на професійному рівні, в результаті якого з'являються нові рішення й знання. Безумовно, ділові ігри у викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищій школі розвивають у майбутніх фахівців, передусім, аналітичні здібності, вміння застосовувати здобуті знання у практиці.

У цьому руслі чітко виявляються елементи комунікативної культури учасника педагогічної взаємодії, його вміння толерантно вислуховувати і сприймати думки інших, приймати їх чи виявляти свою позицію стосовно проблемних ситуацій, які є предметом вивчення та обговорення. А. Гройсман вважає, що «завдяки використанню людиною рольових функцій, ігрове спілкування дозволяє їй адаптуватися до складного світу людей і речей, створює «позитивний психологічний баланс» між особистістю й суспільством. Рольова гра дає також можливість правильно орієнтуватися в екстремальних ситуаціях, сприяє виробленню навичок культури спілкування» [63, с. 202]. Таким чином, організація навчального діалогу є ефективною не лише в плані пізнання нового

знання, а й не меншою мірою в активізації учасників в ігровій діяльності, створенні довірливої психологічної атмосфери. Власне у викладанні таких педагогічних дисциплін як «Педагогічна майстерність», «Теорія і методика виховання», «Педагогічна інноватика» («Педагогічні технології в початковій школі») та ін. міститься невичерпний потенціал для формування у майбутніх педагогів окреслених умінь організації діалогічного навчання в початковій школі.

У процесі викладання методик навчання у початковій школі у процесі експерименту ми знайомили майбутніх учителів з різноманітними прийомами діалогічного навчання, яке використовують при вивченні майже всіх навчальних предметів. При цьому учасників педагогічної взаємодії залучали до активного обговорення складних для них проблем (питань), що є предметом вивчення. Дуже часто на уроках з розвитку зв'язного мовлення варто знайомити дітей з персонажами конкретних художніх творів через обговорення їхньої поведінки, сильних і слабких сторін характеру. Приміром, так звані *герменевтичні питання*, тобто ті, які стимулюють учня задуматись не лише над змістом прочитаного, а й над його сутністю, замислитись над особистісним сприйняттям прочитаного. Наприклад, запитання типу: «Як ти думаєш, чому персонаж учинив саме так?», «Чому він вчинив саме так?» та ін. Такі запитання сприяють розвитку критичного мислення школяра, творчості, тому стимулюють до підвищення рівня методичної культури майбутнього вчителя.

У дидактико-методичному аспекті в експериментальній роботі акцентовано на необхідності зацікавлення суб'єктів навчання, що досягається шляхом урізноманітнення методів і прийомів організації діалогічного навчання. Для цього було використано не тільки традиційні (бесіда, пояснення, дискусія), а й інноваційно-інтерактивні методи навчання. Основними завданнями, окрім розвитку комунікативної компетентності студентів, були також завдання для встановлення емоційного контакту між «педагогом і учнями», робота у команді, свобода вибору видів діяльності, творче засвоєння навчального матеріалу, обговорення освітніх нововведень та педагогічних ситуацій шкільної практики у малих групах (парах) та представлення для загального обговорення тощо. Це

допомагало також розвивати вміння слухати, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу, уникати конфліктів, генерувати нові ідеї.

Н. Колодіна виокремлює типи *герменевтичних ситуацій*, які пропонує використовувати у процесі читання твору та його обговорення: знакові ситуації (нерозуміння виникає через характер зв'язків знаків та їхніх відношень); ситуації об'єктивної реальності (нерозуміння виникає через складність зв'язків і відносин між вираженими у тексті уявленнями та поняттями читача про предмети, явища і процеси); ідеально-реальнісні ситуації (нерозуміння виникає через складну структуру представлених у тексті смислів, їхніх взаємовідносин і розвитку) [110, с. 2-3]. Герменевтичну ситуацію трактують як складний об'єкт, стосовно якого необхідні спеціальні прийоми дій і досліджень – евристик розуміння тексту [124, с. 143]. Створення таких ситуацій ми практикували при вивченні навчальної дисципліни «Дитяча література та методика навчання літературного читання» (3 курс, VI семестр).

Для розвитку у майбутніх учителів здатностей організувати діалогічне навчання рекомендуємо здійснювати розв'язання навчально-професійних ситуацій за допомогою ситуативного моделювання, кейс-методу (case-study). Використовуючи ситуативне моделювання, студенти не тільки розв'язують ситуацію, але й демонструють її вирішення шляхом використання імітаційного моделювання, рольових і ділових ігор.

Важливою особливістю навчання діалогічного мовлення є його фонетичне оформлення. Поєднання аудитивної і зорової наочності дає змогу представити діалог-взірець у сукупності всіх характерних особливостей. У визначенні методів ефективного діалогу ми скористувалися інноваційними технологіями викладання, які уже апробовані, передусім у практиці вивчення англійської мови з методикою її викладання. Приміром, для цього було використано роздавальний матеріал (flash-cards, hand-out cards) – картки з відповідними дидактичними завданнями, де подано: текстограми (мікродіалоги, діалоги-зразки тощо), піктограми (серії рисунків, моделей тощо), дидактограми (навчальний матеріал, який необхідно засвоїти), фотограми (фотографії), тестограми (контрольні завдання для

виконання майбутніми педагогами), іграми (розроблені завдання для рольових і ділових ігор на педагогічну тематику) [158, с. 184] (при вивченні дисципліни спеціалізації «Методика навчання англійської мови в початковій школі»).

Не менш важливими в організації навчального діалогу у професійній підготовці є методики онлайн навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, передусім при вивченні англійської мови та методики її навчання, а також педагогічних дисциплін і фахових методик початкової освіти. Приміром, студенти сьогодні активно використовують Інтернет-ресурси у навчанні. Разом з тим, для створення належного діалогічного освітнього середовища значна увага приділяється сайтам міжнародного спілкування молоді (www.Sharedtalk.com, Livemocha.com. та ін.) [167]. Для цього було ретельно дібрано та рекомендовано освітні Інтернет-ресурси, їхні точні адреси для конкретних груп студентів. Раціональне використання відео- та аудіо матеріалів підвищує ефективність навчання англійської мови, зокрема в підготовці до ситуацій реального спілкування. Але тут також необхідний постійний діалог вчителя зі студентами для надання відповідних консультацій, а також обговорення освітнього контенту та рефлексивної діяльності. Наприклад, при роботі з матеріалами сайту BBC (Learning English (www.bbc.co.uk)) варто пояснити, які тексти для слухання доцільно аналізувати, а потім обговорювати (творчо відтворювати) на заняттях. BBC Word Service корисний тим, що дозволяє не лише прослухати новини, але й індивідуально обрати для себе відповідний рівень володіння англійською мовою. Водночас методи ІКТ вдало використовуються для діалогічної комунікації онлайн у вивченні англійської мови (тренується усне і писемне мовлення).

Для діалогічного навчання, як зазначалося, найбільший потенціал міститься в освітніх галузях мовно-літературного спрямування. Тому у процесі викладання методик навчання цих дисциплін у початковій школі акцентувалося на таких двох основних підходах до опанування англійською мовою: “зверху вниз” – навчальний діалог розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його подальшим варіюванням, пізніше – передбачає створення власних діалогів за аналогією у

різних педагогічних ситуаціях (*репродуктивно-інтуїтивний етап*); “знизу вверх” – це шлях від засвоєння елементів діалогу на початковому етапі (реплік діалогічної єдності) до самостійної його побудови на основі запропонованої викладачем навчальної комунікативної стратегії, що не містить прослуховування діалогів-зразків (*творчий етап*) [158, с. 185].

Змістово-методичний блок побудованої моделі підготовки майбутнього вчителя НУШ до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти (рис. 2.7) включає діалогічно-операційний компонент, що передбачає відповідне спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін (табл. 2.2 – Додаток С).

Процес організації діалогічного навчання студентів (учнів) потребує від викладача (учителя) відповідних особистісних і професійних якостей, культури ведення діалогу на засадах гуманності, особистісно-орієнтованого виховання, взаємоповаги тощо. Тому в сучасній науці і практиці поширеним є поняття «педагогічне спілкування», що розглядається через призму високих моральних чеснот. У педагогічному спілкуванні, за Г. Васяновичем, реалізуються такі функції для досягнення його мети: контактна: встановлення стану двосторонньої готовності приймати та передавати повідомлення і підтримувати взаємозв'язок до завершення акту; інформаційна: обмін повідомленнями (описами), запитаннями та відповідями; спонукальна: заохочення партнера або самого себе (стимулювання та автостимулювання) до виконання певних дій; координаційна: взаємне орієнтування та узгодження дій, коли йдеться про спільну діяльність; пізнавальна: адекватне сприйняття і розуміння сенсу повідомлення, а також взаєморозуміння (намірів, установок, переживань, станів партнерів); емотивна: неусвідомлений "обмін емоціями" або збудження в партнері певних емоцій; встановлення відносин: усвідомлення і фіксування свого місця у системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків; впливова: зміна стану, поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери партнера (намірів, поглядів, думок, рішень, уявлень, потреб, рівня активності, смаків, норм поведінки, оцінювальних критеріїв тощо) [38, с. 374-375]. Ці та інші питання педагогічної етики та культури організації діалогічного навчання буди предметом опанування

майбутніми магістрами початкової освіти при вивченні спеціального курсу за вибором «Комунікативна педагогіка» (табл. 2.3). На практичних заняттях у процесі організації діалогічного навчання ознайомили співрозмовника (майбутнього педагога) з основними прийомами слухання, що є необхідною умовою комунікативної культури людини. При цьому акцентували на значущості думки іншого студента, виявленні зацікавлення до його проблем, солідарності з співрозмовником (чи навпаки). Для того, щоб перевірити, чи уважний був співрозмовник, рекомендували уточнювати його думку з допомогою роз'яснювальних відповідей чи перефразовування почутого тексту (для цього застосовували запитання один до одного, використовуючи основні моменти повідомлення співрозмовника).

Таблиця 2.3 – Діалогічне спрямування змісту освіти у закладі вищої освіти (спеціальність 013 Початкова освіта. ОР магістр)

№ з/п	Зміст навчальної дисципліни	Діалогічне спрямування змісту
1.	Іноземна мова професійного спілкування (1 курс, 1 семестр)	
	English for Professional Purposes in Primary Education: Careers in School Education. Child development. Health. Childcare. To love a child.	Психолінгвістичні засади розвитку іноземної комунікативної компетенції. Майстерність організації навчального діалогу в інокультурному освітньому просторі. Іноземні комунікативні стратегії у професійній діяльності вчителя ПШ.
2.	Комунікативна педагогіка (2 курс, III семестр)	
	Сутність комунікативної педагогіки. Функції комунікативної педагогіки. Стили педагогічного спілкування. Тенденції в розвитку педагогічного спілкування. Засоби виховання комунікативної культури. Сутність моральних відносин педагога у професійній діяльності.	Принципи педагогіки партнерства в діалогівій взаємодії.

	<p>Особливості педагогічної взаємодії. Взаємини у родині як «школа людських взаємовідносин». Багатоманітність моральних відносин учителя.</p> <p>Етичні категорії у психолого-педагогічній взаємодії. Добро і зло у професійному спілкуванні педагога. "Добро-зустріч" учителя та учня у педагогічному спілкуванні. «Добро-слово» у професійному спілкуванні. «Добро-дія» у культурі спілкування педагога. Варіанти псевдодоброти у психолого-педагогічному спілкуванні.</p> <p>Комунікативна культура та напрями психолого-педагогічної адаптації вчителя. Структура процесу професійної адаптації. Причини виникнення труднощів адаптаційного періоду молодого вчителя. Умови успішної першої професійної адаптації фахівця. Сутність і засоби невербальної техніки вчителя. Основні елементи невербальної комунікації: інтонація, швидкість, гучність і режим мовлення, висота голосу тощо.</p>	<p>Мовний етикет у діалогічному навчанні в початковій школі</p> <p>Комунікативна культура учасників освітнього процесу в процесі організації навчального діалогу.</p> <p>Педагогічні вміння ефективно використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації в діалогічному навчанні молодших школярів.</p>
3.	Дисципліна спеціалізації. Країнознавство (2 курс, 1 семестр)	
	<p>Educational System in Great Britain and the USA</p> <p>Culture. Arts. Tourist Sights of GB and the USA</p>	<p>Міжкультурний діалог у сучасному просторі освіти. Досвід англomовних країн щодо інноваційних форм і методів організації діалогічного навчання у ПШ</p>

У роботі зі студентами варто залучати їх до професійної рефлексії у навчанні: Як досягти кращого розуміння думок учнів (колег по роботі) у професійному спілкуванні? Чи допомагають Вам певні прийоми говорити більш вільно? Чи ображає Вас, коли співрозмовник не хотів вислухати? Обговорюючи ці та подібні ситуації, студентів варто залучати до аналізу своєї поведінки, а також вчинків інших, відверто ділитися своїми думками, почуттями, дискувати на різні теми, передусім, професійно-педагогічні.

На етапі рефлексії педагог ставить учасникам діалогу низку запитань: Що допомогло групі виконати завдання? Хто відчував дискомфорт і чому? Чи завжди має рацію керівник групи? Що відчуває той, кому не дають висловитись? Що допомагає і заважає спільній роботі? Якою має бути допомога педагога? Чого набуваєш у спільній роботі? [133].

У процесі вивчення методики навчання англійської мови в початковій школі однією з методів рефлексії була *методика педагогічного есе*. Для цього студентам було запропоновано вибрати одну з кількох тем для написання неформатного твору [231]: постановка питання або проблеми; назва причин, що спонукали звернутися до цієї проблеми (недоліки, проблеми, досвід); теза аргумент, ілюстрація проблеми (основні положення, підкріплені фактами, аргументами, досвідом); Я-позиції (власне місце в освітньому просторі); висновки (вирішення проблеми, пропозиції, рекомендації, побудова принципів, положення, шляхи вирішення і практична значущість).

Під час виробничої практики в школі студенти використовували у роботі з учнями «Ромашку Блума», що містить 6 видів запитань: 1. Прості. 2. Уточнювальні («отже, ти говориш, що...?» «якщо я правильно зрозумів, то...?», «я можу помилятися, але, здається, ви сказали про...?»). 3. Інтерпретаційні або пояснювальні («чому листя на деревах восени жовтіє?»). 4. Творчі («що б змінилося у світі, якби в людей не було інтернету?», «як ви думаєте, як будуть розвиватися комп'ютерні технології?»). 5. Оцінювальні («чому щось добре, а щось погано?», «чим один урок відрізняється від іншого?»). 6. Практичні («де ви

в звичайному житті могли спостерігати рекламу?», «як би ви вчинили на місці ...?») [231].

Упродовж формувального етапу педагогічного експерименту дієвими виявилися такі форми організації проблемно-діалогічного навчання: проблемні ситуації та запитання; ділові ігри (прес-конференція, симпозіум, брифінг, круглий стіл, аукціон тощо); рольові ігри (урок-діалог, урок-монолог); рольове ілюстрування (урок-гра, урок-екскурсія, урок-обговорення, урок-заочна подорож, урок-казка, урок-драматизація) та ін.

В освітньому процесі ЗВО вважаємо доцільним використання системи професійно-навчальних ситуацій і проведення професійно-педагогічних тренінгів. Варто зазначити, що вони можуть застосовуватися як на лекційних, так і на практичних заняттях; можуть організовуватися як викладачами, так і студентами. Обов'язковим є попереднє складання викладачами детального опису цілей дисципліни в цілому і кожного конкретного заняття зокрема. Задачі повинні бути чітко сформульовані. Для цього необхідно визначити терміни і обсяг теоретичного, лабораторного та ігрового компонентів заняття, позаяк вони повинні бути спрямовані на досягнення практичних результатів. Професійно-педагогічний тренінг орієнтований на використання активних методів групової діяльності та самовдосконалення задля розвитку в майбутніх учителів професійних здібностей до організації діалогічного навчання в початковій школі. Професійно-педагогічний тренінг складається з двох блоків: вправи з розвитку комунікабельності, уваги, уяви, мовлення майбутніх учителів початкової школи та вправи на розв'язування навчально-професійних ситуацій. З метою розвитку в майбутніх учителів навичок організовувати діалогічне навчання варто використовувати систему навчально-професійних ситуацій, які є фрагментом «навчального процесу, в якому відображено взаємодію вчителя і учнів з метою освоєння, засвоєння, узагальнення, повторення, закріплення учнями знань та формування у них навчальних навичок та умінь, здійснення контролю та самоконтролю, який є основою для дослідження, аналізу, розв'язання, проєктування з метою професійного зростання вчителів» [101]. Вони повинні

бути відображенням етапів уроку, методів і прийомів його реалізації, та варіативними у межах певного кластеру. Як відомо, кластер – це система, яка включає у себе основу (сукупність навчальних ситуацій), шляхи та способи її розв’язання. «Кластер формується у вигляді грон. У центрі знаходиться навчальна ситуація, від якої в різні сторони відходять лінії, що відображають задачі та шляхи розв’язання. Важливо не тільки дати аналіз розв’язку, але й аргументувати, конкретизувати його» [101].

У позанавчальний час було проведено серію тренігових занять для підвищення готовності студентів до діалогічного навчання, зокрема з метою виявити рівень педагогічної і психологічної адаптованості майбутніх педагогів у закладі освіти, типові труднощі і проблеми, емоційні переживання, пов’язані з процесом адаптації до нових умов життєдіяльності та входження у професію; вивчити педагогічні вміння, необхідні для успішного діалогічного навчання майбутніх учителів та ін. (додаток П).

Таким чином, залучення майбутніх педагогів початкової освіти до різноманітних форм діалогічної взаємодії в навчальному процесі створює можливість для формування в них комунікативної культури, професійної етики у спілкуванні, педагогічної майстерності тощо.

2.4. Педагогічні умови ефективності підготовки майбутнього вчителя Нової української школи до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти

При організації освітнього процесу у вищій педагогічній школі актуальними є дидактичні запитання «Для чого вчити?» (мета і завдання навчання у ЗВО), «Чого навчати?» (зміст освіти у ЗВО), «Як вчити?» (форми, методи, прийоми, засоби навчання), «Кого вчити?» і «Хто навчає?» (вимоги до викладачів і студентів як суб’єктів навчального процесу в педагогічному закладі). Н. Макарова, зважаючи на сучасні реформи в освіті, трансформує ці питання з урахуванням запитів про освітні результати і способи їх вимірювання: «Користуючись термінологічною рамкою постнекласичної дидактики, нові

запитання можна сформулювати таким чином: «Які освітні стратегії?», «Які освітні результати?», «Як виміряти освітні результати?», «Які компетенції формуються?», «Яким повинен бути процес навчання, щоб формувати компетенції?», «Яка архітектура нелінійного процесу навчання?», «Хто вчить?», «Кого навчають?» тощо» [138, с. 65-66]. На нашу думку, важливим є також запитання: «Які педагогічні умови сприяють такій оптимальній організації освітнього середовища у закладі вищої освіти, за якого б здійснювалася ефективна підготовка вчителя до діалогічного навчання в початковій школі?».

Отож, виникає проблема визначення умов реалізації освітнього середовища у ЗВО, які сприятимуть підготовці майбутніх учителів до організації діалогічного навчання учнів. Не випадково О. Бражнич зазначає, що педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [30]. За О. Дубасенюк, «педагогічні умови – сукупність соціально-педагогічних і дидактичних факторів, що сприяють ефективності освітнього процесу через застосування ефективних форм, методів, прийомів» [75, с. 327].

Педагогічні умови визначають як комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу та/або особистісні параметри його учасників, які забезпечують цілісність навчання й виховання [128]. Під педагогічними умовами розуміють такі, що спеціально створюються в освітньому процесі задля підвищення його ефективності або реалізації певних інновацій [Там само, с. 44].

У результаті апробації побудованої моделі підготовки майбутнього фахівця початкової освіти до організації діалогічного навчання учнів підтвердились обґрунтовані педагогічні умови, здатні забезпечити ефективність її реалізації. Впровадження виокремлених у дисертації педагогічних умов розглядаємо як спеціально сконструйований процес, що слугує базою для реалізації розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів ПШ до організації діалогічного навчання учнів.

Умовами успішної реалізації авторської моделі формування готовності майбутнього педагога ПШ до діалогічного навчання учнів визначено:

- 1) *цілісність, системність* професійної підготовки майбутніх учителів ПШ до організації діалогічного навчання учнів;
- 2) поетапне *спрямування змісту освіти у вищій школі у руслі* вирішення завдань формування та розвитку вмінь і навичок педагогічного спілкування, елементів комунікативного та рефлексивно-діяльнісного компонентів професійної готовності *шляхом впровадження методів діалогічного навчання у викладанні педагогічних і фахово-методичних дисциплін*;
- 3) *налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії* в системі «вчитель (викладач) – учень (студент)» в освітньому процесі, створення атмосфери творчості;
- 4) *створення освітнього діалогічного середовища в закладі вищої освіти* для підготовки майбутнього вчителя початкової школи;
- 5) *практико зорієнтований підхід* щодо вивчення дисциплін з циклу професійної підготовки майбутнього фахівця (спрямованість на вирішення завдань розвитку комунікативної компетентності майбутнього вчителя, етики педагогічного спілкування, гуманізації діалогічної взаємодії у професійній діяльності).

Результативність формування будь-яких елементів готовності до професійної діяльності залежить, передусім, від *цілісності та системності* самого процесу підготовки, зокрема до організації діалогічного навчання учнів.

Класик педагогічної науки Ю. Бабанський розглядає процес навчання як цілісну педагогічну систему, не як «механічне накопичення» процесів викладання і учіння, а як якісно нове цілісне явище, здатне забезпечити реалізацію відповідних освітніх завдань [10, с. 19]. Стосовно професійної підготовки вчителя у нашому контексті, важливо забезпечити цю цілісність, що «визначається спільністю основної мети викладання та учіння, єдністю світоглядних і гносеологічних основ складових елементів навчання» [10, с. 19]. У професійній підготовці, за Ю. Бабанським, виокремлюємо такі основні компоненти: соціально детерміновані цілі педагогічної освіти, зміст освіти, дидактичні умови, форми й

методи діяльності педагогів та студентів, аналіз і самоаналіз результатів навчання [Там само, с. 20].

Отож, цілісність професійної підготовки майбутніх учителів до діалогічного навчання у початковій школі розглядаємо в єдності таких її складників: освітня мета та педагогічні засоби її досягнення; навчально-наукова інформація, що підлягає засвоєнню; студент як суб'єкт освітнього процесу та викладач як його організатор [218, с. 16-17]. Власне ядром професійної підготовки як цілісного освітнього процесу слугує підсистемна взаємодія (комунікація) «педагог – студент (учень)», зокрема йдеться про засоби педагогічної комунікації, комунікативні зв'язки тощо.

Налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «учитель (викладач) – учень (студент)» в освітньому процесі, створення атмосфери творчості – наступна педагогічна умова, яку вважаємо надзвичайно важливою в діалогічному навчанні. У реалізації особистісно орієнтованого навчання, на думку Л. Машкіної, педагогічному спілкуванню суб'єктів освітнього процесу відведена особлива роль, що створює умови для розвитку мотивації учіння, сприяє встановленню атмосфери співпраці та розвитку [150, с. 539].

В 90-х роках минулого століття ця ідея трактувалася як педагогіка співробітництва: «гуманізація педагогічного процесу, орієнтація на особистість учня в умовах його всебічного виховання та розвитку, організація навчання за принципами співтворчості вчителя з учнями» (Р. Скульський) [217, с. 41]. Її реалізація передбачала принципово новий стиль стосунків між педагогом та учнями, зокрема йшлося про так звану «управлінську функцію вчителя», мета якої – «забезпечити надихаюче педагогічне керівництво навчально-пізнавальною діяльністю учнів та оволодіння її методами» [Там само, с. 42-43].

Сьогодні в освіті пропагується педагогічне партнерство як доступ до ресурсів, як синергія, тобто забезпечення створення нових можливостей і довіра – спільність мети, завдань і цінностей. Риторика партнерства зорієнтована на досягнення кращого результату для всіх учасників освітнього процесу. Наукою доведено, що партнерство можливе лише при взаємодії, основою якого є

діалог/полілог. Він опирається на принципи: довіра – рівність – добровільність – відповідальність. Без діалогічності не вийде взаємодії, оскільки будь-яка спільна діяльність потребує вміння домовлятися, вступати в діалог. Саме наявність та якість діалогу свідчить про ступінь реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу в освітньому процесі [185]. Не випадково у скандинавських країнах «педагогіку партнерства» взагалі називають «педагогікою діалогу» [256, с. 290-291].

У процесі нашого дослідження виявилось, що ефективність діалогічної взаємодії в освітньому процесі значною мірою зумовлена орієнтацією на особистість співрозмовника – готовність його чути, бачити і розуміти та з повагою ставитися до нього. Водночас у діалогічному навчанні важливо позбавитися від лідерства педагога, тобто необхідно враховувати право кожного на власну думку, захист своєї позиції щодо вирішення навчальної проблеми, а також створення умов для суб'єкт-суб'єктного спілкування на паритетних засадах усіх учасників освітнього процесу. Адже залежно від того, якою мірою реалізуються принципи суб'єкт-суб'єктної чи суб'єкт-об'єктної взаємодії, педагогічне спілкування визначають як функціонально-рольове чи особистісно орієнтоване.

Комунікативну природу особистості дослідив І. Бех [19; 20]. Учений акцентує на тому, що «адекватним способом поведінки педагога в межах міжособистісного спілкування діалогічного типу має стати переконлива комунікація», що ґрунтується на повазі та симпатії вихованця до вихователя [19, с. 249]. Власне академік визначає загальні закони ефективності переконливої комунікації в освітньому процесі: 1. Закон урахування понятійної системи партнера (спілкування дохідливою для співрозмовника мовою). 2. Закон мінімізації аргументів (достатньо добрати не більше трьох-чотирьох аргументів для бездоганного діалогу і відстоювання своєї позиції). 3. Закон поступовості (щодо наведення доказів). 4. Закон зворотного зв'язку (постійне відстежування реакцій партнерів взаємодії, їхніх переживань та переконливості у діалозі). 5. Етико-психологічний закон (вияв поваги і неприпустимість приниження,

маніпулювання). 6. Закон адекватності (підбір конкретної інформації, вагомих доказових фактів тощо) [Там само, с. 249-250].

Не менш важливою педагогічною умовою ефективної підготовки майбутніх учителів до діалогічного навчання в ЗВО є *створення освітнього діалогічного середовища*, яке б мотивувало та сприяло конструктивній взаємодії задля вирішення завдань навчання. Адже комунікативна діяльність педагога повинна ґрунтуватися на застосуванні тих засобів, способів, які сприятимуть створенні атмосфери «справжнього педагогічного співробітництва з учнями на ґрунті взаємної довіри та поваги» [218, с.43].

Як зазначає Н. Черв'якова, «в основу створення інноваційного освітнього середовища сучасної початкової школи на засадах педагогіки партнерства покладено принципи, які доцільно структурувати на два блоки. Перший блок – це принципи, в основу яких покладено ідею гуманістичних і шанобливих стосунків між усіма учасниками освітнього процесу і, перш за все, вчителя і школярів. Зазначені принципи базуються на визнанні гідності та прав дитини, поваги до особистості, доброзичливості і позитивного ставлення, довіри у відносинах та стосунках, взаємної підтримки, толерантності. Другий блок принципів формування інноваційного освітнього середовища на засадах педагогіки співробітництва стосується процесуально-релятивного аспекту, а саме: діалог – полілог – взаємодія; розподілене лідерство; домінування горизонтальних зв'язків; реалізація соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей). Але така школа стане можливою лише за умови відкритого діалогу всіх учасників освітнього процесу» [256, с. 294].

Інша педагогічна умова – поетапність *спрямування змісту освіти у вирішенні* завдань формування й розвитку в студентів навичок комунікативної взаємодії, культури спілкування, організації діалогічного навчання в початковій школі у *контексті викладання педагогічних і фахово-методичних дисциплін спеціальності 013 Початкова освіта*. Поетапність підготовки майбутніх учителів до організації діалогічного навчання передбачала, передусім, доповнення змісту

педагогічних дисциплін («Дидактика», «Теорія і методика виховання», «Педагогічна майстерність», «Педагогічна інноватика», «Основи інклюзивної освіти» та ін.) діалогічними методиками. Приміром, на випускних курсах студенти вивчали методики навчання фахових дисциплін початкової освіти, на яких детально знайомилися з конкретними темами та відповідними формами діалогічної організації вивчення матеріалу учнями початкової школи.

Ефективність підготовки студентів до діалогічного навчання, за результатами нашого дослідження, значною мірою досягнуто не лише завдяки впровадженню окремих навчальних модулів, а й спеціальних курсів. Приміром, у магістратурі на педагогічному факультеті викладався спеціальний навчальний курс «Комунікативна педагогіка», який мав на меті допомогти майбутнім педагогам зорієнтуватися у концептуальних і теоретичних положеннях освіти, сформувати готовність до налагодження ефективної психолого-педагогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Його завдання: ознайомити магістрантів із сутністю спілкування та його значенням у професійній діяльності педагога; систематизувати знання про рівні спілкування, його особливості; сформувати позитивне ставлення і прагнення майбутнього фахівця до творчого оволодіння новими навчальними технологіями заради підвищення культури психолого-педагогічного спілкування; вчити магістрантів обирати оптимальні форми й методи педагогічного спілкування відповідно до індивідуальних можливостей учнів початкових класів, рівня їхньої підготовки, умов; спрямовувати випускників до педагогічної творчості, самостійності, дослідницької діяльності [36].

У дослідженні передбачена поетапність розвитку діалогічних умінь і навичок студентів, що здійснювалася через нарощування відповідних форм і методів роботи в освітньому процесі. Все частіше застосовувалися різні види проблемних уроків та їх аналіз, моделювання фрагментів уроків і виховних заходів з використанням навчального діалогу, ділові ігри, тренінги, інтерактивні форми взаємодії в освітньому процесі, медіатехнології та ін. Діалогічні технології навчання надзвичайно ефективні при вивченні «Іноземної мови», «Практичного

курсу англійської мови», «Методики навчання англійської мови в початковій школі» тощо. Адже конкретні мовні (іншомовні) конструкції в умовах навчального діалогу істотно підвищують якість засвоєння наукової інформації та мають розвивально-інтерактивний ефект, зокрема коли йдеться про різні види питань, їх послідовність задля розвитку критичного мислення студентів [292; 293; 307].

Як засвідчують результати проведених спостережень, у процесі виробничої (педагогічної) практики в школі студенти відчували труднощі в організації діалогічного навчання з надмірно емансипованими учнями, дітьми з неблагополучних родин та їхніми батьками, а також дітьми з особливими освітніми потребами. Це є свідченням того, що у змісті вищої освіти все ще недостатньо уваги приділяється практико зорієнтованим технологіям у професійній підготовці фахівців, а також інтерактивним, діалогічним формам роботи.

Тому наступною педагогічною умовою вважаємо реалізацію *практико зорієнтованого підходу* щодо вивчення дисциплін з циклу професійної підготовки майбутнього фахівця (спрямованість на вирішення завдань розвитку комунікативної компетентності майбутнього вчителя, етики педагогічного спілкування, гуманізації діалогічної взаємодії у професійній діяльності).

Приміром, у процесі вивчення «Комунікативної педагогіки» магістранти початкової освіти ознайомлювалися не лише з теоретичними основами комунікативної культури вчителя; завданнями й особливостями комунікативної культури вчителя початкової школи; сутністю і багатоманітністю моральних відносин педагога у професійній діяльності тощо; а й опановували практичні вміння та навички вибирати оптимальні способи психолого-педагогічного спілкування вчителя; володіти різними особливостями усного мовлення і невербальними формами спілкування; використовувати теоретичні знання з психології та педагогіки для організації морально-позитивних і комфортних умов роботи в колективі, групі тощо [36].

На думку І. Пальшкової, практико орієнтований підхід до підготовки вчителя включає використання в освітньому процесі вищої школи різноманітних ділових, організаційно діяльнісних ігор, дискусій, зміст і завдання яких вимагали б визначення власної позиції стосовно досліджуваної проблеми, уміння її презентувати та аргументувати, свобода дій щодо висловлення різних варіантів її вирішення [175]. Власне у процесі дослідження вирішальною щодо розвитку педагогічних умінь організації діалогічного навчання навичок педагогічної комунікації була виробничо (педагогічна) практика в початковій школі, де студенти не лише були суб'єктами (учасниками) діалогічного процесу при вивченні конкретних дисциплін, а й самостійно організовували діалог з учнями початкової школи на уроках.

У руслі практико орієнтованого спрямування на діалогічне навчання змісту освіти у вищій школі надзвичайно корисно обговорювати з майбутніми вчителями актуальні педагогічні проблеми (спільні теми) при вивченні різних навчальних дисциплінах шляхом організації діалогу. Йдеться і про педагогічні дисципліни, конкретні фахові методики викладання, спецкурси, дисципліни, що викладаються іноземною мовою [289].

Водночас, як засвідчують результати проведеного дослідження, в сучасних умовах цифровізації суспільства доцільно інтегрувати інтернет-технології в традиційний освітній процес [134], саме задля підвищення рівня комунікативної культури майбутнього вчителя. З-поміж найбільш поширених сьогодні серед учасників освітнього процесу інформаційно-комунікаційних технологій є: сайти, блоги та соціальні мережі [120, с.122]. Йдеться і про вчительські приватні блоги, на яких можна поділитися педагогічним досвідом, і про офіційні сайти МОН України чи окремих закладів освіти, і соціальні мережі, які слугують дієвим засобом педагогічної комунікації викладача та студентів. Найбільш активними комунікаторами можна вважати соціальні мережі та сервери мобільного зв'язку (WhatsApp, Viber як найбільш поширені месенджери серед українців). На практиці ці технології є необмеженими у часі та просторі, тому створюють можливості для педагога та учнів (студентів) постійного обміну інформацією,

нагадування, обговорення, залучення батьківської громадськості тощо. Але варто пам'ятати, що ці ресурси необхідно використовувати як допоміжний педагогічний засіб організації діалогічного навчання в освітньому середовищі.

Висновки до другого розділу

Результати вивчення стану окресленої нами проблеми у шкільній практиці засвідчили недостатню готовність вчителів початкової школи до використання методів діалогічного навчання. Педагоги відзначили ефективність цих методик та розуміння їх сутності, однак вказали на позитивні та негативні моменти щодо їх практичного застосування в роботі з учнями. Йдеться про труднощі, які зумовлені недостатнім методичним забезпеченням сучасних шкіл щодо організації діалогічного навчання; перевантаження навчальної програми початкової школи, що унеможлиблює систематичне використання діалогічних методів навчання для опанування новими компетентностями (оскільки ці методики потребують значної кількості часу на уроці для обміну думками та обговорення навчальної ситуації); недостатнім досвідом щодо використання інноваційних форм діалогічного навчання тощо. Взявши до уваги результати опитування учителів-практиків, запропоновано авторську модель професійної підготовки майбутнього педагога початкової школи, що включає її мету (відповідно до суспільних вимог та нормативних документів щодо реформування системи освіти в Україні), методологічні підходи і принципи формування готовності студентів до відповідної діяльності, компоненти цієї готовності, методичні засади щодо технологічного інструментарію, що в кінцевому рахунку призводить до вирішення завдань нашого дослідження. Подано етапи та умови успішної реалізації цієї моделі в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Організацію діалогічного навчання майбутніх учителів у контексті формування в них професійної готовності до організації діалогічного навчання в Новій українській ПШ вбачаємо як *цілісну систему такої підготовки*, яка включає: педагогічне цілепокладання, завдання, зміст, методи, прийоми, засоби й форми організації роботи учнів і вчителя в діалогічному навчанні, оцінювання

результатів навчально-пізнавальної діяльності тощо. Тому в роботі зі студентами важливо враховувати організаційно-методичні аспекти, що передбачають діалогізацію: змісту освіти; форм і методів організації освітнього процесу; спілкування у контексті організації відповідних навчальних груп на засадах взаєморозуміння і взаємоповаги; критичної рефлексії учасників взаємодії.

У цьому розділі подано орієнтовне діалогічне спрямування змісту підготовки майбутнього вчителя ПШ (на рівні бакалаврату й магістратури). Доведено, що зазначене уможливить ефективне впровадження авторської моделі та запропонованого методичного інструментарію щодо підвищення якості підготовки майбутніх учителів ПШ до організації діалогічного навчання.

Матеріали, викладені в цьому розділі, відображені в таких публікаціях автора: [238; 240; 241; 242; 243; 246; 283].

РОЗДІЛ ІІІ

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНИЦЬКО- ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

3.1. Експериментальна процедура та методика вивчення готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання

У нашому дослідженні готовність майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання розглядаємо як складне динамічне утворення, репрезентоване взаємодією суб'єктивної (психолого-педагогічних якостей майбутнього педагога, рівнем професійного опанування майбутньою професією і процесів професійного саморозвитку) і об'єктивної (освітньо-виховне середовище) реальності і конкретизоване у теоретично обґрунтованих критеріях. Розроблені нами теоретико-методологічні засади формування готовності майбутніх учителів ПШ до організації діалогічного навчання, які висвітлені у попередніх розділах дисертації, потребували дослідно-експериментальної перевірки.

Для емпіричного дослідження визначено критеріальну структуру готовності майбутніх учителів ПШ до організації діалогічного навчання. Виходячи з того, що *критерій* (з лат. *criterium* «розрізнення») – це «мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації» [119], «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось» [40, с. 465], необхідна і достатня умова вияву певного явища чи процесу, а критеріальний підхід до вивчення рівня готовності майбутніх учителів ПШ уможливорює виокремлення рівнів сформованості цього феномена як на особистісному, так і на поведінковому рівнях.

Під *критеріями готовності майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання в початковій школі* розуміємо взаємопов'язані складники, наявність і вираження яких утворює відповідний рівень і може діагностуватися за визначеними показниками.

Опираючись на класифікації дослідників [33; 95; 104; 144; 175], виокремлюємо наступні критерії готовності майбутніх учителів ПШ до організації діалогічного навчання: когнітивно-пізнавальний, соціально-комунікативний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний та операційно-діяльнісний. Кожний із зазначених критеріїв є відображенням цілісного процесу професійної підготовки майбутнього учителя ПШ, його професійного становлення як інноваційного фахівця у системі НУШ, здатного до самоактуалізації, самомотивації, ціннісного ставлення до професійної діяльності, партнерської взаємодії зі всіма суб'єктами освітнього процесу. Визначені критерії розкриваються через систему емпіричних показників, які відображають ступенево-рівневу сформованість готовності майбутнього учителя ПШ до організації діалогічного навчання.

При розробці програми експерименту, було враховано основні положення психолого-педагогічної науки, які стосуються проблеми готовності майбутніх фахівців до організації діалогічного навчання, професіоналізму діяльності і спілкування та діалогічного педагогічного спілкування. Враховані наступні теоретичні положення. По-перше, в наукових доробках учених більшою мірою зосереджено на висвітленні компонентів готовності майбутніх фахівців різних спеціальностей (А. Бистрюкова, О. Пехота, Т. Стрительевич, Т. Тихонова, П. Харченко та ін.). Більшість учених у структурі готовності виокремлюють взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний, креативно-діяльнісний та ін. [142; 214; 235; 252; 253 та ін.]. По-друге, діалогічне навчання базується на основних принципах і засадах діалогічного спілкування, яке висвітлюється у науковій літературі з позиції певних аспектів: соціально-філософського, культурологічного, методологічного, психологічного, педагогічного тощо. Враховані результати досліджень про сутність і специфіку діалогу, що розкрито в роботах Г. Балла, Н. Басюк, І. Бежа, В. Кан-Каліка, О. Леонтьєва, О. Киричука, М. Тоби, С. Яценко та ін. [11; 15; 20; 96; 125; 100; 229; 267].

Дослідно-експериментальна робота з вивчення готовності майбутніх учителів до організації діалогічного навчання у ПШ була організована за певними етапами, кожен з яких був спрямований на виявлення певних показників прояву і вирішення конкретних завдань із допомогою підбраного психодіагностичного інструментарію. Основними етапами дослідно-експериментальної роботи були наступні: аналітико-синтезувальний, констатувальний, формувальний, підсумково-прогностичний (табл. 3.1).

При визначенні вибірки досліджуваних була враховувана загальна специфіка предмета дослідження. Дослідження здійснювалося впродовж 2015-2019 рр. на базі педагогічних факультетів ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» та факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Загальний обсяг вибірки – 294 досліджуваних, серед яких – студенти спеціальності 013 Початкова освіта. При формуванні вибірки ураховувались критерії змістовності, репрезентативності, еквівалентності.

Метою емпіричного дослідження була перевірка структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів до організації діалогічного навчання в ПШ. У ході експериментального дослідження вирішувалися наступні завдання: дослідити суб'єктивне ставлення майбутніх учителів ПШ до організації діалогічного навчання в початковій школі; емпірично вивчити показники та якісні рівні сформованості готовності до організації діалогічного навчання майбутніх учителів у ПШ; виявити структурні компоненти професійного саморозвитку та побудувати узагальнений особистісний профіль професійного саморозвитку майбутнього педагога.

Таблиця 3.1 – Етапи дослідно-експериментальної роботи

<i>Етапи</i>	<i>Методи дослідження</i>	<i>Діагностичні маркери</i>
Аналітико-синтезувальний етап	Аналіз, синтез, моделювання, узагальнення	Узагальнення наукових теоретико-методологічних підходів щодо досліджуваної проблеми, виокремлення авторських методологічних засад, розроблення структурно-функціональної моделі дослідження
Констатувальний етап	Авторська анкета для майбутніх учителів початкової школи; тест «Потреба у спілкуванні» (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова); методика оцінки комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ-2); тест на професійно-педагогічну комунікабельність (за В. Кан-Каліком, Н. Нікандровою); методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. Бойко); методика М. Рокіча «Ціннісні орієнтації»; методика діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності Л. Бережної (модифікований варіант); методика діагностики мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана)	Вивчення рівня знань про структуру, специфіку, організаційних форм діалогічного спілкування; готовність до когнітивних установок сприймання, інтеракції, передавання діалогічних впливів; показники рівня потреби у спілкуванні як передумови готовності до запровадження організаційних форм і методів діалогічного спілкування; оцінка комунікативних і організаторських здібностей; сумарний рівень емпатії; ціннісна спрямованість особистості на взаємодію, партнерство, співробітництво; рівень саморозвитку і професійно-педагогічної майстерності; наявність мотиваційних потреб, установок і стійких мотивів; вираженість компонентів готовності за авторською анкетой.

Формувальний етап	Порівняльне застосування програми дослідження; статистичне оцінювання отриманих показників.	Експериментальна перевірка моделі готовності майбутніх педагогів початкової освіти до організації діалогічного навчання за такими критеріями: когнітивно-пізнавальним, соціально-комунікативним, потребово-мотиваційним, рефлексивно-ціннісним й операційно-діяльнісним (впровадження авторського спецкурсу і програми психолого-педагогічного тренінгу формування високого рівня готовності майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання у ПШ)
Підсумково-прогностичний етап	Формулювання висновків та узагальнень, прогнозування інноваційних форм організації діалогічного навчання у ПШ та можливих ризиків деструктивної взаємодії в освітньому процесі	Методичні рекомендації щодо впровадження технології формування організації діалогічного навчання у ПШ.

Вибір того чи іншого методу був зумовлений можливостями самого методу, його валідністю і надійністю. Стосовно розробки авторського опитувальника, то була проведена його змістовна валідизація і закладені шкали для інтерпретації.

Змістовна характеристика критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання та схему експериментального дослідження подано в таблицях 3.2 і 3.3.

Діагностичні методики, що були предметом апробації у процесі дослідження, представлені в додатках Д–Н.

**Таблиця 3.2 – Схема експериментального дослідження сформованості
готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного
навчання**

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Діагностичні методики</i>
Когнітивний	Когнітивно-пізнавальний	Готовність до засвоєння, передавання, інформації про сутність та специфіку організації діалогічного навчання у ПШ	Авторська анкета «Готовність до організації діалогічного навчання у ПШ»
Комунікативний	Соціально-комунікативний	Рівень потреби у спілкуванні; оцінка комунікативних і організаторських здібностей; сумарний рівень емпатії.	Авторська анкета «Готовність до організації діалогічного навчання в ПШі»; тест «Потреба у спілкуванні» (Ю.Орлов, В.Шкуркін, Л.Орлова); методика оцінки комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ-2); тест на професійно-педагогічну комунікабельність (за В.Кан-Каліком, Н.Нікандровою); методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. Бойко)
Мотиваційний	Потребово-мотиваційний	Наявність потреб у саморозвитку, установок і стійких мотивів досягнення успіху; домінування внутрішньої мотивації	Авторська анкета «Готовність до організації діалогічного навчання в ПШ»; методика діагностики мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана)

Рефлексивно-діяльнісний	Рефлексивно-ціннісний та операційно-діяльнісний	Ціннісна спрямованість особистості на взаємодію, партнерство, співробітництво; рівень саморозвитку; професійно-педагогічна компетентність	Авторська анкета «Готовність до організації діалогічного навчання в ПШ»; методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації»; методика діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності Л. Бережної
-------------------------	---	---	---

Основна мета розробленої авторської анкети (Додаток Б) – на основі суб'єктивних відповідей студентів (майбутніх педагогів ПШ) визначити особливості їхніх уявлень, теоретичних знань і практичних навичок, компетентностей, що становлять основні компоненти готовності до організації діалогічного навчання з молодшими школярами. Питання опитувальника відображають основні компоненти готовності майбутнього педагога до реалізації основних завдань діалогічного навчання в початковій школі і побудовані на основі глибокого теоретичного аналізу досліджуваної проблематики.

Дані про *когнітивний компонент* представлені в запитаннях 1-3 і відображають думки, уявлення про сутність та організацію діалогічного навчання.

Комунікативному компоненту відповідає питання під номером 6, відповіді на яке покажуть ставлення студентів до комунікативної діяльності з учнями.

Мотиваційний компонент відображає думки, що визначають наявність мотивів, які спонукають до вибору активних методів навчання, зокрема діалогічних методик (відповіді на питання 5).

Відповіді на питання 4, 7, 8, 9 стосуються *рефлексивно-діялісного компонента готовності*. Цей компонент представляє конкретні дії, зусилля, спрямовані на організацію діалогічного навчання в школі, володіння відповідними практичними вміннями, технологіями, а також оцінку власних можливостей щодо професійно-творчої самореалізації.

Таблиця 3.3 – Критерії, показники та рівні сформованості готовності здобувачів вищої педагогічної освіти до організації діалогічного навчання в початковій школі

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Якісна рівнева характеристика сформованості критеріїв готовності</i>
Когнітивно-пізнавальний	Знання про когнітивно-пізнавальну сферу особистості; усвідомлення психологічних особливостей розвитку пізнавальних процесів дитини молодшого шкільного віку; способів впливу на когнітивну сферу	Високий рівень – володіє ґрунтовними знаннями з теорії дидактики; систематизованими знаннями з загальної, вікової та педагогічної, соціальної психології, усвідомлює необхідність новітніх підходів у теорії та практиці навчання й виховання; наявні глибокі та системні теоретичні знання про особливості розвитку когнітивно-пізнавальної сфери особистості; володіє знаннями і техніками впливу на когнітивно-пізнавальну сферу дитини; уміло здійснює стимулювання розвитку пізнавальних якостей особистості учня; володіє здатністю до наочності та інтелектуальними здібностями; володіє на високому рівні інформаційними технологіями та особистісною компетентністю
	молодшого школяра; особистісна когнітивна компетентність; знання сутності і способів організації розвивального середовища ПШ	Середній рівень – наявні часткові знання з теорії дидактики; несистематизовані знання з загальної, вікової та педагогічної, соціальної психології, усвідомлює необхідність новітніх підходів у теорії та практиці навчання й виховання; часткові знання про особливості розвитку когнітивно-пізнавальної сфери особистості; володіє знаннями і техніками впливу на когнітивно-пізнавальну сферу дитини; притаманне усвідомлене прагнення до оволодіння засобами впливу на розвиток пізнавальних якостей особистості учня; володіє здатністю до наочності та

		інтелектуальними здібностями; володіє на частковому рівні інформаційними технологіями та особистісною компетентністю
		Низький рівень – наявні поверхові психолого-педагогічні знання про когнітивно-пізнавальну сферу особистості; незнання методів розвитку когнітивних якостей і виховання пізнавального інтересу в молодших школярів, несформованість практичних умінь позитивного педагогічного впливу на пізнавальну сферу учнів ПШ; не володіє на достатньому рівні інформаційними технологіями та особистісною компетентністю
Соціально-комунікативний	Комуникативні і організаторські здібності; потреба у спілкуванні; емпатійність; професійно-педагогічна комунікабельність	<p>Високий рівень – чітко сформовані вміння налагоджувати діалогічні форми взаємодії з учнями, поєднання та застосування різних інтерактивних форм навчання та виховання молодших школярів; дотримання педагогічного такту; готовність отримувати зворотний зв'язок; відкритість до взаємодії, динамічність і гнучкість у впровадженні організаційних форм; емпатійно-чуттєве сприйняття взаємодії; соціально-перцептивні, комуникативні, інтерактивні здібності, соціальна адаптованість, соціальна лабільність; здатність до перетворювальної діяльності, інноваційне сприймання дійсності, прагнення до пошуку й трансформації, динамічність; здатність до позаситуативної активності; готовність до розуміння учня, здатність стати на його позицію у спілкуванні; наявність індивідуально-педагогічного стилю спілкування та професійної діяльності</p> <p>Середній рівень – частково сформовані вміння налагоджувати діалогічні форми взаємодії з учнями,</p>

		<p>здатність до традиційних дидактичних форм навчання та виховання молодших школярів; дотримання педагогічного такту; слабка готовність отримувати зворотний зв'язок; ригідність у впровадженні організаційних форм; частково виражені соціально-перцептивні, комунікативні, інтерактивні здібності, соціальна адаптованість, соціальна лабільність; слабка здатність до перетворювальної діяльності, здатність до наслідування та репродукції.</p>
		<p>Низький рівень – недостатньо сформовані вміння про організацію діалогічних інтерактивних форм навчання; схильність до монологічного мовлення; відсутність індивідуально-педагогічного стилю спілкування та професійної діяльності; низький рівень емпатії та рефлексії; соціальна ригідність; здатність до репродуктивної діяльності</p>
<p>Потребово-мотиваційний</p>	<p>Мотивація досягнення; розуміння мотиваційної структури діалогічного навчання; внутрішня</p>	<p>Високий рівень – студент володіє стійкою внутрішньою мотивацією досягнення; високий рівень готовності до вдосконалення і саморозвитку; прагнення опанувати нові форми і методи організації діалогічного навчання; здатність до створення ситуацій успіху в педагогічній діяльності; бачення кінцевого результату діяльності; висока здатність до цілепокладання; готовність до постійного удосконалення та саморозвитку</p>

	<p>мотивація готовності до саморозвитку; стійкість до зовнішніх впливів</p>	<p>Середній рівень – студент частково володіє стійкою внутрішньою мотивацією досягнення; високий рівень готовності до вдосконалення і саморозвитку; прагнення опанувати нові форми і методи організації діалогічного навчання; здатність до створення ситуацій успіху в педагогічній діяльності; бачення кінцевого результату діяльності; висока здатність до ціле покладання; готовність до постійного удосконалення та саморозвитку</p> <p>Низький рівень – студент допускає помилкові дії у професійній діяльності через недостатній розвиток волевих якостей; у складних емоційно напружених ситуаціях часто виявляє неспроможність мобілізуватися та зосередитися на процесі досягнення певної мети; допускає прояв негативних емоцій і почуттів у процесі виконання педагогічних функцій; відсутнє почуття задоволення від професійної діяльності; спостерігається негативний вплив надмірної емоційності на якість педагогічної роботи; у стресових ситуаціях не може контролювати власну поведінку, схильний до конфліктів; керується тільки зовнішніми стимулами у педагогічній діяльності.</p>
<p>Рефлексивно-ціннісний</p>	<p>Усвідомлення значення діалогічного навчання; здатність займати суб'єкт- суб'єктну позицію; готовність до</p>	<p>Високий рівень – наявність глибоких і системних теоретичних психолого-педагогічних знань і вмінь самопізнання та самодослідження власних переживань та емоційних реакцій; наявність сформованих умінь самокорекції та усунення негативних когнітивних, емоційних, інтерактивних проявів організаційних форм діалогічного навчання; сформованість уміння правильно</p>

<p>саморозвитку; сприймання учасників освітнього процесу як носіїв цінностей; психолого- педагогічні уміння самопізнання, самодослідження власних комунікативних проявів, причин і наслідків впровадження певних</p>	<p>здійснити самоаналіз власної професійної поведінки; висока зацікавленість у набутті практичних умінь і навичок діалогічної саморегуляції професійної діяльності, стійке спрямування на самовдосконалення та партнерські взаємини в організації освітнього процесу; вміння безпомилково визначати характер емоційних станів учасників освітнього процесу, володіння сукупністю необхідних знань та умінь щодо підтримки позитивних емоцій і почуттів учнів; навички гуманного, толерантного ставлення до оточуючих; вияв доброзичливості, співчуття і співпереживання; сформовані уміння проникати у «внутрішній світ» учня, ідентифікувати себе з ним, володіння основами фасилітації</p>
<p>організаційних форм діалогічного навчання</p>	<p>Середній рівень – часткова схильність до самоаналізу та самокорекції власного стилю діалогічного спілкування, здатності до організації проблемного діалогічного навчання; емоційних переживань у професійній діяльності; усвідомлення необхідності розвитку й самовдосконалення вольових якостей; самоаналіз й аналіз результатів індивідуальної педагогічної діяльності, власної поведінки та емоційних проявів у педагогічному процесі здійснює не об'єктивно; виявляє достатню активність й інтерес до набуття знань, умінь і навичок емоційно-вольової регуляції професійної діяльності; прагне до вдосконалення готовності до професійного саморозвитку</p>
	<p>Низький рівень – недостатні знання та частково сформовані вміння самопізнання власної здатності до організації діалогічного навчання в початковій</p>

		школі; відсутність умінь самокорекції особистісних і професійних переживань; вияв неадекватного реагування у професійній діяльності; нездатність до самоаналізу та аналізу поведінкових проявів у педагогічній взаємодії; байдуже ставлення до самоосвіти та самовдосконалення; байдуже, упереджене ставлення до учнів, відсутність знань про індивідуально-психологічні особливості школярів, низький рівень (або повна відсутність) емпатії
Операційно-діяльнісний	Вміння застосовувати інноваційно-інтерактивні технології щодо організації діалогічного навчання; розуміння поставлених цілей, оцінка педагогічної ситуації, гнучкість прийняття рішень, володіння педагогічною майстерністю	<p>Високий рівень – володіння інноваційно-інтерактивними технологіями щодо організації діалогічного навчання на творчо-професійному рівні; висока гнучкість і прогностичність у прийнятті рішень.</p> <p>Середній рівень – застосування інноваційно-інтерактивних технологій на репродуктивно-адаптивному рівні, недостатня обізнаність з можливостями застосування і впровадження форм і способів діалогічного навчання, часткова готовність до самовдосконалення.</p> <p>Низький рівень – недостатнє володіння інноваційно-інтерактивними технологіями щодо організації діалогічного навчання, несамостійність, пасивність у прийнятті рішень, слабкий самоаналіз власних професійних можливостей</p>

Таким чином розроблена програма експериментального дослідження, яка включала систематизацію етапів дослідження, підбір критеріально-діагностичного комплексу щодо експериментальної перевірки діагностичних маркерів критеріїв готовності до організації діалогічного навчання майбутніх учителів ПШ.

3.2. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи

Дослідницько-експериментальна робота проводилась на базі педагогічних факультетів ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» та факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Загальний обсяг вибірки – 294 студенти спеціальності 013 Початкова освіта, з яких були сформовані контрольна (151 особа) та експериментальна (143 особа) групи. Вибірка формувалася шляхом випадкового відбору з застосуванням технічної процедури розрахунку кроку відбору. Для виявлення стану й змін у рівнях підготовки майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання молодших школярів в обох групах реалізовувалися процедури із застосуванням низки діагностичних методик, які описані в підрозділі 3.1 дисертації. Діагностування рівня розвитку готовності у майбутніх учителів ПШ до організації діалогічного навчання здійснювалося за кожним виокремленим компонентом (мотиваційним, когнітивним, комунікативним і рефлексивно-діяльнісним), а також визначався загальний показник цієї готовності за усіма отриманими результатами.

3.2.1. Вивчення стану сформованості в майбутніх педагогів початкової освіти когнітивного компонента готовності до організації діалогічного навчання

Відповідно до описаних у попередніх підрозділах дисертаційної роботи критеріїв, зокрема, за когнітивно-пізнавальним критерієм, підготовка майбутнього вчителя до організації діалогічного навчання молодших школярів передбачає наявність у нього знань про когнітивно-пізнавальну сферу особистості, сутність і способи організації розвивального середовища початкової школи, усвідомлення психологічних особливостей розвитку пізнавальних процесів дитини молодшого шкільного віку, способів впливу на когнітивну сферу учня, особистісної когнітивної компетентності. Для виявлення стану підготовки студентів до організації діалогічного навчання школярів за когнітивно-

пізнавальним критерієм була проведена діагностика пріоритетів у виборі ними форм навчання, розуміння сутності та змісту поняття «діалогічне навчання», розуміння, які знання, необхідні педагогу для організації діалогічного навчання в початковій школі тощо. Для цього була використана авторська анкета «Готовність до організації діалогічного навчання у ПШ» (додаток Б).

Узагальнення відповідей студентів щодо їхніх пріоритетів у виборі форм навчання в ПШ дало змогу сформувавши розподіли, які подаємо в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями у визначенні пріоритетів у виборі форм навчання в початковій школі (у %)

<i>Рівні сформованості</i>	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	28,7	26,8	26,0	15,7
Середній	41,7	39,7	44,9	31,2
Високий	29,6	33,5	29,1	53,1

Аналіз даних, які представлені в таблиці 3.4, дозволяє констатувати, що до експерименту значна частина студентів контрольної (41,7%) та експериментальної (39,7%) груп задекларувала, що вони є прихильниками застосування традиційних форм навчання у ПШ (середній рівень у визначенні пріоритетів щодо вибору форм навчання в початковій школі). Також на констатувальному етапі експерименту в КГ та ЕГ відповідно 28,7% та 26,8% респондентів зазначили, що віддають перевагу застосуванню форм навчання молодших школярів, які передбачають жорстку регламентацію освітнього процесу (низький рівень). Можливості реалізації інтерактивних і діалогічних форм навчання студентами явно недооцінені, оскільки незначна кількість із них зазначили, що використання цих форм організації навчання є пріоритетними для них у роботі з молодшими школярами (високий рівень).

У цілому можемо стверджувати, що значна частина майбутніх вчителів початкових класів орієнтована на реалізацію в майбутній професійній діяльності традиційної парадигми організації освітнього процесу, яка передбачає формування в учнів знань, умінь і навичок. Однак на сучасному етапі від школи вимагається формування особистості, здатної критично мислити, адаптуватися до

нових умов, продукувати нетрадиційні ідеї, успішно комунікувати з іншими, виявляти творчість у праці, швидко переключатися на інші види діяльності. У рамках реалізації традиційного навчання досягнути цих цілей неможливо, тому необхідно змінювати підходи до освіти молодого покоління. Саме на цьому акцентується увага в Концепції Нової української школи (2017), в якій зазначається, що потрібно переходити від директивно-знаннєвого навчання та предметного поділу змісту освіти до запровадження в школі особистісно зорієнтованої парадигми, діяльнісного, рефлексивного, компетентнісного підходів у навчанні дітей (модель «Освіта для життя»).

Виходячи з цього та висновків результатів констатувального експерименту, була розроблена та впроваджена в освітній процес базових закладів вищої освіти модель підготовки вчителя Нової української школи до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти. За результатами її впровадження робимо висновок про те (див. табл. 3.4), що в ЕГ після формувального експерименту зменшилися частки студентів, які залишаються прихильниками використання традиційних (31,2%, динаміка – 8,5%) і директивних (15,7%, динаміка – 11,1%) форм навчання молодших школярів. На 19,6% збільшилась кількість студентів – прихильників інтерактивних і діалогічних форм навчання. Важливим у контексті дослідження є той факт, що значно зросла (на 12,1%) кількість студентів ЕГ, які зрозуміли, що застосування діалогічних форм навчання забезпечує не тільки засвоєння учнями знань, формування в них умінь і навичок, а й здатності до продуктивної міжособистісної взаємодії, самостійності, саморозвитку, рефлексії, аналізу ситуації з власних позицій, співставлення й корекції своїх інтересів і можливостей, управління емоціями, вибудовування партнерської взаємодії в команді.

У контрольній групі (де ця модель не впроваджувалася) істотних змін у визначенні студентами пріоритетів щодо орієнтації на вибір форм навчання в початковій школі не відбулося (перерозподіл чисельності студентів відбувся в межах статистичної похибки $\pm 3\%$).

Для оцінки статистичної достовірності виявлених змін у пріоритетах студентів КГ та ЕГ щодо вибору форм навчання учнів у початковій школі (а також інших показників і компонентів підготовки вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання) ми застосували критерій однорідності χ^2 Пірсона. Цей метод є досить продуктивним як при порівнянні частотних розподілів однієї і тієї ж ознаки, вимірної в двох групах, так і при порівнянні частотних розподілів, сформованих за результатами двох вимірювань досліджуваної ознаки, проведених в цій самій групі. Загальний алгоритм застосування даного методу для оцінки статистичної достовірності виявлених відмінностей у емпіричних розподілах значень досліджуваної ознаки представлений у додатку М. В цьому ж додатку подаємо результати застосування цього алгоритму для оцінки статистичної достовірності відмінностей у розподілах студентів КГ та ЕГ за їхніми пріоритетами щодо вибору форм навчання.

Здійснивши порівняння, розрахованих на основі частотних розподілів студентів КГ та ЕГ за їхніми пріоритетами щодо вибору форм навчання в початковій школі, емпіричних значень критерію Пірсона (див. таблицю 3 додатку М) з критичними значеннями робимо такі висновки:

1. До експерименту відмінності між студентами КГ і ЕГ за їхніми пріоритетами щодо вибору форм навчання в початковій школі носять випадковий характер. Такий же характер носять зміни, які простежуються в розподілах студентів КГ, сформованих до та після формувального експерименту. Тобто, існуюча система підготовки вчителя початкових класів не дозволяє студенту чітко усвідомити можливості, недоліки та переваги різних форм навчання учнів початкових класів.

2. Після формувального експерименту відбулися статистично достовірні зміни в пріоритетах студентів ЕГ щодо вибору форм навчання учнів початкових класів на користь використання інтерактивних та діалогічних форм на противагу традиційним і директивним. Це означає, що впровадження в процес професійної підготовки майбутніх вчителів змістових і процесуальних аспектів побудованої

моделі підготовки вчителя Нової української школи до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти дає змогу студентам орієнтуватися на використання ефективніших форм організації навчання.

Результати розрахунків емпіричних значень критерію для цього та інших показників і компонентів підготовки вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання представлені в таблиці додатку Н і в подальшому викладі будемо посилатися на цю таблицю.

Одним із показників, який є невід'ємною складовою когнітивного компонента підготовки вчителя до організації діалогічного навчання учнів, є їхні знання, розуміння сутності та змісту самого поняття «діалогічне навчання». Досліджуючи стан та зміни у рівнях сформованості цих знань, у процесі проведення констатувального та формувального експерименту студентам було запропоновано відповісти на запитання: Який зміст Ви вкладаєте в поняття «діалогічне навчання»? Узагальнення відповідей респондентів на це запитання представлені у вигляді розподілів у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за їхнім розумінням змісту поняття «діалогічне навчання» (у %)

<i>Характеристика поняття «діалогічне навчання»</i>	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Форма міжособистісного мовленнєвого спілкування, в якому беруть участь два комуніканти, в результаті чого відбувається обмін думками, ідеями, розкривається потенціал кожного	32,6	36,6	35,9	18,2
Навчання, яке спрямоване на вирішення проблемних ситуацій в процесі комунікативної діяльності	26,0	31,8	23,2	19,3
Спільна діяльність вчителя та учнів у формі діалогу	19,1	17,1	23,1	33,6
Тип навчання через діалог, де вирішуються творчі завдання	22,3	18,1	17,8	28,9

Як бачимо з таблиці, до формувального етапу педагогічного експерименту студенти експериментальної та контрольної груп істотно не вирізнялися за розумінням сутності поняття «діалогічне навчання». Практично третина у КГ (32,6%) та 36,6% в ЕГ розуміли його як форму міжособистісного мовленнєвого спілкування, ще 26,0% студентів КГ та 31,8% в ЕГ ототожнювали його з комунікативною діяльністю.

Після формувального експерименту в студентів КГ знання сутності даної категорії суттєво не змінилися. Це підтверджується результатами перевірки статистичної достовірності змін у розподілах студентів КГ за їхнім розумінням змісту поняття «діалогічне навчання» до та після експерименту: емпіричне значення критерію χ^2 менше за його критичні значення (див. таблицю додатку Н), що означає, що ці зміни мають випадковий характер. У студентів ЕГ після формувального експерименту відбувся перерозподіл – зросла частка тих (62,5%), які діалогічне навчання трактують як створення психолого-педагогічних умов для виходу учня в суб'єктну позицію, організації діяльності вчителя і учня у формі діалогу і співробітництва, де домінантне становище займає учень, урахування вчителем інтересів, здібностей, очікувань учня, створення спільного контексту комунікацій, спільне формулювання завдань і проєктування шляхів їх розв'язання. До формувального експерименту таких студентів у ЕГ було 35,2%. Виявлені зміни є статистично достовірними, оскільки при порівнянні емпіричного значення критерію Пірсона, розрахованого на основі даних із розподілів студентів ЕГ за їхнім розумінням змісту поняття «діалогічне навчання» до та після формувального експерименту виконується співвідношення (див. таблицю додатку Н):

$$\chi_e^2 > \chi_k^2$$

Впровадження в освітній процес розробленої моделі підготовки вчителя НУШ до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти позитивно впливає на формування у студентів чіткішого розуміння внутрішніх механізмів та особливостей діалогічного навчання. Це можемо стверджувати на

основі узагальнення результатів ранжування за важливістю знань, якими має володіти вчитель для організації такого виду навчання, які представлені у вигляді гістограм на рисунках 1 і 2 додатку П. Як видно з цих рисунків, до експерименту студенти КГ та ЕГ зазначили, що найбільш важливими для організації діалогічного навчання є знання про індивідуальну комунікативну діяльність вчителя, вербальні і невербальні засоби спілкування, особливості навчальної мотивації молодших школярів (їм були присвоєні ранги 1-3 як найважливішим). Це корелює з тим фактом, що на етапі констатувального експерименту виявлено, що багато студентів КГ та ЕГ орієнтовані на реалізацію в майбутній професійній діяльності традиційної парадигми організації освітнього процесу в ПШ, яка передбачає провідну роль учителя, його взаємодію з учнями у рамках моделі суб'єкт-об'єкт, використання традиційних і директивних форм навчання. Відповідно, у рамках такого підходу знання про міжособистісний суб'єкт-суб'єктний характер діалогу (ранг 8 в КГ і 9 в ЕГ), специфіку групової форми взаємодії (ранг 6 в КГ і 7 в ЕГ), використання методичних прийомів навчального діалогу (ранг 4 в КГ і 7 в ЕГ), на думку студентів, є менш важливими для організації діалогічного навчання.

Після формульовального експерименту в контрольній групі не відбулося особливих змін в оцінках студентами важливості цих видів знань учителя для організації діалогічного навчання. У ЕГ простежується дещо інша картина: на 1 місце за важливістю студенти поставили знання про міжособистісний суб'єкт-суб'єктний характер діалогу (до формульовального експерименту вони присвоїли цим знанням ранг 9), використання методичних прийомів навчального діалогу (ранг 2), вербальні і невербальні засоби спілкування (ранг 3). Тобто, студенти стали краще розуміти, що для організації діалогічного навчання, яке передбачає ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя і учнів, саме ці види знань є найбільш необхідними.

У той же час зазначаємо, що студенти експериментальної групи як до, так і після формульовального експерименту недооцінюють важливості для реалізації діалогічного навчання таких видів знань як: знання про сутність емоційного

інтелекту, специфіку групової форми взаємодії, особливості навчальної мотивації молодших школярів (їм присвоєні ранги 7, 9, 10). Це означає, що необхідно внести деякі корективи в розроблену модель для підвищення рівня знань студентів стосовно специфічних аспектів та механізмів реалізації діалогічного навчання.

Узагальнення даних, отриманих у результаті проведення констатувального та формувального експериментів у вигляді рівневої структури, дало змогу сформувати розподіли майбутніх учителів початкових класів за рівнями сформованості в них когнітивного компонента готовності до організації діалогічного навчання, які подано на рис. 3.1. Як бачимо, до експерименту студенти КГ та ЕГ істотно не відрізнялися за рівнем сформованості означеного компонента готовності до організації діалогічного навчання. Після впровадження заходів, які передбачала розроблена модель, в ЕГ спостерігаємо зростання кількості студентів з високим рівнем сформованості (39,7%, динаміка +17,7%) когнітивного компонента професійної готовності до організації діалогічного навчання.

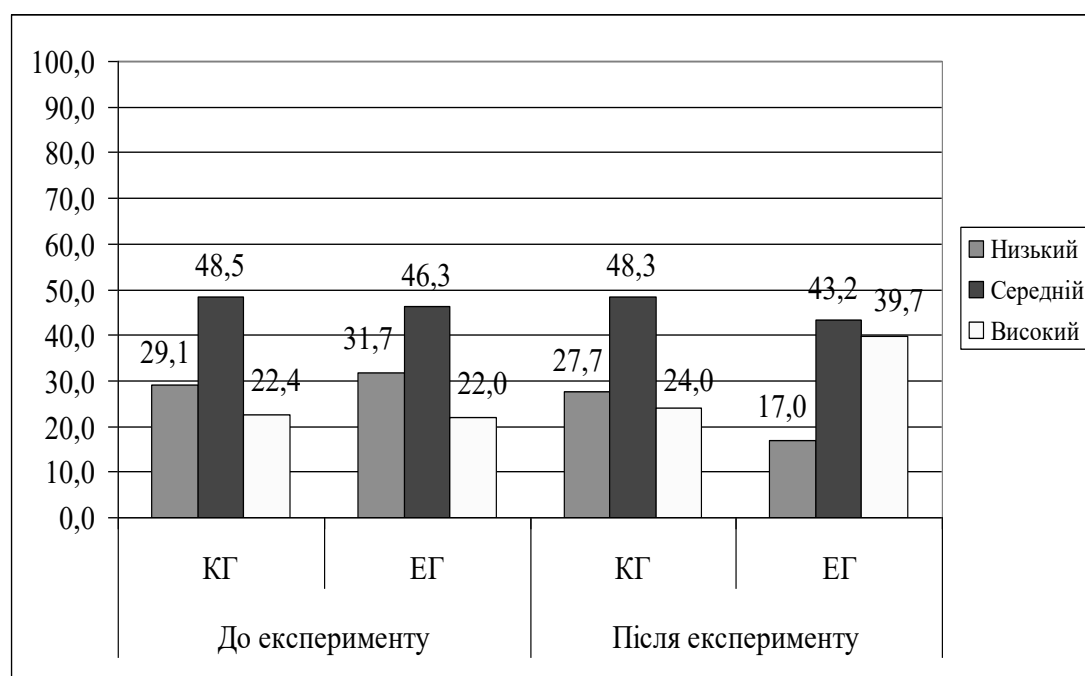


Рисунок 3.1 – Розподіли майбутніх учителів ПШ за рівнями сформованості когнітивного компонента готовності до організації діалогічного навчання (у %)

Потрібно зазначити, що ці зміни відбулися в основному за рахунок зменшення кількості тих респондентів, у яких до експерименту був зафіксований низький (31,7%, динаміка – 14,7%) рівень. У контрольній групі ці зміни істотно менші.

Підсумовуючи результати проведеної діагностики сформованості показників когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців початкової освіти до організації діалогічного навчання за когнітивно-пізнавальним критерієм, робимо такі висновки:

1. Значна частина майбутніх учителів ПШ (за результатами констатувального етапу експерименту) зорієнтована на використання у професійній діяльності таких форм навчання, які передбачають взаємодію вчителя та учнів у рамках моделі суб'єкт-об'єкт, на директивно-знаннєве навчання і предметний поділ змісту освіти. Це означає, що існуюча система професійної підготовки вчителя ще не повною мірою дозволяє підготувати фахівця, здатного реалізувати положення Концепції НУШ (2017), адже в ній передбачено поступовий перехід до запровадження моделі «Освіта для життя», що базується на застосуванні інтерактивних і діалогічних форм організації навчання.

2. Одним із ефективних шляхів впровадження в школі особистісно зорієнтованої парадигми, діяльнісного, рефлексивного, компетентнісного підходів у навчанні дітей є організація діалогічного навчання. Проте, як засвідчують результати констатувального експерименту, майбутні вчителі початкової школи недостатньо володіють знаннями про сутність та специфіку цього навчання, не можуть чітко визначитися, які знання необхідно мати для його практичної реалізації в шкільній практиці.

3. Статистично достовірний характер змін у пріоритетах щодо вибору студентами експериментальної групи інтерактивних і діалогічних форм навчання, краще розуміння ними сутності та специфіки категорії «діалогічне навчання», усвідомлення необхідності володіння комплексом специфічних знань, які дозволяють реалізовувати діалогічне навчання, засвідчують ефективність розробленої та впровадженої в практику роботи закладів вищої освіти моделі

підготовки вчителя до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти.

3.2.2. Діагностування комунікативної готовності майбутніх учителів до організації діалогічного навчання

Досліджуючи стан сформованості у майбутніх учителів ПШ комунікативного компонента їхньої готовності до організації діалогічного навчання, було запропоновано їм оцінити значущість впливу різних чинників на організацію такого навчання. Узагальнення цих даних показало, що студенти КГ та ЕГ до експерименту вважали найбільш значущими для організації діалогічного навчання в школі високий рівень готовності вчителя до комунікативної діяльності (ранг 1), високий рівень його комунікабельності (ранг 2), наявність сформованих на високому рівні комунікативних здібностей і якостей (ранг 3) (див. рис. 3 і 4 додатку Д). Після формувального експерименту оцінка студентами КГ впливу цих чинників практично не змінилася, тобто студенти КГ до та після експерименту та в ЕГ до експерименту вважають, що визначальну роль в організації діалогічного навчання відіграє педагог, а учні, на їхню думку, є більш пасивними (об'єктами) освітнього процесу.

У студентів ЕГ після формувального експерименту, який передбачав практичну реалізацію розробленої моделі, змінилися підходи до оцінки важливості означених чинників для організації діалогічного навчання учнів. На 1 місце за важливістю вони поставили високий рівень готовності вчителя до комунікативної діяльності, 2-ге – сформованість стійких діалогічних комунікативних навичок, 3-є – позитивну налаштованість на суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями. Як бачимо, відбулося зміщення оцінок в бік кращого розуміння ролі вчителя і учнів у процесі діалогічного навчання.

Обов'язковою умовою ефективного впровадження у школі діалогічного навчання є наявність у вчителя сформованої потреби у спілкуванні, адже без цього не можна реалізувати взаємодію між учнями, вирішення навчальних задач, обмін інформацією, забезпечити сприйняття та розуміння. Для виявлення стану

та змін у рівнях сформованості цієї потреби процесі дослідно-експериментальної роботи здійснювалася її діагностику за допомогою тесту для визначення потреби у спілкуванні (ПС) (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова, 1974). Узагальнення результатів проведеного тестування дало змогу сформувавши розподіли майбутніх учителів за рівнями сформованості в них цієї потреби (див. табл. 3.6)

Таблиця 3.6 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості в них потреби у спілкуванні (у %)

Рівні сформованості	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	45,8	48,7	41,5	19,5
Середній	35,6	34,2	37,4	49,3
Високий	18,6	17,1	21,1	31,2

** рівнева структура адаптована відповідно до задач нашого дослідження*

Аналіз даних, поданих у таблиці 3.6, показує, що до експерименту істотних відмінностей у розподілах студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості в них потреби у спілкуванні немає: для основної частини респондентів характерним є низький і середній рівень сформованості потреби в спілкуванні (81,4% в КГ та 82,9% в ЕГ). Після формувального експерименту в КГ ця тенденція в розподілах практично збереглася, адже хоча частка студентів з таким рівнем дещо зменшилася, проте залишається досить значною (79,8%).

В ЕГ після формувального експерименту відбулися істотні кількісні та якісні зміни у розподілах: на 29,3% зменшилася кількість респондентів з низьким рівнем сформованості потреби в спілкуванні (у КГ – на 4,3%), відповідно зростає кількість майбутніх учителів початкових класів з середнім (49,3%, динаміка +15,1%) та високим (31,2%, динаміка +14,1%) рівнями сформованості цієї потреби. Статистична оцінка виявлених змін у розподілах студентів за рівнями сформованості потреби в спілкуванні показала, що в ЕГ групі ці зміни мають достовірний характер, а в КГ – випадковий (див. таблицю додатку Н). На цій підставі можемо стверджувати, що впровадження заходів, передбачених побудованою моделлю підготовки вчителя НУШ до організації діалогічного навчання, дає змогу на якісно вищому рівні формувати у нього прагнення до

пізнання та оцінки інших людей, а через них і з їх допомогою до самопізнання і самооцінки, прагнення взаємодіяти з іншими людьми, брати участь у спільній діяльності, перебувати разом. Реалізація дитини у процесі діалогічного навчання як особистості відбувається на рівні спілкування – взаємовплив. За таких умов становлення й розвиток особистості є результатом психологічного впливу одного суб'єкта на іншого в процесі взаємодії, діалогу. Спілкуючись, учитель і діти передають одне одному знання про навколишню дійсність, вміння та навички, необхідні для здійснення певного виду діяльності, відбувається обмін ідеями, а також впливом, взаємними намаганнями, діями (інтерактивна функція спілкування за С. Максименком). При цьому активізуються внутрішні особливості і стани особистості, а також складові її комунікативного потенціалу. Щоб забезпечити успішну реалізацію означених ідей на практиці, вчитель повинен мати відповідний рівень професійно-педагогічної комунікабельності. Тому в процесі дослідження було проаналізовано рівні сформованості цієї якості за допомогою тесту «На професійно-педагогічну комунікабельність» (В. Кан-Калик і М. Нікандров). Узагальнені результати тестування подаємо на рис. 3.2.

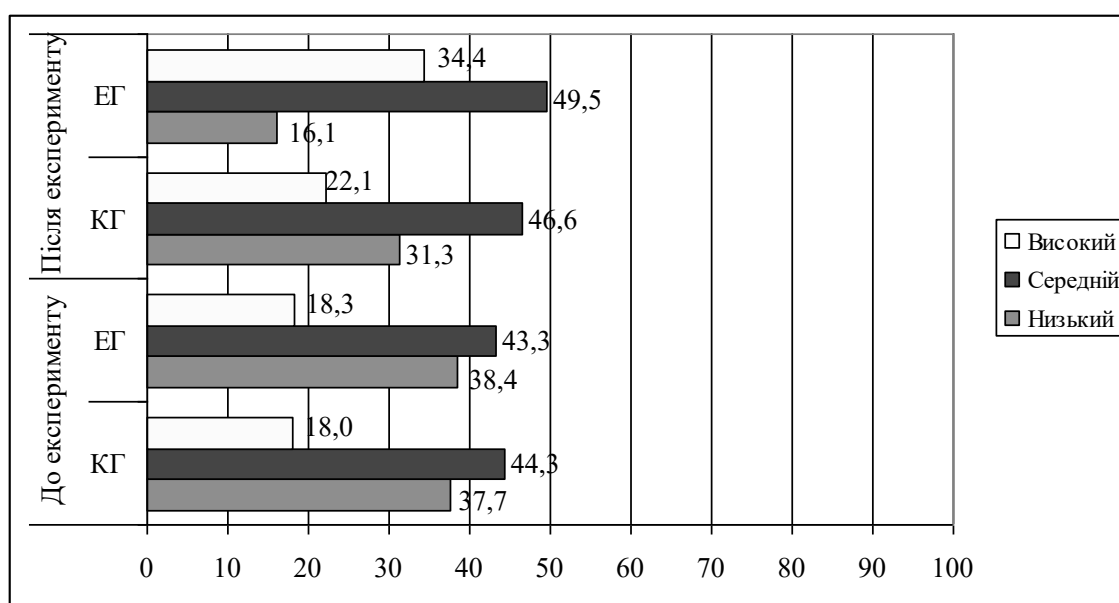


Рисунок 3.2 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями професійно-педагогічної комунікабельності (у %)

* рівнева структура адаптована відповідно до задач нашого дослідження

На основі даних, представлених на рисунку 3.2, можемо стверджувати, що за результатами впровадження розробленої моделі в ЕГ на 16,2% (в КГ – 3,1%) збільшилася кількість допитливих студентів, які виявляють високий рівень професійно-педагогічної комунікабельності, здатних слухати свого співрозмовника, відстоювати свою позицію без емоційного запалу, досить терплячих у спілкуванні з іншими, які почуваються в незнайомих умовах цілком впевнено, яких не лякають нові проблеми. Також в КГ та ЕГ дещо зросла кількість студентів із середнім рівнем сформованості цієї якості, причому ці зміни майже однакові за величиною 4,1% в КГ та 6,8% в ЕГ. У контексті нашого дослідження важливо, що означені респонденти товариські (іноді надміру), завжди в курсі всіх справ, люблять брати участь в дискусіях, охоче висловлюються з будь-якого питання, беруться за нові справи тощо.

Варто зазначити, що в обох групах після експерименту ще залишилася частка студентів, які мовчазні, віддають перевагу самотності, яких виводить із рівноваги необхідність нових контактів, на яких важко покладатися в справі, яка вимагає від виконавців колективних зусиль. Безумовно, це буде породжувати серйозні бар'єри в майбутній професійній діяльності, особливо при організації діалогічного навчання учнів. Відрадно є той факт, що в ЕГ після формульованого експерименту таких студентів виявилось 17,1% (динаміка – 23,0%). У КГ чисельність групи з низьким рівнем сформованості професійно-педагогічної комунікабельності хоча і зменшилася на 7,2%, проте залишається достатньо великою – 31,2%.

Оскільки зміни в розподілах респондентів ЕГ до та після експерименту за рівнями професійно-педагогічної комунікабельності є статистично достовірні, а в КГ – мають випадковий характер, то це значить, що розроблена та впроваджена модель підготовки вчителя до діалогічного навчання учнів є більш ефективним шляхом формування цієї якості, порівняно з традиційними підходами.

Успішна реалізація діалогічного навчання неможлива без наявності в педагога розвинених комунікативних та організаторських здібностей, адже вони є важливою ланкою в розвитку педагогічних здібностей, передумовою розвитку

здібностей у видах діяльності, пов'язаних зі спілкуванням з людьми, з організацією колективної праці. Тому в процесі дослідження була проведена діагностика рівнів розвитку цих здібностей за допомогою методики КОЗ – 2. Узагальнені її результати подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями розвитку комунікативних та організаторських здібностей (у %)

<i>Рівні сформованості</i>	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	<i>Комунікативні здібності</i>			
Низький	34,2	30,1	26,3	14,8
Середній	44,2	46,4	43,9	44,5
Високий	21,6	23,5	29,8	40,7
	<i>Організаторські здібності</i>			
Низький	42,2	40,1	36,6	17,6
Середній	44,3	48,2	46,7	55,1
Високий	13,5	11,7	16,7	27,3

** рівнева структура адаптована відповідно до задач нашого дослідження*

На основі розподілів, представлених у таблиці 3.7, бачимо, що до експерименту майже третина студентів (34,2% в КГ та 30,1%) показали низький рівень розвитку комунікативних здібностей, ще більше – 42,2% в КГ та 40,1% в ЕГ – організаторських здібностей. Ці респонденти не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, здебільшого проводять час наодинці, обмежують свої знайомства, відчують труднощі у встановленні контактів з людьми і у виступах перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. У багатьох справах вони намагаються уникати прояву самостійних рішень та ініціативи.

Ще більший відсоток майбутніх учителів початкової школи: 44,2% в КГ і 46,4% в ЕГ (комунікативні здібності), 44,3% в КГ і 48,2% (організаторські здібності) показали середній рівень сформованості цих здібностей. Отож, ці студенти прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють власну думку, планують роботу, однак потенціал їх схильностей не

відрізняється високою стійкістю. Хочемо зазначити, що виявляється тенденція у дещо нижчому рівневі розвитку організаторських здібностей порівняно з комунікативними. Такий стан ще раз засвідчив, що потрібно змінювати підходи до професійної підготовки майбутніх учителів у контексті розвитку комунікативних та організаторських здібностей.

Сучасною психологічною наукою доведено, що бажання займатись організаційною діяльністю та спілкуватись з людьми залежить від змісту відповідних форм активності, а також від типологічних особливостей самої особистості. Тому при розробці моделі підготовки вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання учнів була передбачена система заходів, яка містила такі види діяльності та спілкування, які були суб'єктивно цінними та значущими для студента (або ставали такими за мірою включення в них) щодо майбутніх результатів його активності та ставлення до осіб, з якими він взаємодіє.

Такий підхід дав позитивні результати, адже після проведеного формувального експерименту в ЕГ відповідно на 22,5% та 15,3% зменшилася кількість студентів з низьким рівнем розвитку організаторських і комунікативних здібностей, відбувся невеликий приріст (+6,9%) та зменшення (-1,9%) частки осіб з середнім рівнем розвитку цих здібностей. Дуже важливим у контексті дослідження є той факт, що після формувального експерименту в ЕГ значно збільшилась кількість респондентів з високим рівнем сформованості комунікативних та організаторських здібностей (динаміка +15,6% – по організаторських та +17,2% – по комунікативних). Це є свідченням того, що заходи, які були передбачені побудованою моделлю, дають змогу формувати особистість, яка не губиться в новій обстановці, швидко знаходить друзів, постійно прагне розширити коло знайомих, займатися громадською діяльністю, допомагає близьким, друзям, проявляє ініціативу в спілкуванні, з задоволенням бере участь в організації громадських заходів, здатна приймати самостійні рішення у важкій ситуації. У студентів цієї групи сформована потреба в комунікативній та організаторській діяльності, вони активно прагнуть до неї,

швидко орієнтуються в складних ситуаціях, невимушено поводять себе у новому колективі, це ініціативні люди, які у важливих справах або в складних ситуаціях здатні приймати самостійні рішення, відстоювати власну думку та домагаються того, щоб її сприймали інші. Загалом, частина студентів ЕГ з високим рівнем сформованості організаторських здібностей складає 27,3%, комунікативних – 40,7%. Таку відмінність ми пояснюємо тим, що в рамках освітнього процесу ЗВО набагато важче створити умови, які дозволяли б цілеспрямовано розвивати організаторські здібності.

У КГ після формувального експерименту ситуація істотно не змінилася: дещо зменшилися групи осіб із низьким рівнем розвитку комунікативних (динаміка $-7,9\%$) та організаторських (динаміка $-5,6\%$) здібностей за рахунок перерозподілу у сторону зростання кількості студентів з середнім рівнем розвитку організаторських здібностей (динаміка $+2,4\%$) та незначного зменшення ($-0,3\%$) – комунікативних здібностей.

Статистична експертиза достовірності виявлених змін у розподілах студентів КГ та ЕГ за допомогою критерію однорідності Фішера показала, що зміни в КГ мають випадковий характер, у ЕГ ці зміни є статистично достовірними (див. таблицю додатку Б). Це свідчить про ефективність розробленої та впровадженої моделі в плані розвитку комунікативних та організаторських здібностей майбутніх вчителів початкової школи.

Ефективність роботи вчителя з організації діалогічного навчання учнів значною мірою залежить від рівня сформованості в нього здатності досягти душевний стан, переживання іншої людини, розуміти її емоційну мову, відгукуватися на психологічний стан, до інтуїтивного розуміння психологічного настрою, вміння перебрати на себе роль іншої людини, зрозуміти її приховані мотиви, ототожнення своїх почуттів з емоціями іншого і разом з тим усвідомлення їх винятковості, індивідуальності. Провівши на етапі констатувального експерименту діагностику рівня розвитку емпатійних здібностей за методикою В. Бойко, ми встановили, що у студентів як КГ, так і ЕГ ці здібності сформовані здебільшого на низькому та середньому рівнях (див.

табл. 3.8). Тільки в 22,8% студентів КГ та у 24,5% студентів ЕГ ці здібності розвинені на високому рівні.

Таблиця 3.8 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями розвитку емпатійних здібностей (у %)

<i>Рівні сформованості</i>	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	31,6	34,5	26,5	15,3
Середній	45,6	41,0	46,6	43,9
Високий	22,8	24,5	26,9	40,8

Тому при розробці та впровадженні моделі підготовки вчителя до організації діалогічного навчання учнів значна увага сконцентрована на цілеспрямованому формуванні спрямованості уваги, сприймання, мислення на стан, проблеми, поведінку іншої людини, емоційної чутливості, здатності входити в емоційний резонанс з оточуючими (співпереживати, співпрацювати), яка слугує засобом «входження» в енергетичне поле партнера, і дає змогу зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку та ефективно впливати на неї, здатності спостерігати поведінку партнера по спілкуванню, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про нього, з опорою на підсвідомий досвід, узагальнювати різноманітні дані про партнерів, якостей, що стимулюють до відвертості, довір'я, задушевності, вмінь зрозуміти іншу людину на основі співпереживань, які виявляються через рухливість, гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Це позитивно вплинуло на розвиток емпатійних здібностей студентів ЕГ (див. табл. 3.8), адже в цій групі зросла частка майбутніх учителів з високим рівнем – 40,8% (приріст +16,3%). Важливо, що це зростання відбулося в основному за рахунок зменшення (на 19,2%) групи студентів з низьким рівнем емпатії. У КГ зміни на порядок нижчі: на 4,1% зросла кількість осіб з високим рівнем розвитку емпатійних здібностей і таких респондентів у цілому 26,9% та на 5,1% зменшилась кількість із низьким рівнем. При цьому після експерименту частина студентів КГ з низьким рівнем емпатії залишається достатньо великою – 26,5% (для порівняння в ЕГ – 15,3%). Означені зміни у розподілах респондентів

КГ та ЕГ за рівнями розвитку емпатійних здібностей були перевірені на статистичну достовірність. Ця перевірка показала, що в КГ зміни мають випадковий характер, а ЕГ – статистично достовірні (див. таблицю додатку Н). Це означає, що нові підходи до формування емпатійних здібностей майбутніх вчителів, які закладені у розроблену модель формування готовності до організації діалогічного навчання учнів, є досить ефективними.

Виявлені відмінності в розподілах студентів КГ та ЕГ за окремими показниками виявилися і при узагальненні отриманих результатів за комунікативним компонентом готовності вчителя до організації діалогічного навчання учнів початкових класів в цілому (див. рис. 3.3). На основі даних можемо обґрунтовано стверджувати, що якість підготовки вчителя за запропонованими технологіями значно покращується. В ЕГ на 22,3% зменшилася кількість студентів із низьким, на 6,2% – з середнім рівнями сформованості комунікативного компонента готовності до організації діалогічного навчання учнів. На прикінцевому етапі педагогічного експерименту таких осіб було виявлено 16,1% та 49,5% відповідно. Важливо, що значно збільшилася кількість студентів (34,4% в цілому, динаміка +16,1%), в яких чітко сформовані вміння налагоджувати діалогічні форми взаємодії з учнями, здатних поєднувати та застосовувати різноманітні інтерактивні форми навчання та виховання молодших школярів, до емпатійно-чуттєвого сприйняття взаємодії, до позаситуативної активності, розуміння учня, стати на позицію іншого, дотримуватися педагогічного такту в спілкуванні, до перетворювальної діяльності, інноваційного сприймання дійсності, готових отримувати зворотний зв'язок, відкритих до взаємодії, динамічних і гнучких у впровадженні інноваційних організаційних форм. У них на високому рівні сформовані прагнення до пошуку й трансформації, динамічність, наявний індивідуально-педагогічний стиль спілкування та професійної діяльності, соціально-перцептивні, комунікативні, інтерактивні здібності, соціальна адаптованість, соціальна лабільність.

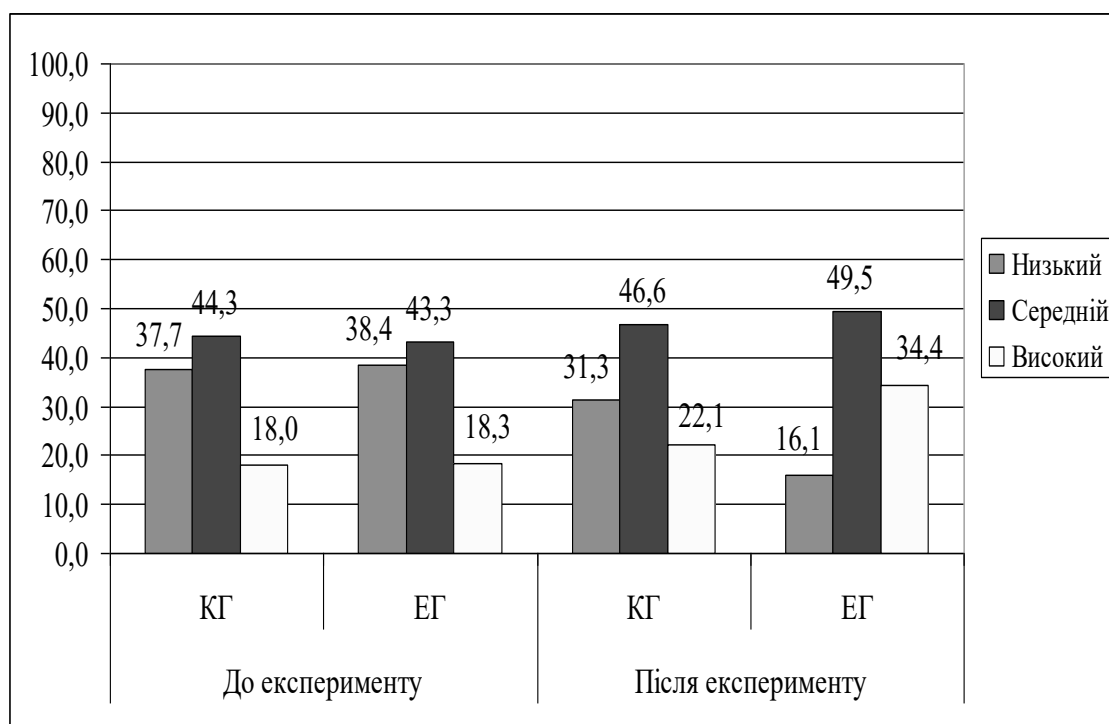


Рисунок 3.3 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості комунікативного компонента готовності до організації діалогічного навчання учнів початкової школи (у %)

Виявлені зміни в розподілах студентів ЕГ за рівнями сформованості комунікативного компонента готовності до організації діалогічного навчання учнів початкової школи є статистично достовірними (див. табл. додатку Н). У КГ групі, студенти якої навчалися за існуючими, традиційними підходами до організації освітнього процесу в ЗВО, зміни в розподілах є невеликими (у межах 6,5%) і, як показала перевірка, мають випадковий характер (див. табл. додатку Н).

На цій підставі можемо стверджувати, що побудована і впроваджена модель підготовки вчителя до організації діалогічного навчання учнів є досить продуктивним шляхом формування в студентів комунікативних і організаторських здібностей, розвитку в них потреби у спілкуванні, емпатійності, професійно-педагогічної комунікабельності.

3.2.3. Дослідження рівня розвитку мотиваційного компонента готовності студентів до організації діалогічного навчання в початковій школі

Для дослідження стану та змін у рівнях сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання у ПШ за потребо-мотиваційним критерієм у процесі дослідно-експериментальної роботи здійснено діагностику сформованості в них мотивації досягнень, розуміння ними мотиваційної структури діалогічного навчання, внутрішньої мотивації готовності до саморозвитку, стійкості до зовнішніх впливів. Для цього була використана авторська анкета «Готовність до організації діалогічного навчання в початковій школі» та методика діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана.

Зокрема, студентам пропонувалося проранжувати за ступенем значущості мотиви їхньої майбутньої педагогічної професійної діяльності. Узагальнення даних, отриманих у процесі анкетування, показало, що до проведення процедур, які передбачав формувальний етап експеримент, як у КГ, так і в ЕГ, майбутні вчителі початкової школи в основному були орієнтовані на задоволення власних потреб у професійній діяльності. Це проявляється в тому, що високі ранги отримали такі мотиви, як «домогтися бажаного статусу в суспільстві», «можливість досягти успіху в професійній діяльності», «задовольнити свої потреби в спілкуванні», «можливість бути лідером в освітньому середовищі, серед учнів», «усвідомлення цінності власної особистості» (див. рисунки 5 та 6 додатку Д). Після проведення формувального експерименту для респондентів КГ вищезазначені мотиви професійної діяльності залишилися домінуючими, хоча й відбулося їх певне перегрупування за мірою важливості. Тому можемо стверджувати, що установки студентів на задоволення власних егоцентричних інтересів не змінилися.

В ЕГ групі після запровадження розроблених підходів до підготовки вчителя до організації діалогічного навчання учнів відбулися істотні зміни в мотивації студентів до професійної діяльності. Найвищі ранги отримали такі мотиви професійної діяльності як: «задовольнити всі потреби учнів», «намагання

сформувати діалогічний стиль організації навчального процесу», «можливість досягти успіху в професійній діяльності», «досягнення успіху в спілкуванні і взаємодії», «вироблення діалогічної мотиваційної установки в спілкуванні». Отож, у мотиваційній сфері студентів ЕГ відбулося зміщення акцентів у сторону розуміння важливості саме тих мотивів професійної діяльності, які забезпечують найбільш оптимальну траєкторію розвитку для учня, яка реалізується у процесі ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учнів у процесі діалогічного навчання.

Потрібно зазначити, що мотив «можливість досягти успіху в професійній діяльності», який ми відносимо до групи мотивів, що характеризують високий рівень мотивації студента до майбутньої професійної діяльності, займає досить важливе місце в ієрархії мотивів студентів як у КГ (до експерименту – ранг 2, після – ранг 1), так і ЕГ (до експерименту – ранг 4, після – ранг 3). Проте, ми вважаємо, що природа такої оцінки важливості цього мотиву студентами КГ та ЕГ різна. На нашу думку, студенти КГ розглядають його важливість у контексті кар'єрного росту, досягнення бажаного статусу в суспільстві, покращення матеріального становища, адже ці мотиви отримали високі ранги в їхніх оцінках як до, так і після експерименту. В ЕГ після проведеного експерименту студенти цим мотивам присвоїли ранги 11 і 15 відповідно, що свідчить про те, що можливість досягти успіху в професійній діяльності вони пов'язують не з задоволенням своїх власних меркантильних інтересів, а із професійною реалізацією себе як фахівця, майстра своєї справи, здатного успішно здійснювати навчання молодого покоління.

Вищезазначені зміни у мотивації фахівців до майбутньої професійної діяльності виявилися і при узагальненні результатів діагностики у вигляді рівневої структури (див. табл. 3.9). Аналіз даних показує, що до експерименту в КГ та ЕГ переважали студенти з низьким і середнім рівнями мотивації до майбутньої професійної діяльності. До того ж групи з низьким рівнем були досить чисельними. Після проведення формувального етапу експерименту відбулися зміни в розподілах студентів КГ та ЕГ, проте динаміка цих змін різна.

Зокрема, у КГ на 4,6% зменшилася кількість студентів з низьким рівнем мотивації до професійної діяльності, на 3,4% зросла група з середнім рівнем та на 1,2% – з високим. Виявлені зміни у цих розподілах є статистично недостовірними (див. таблицю додатку Н).

Таблиця 3.9 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями мотивації до професійної діяльності

<i>Рівні сформованості</i>	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	25,9	31,7	21,3	17,2
Середній	55,5	52,9	58,9	50,3
Високий	18,6	15,4	19,8	32,5

В ЕГ динаміка змін інша як у кількісному, так і, що дуже важливо, в якісному виразі, причому ці зміни мають достовірний характер (див. таблицю додатку Н). На 14,5% зменшилася група студентів з низьким рівнем мотивації до майбутньої професійної діяльності, для яких домінують мотиви задоволення в професійній діяльності власних меркантильних інтересів. Дещо зменшилася (на 2,6%) група студентів з середнім рівнем та відбувся істотний приріст (на 17,1%) кількості студентів з високим рівнем мотивації до майбутньої професійної діяльності, для яких найважливішою є можливість досягти успіху в професійній діяльності, задовольнити всі потреби учнів, намагання сформувати діалогічний стиль організації освітнього процесу, досягнення успіху в спілкуванні і взаємодії, вироблення діалогічної мотиваційної установки в спілкуванні.

Для перевірки висновків стосовно мотивації студентів щодо майбутньої професійної діяльності, які були зроблені на основі результатів анкетування, була застосована методика діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана. Ця методика дозволяє виявити мотиваційний комплекс особистості через співвідношення між собою трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ). При узагальненні результатів застосування цієї методики у вигляді рівневої структури (див. таблицю 3.10) ми виходили з того, що найкращими

оптимальними мотиваційними комплексами вважаються такі типи співвідношень:

1. $BM > ЗПМ > ЗНМ$ (високий рівень)

2. $BM = ЗПМ > ЗНМ$ (середній рівень)

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип:

3. $ЗНМ > ЗПМ > BM$ (низький рівень)

Таблиця 3.10 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями мотивації професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. А. Реана)

<i>Рівні сформованості</i>	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	36,3	38,2	28,6	14,9
Середній	49,8	51,1	54,2	56,5
Високий	13,9	10,7	17,2	28,6

На основі даних, представлених у табл. 3.10, можемо стверджувати, що вони підтверджують і доповнюють наші висновки щодо мотивації майбутньої професійної діяльності студентів, зроблені на основі анкетування. Так, до експерименту в більш, ніж третини студентів КГ та ЕК зовнішня негативна мотивація переважала зовнішню позитивну та внутрішню мотивацію, тобто основою мотивації професійної діяльності цих студентів є прагнення до задоволення потреб, зовнішніх щодо змісту педагогічної діяльності, а саме мотиви соціального престижу, матеріального забезпечення та ін. (за результатами анкетування у КГ було виявлено студентів з низьким рівнем 25,9% а в ЕГ – 31,7%). Після формувального експерименту в ЕГ група таких студентів істотно зменшилася – на 23,3% (в КГ –7,7%), також дещо зросла кількість студентів, для яких педагогічна діяльність сама по собі є такою ж важливою як і задоволення власних меркантильних потреб – 54,2% в КГ та 56,5% в ЕГ (динаміка відповідно +4,4% та 5,4%).

Показовим у контексті нашого дослідження є той факт, що за результатами використання методики К. Замфір простежується співмірна (з тією, яка була зафіксована за результатами анкетування) динаміка зростання в ЕГ числа студентів з високим рівнем мотивації професійної діяльності (+ 17,9%), тобто

упровадження розробленої моделі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації діалогічного навчання учнів веде до того, що у респондентів внутрішня мотивація до успішної педагогічної діяльності, мотиви задовольнити потреби учнів через активну взаємодію з ними в процесі діалогічного навчання починають істотно переважати над мотивами задоволення власних потреб та інтересів.

Проведене узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи з формування мотиваційного компонента підготовки вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання у цілому підтвердило виявлені тенденції змін у розподілах за окремими його показниками (див. рис. 3.4).

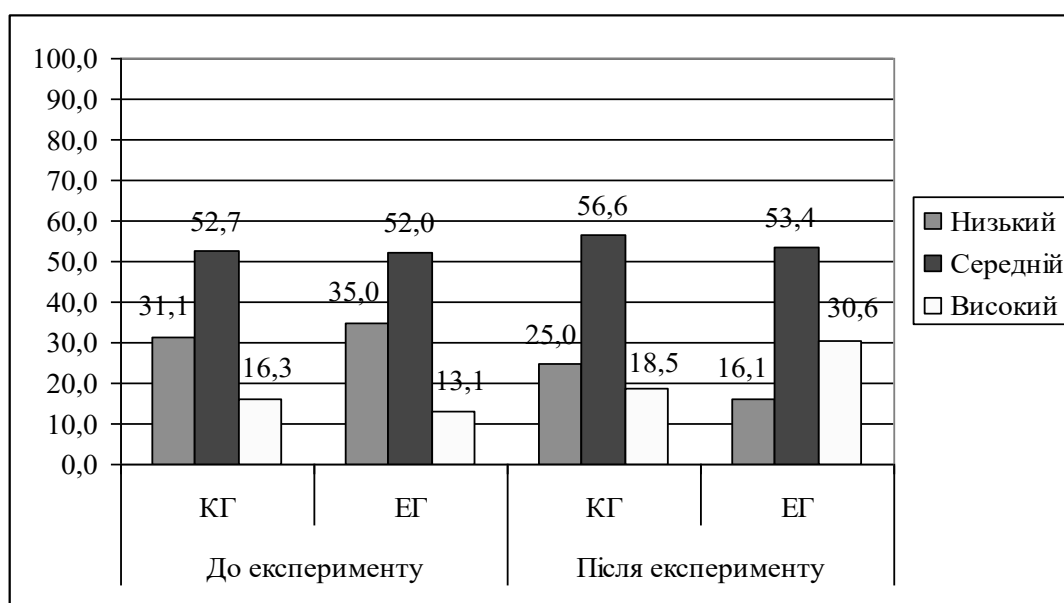


Рисунок 3.4 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості мотиваційного компонента готовності вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання учнів (у %)

З рисунка 3.4 видно, що після проведеної роботи в ЕГ істотно зменшилася (на 18,9%) кількість студентів із низьким рівнем мотивації до професійної діяльності (в КГ – 6,2%), на 1,4% зросла частка осіб із середнім рівнем (в КГ + 3,9%) та на 17,5% зросла частка студентів, які володіють стійкою внутрішньою мотивацією досягнень, демонструють високий рівень готовності до вдосконалення і саморозвитку, прагнуть опанувати нові форми і методи організації діалогічного навчання, здатні створювати ситуацію успіху в

педагогічній діяльності, бачать кінцевий результату діяльності, у них спостерігається висока здатність до цілепокладання, готовність до постійного удосконалення та саморозвитку. В цілому після формувального етапу експерименту ця група студентів в ЕГ складає 30,6%, в КГ – 18,5%.

Статистична оцінка виявлених змін у розподілах студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості мотиваційного компонента підготовки вчителя до організації діалогічного навчання учнів у ПШ показала, що зміни, які відбулися в КГ, мають випадковий характер, а в ЕГ – є статистично достовірними (див. таблицю додатку Н). Це підтверджує ефективність проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Таким чином, впровадження в практику підготовки вчителя початкової школи запропонованої моделі дозволяє істотно змінювати мотивацію майбутніх фахівців до майбутньої професійної діяльності. На нашу думку, такий характер мотивації дозволить їм успішно реалізовувати на практиці основні принципи діалогічного навчання учнів, а, значить, дозволить їм впроваджувати сучасну парадигму освіти в НУШ.

3.2.4. Виявлення рефлексивно-діяльнісного компонента готовності майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання з молодшими школярами

Для успішного здійснення діалогічного навчання учнів у сучасного вчителя повинна бути сформована на належному рівні рефлексія, адже вона, з одного боку, є механізмом розвитку та реалізації педагогічної діяльності, а з іншого, – педагогічна діяльність є предметом рефлексії. Тому у процесі формувального етапу експерименту з підготовки вчителя ПШ до організації діалогічного навчання учнів значну увагу було приділено змістовим і процесуальним аспектам формування у студентів критичності й самостійності мислення, прагнення обґрунтовувати свою позицію, здатності й бажання ставити питання, вести дискусію, адекватної самооцінки, здатності аналізувати свої можливості при вирішенні тих чи інших професійних задач, здійснювати пошук причинно-

наслідкових зв'язків у явищах і процесах, реалізовувати ефективне спілкування, проєктувати, прогнозувати і програмувати свою професійну діяльність. Для діагностики стану і змін у рівнях сформованості у студентів психолого-педагогічних умінь самопізнання, самодослідження власних комунікативних проявів, причин і наслідків упровадження певних організаційних форм діалогічного навчання, здатності до усвідомлення значення діалогу, готовності до саморозвитку, сприймання учасників освітнього процесу як носіїв цінностей були використані: авторська анкета «Готовність до організації діалогічного навчання в початковій школі», методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації», методика діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності Л. Бережної.

Зокрема, студентам було запропоновано оцінити рівень своєї практичної підготовки у розв'язанні задач, пов'язаних із організацією діалогічного навчання. Узагальнення відповідей респондентів, яке подаємо в табл. 3.8, показало, що до експерименту 87,0% респондентів КГ та 84,7% студентів ЕГ зазначили, що оцінюють рівень цієї підготовки як низький і середній.

Таблиця 3.11 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за середніми показниками самооцінки рівнів своєї практичної підготовки у вирішенні задач, пов'язаних із організацією діалогічного навчання

<i>Рівні сформованості</i>	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	40,2	36,8	37,2	11,5
Середній	46,8	47,9	46,4	55,7
Високий	13,0	15,3	16,4	32,8

Частки студентів з високим рівнем самооцінки є досить малими: 13,0% в КГ та 15,3% в ЕГ. Після формувального експерименту в КГ ситуація істотно не змінилася: дещо зросла частка студентів з високим рівнем самооцінки своєї практичної підготовки у вирішенні задач, пов'язаних із організацією діалогічного навчання (+3,4%) та на 3,0% зменшилась кількість тих, які оцінюють цей рівень

як низький. Потрібно зазначити, що, як показала перевірка, ці зміни у розподілах мають випадковий характер (див. табл. додатку Н).

В ЕГ після формувального етапу експерименту були зафіксовані статистично достовірні зміни в розподілах за рахунок істотного зменшення (на 25,2%) кількості респондентів із низьким рівнем самооцінки своєї практичної підготовки до організації діалогічного навчання учнів та зростання (на 17,5%) частки таких, які оцінюють цей рівень як високий. Також відбулося незначне зростання (на 7,7%) чисельності студентів із середнім рівнем. Тому можемо констатувати, що проведені в процесі формувального експерименту заходи сприяли підвищенню у студентів ЕГ самооцінки рівня своєї практичної підготовки до організації діалогічного навчання учнів, що свідчить про ефективність запропонованої моделі.

Більш продуктивними в плані аналізу виявилися результати узагальнення оцінок студентами рівня своєї підготовки за окремими компонентами практичної діяльності вчителя з організації діалогічного навчання учнів, які представлено в додатку Н. В цілому простежується загальна тенденція:

1. В КГ зміни менш виражені, загальна динаміка змін у розподілах за компонентами варіює у межах 17%. Найбільша загальна динаміка була зафіксована в оцінках студентами своєї здатності дотримуватись педагогіки партнерства (17,0%), вміти слухати (14,8%), вміти обґрунтовано висловлюватися (14,2%), найменша – застосувати технології діалогічного навчання: проблемно-пошукові діалоги, евристичні бесіди, аналіз конкретних ситуацій, ситуативно-рольові ігри (7,4%), чітко розподіляти ролі при груповій взаємодії (7,8%), ставити себе на місце учня (7,8%). У КГ після формувального експерименту досить великою залишилася частка студентів, які оцінюють рівень своєї практичної підготовки до діалогічного навчання учнів як низький (від 19,6% до 57,6%). Лише щодо одного компоненту практичної підготовки, а саме уміння слухати, тільки 10,0% респондентів оцінили свій рівень підготовки як низький. Ми вважаємо, що зміни в рівнях розподілу цього показника мають випадковий характер, адже на

етапі констатувального експерименту ще менше (7,6%) студентів цієї групи оцінювали свій рівень сформованості умінь слухати як низький.

2. В експериментальній групі була зафіксована істотно вища динаміка змін у розподілах. Показники загальної динаміки варіюють у діапазоні 29,2% – 79,4%. Відбувся істотний перерозподіл студентів за рівнями самооцінки сформованості окремих компонентів: практично по всіх компонентах частка студентів ЕГ з високим рівнем підготовки складає 30 і більше відсотків, з низьким рівнем – до 15%. За результатами формувального експерименту найбільші зміни були зафіксовані в оцінках студентами рівня сформованості таких компонентів практичної підготовки як: проводити урок у діалогічній формі (79,4%), чітко розподіляти ролі при груповій взаємодії (75,8%) визначати стиль групової взаємодії (74,0%), застосувати технології діалогічного навчання: проблемно-пошукові діалоги, евристичні бесіди, аналіз конкретних ситуацій, ситуативно-рольові ігри (66,0%). Вищезазначені компоненти виражають сутність організації процесу діалогічного навчання.

Для виявлення стану та змін у рівнях сформованості в студентів психолого-педагогічних умінь самопізнання, здатності до усвідомлення значення діалогічного навчання було запропоновано студентам визначитися, які, на їхню думку, якості вчителя є найбільш значущими для організації діалогічного навчання (результати представлені на рис. 7 та 8 додатку П). До формувального етапу експерименту і в КГ, і в ЕГ найвищі ранги студенти присвоювали таким якостям: комунікабельність, комунікативна компетентність, педагогічна майстерність, активність у спілкуванні (ранги 1 – 4). Ми це пояснюємо тим, що у них не було достатніх знань, чіткого розуміння сутності, специфіки та особливостей діалогічного навчання, що було виявлено в процесі аналізу результатів діагностики рівнів сформованості когнітивного компонента підготовки вчителя до організації діалогічного навчання учнів. Відповідно загально-педагогічні якості отримали найвищі ранги в оцінках студентів.

Після формувального етапу експерименту в КГ студенти знову називали ці якості як найвишльовіші для організації діалогічного навчання, за винятком того,

що активності в спілкуванні студенти присвоїли ранг 7, а на 3 місце за важливістю поставили емоційну зібраність. Отож, традиційні підходи до професійної підготовки вчителя не дозволяють сформувати в студентів здатності до усвідомлення суті та значення діалогічного навчання, самопізнання себе як суб'єкта цього процесу.

В ЕГ після впровадження у процесі формування етапу експерименту розробленої моделі, відбулися зміни в сторону кращого розуміння студентами специфіки та особливостей діалогічного навчання і, відповідно, відбулося самоусвідомлення ними важливості та необхідності наявності в учителя специфічних професійних якостей. Саме тому такі якості як: діалогічна манера спілкування, уважність до співрозмовника, вміння розуміти психологію дітей у спілкуванні, тактовність у взаєминах, гнучкість у спілкуванні отримали за оцінками студентів ЕГ найвищі ранги як найбільш значущі якості вчителя для організації діалогічного навчання.

Проведена нами дослідно-експериментальна робота з упровадження в освітній процес ЗВО побудованої моделі підготовки майбутнього вчителя НУШ до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти показала, що такий шлях є досить ефективним щодо формування в студентів самоусвідомлення, цілісного бачення особистості педагога, здатного реалізовувати такий вид навчання. Це можемо стверджувати на основі узагальнення результатів анкетування, в процесі якого майбутнім учителям початкової школи пропонувалося визначитися, який тип педагога користується сьогодні найбільшою повагою в учнів. До формування етапу експерименту значна частина студентів КГ (39,5%) та ЕГ (44,3%) вважала, що найбільшою повагою в учнів користується педагог, який володіє методикою і технікою викладання, підтримує дисципліну в класі, ще 36,9% студентів КГ та 35,1% – ЕГ вважала, що це педагог, який організовує урок, як маленьку виставу, нестандартно підходить до вирішення поставлених проблем. Лише в 23,6% студентів КГ і 20,6% студентів ЕГ усвідомлювали, що найбільшою повагою в учнів користується вчитель, який нестандартно підходить до вирішення

поставлених проблем, розвиває в учнів самостійність і критичність мислення. Цю диференціацію в оцінках студентів представлено у вигляді рівневої структури, яку подаємо у табл. 3.12.

Як видно з табл. 3.12, після проведення формувального етапу експерименту в КГ не відбулося істотних змін: на 7,9% зменшилася частка студентів із низьким рівнем, проте ця група залишилася досить великою (31,6%), відбулося незначне зростання чисельності студентів із середнім та високим рівнем (на 4,7% та 3,2% відповідно) самоусвідомлення того, яким має бути учитель, щоб він користувався повагою учнів. В ЕГ після експерименту кількість студентів із низьким рівнем істотно зменшилася – 17,6% (динаміка – 26,7%), на 11,9% та 14,8% зросла чисельність осіб із середнім і високими рівнями такого самоусвідомлення. Проведена статистична експертиза виявлених змін у розподілах показала, що в КГ зміни мають випадковий характер, а в ЕГ – статистично достовірні (див. таблицю додатку Н). Це дає підстави стверджувати, що цілеспрямована робота, проведена в процесі впровадження розробленої моделі підготовки вчителя до організації діалогічного навчання, дає змогу студенту чітко усвідомити, скласти цілісний портрет особистості педагога, який сьогодні користується найбільшою повагою в учнів і здатний ефективно реалізовувати такий вид навчання.

Таблиця 3.12 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями самоусвідомлення, цілісного бачення особистості педагога, який сьогодні користується найбільшою повагою в учнів

<i>Рівні сформованості</i>	До експерименту, %		Після експерименту, %	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	39,5	44,3	31,6	17,6
Середній	36,9	35,1	41,6	47,0
Високий	23,6	20,6	26,8	35,4

Для виявлення стану сформованості в досліджуваних умінь самопізнання, самодослідження власних комунікативних проявів, причин і наслідків впровадження певних організаційних форм діалогічного навчання ми

пропонували їм оцінити за рахунок чого та якою мірою вчитель досягає результатів в організації діалогічного навчання. Узагальнення цих оцінок (див. рис. 9 та 10 додатку П) показало, що до формувального експерименту студенти КГ та ЕГ вважали, що найбільшою мірою впливають на ці результати готовність вчителя розвиватись у професійній діяльності, наявність в учнів стійкого інтересу до знань, позитивна налаштованість учнів на отримання знань, задоволеність учнів власними результатами діяльності, тобто чинники, які тісно не пов'язані з організацією суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учнів в освітньому процесі. Це свідчить про те, що в умовах реалізації існуючих підходів до професійної підготовки, педагогічна діяльність в процесі діалогічного навчання учнів не виступає предметом рефлексії студентів. Застосування розробленої моделі дає змогу змінити цю ситуацію, адже після формувального експерименту студенти ЕГ у своїх відповідях зазначили, що найбільшою мірою на результати організації діалогічного навчання впливають такі фактори: розвиток в учнів творчої і пізнавальної активності, наявність атмосфери співробітництва в класі, сформованість у школярів потреби у спілкуванні. У КГ оцінки майже не змінилися, тобто проведена дослідно-експериментальна робота дала змогу забезпечити чіткіше самоусвідомлення майбутніми вчителями початкових класів міри впливу різних факторів на результати організації діалогічного навчання на основі глибокого розуміння його сутності, особливостей і специфіки.

Для діагностики стану та змін у рівнях сформованості у майбутніх учителів здатності саморозвитку була застосована методика Л. Бережної. Узагальнені результати застосування цього інструментарію представлено в таблиці 3.13. На основі даних можемо говорити, що як до, так і після експерименту для більшості студентів КГ та ЕГ характерний середній рівень прагнення до саморозвитку, причому цей показник для КГ після експерименту підвищився. В ЕГ після формувального експерименту дещо зменшилась кількість студентів із середнім рівнем (-6,4%) та на 6,7% зросла кількість тих, у яких був виявлений високий рівень сформованості прагнення до саморозвитку. Дуже високий і дуже низький рівень цього прагнення не був зафіксований у жодного студента, тобто

переважаюча більшість майбутніх педагогів початкової школи слабо орієнтована на саморозвиток. Таку ситуацію ми пояснюємо певним соціальним інфантилізмом сучасної молоді, який обумовлений кризою виховувальної функції батьківського покоління, що виявляється у нездатності батьків підготувати своїх дітей до життя у зміненому соціальному середовищі.

Таблиця 3.13 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості у них прагнення до саморозвитку (у %)

<i>Рівні сформованості</i>	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	5,3	6,4	4,2	6,1
Середній	88,6	86,0	90,6	79,6
Високий	6,1	7,6	5,2	14,3

** рівнева структура адаптована відповідно до задач нашого дослідження*

Статистична оцінка змін у розподілах студентів за рівнями сформованості в них прагнення до саморозвитку показала, що після експерименту для рівня значимості $p < 0,05$ існують статистично достовірні відмінності між студентами КГ та ЕГ, проте, в ЕГ ці зміни мають випадковий характер (див. таблицю додатку Н). Отож, маємо визнати, що хоч після експерименту студенти КГ відрізняються від студентів ЕГ за рівнями сформованості прагнення до саморозвитку, проте в ЕГ досягти бажаної ефективності у процесі формування цього прагнення не вдалося. Це свідчить про необхідність внесення корективів у розроблену модель підготовки вчителя до організації діалогічного навчання учнів, передбачення додаткових заходів, які дозволять на значно вищому рівні формувати в студентів здатність здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану із проєктуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості й реалізовувати на практиці власний суб'єктний досвід у галузі професійного самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчальної діяльності.

У процесі дослідно-експериментальної роботи з вивчення проблеми підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до організації діалогічного навчання значна увага була приділена вивченню системи ціннісних орієнтацій

студентів, адже бажання особистості досягти поставлених цілей регулюється рівнем їхньої сформованості. Основними умовами становлення системи цінностей особистості є включення людини в діяльність та спілкування. У контексті нашого дослідження виходимо з того, що значення ціннісних орієнтацій у професійній спрямованості студентів полягає в тому, що вони детермінують професійну поведінку, забезпечуючи зміст і спрямованість діяльності і додають зміст професійним діям. Для діагностики стану сформованості у майбутніх учителів системи ціннісних орієнтацій була використана методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації». Узагальнені результати ранжування студентами термінальних та інструментальних цінностей подаємо на рисунках 11 – 14 додатку П.

Аналіз отриманих результатів показує, що до експерименту в студентів КГ та ЕГ ієрархія термінальних цінностей практично не відрізняється. На перші місця в цій ієрархії студенти поставили конкретні та абстрактні цінності, що складають основу людського буття, які є вічними та абсолютними, символізують смисл існування людини, цінності, які показують сферу, яка лежить за межами особистості, показують, що власне особистість і навколишній світ взаємодоповнюють один одного. Це такі цінності : здоров'я (фізичне і психічне), свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках), наявність хороших і вірних друзів, розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків), матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів).

Після формувального експерименту, за результатами повторної діагностики ціннісних орієнтацій в КГ та ЕГ ієрархічна структура термінальних цінностей студентів істотно не змінилася. Перші місця в ієрархії займають ті ж цінності: здоров'я, свобода, наявність хороших і вірних друзів, розваги, матеріально забезпечене життя. Хоча відбулося певне перегрупування їх. Дещо підвищився, за оцінками студентів КГ, ранг такої абстрактної цінності як життєва мудрість, що виявляється в зрілості суджень і здоровому глузді, що досягаються життєвим досвідом (до експерименту ранг 17, після – 14). У той же час, інша цінність з цієї групи – пізнання (можливість розширення своєї освіти, світогляду, загальної

культури, інтелектуальний розвиток) дещо втратила у важливості (до експерименту ранг 7, після – 11). В ЕГ була зафіксована позитивна динаміка в оцінці таких абстрактних цінностей, як щастя інших (до експерименту ранг 17, після –14, творчість – 18 і 11).

Варто зазначити, що активне діяльне життя, цікава робота, розвиток, продуктивне життя, суспільне визнання як цінності професійної самореалізації займають доволі низькі місця в ієрархії термінальних цінностей студентів КГ (продуктивне життя – до експерименту ранг 13, після – 10; цікава робота – ранги відповідно 11 і 14; суспільне визнання – 12 і 13; активне діяльне життя – 10 і 12). У студентів ЕГ розподіли в ієрархії цінностей цієї групи схожі: суспільне визнання – ранги 13 і 9, розвиток – ранги 16 і 10, цікава робота – ранги 14 і 13, продуктивне життя – ранги 10 і 16, суспільне визнання – ранги 13 і 9. Виняток складає така термінальна цінність як активне діяльне життя, яку студенти ЕГ до експерименту ставили на 12 місце за важливістю, а після – на 2.

Таким чином, для студентів як КГ, так і ЕГ, найбільш важливими є цілі, що є основою людського буття, які перекликаються і об'єднують конкретні та абстрактні термінальні цінності. У той же час для них характерним є нечітке бачення можливостей своєї реалізації в професійній сфері.

Проведена діагностика системи ціннісних орієнтацій дозволила виявити певну динаміку змін у ієрархії інструментальних цінностей студентів (див. рисунки 13 та 14 додатку П). Зокрема, в КГ як до, так і після експерименту перші місця в ієрархії займають етичні цінності (незалежність, здатність діяти самостійно, рішуче), цінності спілкування (життєрадісність, вихованість), цінності справи (акуратність, освіченість, сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів). Після формувального експерименту в КГ було зафіксовано певну динаміку в оцінках студентами важливості таких цінностей як відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати своє слово) – до експерименту ранг 10, після – 7, ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі) – ранги 9 і 5 відповідно.

В ЕГ до експерименту ієрархія інструментальних цінностей студентів схожа до КГ. Студенти ЕГ найвищі ранги присвоїли таким інструментальним цінностям як: вихованість, незалежність, життєрадісність, освіченість, акуратність, чесність, тобто цінності, які характеризують прийняття інших людей, самоствердження, цінності справи та спілкування. Потрібно зазначити, що після формувального етапу експерименту була зафіксована позитивна динаміка в оцінках студентами важливості інструментальних цінностей, які свідчать про прийняття інших людей: самоконтроль (стриманість, самодисципліна) – до експерименту ранг 18, після – 5, широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички) – ранги 16 і 8 відповідно, терпимість до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки – ранги 13 і 7 відповідно, відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати своє слово) – 9 і 3.

Це, на нашу думку, є свідченням того, що проведена робота з упровадження розробленої моделі підготовки вчителя початкових класів до організації діалогічного навчання учнів сприяла тому, що студенти ЕГ стали більш чітко розуміти, що без самодисципліни, відповідальності та високих запитів задовольнити власні потреби неможливо. Культура спілкування між людьми неможлива без вихованості, терпимості, чуйності, що в свою чергу сприяє ефективній взаємодії співрозмовників, для досягнення успіху в обраній професійній діяльності. Людина повинна розуміти та володіти цінностями справи та адекватного сприйняття оточуючих і можливостей їх гармонійної взаємодії таким чином, щоб особисте поле одного індивіда не заважало розвитку особистого поля іншого.

Узагальнивши дані, отримані у процесі діагностики рівнів розвитку окремих показників, було створено розподіли за рівнями сформованості рефлексивно-діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців до організації діалогічного навчання учнів, які представлені на рис. 3.5.

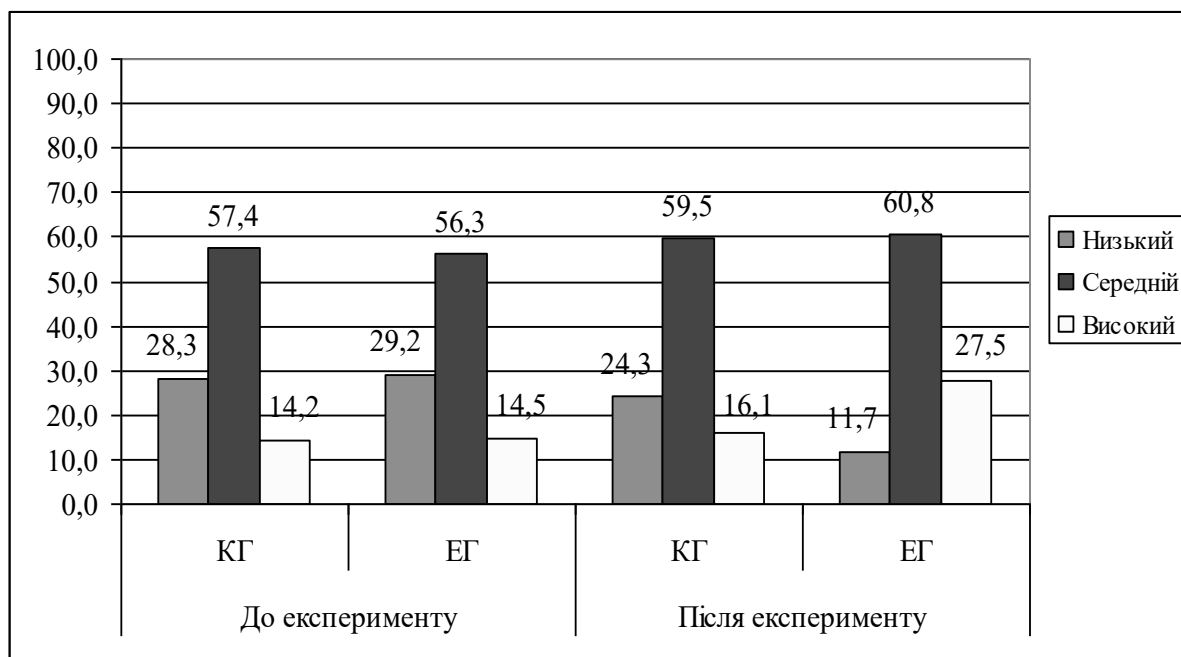


Рисунок 3.5 – Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості рефлексивно-діяльнісного компонента готовності до організації діалогічного навчання учнів (у %)

Аналіз даних дає підстави стверджувати, що впровадження розробленої моделі дозволяє підвищити рівень сформованості в майбутніх вчителів початкової школи усвідомлення значення діалогічного навчання, здатності займати суб'єкт-суб'єктну позицію, готовності до саморозвитку, сприйняття учасників освітнього процесу як носіїв цінностей; психолого-педагогічних умінь самопізнання, самодослідження власних комунікативних проявів, причин і наслідків впровадження певних організаційних форм діалогічного навчання.

Адже в ЕГ на 17,4% зменшилася кількість студентів із низьким рівнем, на 4,4% зростає чисельність студентів з середнім рівнем і відбувся приріст (+13,0%) частки студентів, у яких був виявлений високий рівень сформованості цього компонента готовності до організації діалогічного навчання учнів. Поряд з цим, в КГ ці зміни істотно менше виражені (низький рівень – динаміка – 4,0%, середній – +2,1%, високий – +1,9%). Статистична оцінка достовірності виявлених змін показала, що в КГ вони мають випадковий характер, а в ЕГ є статистично достовірними (див. таблицю додатку Н).

Важливо зазначити, що була зафіксована дещо менша динаміка змін у чисельності студентів ЕГ з високим рівнем сформованості даного компоненту (+13,0%) у порівнянні з іншими компонентами готовності вчителя початкових класів до організації діалогічного навчання учнів. На нашу думку, це пояснюється тим фактом, що було виявлено недостатній рівень сформованості в студентів ЕГ прагнення до саморозвитку та недооцінку важливості цінностей, які дають змогу успішно себе реалізувати в професійній сфері.

Загальний показник готовності майбутніх учителів до реалізації завдань діалогічного навчання в початковій школі. Провівши узагальнення та систематизацію результатів формувального експерименту, сформовано узагальнені профілі змін у рівнях підготовки студентів КГ та ЕГ до організації діалогічного навчання учнів, які представлені на рис. 3.8 та у графічному вигляді динаміку цих змін (див. рис. 3.6).

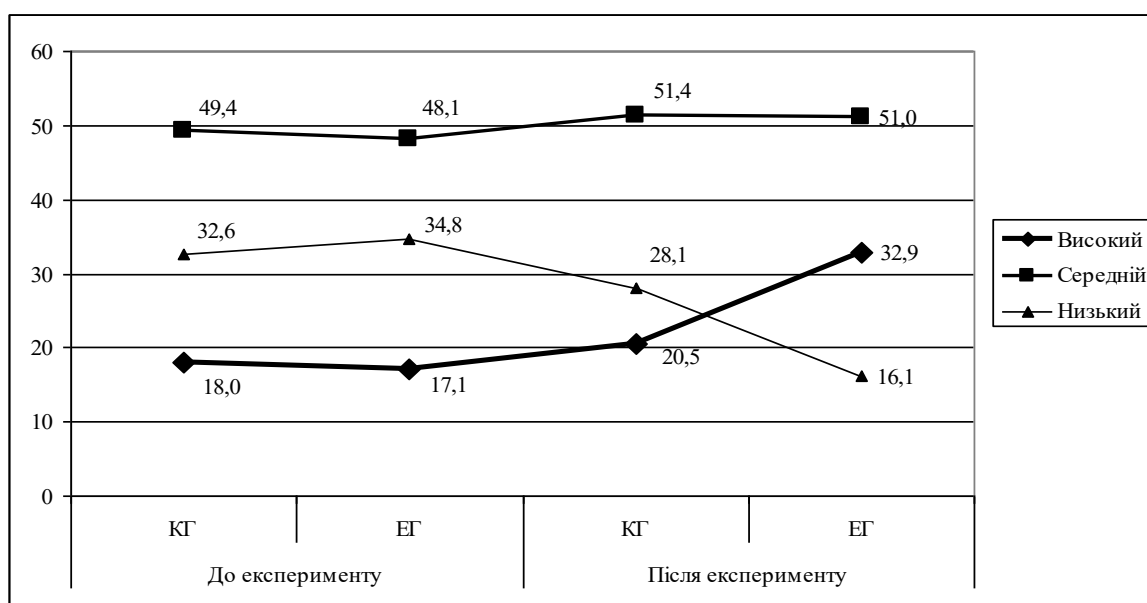


Рисунок 3.6 – Узагальнені профілі змін у рівнях підготовки студентів КГ та ЕГ до організації діалогічного навчання учнів (у %)

Як бачимо з рисунків 3.6 та 3.7, у КГ зміни у рівнях підготовки майбутніх учителів ПШ до організації діалогічного навчання учнів дуже мало виражені: на 4,5% зменшилась кількість студентів із низьким рівнем, на 2,0% та 2,5% зросла чисельність тих, у яких був зафіксований середній і високий рівень відповідно. Перевірка показала, що ці зміни мають випадковий характер, тобто вони

обумовлені впливом випадкових, неконтрольованих факторів (див. таблицю додатку Н). Пояснюється це тим, що в умовах існуючих традиційних підходів до підготовки вчителя початкових класів не акцентується особлива увага на особливостях і специфіці діалогічного навчання учнів, його змістових і процесуальних аспектах.

В ЕГ простежуються статистично достовірні кількісні та якісні зміни в розподілах (див. таблицю додатку Н). Після формувального експерименту в 32,9% студентів був виявлений високий рівень підготовки до організації діалогічного навчання учнів (до експерименту таких студентів було 17,1%, динаміка +15,8%).

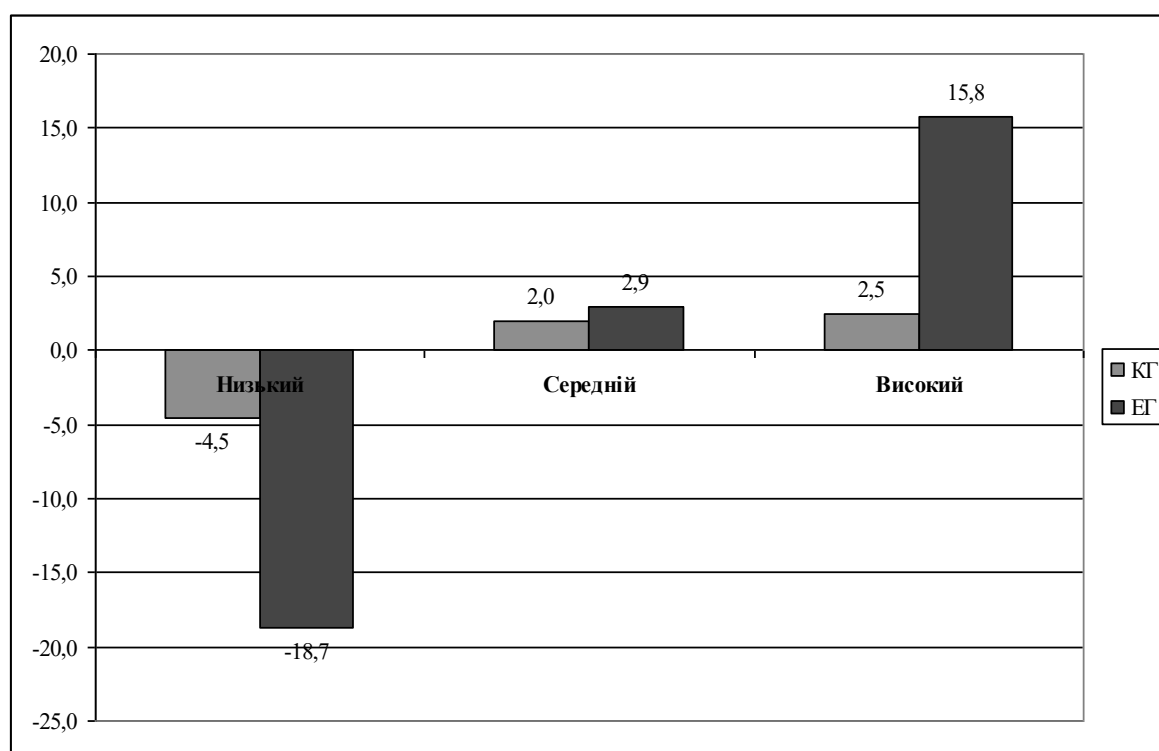


Рисунок 3.7 – Динаміка змін у рівнях підготовки студентів КГ та ЕГ до організації діалогічного навчання учнів (у %)

Важливо, що на 18,7% зменшилася чисельність студентів із низьким рівнем такої підготовки і на кінець експерименту в ЕГ частка студентів з цим рівнем складає 16,1% (в КГ таких студентів майже третина – 28,1%). У цілому в ЕГ частка студентів з високим і середнім рівнями підготовки до організації діалогічного навчання учнів складає 83,9% (в КГ – 71,9%). Не дивлячись на

порівняно невеликий розрив у співвідношенні цих часток, ситуація в ЕГ якісно краща, оскільки в КГ, як вже зазначалося, залишається великий відсоток (28,1%) студентів із низьким рівнем такої підготовки.

Висновки до третього розділу

У розділі висвітлено діагностичний інструментарій для проведення дослідно-експериментальної роботи з вивчення готовності майбутніх учителів ПШ до організації діалогічного навчання. Основними етапами дослідження у цьому контексті були наступні: аналітико-синтезувальний, констатувальний, формувальний і підсумково-прогностичний.

Мета емпіричного дослідження – перевірка розробленої автором моделі формування готовності до організації діалогічного навчання майбутніх учителів в початковій школі. Для цього визначено змістовну характеристику критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до окресленого виду діяльності та схему експериментального дослідження. Обґрунтовано якісну рівневу характеристику сформованості критеріїв готовності студентів до організації діалогічного навчання (високий, середній та низький рівні).

Представлено результати констатувального та формувального експерименту з виявлення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання за кожним компонентом цієї готовності: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, рефлексивно-діяльнісний.

У процесі дослідження використано методи математичної статистики. Зокрема, узагальнення та представлення емпіричних даних здійснювалося шляхом побудови частотних та відсоткових розподілів респондентів за рівнями сформованості як окремих компонентів, так і в цілому готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання учнів. У процесі кількісного та якісного аналізу одержаних результатів використовувалися методи описової статистики, за допомогою яких досліджувалися центральні тенденції в отриманих даних (мода, медіана, середнє арифметичне), проводилася оцінка міри їх змінливості на основі значень дисперсії та стандартного відхилення та

характеристик сформованих розподілів (асиметрія, ексцес). У якості методу оцінки статистичної достовірності виявлених відмінностей у розподілах респондентів за рівнями сформованості як окремих компонентів, так і в цілому готовності майбутніх учителів ПШ до організації діалогічного навчання учнів було використано непараметричний статистичний критерій однорідності χ^2 Пірсона.

За результатами узагальнення та систематизації результатів формувального експерименту сформовано загальні профілі змін у рівнях готовності студентів КГ та ЕГ до організації діалогічного навчання учнів, які чітко демонструють позитивну динаміку цих рівнів в експериментальних групах, що свідчить про ефективність запропонованого навчально-методичного забезпечення.

Зміст цього розділу відображено у таких публікаціях автора: [25; 36; 245].

ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети, розв'язання поставлених завдань і уможливили формулювання таких **висновків**:

1. Науковий аналіз теорії і практики підготовки майбутнього педагога до організації діалогічного навчання учнів у контексті стратегічної реформи «Нова українська школа» переконав, що підготовка майбутніх педагогів до окресленого виду професійної діяльності забезпечує ефективність, якщо здійснюється як цілісна педагогічна система, що передбачає: педагогічне цілепокладання, завдання, зміст, методи, прийоми, форми організації роботи студентів і викладача в діалоговому навчанні, засоби педагогічної комунікації, оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності тощо.

Методологічними засадами дослідження окресленої проблеми є філософсько-педагогічна антропологія, філософсько-педагогічна герменевтика та філософсько-педагогічна синергетика. У контексті філософсько-педагогічної антропології здійснено аналіз буття людини, її духовно-душевного світу у руслі діалогу культур, взаємодії і спілкування; діалог постає як форма навчання за умов свободи учителя та учнів, освітньої взаємодії на засадах толерантності й гуманізму. На основі аналізу досліджуваної проблеми акцентовано на значенні персоніфікації інформації, бо інакше обмін думками носитиме формальний характер. Філософсько-педагогічна герменевтика передбачала врахування не лише змістових, а й функціональних аспектів діалогічного навчання, значення взаєморозуміння між педагогам та учнями у процесі діалогу. З'ясовано, що будь-який діалог внутрішньо містить у собі як елементи розуміння, так і непорозуміння, а це, своєю чергою, потребує такого рівня діалогічного навчання, який би мінімізував процеси непорозуміння між суб'єктами спілкування. Синергетична методологія дозволила ґрунтовно аналізувати зміст й умови організації та самоорганізації діалогічного навчання, а також уможливила виявлення причин його недосконалої організації та здійснення пошуку шляхів її вдосконалення.

2. Основними поняттями дослідження є: «діалогічне спілкування», «навчальний діалог», «діалогічне навчання», «комунікативна культура вчителя», «підготовка майбутнього педагога початкової школи до організації діалогічного навчання молодших школярів», «готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання», «етика педагогічного спілкування», «проектування освітнього середовища закладу вищої освіти» тощо. Уточнення їх сутності та змісту дало підстави трактувати у роботі: *діалогічне навчання* як спосіб організації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти, в основі якого спільна активна діяльність педагога та здобувачів освіти в контексті створення та вирішення проблемних ситуацій і завдань навчання шляхом конструктивного діалогу; *навчальний діалог* як багатопланову взаємодію викладачів і студентів, де змінюються види діяльності в системах: «викладач-студент», «студент-студент», тобто запитання студентів між собою по чергово замінюються обговоренням відповідей, дискусією, причому функція викладача здебільшого опосередкована, як тьютора.

Готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання розглядається як сукупність його особистісних і професійних цінностей, компетентностей, досвіду, що вможливають ефективну професійну діяльність у відповідному напрямі. У структурі готовності майбутніх учителів до діалогічного навчання молодших школярів виокремлено мотиваційний, когнітивний, комунікативний, рефлексивно-діяльнісний компоненти.

Особливості проектування освітнього середовища закладу вищої освіти у контексті підготовки майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання молодших школярів виявляються у ретельному врахуванні таких його складників: дослідницько-креативний, змістовий, особистісний, морально-психологічний, особистісно-діяльнісний, інформаційно-комунікаційно-просторовий, організаційно-діяльнісний. Опираючись на це, пропонуємо таке визначення *діалогового освітнього середовища ЗВО*: система створених умов (морально-психологічних, навчально-організаційних, матеріально-технічних,

дослідницько-наукових та ін.) для підготовки майбутніх учителів до активної комунікації щодо вирішення освітніх завдань та опанування організаційно-змістовим і навчально-методичним інструментарієм організації діалогічного навчання в початковій школі.

3. Побудована модель підготовки вчителя НУШ до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти містить чотири умовних блоки (методологічно-цільовий, змістово-методичний, організаційно-процесуальний і діагностично-результативний). Модель відображає мету і завдання, методологічні засади та методичні особливості досліджуваного процесу, етапи його реалізації, діагностичний інструментарій та очікувані результати її впровадження в освітню практику ЗВО. Специфіка завдань дослідження з розвитку комунікативної компетентності майбутнього вчителя, етики педагогічного спілкування, гуманізації діалогічної взаємодії у професійній діяльності зумовила виокремлення в моделі діалогічно-операційного компонента, який передбачає відповідне спрямування змісту викладання професійно орієнтованих дисциплін.

Основними принципами організації діалогічного навчання учнів ПШ є принципи: гуманізму; зворотного зв'язку в освітній взаємодії; природовідповідності; наукової організації навчального діалогу; комунікативної спрямованості; моделювання проблемних ситуацій у навчанні; взаємозв'язку теоретичного знання з практикою; мовленнєвої етики; педагогічного партнерства; педагогічного оптимізму в навчанні.

Реалізація запропонованої моделі здійснювалась за наступними етапами: *адаптаційно-інформаційний* (I–II курси, бакалаврат) – адаптація студентів спеціальності «Початкова освіта» до умов навчання у вищій школі, знайомство та налагодження ділових стосунків у процесі діалогічної взаємодії, вирішення навчальних завдань, опанування знань про навчальний діалог, стилі і правила спілкування; усвідомлення цінності комунікативної культури у професійній діяльності вчителя; *конструктивно-діяльнісний* (III–IV курси, бакалаврат) – формування у студентів практичних умінь і навичок щодо участі в навчальному діалозі з обговорення актуальних проблем педагогічної науки і практики, а також

педагогічних навичок з методики організації діалогічного навчання в початковій школі; *рефлексивно-творчий* (I–II курси магістратури) – вдосконалення набутих професійних умінь і навичок комунікативної діяльності та застосування діалогових технологій у початковій школі.

Виокремлено педагогічні умови ефективної реалізації моделі підготовки вчителя Нової української школи до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти: цілісність, системність їх професійної підготовки до організації діалогічного навчання учнів; поетапне спрямування змісту освіти у вищій школі в русло вирішення завдань формування та розвитку вмінь і навичок педагогічного спілкування, елементів комунікативного та рефлексивно-діяльнісного компонентів професійної готовності шляхом упровадження методів діалогічного навчання у викладанні педагогічних і фахово-методичних дисциплін; налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, створення атмосфери творчості; проектування освітнього діалогового середовища в закладі вищої освіти; практико зорієнтований підхід щодо вивчення дисциплін циклу професійної підготовки майбутнього фахівця.

4. Для вивчення готовності майбутніх учителів ПШ до організації діалогічного навчання учнів розроблено критерії оцінювання та показники їх виявлення: потребово-мотиваційний (наявність потреб у саморозвитку, установок і стійких мотивів досягнення успіху; домінування внутрішньої мотивації), когнітивно-пізнавальний (готовність до засвоєння, передавання, інформації про сутність та специфіку організації діалогічного навчання у початковій школі), соціально-комунікативний (рівень потреби у спілкуванні; оцінка комунікативних і організаторських здібностей; сумарний рівень емпатії), рефлексивно-ціннісний та операційно-діяльнісний (ціннісна спрямованість особистості на взаємодію, партнерство, співробітництво; рівень саморозвитку; професійно-педагогічна компетентність). Схарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до діяльності у визначеному контексті (високий, середній і низький).

Запропоноване навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання учнів передбачає врахування таких організаційних аспектів: діалогізацію змісту професійно-педагогічної освіти; діалогізацію процесу навчання через урізноманітнення методів проблемно-діалогічного навчання та організаційних форм; діалогізацію спілкування як ефективне освітнє середовище для морально-психологічного комфорту та професійної комунікації; формування навчальних студентських груп для конструктивного діалогу; розвиток навичок критичного мислення і педагогічної рефлексії. У процесі педагогічного експерименту підтверджено ефективність упровадження в освітню практику посібників для студентів спеціальності 013 Початкова освіта «Методичні рекомендації до самостійної роботи з практичного курсу англійської мови для студентів 1 курсу навчання», «Комунікативна педагогіка», «Classroom Work: Listening and Reading Comprehension».

5. Результати дослідницько-експериментальної роботи засвідчили ефективність упровадження запропонованої моделі, що доведено позитивною динамікою сформованості готовності майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання в ПШ в експериментальних групах. Зокрема, в ЕГ простежено статистично достовірні кількісні та якісні зміни в розподілах. Після формувального етапу експерименту у 32,9 % студентів виявлено високий рівень підготовки до організації діалогічного навчання учнів (до експерименту таких студентів було 17,1 %, динаміка +15,8 %); на 18,7 % зменшилася кількість студентів з низьким рівнем такої підготовки, і на кінець експерименту в ЕГ частка респондентів з цим рівнем складає 16,1 % (у КГ відповідно – 28,1 %). Загалом в ЕГ частка студентів з високим і середнім рівнями підготовки до організації діалогічного навчання учнів становила 83,9 % (у КГ – 71,9 %). Репрезентативність вибірки і достовірність отриманих даних підтвержені з допомогою методів математичної статистики, зокрема критерію χ^2 (Пірсона).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. До перспектив подальших наукових пошуків можна віднести: моделювання

діалогового освітнього середовища в закладах освіти різних типів; дослідження особливостей підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних діалогічних технологій у роботі з учнями середнього і старшого шкільного віку; обґрунтування змісту, форм і методів методичної роботи з організації діалогічного навчання у НУШ, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абельяр П. История моих бедствий. *Антология педагогической мысли христианского Средневековья*: пособие для учащ. пед. колледжей и студентов вузов: В двух томах. Т. 1. В Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и мыслителей раннего Средневековья. М.: АО «Аспект Пресс», 1994. С. 302-304.
2. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1990. 141 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: [підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів]. К.: Либідь, 1998. 560 с.
4. Амонашвили Ш.А. *Психологические основы педагогики сотрудничества*. М. : Высшая школа, 1999. 208 с.
5. Андрієвська В. В. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: кн. для вчителя: навч. посіб.; Акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. К.: [б.в.], 1997. 136 с.
6. Андрущенко В. П. *Роздуми про освіту: філософія і методологія*. Київ: «МП Леся», 2012. 784 с.
7. Антонова О.Є. *Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування*: монографія. 2-ге вид., допов. Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2004. 276 с.
8. Антонова О. Є., Поліщук Н. М. *Підготовка вчителя до розвитку здоров'язберезувальної компетентності учнів*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 248 с.
9. Аристотель. *Политика* / собр. починений: В 4-х т. Т. 4.: Пер. с древнегреч. Общ. ред. А. И. Доватура. М.: Мысль, 1983. С. 628.
10. Бабанский Ю. К. *Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект)*. *Избранные педагогические труды* / сост. М. Ю. Бабанский. М.: Педагогика, 1989. 560с.; С. 16–191.

11. Балл Г. Раціогуманізм як форма гуманізму відповідна викликам сучасності. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український щорічник* / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. Вип. XIV. Ченстохова-Київ, 2012. С. 93–108.
12. Балл Г. О. та ін. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посібник / ред. П. С. Перепелиця, В. В. Рибалко; Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Хмельницький: Універ, 2001. 330 с.
13. Барабаш О., Мартинюк Л. Особливості діалогічної взаємодії на рівні «вчитель-учень» в умовах розвивального навчання // *Нова педагогічна думка*, 2016. № 1 (85). С. 134–137.
14. Бастун М.В. Моделювання освітнього середовища в контексті діалогу культур. URL: http://lib.iitta.gov.ua/7272/1/Bastun_9.pdf [Дата звернення 15 грудня 2018].
15. Басюк Н. А. Комунікативна культура педагога вищої школи як головний аспект педагогічного спілкування. *Магістр медсестринства: український науково-практичний журнал*, 2014. № 11. С. 51-56. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/20252/1/Basjuk1.pdf> [Дата звернення 03 вересня 2017].
16. Березовин И. М. Проблемы педагогического общения. Минск: Высшая школа, 1989. 455 с.
17. Березюк О. С. Вплив полікультурності та формування особистості майбутнього фахівця. *Обрії: науково-педагогічний журнал*, 2018. № 2(47). С. 43–46.
18. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высшая школа, 1989. 144 с.
19. Бех І. Д. Методологічний простір сучасного виховного процесу. *Вибрані наукові праці*. В 2-х т. Т. 1. Виховання особистості. Чернівці: Букрек, 2015. С. 600–650.

20. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. *Вибрані наукові праці. Виховання особистості*. Том 2. Чернівці: Букрек, 2015. С. 255–480.
21. Бех І. Д. Психолого-педагогічні засади розв'язання соціально-моральних задач. *Вибрані наукові праці*. В 2-х т. Т. 1. Виховання особистості. Чернівці: Букрек, 2015. С. 154–206.
22. Бех І. Д. Рефлексія. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. 2-е вид. / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. С. 368–371.
23. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. К.: Атіка, 2009. 684 с.
24. Білоножко А. В. Соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук; 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи. К., 2008. 16 с.
25. Близнюк Т.О., Фомін К.В. Classroom Work: Listening and Reading Comprehension: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2019. 72 с.
26. Бойко О. Герменевтичний підхід до вивчення явищ етнопедагогіки. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Вип. 50, 2014. С. 56–62.
27. Бойко А. М. Життєвий простір людини. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*; гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 286–287.
28. Бондар В. І. Дидактика. К. : Либідь, 2005. 264 с.
29. Бондар В. І. Теоретико-методологічні та технологічні основи модернізації системи підготовки вчителя. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. Т. 1.: Загальна педагогіка і філософія освіти*. К. : Педагогічна думка, 2012. С. 291–302.
30. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
31. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2015. № 135. С. 67–72.

32. Будник О. Теоретичні основи формування етновиховного простору загальноосвітнього навчального закладу. *Етновиховний простір сучасного загальноосвітнього навчального закладу: теорія і практика: навчально-методичний посібник* / за ред. проф. Лисенко Н. В. К., 2012. С. 43–63.
33. Будник О. Б. Професійна підготовка майбутнього учителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності: теорія і методика: монографія. Дніпропетровськ: Середняк Т. К., 2014. 484 с.
34. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф... д-ра пед. наук: 13. 00. 04; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Ж., 2015. 42 с.
35. Будник О. Моніторинг соціально-комунікативної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності: *матеріали V Всеукраїнської наукової конференції романістів*. Одеса: Вид-во КП ОМД, 2015. С.103–104.
36. Будник О.Б., Фомін К. В. Комунікативна педагогіка: навчальний посібник [для студентів спеціальності 013 Початкова освіта]. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2019. 92 с.
37. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Вибрані твори у 7 т. Т. 7: Збірник наукових праць*. Львів: Норма, 2015. С. 164 –186.
38. Васянович Г. П. Вибрані твори: в 5-ти т. Т.3: Педагогічна етика: навчальний посібник. Львів: Сполом, 2010. 420 с.
39. Васянович Г. П., Логвиненко В.М. Соціальна робота: методологічні аспекти. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток» 24–25 травня 2018 р. [за заг. ред. Кравчук Л. Ф., Нагірняка М. Я.]. Львів: СПОЛОМ, 2018. С. 151-162.
40. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпань: ВТФ “Перун”, 2002. 1440 с.
41. Вихрущ В. О., Пушинська А. А. Навчальний діалог у контексті вітчизняної початкової освіти другої половини ХХ–ХХІ століття: монографія. Тернопіль: Крок, 2016. 348 с.

42. Вихрущ В. О., Пушинська А. А. Психодидактика початкової школи: учіння молодших школярів: монографія. Тернопіль: Крок, 2014. 292 с.
43. Вітвицька С. С. Підготовка магістрів освіти до інноваційної діяльності: акмеологічний підхід. Проблеми освіти: збірник наукових праць. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 77–81.
44. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2010. 599 с.
45. Возняк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга пол. ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук зі спец. 13.00.01 – заг. пед. та історія педагогіки. Житомир., 2008. 290 с.
46. Воронин А. М. Управление развитием инновационной образовательной среды. Брянск, 1995. 281 с.
47. Волкова Н. П. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації: автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2006. 44 с.
48. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис.... доктора пед. наук: 13.00.04. 2006. 475 с.
49. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / пер. с нем. М.: Искусство, 1991. 367 с.
50. Гадамер Г.-Г. Истина и метод / пер. с нем. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
51. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика. *Вибрані твори* / пер. з нім. К.: «Юніверс», 2001. 288 с.
52. Галузьяк В. М. Характеристики освітнього середовища як фактору особистісного розвитку майбутніх учителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Ялта, 2013. №39 (3). С. 114–119.

- 53.Гарага В. В. Місце та роль педагогічної герменевтики в освіті. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/6934/1/Garaga.pdf> [Дата звернення 12 вересня 2018].
- 54.Гафаров Х. С. Герменевтический круг. *История философии: энциклопедия*. Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. С. 241.
- 55.Год Б. В. Виховання в епоху Європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття). Полтава: АСМІ, 2004. 464 с.
- 56.Гойдош Н. Діалогові технології навчання у системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Гуманітарний вісник. Педагогіка*. № 26. С. 70-75. URL: http://ephsheir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/8989898989/625/70_75.PDF?sequence=1&isAllowed=y [Дата звернення 07 листопада 2017].
- 57.Голярдик Н. А., Дика Л. Л. Педагогічне спілкування як фактор взаємодії викладача і студентів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України: педагогічні та психологічні науки*, 2014, № 2(71). С. 64–73.
- 58.Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. К., 2012. 40 с.
- 59.Гончаренко С. У. Методологічні засади побудови педагогічної теорії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: укр.-поль., поль.-укр. щорічник*. 2012. № 14. С. 37–50.
- 60.Гончаренко С. У. Методологія. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень*. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 498–500.
- 61.Гончаренко С. У. Педагогічні закони і закономірності. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. Т. 3: Загальна середня освіта*. К.: Педагогічна думка, 2012. С. 11–20.
- 62.Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
- 63.Гройсман А. П. Проблемы ролевой психологии. *Психологические механизмы регуляции социального поведения*. М.: Наука, 1979. С.175–204.

64. Гуменникова Т. Р. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах ступеневої освіти: автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2011. 36 с.
65. Гуревич Р. С., М. Ю. Кадемія, Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. Львів: Сполом, 2012. 506 с.
66. Гуревич Р. Педагогічна майстерність і професійна компетентність як складові професіоналізму викладача. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр.* / [редкол.: З-99 Н. Г. Ничкало (голова), та ін.; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. К.: Богданова А. М., 2013. С. 274–280.
67. Гуссерль Э. Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии. Кн. 1 / пер. с нем. А. В. Михайлова. М.: Академич. Проект, 2009. 489 с.
68. Гушулей Й. М. та ін. Формування графічних умінь учнівської молоді засобами інформаційних технологій. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 46–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_6_13 [Дата звернення 04 червня 2018].
69. Данилов М. А. Проблемы методологии педагогики и методики исследования. М.: Педагогика, 1971. 352 с.
70. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> [Дата звернення 04 червня 2019].
71. Диалог. *Словарь иностранных слов*. 16-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1988. 624 с.
72. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
73. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти. *Наук. зап. Ін-ту психології*

- ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д.Максименка. К.: Главник, 2005. Вип. 26, т. 2. С. 8–11.*
74. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.
75. Дубасенюк О. А. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навчальний посібник: У 2 ч. / за заг. ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. Т.1.: Технології загально педагогічної підготовки майбутніх учителів. Житомир: В-цтво ЖДПУ, 2001. 384 с.
76. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
77. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: [монографія]. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 2003. 193 с.
78. Дудченко В. Діалогові технології навчання (ДТН). URL: <http://volodarkanvo.org.ua/index.php/teacher-page/school-psychologis/psychology-news-/item/612-dto.html> [Дата звернення 04 січня 2017].
79. Желанова В. В. Експериментальна верифікація ефективності технології контекстного навчання в освітньому процесі ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2017. С. 79–89.
80. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
81. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: дис. ... канд. філос. Наук зі спец. 09. 00. 03 / АПН України, Інститут вищої освіти. К., 2002. 198 с.
82. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 208 с.

83. Загнітко А. П., Данилюк І. Г. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування. Донецьк: ТОВ ВКФ “БАО”, 2004. 480 с
84. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 2000. 19 с.
85. Закон України “Про вищу освіту”. Прийнятий від 28 вересня 2017 року № 1556-18. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [Дата звернення 29 листопада 2019].
86. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради), 2017. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [Дата звернення 29 листопада 2018].
87. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: Логос, 1999. 384 с.
88. Зміст і сутність педагогічної діяльності: навч. посібник / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч та ін. Харків: НТУ “ХПГ”, 2007. 228 с.
89. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за ред. І. А. Зязюна. К.: Видавництво “Віпол”, 2000. С. 11–57.
90. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! *Естетика і етика педагогічної дії*: збірник наукових праць. Вип. 3. Київ–Полтава, 2012. С. 20–37.
91. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова-Київ: АІД, 2006. VIII. С. 105–115.
92. Зязюн І. А. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* (українсько-польський, польсько-український журнал. За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало). 2004. № 6. Ченстохова–Київ, 2004. С. 209–231.

93. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навч. посіб. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
94. Іванова Т. В. Професійна культура майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 2. С. 86–93.
95. Іванюк Г. Підготовка вчителя початкової школи до діалогічного навчання в контексті розбудови Нової української школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний університет імені А. С. Макаренка; редкол.: А. А. Сбруєва, М. А. Бойченко, О. Є. Антонова [та ін.]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 6 (70). С. 252–262.
96. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
97. Карп'юк О. Д. Особливості комунікативно орієнтованого навчання англійської мови у початковій школі за серією навчально-методичних комплектів для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів: метод. посібник для вчителів. К. : Навчальна книга, 2004. 120 с.
98. Квіт С. Основи герменевтики: навч. посіб. К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. 192 с.
99. Киричук В. О., Миронова Л. М., Єнотаєва Л. Є. Комунікативна компетентність у спілкуванні вчителя з обдарованою дитиною: дидакт. посіб.; НАПН України, Ін-т обдарованої дитини. К.: Інформаційні системи, 2010. 158 с.
100. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія. Респ. наук.-метод. зб.* / редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. К.: Освіта, 1991. Вип. 37. С. 3–12.
101. Кіліченко О. І. Розвиток діагностичних умінь учителів початкової школи у процесі розв'язування навчально-професійних ситуацій. *Обрії*: наук.-пед. журн. Івано-Франківськ, 2016. № 1(42). С. 48–51.

102. Кім Л. Діалогічне навчання для дитячого розвитку. URL: http://psychologis.com.ua/dialogicheskoe_obuchenie_dlya_detskogo_razvitiya.htm [Дата звернення 28 січня 2019].
103. Кларин М. В. Инновация в мировой педагогике. Рига, 1995. 106 с.
104. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 375 с.
105. Коваль М. С. Соціокультурні основи самореалізації особистості в трансформаційному суспільстві. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 80(1). С. 93–97. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_80\(1\)_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_80(1)_20) [Дата звернення 28 листопада 2019].
106. Коваль С. Б. Психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вищих навчальних закладах освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2001. 20 с.
107. Ковтонюк М. М. Сучасні тенденції професійної та загальнопрофесійної підготовки майбутніх учителів математики в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С. 261-267. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_48 [Дата звернення 25 серпня 2019].
108. Кожушко С.П. Діалогічна взаємодія суб'єктів навчального процесу // Науковий журнал “Аспект”. URL: http://asconf.com/rus/archive_view/373 [Дата звернення 25 січня 2019].
109. Козяр М. М. Інформаційно-телекомунікаційні технології в системі професійної підготовки фахівців цивільного захисту. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: зб. наук. пр. Львів: ЛДУ БЖД, 2006. Вип. 1. С. 6–13.
110. Колодина Н. И. Теоретические аспекты понимания и интерпретации художественного текста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 10.02.19. Воронеж, 2002. 21 с.

111. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивної технології: автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2011. 40 с.
112. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1 / под ред. А. И. Пискунова (Отв. ред.) и др. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
113. Концепція розвитку педагогічної освіти [online]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [Дата звернення 23 березня 2019].
114. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высш. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2016. 400 с.
115. Кремень В. Г. Інноваційні аспекти освітньої діяльності. *Теорія і практика управління соціальними системами*: щоквартальний науково-практичний журнал. Харків: НТУ «ХПІ», 2013. № 1. С. 7–13.
116. Кремень В. Г. Освіта у вимірах методології синергетики. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: в 5 т. Т. 1: Загальна педагогіка та філософія освіти. К., 2012. С. 11–22.
117. Кремень В. Г., Ткаченко В. Україна: шлях до себе: проблеми суспільної трансформації. К.: Др. Укр. 1998. 446 с.
118. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-ге вид. К: Т-во «Знання» України, 2011. 520 с.
119. Критерій. *Словопедія. Словник іншомовних слів Мельничук*. URL: <http://slovopedia.org.ua/42/53402/284752.html> [Дата звернення: 06.07.2019].
120. Крохмальна Г. І. Педагогічна комунікація як навчальна дисципліна: аналітичні і прагматичні виміри. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: соціокультурний вимір*: колективна монографія / Олійник М.І., Мачинська Н.І., Войтивич А.Ю. та ін., за ред. Н.Мачинської. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. С.112–125.
121. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. 255 с.

122. Крюкова Є.С. Принципи комунікативно орієнтованого навчання. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/989> [Дата звернення: 12.03.2018].
123. Кузьмінський А. І. Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. К.: Знання-Прес, 2003. 418 с.
124. Лелеко В.В. Застосування герменевтичного підходу до вивчення тексту. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 2011. № 10. С. 142–145.
125. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979. 48 с.
126. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения: монография. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
127. Литвин А. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю: монографія. Львів: Компанія “Манускрипт”, 2011. 498 с.
128. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 46–63.
129. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2005. 40 с.
130. Ліннік О. Майбутній учитель як суб’єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами: монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. 304 с.
131. Лісова С. В. Професійна підготовка вчителя як умова забезпечення якісної освіти для всіх. *Оновлення змісту форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. Вип. 9. С. 169–173.
132. Лук’янова Л. Професійна діяльність викладачів-андрагогів (зарубіжний досвід). *Порівняльна професійна педагогіка*. 2014. № 4(3). С. 119–123. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2014_4\(3\)_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2014_4(3)_20) [Дата звернення 27 вересня 2019].
133. Лупенко-Ковтун С. М. Інтерактивне навчання: організація навчальних діалогів. URL: <http://intkonf.org/lupenko-kovtun-s-m-interaktivne-navchannya-organizatsiya-navchalnih-dialogiv/> [Дата звернення 27 листопада 2018].

134. Луцинська О.В. Педагогічні засади використання освітніх веб-технологій учителями початкових класів. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: соціокультурний вимір*: колективна монографія / Олійник М.І., Мачинська Н.І., Войтівч А.Ю. та ін., за ред. Н.Мачинської. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. С. 266–281.
135. Майборода Л. А. Методика застосування інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності педагога професійного навчання (на прикладі професій галузі зв'язку): методичні рекомендації. К.: ФО-П Поліщук О.В., 2012. 104 с.
136. Майковська В. І. Практико орієнтоване навчання як засіб професіоналізації підготовки майбутніх фахівців в Україні. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 2016. № 50-51. С. 161-167.
137. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30 (83). С. 229-235.
138. Макарова Н. С. Трансформація дидактики вищої школи: учеб. пособие: 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2012. 180 с. URL: <http://www.scribd.com/doc/200737607/> [Дата звернення 25 жовтня 2018].
139. Максименко С. Д. Готовність до діяльності. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень*. К.: Юрінком Інтер, 2009. С. 137–138.
140. Максименко І. Г. Діалогове навчання як умова гуманізації педагогічної діяльності. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 2012. Вип. 35. С. 230–236.
141. Мануйлов Ю. С. Стратегія опосередованого (через среду) управління: URL: <http://sreda-lab.narod.ru/index/0-9> [Дата звернення 13 жовтня 2018].
142. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 48 с.
143. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика: [монографія]. Івано-Франківськ: Симфонія форте; Полтава: Довкілля-К, 2009. 500 с.

144. Марусинець М. М. Професійна рефлексія як чинник самовдосконалення особистості майбутнього педагога. *Педагогічний дискурс*. 2010. Вип. 8. С. 115–118.
145. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; НАПН України, Ін-т педагогіки. К., 2012. 39 с.
146. Масич В. Розвиток діалогового навчання в сучасній педагогіці. URL: http://www.rusnauka.com/9_EISN_2007/Pedagogica/21408.doc.htm [Дата звернення 18 вересня 2018].
147. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006. 352 с.
148. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 34 с.
149. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2010. 496 с.
150. Машкіна Л. А. Теоретичні засади особистісно орієнтованого навчання у вищій школі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2013. Вип. 18 (81). С. 535–540. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2013/28/82.pdf>
151. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
152. Мирошніченко А. Л. Навчання усного мовлення. *Українська мова та література*. 2004. № 31. С. 9–13.
153. Монтень М. Опыты. М.: Наука, 1991. 656 с.
154. Морзе Н. В., Глазунова О. Г., Кузьмінська О. Г. Підготовка менеджерів е-навчання: компетентнісний підхід. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2017. Т. 60, вип. 4. С. 220–238.
155. Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпченко Н. І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: навч. посіб. К.: Либідь, 1997. 168 с.

156. Мороз В.М. Теоретичні аспекти діалогізації навчального процесу: зміст принципів формування та умови ефективності використання. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2015. № 1. С. 37–45. <https://doi.org/10.20998/%x>
157. Москалик Н. Ф. Формування інформаційно-комунікаційного середовища. *Гілея: науковий вісник*. 2015. Вип. 92. С. 183–188.
158. Наконечна А. О., Ординська І. Я. Особливості навчання діалогічного мовлення при вивченні англійської мови. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 2. С. 175-189. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadpcpn_2015_2_18 [Дата звернення 20 листопада 2018].
159. Назаров Д. Компаративный анализ герменевтической научной методологии. *Вестник Томского Гос. Пед. Ун-та*. 2010. Вып. 5(95). С. 32–35.
160. Назарова Т. С., Шаповаленко В. С. «Синергетический синдром» в педагогике. *Педагогика*. 2001. № 9. С. 25–33.
161. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року N347/2002. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> [Дата звернення 26.07.2018].
162. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [Дата звернення 26.04.2019].
163. Ничкало Н. Сучасні тенденції у підготовці педагогів професійного навчання (міжнародний аспект та українські перспективи). *Педагог професійної школи: зб. наук. пр. АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти*, 2002. Київ. Вип. 3. С. 5–13.
164. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [Дата звернення 16 жовтня 2018].

165. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
166. Новиков А. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 176 с.
167. Овчаренко З. П. Інформаційні технології як засіб інтенсифікації вивчення англійської мови. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/ovcharenko_informatsiini.pdf [Дата звернення 12.07.2019].
168. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис... доктора пед. наук; 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова), 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2016. 42 с.
169. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії: монографія. Львів: Норма, 2014. 356 с.
170. Осадченко Т. Створення здоров'язбережувального середовища початкової школи : практичний порадник. Умань: ВПЦ «Візаві», 2016. 234 с.
171. Охріменко Л. Діалогічні методи навчання в початковій школі. *Початкова школа*. 2015. №1. С. 29–32.
172. Сливка Л. Організація здоров'язберігаючого середовища молодшого школяра: теоретичні й практичні аспекти. *Гірська школа українських Карпат*. 2014. № 11. С. 44–47.
173. Пащенко Д. І. Генезис гуманістичних ідей у педагогіці: монографія. К.: Наук. світ, 2001. 278 с.
174. Паламар С., Желанова В. Лідерські якості сучасного студента університету у рефлексивному вимірі, 2019. Published by Atlantis Press SARL. С. 102-108. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/30556> [Дата звернення 16 січня 2020].
175. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2009. 45 с.

176. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За заг. ред. І. А. Зязюна. К. : Вища шк., 1997. 349 с.
177. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 161–173.
178. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 2. / под общ. ред. В. А. Ротенберга и В. М. Кларина. Педагогика, 1981. Т.2. 416 с.
179. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 273 с.
180. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: навчальний посібник. Миколаїв: Іліон, 2011. 196 с.
181. Платон. Диалоги / пер. с древнегреч.; сост., ред. и авт. вступ. статьи А. Ф. Лосев; Авт. примеч. А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1996. 607 с.
182. Підборський Ю. Г. Застосування діалогових технологій у навчально-виховному процесі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, № 22 (257), Ч. I, 2012. С. 132–139.
183. Підготовка педагогів до впровадження державних стандартів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник., Т. В. Наумчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 574 с.
184. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видавничий дім «Слово», 2004. 616 с.
185. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 360 с.
186. Побережна Л. Л. Культурне середовище вищого навчального закладу як простір формування стилю і способу життя студентів. URL: http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/20_Poberegna.pdf [Дата звернення 03 квітня 2019].
187. Повстин О. В. Оцінка ефективності формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців служби цивільного захисту. *Збірник*

- наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. 2018. № 1. С. 261-275. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadpcpn_2018_1_24 [Дата звернення 25 серпня 2019].
188. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. За ред. О. І. Пометун. К.: Видавництво А.С.К., 2004. С. 192–198.
189. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант: К решению парадокса времени. М.: Прогресс, 1996. 432 с.
190. Приходченко К. І. Феноменологія проєктивної методики як інтерактивної технології. *Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України*. 2012. №3(76). С. 49–53.
191. Пріма Р. М. Готовність майбутнього вчителя до самовдосконалення у процесі професійної підготовки. *Наук. вісн. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки*; [редкол.: І. О. Смолюк та ін.]. Луцьк, 2018. № 2(375): Серія: Педагогічні науки. С. 137–142.
192. Пріма Р. М. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: стратегія змін. *Наук. вісн. Миколаїв. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. / Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. ухомлинського; голова ред. кол. В. Будак. Миколаїв, 2019. № 2. С. 237–242.
193. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. *Відкритий урок*. 2010. № 11. С. 6–7.
194. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Х.: Прапор, 2009. 672 с.
195. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навчально-методичний посібник. К.: Ніка-Центр, 2003. 204 с.

196. Рибалка В. В. Професійний розвиток. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук; гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 733.
197. Рикер Поль. Конфликт інтерпретацій: Очерки о герменевтике // пер. с фр. М.: Издательство «Медиум», 1995. 412 с.
198. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2005. 208 с.
199. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. II. 328 с.
200. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: Изд-во МГППУ, 2002. 272 с.
201. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: монографія. Львів: Піраміда, 2015. 342 с.
202. Романовский А. Г. Синергетика педагогической деятельности. *Теория и практика управления социальными системами: философия, психология, педагогика, социология*. Щоквартальний науково-практичний журнал. 2008. № 2. С. 32–39.
203. Роменець В. А. Психологія творчості: навчальний посібник. 3-тє вид. К.: Либідь, 2004. 288 с.
204. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: монографія. К.: КНЕУ, 2005. 212 с.
205. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Абрис, 1997. 416 с.
206. Савченко О. Я. Цілі і цінності реформування сучасної школи. *Філософія освіти в сучасній Україні*: матер. Всеукр. наук.-практ. конфер. “Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні” (1–3 лютого 1996 року). К.: ІЗМН. 1997. С. 47–54.
207. Савченко О. Психодидактичні аспекти реалізації здоров'язберезувальної функції шкільної освіти: діалог з В. О. Сухомлинським. *Рідна школа*, 2012. № 7. С. 8–12.

208. Савчин М. В. Духовний потенціал людини (навчальне видання): монографія. Вид. 2-ге перер. і доп. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. 508 с.
209. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. 382 с.
210. Семенов О. Роль і місце словника у розвитку комунікативної культури особистості дослідника. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Ніжин; Видавець П. П. Лисенко, 2013. Вип. 7. С. 159–167.
211. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник. К.: Вища школа, 2004. 335 с.
212. Сериков Г. Н. Педагогика. Кн. 2. Методология исследований. М.: Гуманитар. Центр «ВЛАДОС», 2006. 456 с.
213. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 536 с.
214. Сисоева С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. К., 2000. С. 249–273.
215. Сичивиця О. Методология та філософія. *Предмет і проблематика філософії*: навч. посібник. за заг. ред. М. А. Скрипник, З. Е. Скрипник. Львів: Львів. банк. Інститут Національного банку України. 2001. С. 291–315.
216. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований (В помощь начинающему исследователю). М.: Педагогика, 1986. 152 с.
217. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: монографія. К.: Вища школа, 1992. 135 с.
218. Скульский Р. П. Учитесь быть учителем. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
219. Слободчиков В. И., Мирзаянова Л. Ф. Упреждающая адаптация как особая образовательная деятельность преподавателей вуза. Педагогика. 2008. № 6. С. 68–73.

220. Слюсаревський М. М. Медіаорієнтаційна функція освіти як відповідь на виклики інформаційної доби. *Педагогіка і психологія*: Вісник НАПН України. 2013. № 2(79). С. 18–27.
221. Смолюк С. В. Становлення освітнього розвивального середовища в системі початкової освіти України як історико-педагогічна проблема. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*: The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, IV(38), Issue: 77. Budapest, 2016. P. 67–72.
222. Сорока О. В. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис.... доктора пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 534 с.
223. Стахів М. О. Український комунікативний етикет: навчально-методичний посібник. Київ: Знання, 2008. 245 с.
224. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка: навч. посібник. К.: ІСДО, 1996. 288 с.
225. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Вибрані твори*. В 5-ти т. Т. 1. К.: Рад школа, 1977. С. 55–206.
226. Тейяр де Шарден Пьер. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 240 с.
227. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності: автореф. дис. . докт. пед. наук : 13.00.07; Ін-т проблем виховання АПН України. К., 2009. 40 с.
228. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (розроблена під керівництвом О. Я. Савченко). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> [Дата звернення 11 квітня 2019].
229. Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: автореф. дис. ... канд. психол. наук; 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. К., 1999. 14 с.

230. Тодорова І. С., Штепа О. Г. Система підготовки вчителя до педагогічного спілкування. *Вища і середня педаг. освіта*: Республіканський наук.-метод. збірник. К.: Вища шк., 1989. Вип. 14. С. 51–56.
231. Топол В. Як учителю отримати зворотний зв'язок від учнів? Кілька перевірених методик НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-uchytelyu-otrymaty-zvorotnyj-zv-yazok-vid-uchniv-kilka-efektyvnyh-metodyk/> [Дата звернення 11 липня 2019].
232. Третько В. В. Компетентнісний підхід в системі професійної підготовки майбутніх фахівців міжнародних відносин. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 9. С. 349-353. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2011_9_82 [Дата звернення 15 жовтня 2019].
233. Троцько Г. В. Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002*. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Ч. 1. Харків: «ОВС», 2002. С. 200–209.
234. Ушинский К. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 576 с.
235. Федій О. А. Естетотерапія: навч. посібник. 2-ге вид. перероб. та доп. К.: «Центр учбової літератури», 2012. 304 с.
236. Філіпчук Г. Г. Національна освіта в контексті суспільних викликів. *Психологічна і педагогічна науки в Україні*: зб. наук. праць: в 5 т. Т. 4: Професійна освіта і освіта дорослих. К.: Педагогічна думка, 2012. С. 341–363.
237. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. М.: Владос, 2001. 201 с.
238. Фомін К. Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів до організації діалогічного навчання здобувачів початкової освіти. Тези доповідей V Міжнародної наукової практичної конференції “Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти” 17-18 квітня 2019 року. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Київ: Міленіум, 2019. С. 206–208.

239. Фомін К. Діалогічне навчання як ефективна форма стимулювання пізнавальних інтересів учнів із соціально вразливих груп. Тези доповідей IV Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції «Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи» 19 квітня 2019 року. Івано-Франківськ: НАІР. С. 169–172.
240. Фомін К. Компоненти підготовки майбутніх учителів до діалогічного навчання з учнями молодшого шкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2017. Вип. 57. С. 35–57.
241. Фомін К. Методичні засади підготовки вчителя до організації діалогового навчання здобувачів початкової освіти. *Вісник Черкаського університету*, 2018. №10-11. С.106-111. DOI 10.31651/2524-2660-2018-10-11-106-111.
242. Фомін К. В. Методичні рекомендації до самостійної роботи з практичного курсу англійської мови для студентів 1 курсу навчання. Спеціальність: Початкова освіта. Англійська мова. Івано-Франківськ, 2015. 52 с.
243. Фомін К. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи гірського регіону до діалогічного навчання. *Гірська школа Українських Карпат*: Наукове фахове видання з педагогічних наук, 2017. № 17. С. 53–57. DOI: 10.15330/msuc.2017.17.53-57
244. Фомін К.В. Підготовка вчителя початкової школи до діалогічного навчання учнів як педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* / гол. ред. А. А. Сбруєв. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. № 9 (43). С. 291–299.
245. Фомін К. Підготовка майбутніх педагогів до діалогічного навчання в початковій школі. *Соціально-гуманітарний вісник: зб. наук. пр.* Вип. 25. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2019. С.70–71.
246. Фомін К. В. Стан готовності сучасного вчителя до організації діалогічного навчання у початковій школі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2019. №3. С. 217-222. DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-217-222.

247. Фомін К. Філософсько-педагогічна герменевтика як методологічна основа організації діалогового навчання майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*, Луцьк, 2018. № 9(382). С. 46-51.
248. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: пер. с англ. М.: Мир, 1985. 423 с.
249. Хижна О. П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи: автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 42 с.
250. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. К., 1999. 443 с.
251. Хорошовська О. Формування умінь мовленнєвої діяльності в учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2011. № 12. С.14.
252. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра. пед. наук. К., 2004. 365 с.
253. Цимбалару А. Д. Теоретичні та дидактико-методичні засади педагогічного проєктування освітнього простору в школі І ступеня: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Київ, 2014. 41 с.
254. Цюра С. Б. Педагогічна взаємодія як система самоорганізована. *Вісник Львів. ун-ту ім. Івана Франка*. Серія педагогічна. Вип. 19. – Т. 1. – 2005. С. 51–64.
255. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 44 с.
256. Черв'якова Н. І. Педагогіка партнерства як основа формування інноваційного освітнього середовища нової української школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2019. Ч. II. № 1 (324), С. 287–294.

257. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2006. 560 с.
258. Шапран О. І., Шапран Ю. П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 9. С. 108–110.
259. Шевченко С. І. Методика навчання англійської мови у початковій школі: навчальний посібник. Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2010. 155 с.
260. Шелер М. Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994. 490 с.
261. Шепеленко Т. Л. Діалогове навчання як умова формування комунікативної компетентності студентів економічного університету. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. редкол.: Т.І.Сущенко. Київ-Запоріжжя, 2002. Вип. 22. С.158–163.
262. Щедровицкий Г. П. и др. Система педагогических исследований (методологический анализ). Педагогика и логика. М.: Кисталь, 1993. С. 16–200.
263. Щоголева Л.О. Діалогове навчання. Луцьк, 2005. 190 с.
264. Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. 456 с.
265. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис...доктора пед. наук; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2015. 544 с.
266. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
267. Яценко С. Л. Навчальний діалог у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Освітні обрії*, 2019. № 2 (49). С. 83–87.

268. Яценко С. Л. Наступність дошкільної та початкової освіти крізь призму концепції Нової української школи. *Молодь і ринок*. Вип. № 9 (164). 2018. С. 76-80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2018_9_16
269. Яценко С. Л. Професійні якості вчителя Нової української школи. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». К., 2018. Вип. 90. С. 223–227.
270. Яценко Т. Цілісність психічного у взаємозв'язках свідомого з несвідомим. *Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць*. Вип. 3. Київ–Полтава, 2012. С. 56–67.
271. About Dialogue Education. Global Learning Partners. URL: <http://www.globallearningpartners.com/about/about-dialogue-education> [Дата звернення 10 січня 2019].
272. Alexander R. Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy: Keynote. *International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP)*. 10th International Conference, University of Durham, UK, 10-14 July 2015.
273. Arend B., Sunnen P. Dialogic Classroom Talk – Rethinking ‘Messy’ Classroom Interaction, 2016. EAPRIL Conference Proceedings 2015. URL: https://www.academia.edu/23007707/DIALOGIC_CLASSROOM_TALK_RETHINKING_MESSY_CLASSROOM_INTERACTION?email_work_card=view-paper [Дата звернення 03 грудня 2019].
274. Brandon T. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 2011. V. 15. No. 1. P. 112–123.
275. Budnyk O. Educational Model of a Modern Student: European Scope. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences*, 2016. Vol. 3, No. 2-3. P. 9–14. DOI:10.15330/jpnu.3.2-3.9-14.

276. Budnyk O. Innovative Competence of a Teacher: best European Practices. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 2019. No. 6(1). P. 76–89. DOI: 10.15330/jpnu.6.1.76-89.
277. Budnyk O. Motivation of Students to the Professional Pedagogical Activities. *Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy*, 2018. No 1, P. 55–65. URL: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-be55418b-854b-4b62-9d82-75a65bd087ac> [Дата звернення 25 січня 2019].
278. Budnyk O., Kondur O. Moral and Aesthetic Aspect of the Professional Training of Teachers. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences*, 2017. Vol. 4, No. 1. P. 26–33. DOI: 10.15330/jpnu.4.1.26-33.
279. Burnard P. Teaching interpersonal skills: A handbook of experiential learning for health professionals. London: Chapman & Hall, 1989. 190 p.
280. Chwastek K. Internet – zagrożenie czy szansa dla współczesnego dziecka (uwagi i opinie). *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej / pod redakcją Zdzisława Ratajka*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005. S. 321–324.
281. Dubkovetska I., Budnyk O., Sydoriv S. Implementing Inclusive Education in Ukraine: Problems and Perspectives. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences*, 2016. Vol. 3. No. 2-3. P. 99–105 (doi:10.15330/jpnu.3.2-3.99-105).
282. European Portfolio for Student Teachers of Languages, 2007. URL: <http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/stpextract.pdf> [Accessed 25 July 2019].
283. Fomin K. V. Common-didactic Basis of Dialogue Training in Primary School. *Обрії: науково-педагогічний журнал*, 2017. No. 1(44), 2017. P. 56–58.
284. Fomin K. Features of Projecting the Higher Educational Environment in the Context of Training Teachers to the Organization of Dialogue Education of Primary School Pupils. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 2019. No. 6(1). P. 68-75. DOI: 10.15330/jpnu.6.1.67-75.

285. Fomin K. Research of the Problem of Dialogue Education Implementation in the Future Primary School Teachers' Training Process: Philosophical and Anthropological Approach. *Scientific Bulletin of Chelm. Section of Pedagogy*, 2018. No. 1. P. 21–34.
286. Frydenberg E., Lewis R. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? *American Educational Research Journal*. 2000. V. 37. No. 3. P. 68–75.
287. Gals S. Between speech and silence: the problematics of reseach on language and gender. *Gender at the Crossroads of Knowledge: Feminist Anthropology in Postmodern Era*. Berkeley: University of California Press, 1991. P. 175–203.
288. Gillies R.M. Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*, 2015. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.009> [Accessed 17 April 2019].
289. Higham R., Brindley S., Van dePol J. Shifting the primary focus: assessing the case for dialogic education in secondary classrooms. *Language and Education*, 2013. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2013.771655> [Accessed 27 Jul 2016].
290. Howe C., Abedin M. Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 2013. No. 43. P. 325–356.
291. Itin C. Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st century. *Journal of Experiential Learning*. 1999. No. 22(2). P. 91–98.
292. King A. Ask to Think-Tel Why: A model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning. *Educational Psychologist*, 1997. No. 32. P. 221–235.
293. King A. Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory into Practice*, 2002. No. 41. P. 33–40.
294. Kolb D. A. *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. 248 p.
295. Kubinowski D. Pedagogika kultury jako źródło współczesnych inspiracji teorii uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego. *Педагогічна освіта в Україні і*

- Польщі: реалії та перспективи: збірник наукових праць / за ред. Д. Герцюка і Р. Кухи. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка, “Тріада плюс”, 2008. S. 205–217.*
296. Kwiatkowski S. Zawód nauczyciela – standardy kwalifikacji. *KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia / Red. nauk. Czesław Prewka. Tom II. Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. PIB, Radom, 2009. S. 9–14.*
297. Littleton K., Howe Ch. eds. *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction*. London: Routledge. 2010. 356 p.
298. Major L., Brugha M., Froehlig C., Walker S., Higham R., Vrikki M. A Dialogue About Educational Dialogue: Reflections on the Field and the Work of The Cambridge Educational Dialogue Research (CEDiR) Group. 2018. URL: http://www.academia.edu/37916282/A_Dialogue_About_Educational_Dialogue_Reflections_on_the_Field_and_the_Work_of_The_Cambridge_Educational_Dialogue_Research_CEDiR_Group [Дата звернення 15 січня 2019].
299. Medhat M. Educational Terms Dictionary – Terms and Acronyms in Education based on Wikipedia Encyclopedia and other Websites. 2010/2011 URL: https://issuu.com/medhatmohsen/docs/educational_terms_dictionary [Accessed 27 April 2017].
300. Mercer N. Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 2008. No. 51. P. 90–100.
301. Mercer N., Wegerif R., Dawes L. Children’s talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 1999. No. 25. P. 95–111.
302. Muhonen H., Rasku-Puttonen H., Pakarinen E., Poikkeus A.-M., Lerkkanen M.-K. Knowledge-building patterns in educational dialogue. *International Journal of Educational Research*, 2017. No 81. P. 25–37. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.005>

303. Prima R.M. Rural primary school as a phenomenon in the education of Ukraine. *European Humanities Studies: State and Society* / East European Institute of Psychology. Krakow, Poland, 2017. P. 142–151.
304. Rader S., Summerville T. Creating Dialogue in the Classroom URL: https://www.unbc.ca/sites/default/files/assets/centre_for_teaching_and_learning/tips/creating_dialogue.pdf [Accessed 27 April 2019].
305. Vasianovych H., Budnyk O. The Category of freedom in the written heritage of John Amos Comenius and Hryhoriy Skovoroda. *Advanced Education*, 2017. Issue 7. P. 85-89. DOI: 10.20535/2410-8286.93517.
306. Warneke, D. *Aktionsforschung und Praxisbezug in der Darf-Lehrerbildung*, Kassel University Press, 2007. Kassel.
307. Wheeler R., Ryan F.L. Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitudes and achievement of elementary school students engaged in social studies inquiry activities. *J. Educat. Psychol*, 1973. V. 65(3). P. 402–407.
308. Zaslow M. J. Strengthening the conceptualisation of Early Childhood professional development initiatives and evaluations. *Early Education and Development*, 2009. P. 527–536.
309. Zelanova V. Formation of Complete Reflex Constructions of Future Pedagogue in the Educational Environment of Higher Education. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences, 2019. Vol. 6, No. 1. P. 28–36.

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська анкета для педагогів-практиків «Готовність до організації діалогічного навчання в початковій школі»

Діалогічне навчання молодших школярів

Запитання Відповіді 60

Діалогічне навчання молодших школярів.
АНКЕТА ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Електронна адреса *
Дійсна електронна адреса
Ця форма збирає електронні адреси. Змінити налаштування

1. Як ви розумієте зміст поняття "діалогічне навчання"?

- форма міжособистісного мовленнєвого спілкування, в якому беруть участь два комуніканти, у резу...
- навчання, яке спрямоване на вирішення проблемних ситуацій в процесі комунікативної діяльності
- спільна діяльність вчителя та учнів при ситуативному моделюванні у формі діалогу, що забезпечує ...
- Інше...

2. Який Ваш педагогічний стаж роботи в школі?

- До 3-х років
- Від 3-х до 10-ти років
- Від 10-ти до 20-ти років
- Більше, ніж 20 років
- Інше...

3. Як часто практикуєте в своїй роботі діалогічне навчання учнів?

- На кожному уроці в початковій школі
- Щодня
- 2-3 рази в тиждень
- Дуже рідко
- Не практикую
- Інше...

docs.google.com/forms/d/1pxcillbWU5bKhsCyBn4TgUfNpVUFYuw2ScbkCA18Rfs/edit

4. При вивченні якої освітньої галузі в початковій школі найчастіше застосовуєте діалогічне навчання?

Варіанти відповідей:

- Мовно-літературна
- Математична
- Іншомовна
- Мистецька
- Технологічна
- Інформатична
- Я досліджую світ
- Фізкультура
- Інше.

5. Які вміння необхідні вчителю для організації діалогічного навчання учнів початкової школи? (Проранжуйте за ступенем значущості від 1 до 12):

- організувати та управляти діалогічним процесом у навчанні
- створювати позитивну комунікативну атмосферу для обміну думками
- застосовувати прогресивні діалогові технології навчання
- працювати з комп'ютерною технікою
- ефективно використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації
- мотивувати учнів до вирішення проблемної ситуації
- створювати ситуації зацікавлення для розвитку діалогу
- слухати співрозмовника
- пояснювати учням зміст навчального матеріалу з урахуванням їхнього віку
- навчати школярів оволодівати методами самостійної пізнавальної діяльності
- здатність проникати у внутрішній світ школярів
- здатність проникати у внутрішній світ школярів
- інший варіант

6. Чи відчуваєте труднощі в організації діалогічної форми навчання з учнями?

А) так

Б) ні

7. Які труднощі Ви відчуваєте в діалогічному навчанні молодших школярів?

- труднощі організаційного характеру (створення діалогічної ситуації, забезпечення активності дітей і т.п.)
- труднощі дидактичного характеру (управління пізнавальною діяльністю учнів, вибір оптимальних засобів і методів для стимулювання учнів до діалогу, створення ситуації новизни, творчості, самостійності і т.п.)
- труднощі психологічного характеру (створення морального комфорту, позитивної атмосфери для діалогу, вияв толерантності, стриманості тощо)
- труднощі міжособово-рефлексивного спрямування (адекватне сприйняття ситуації, розуміння вчителем учнів і т.п.)

- труднощі комунікативного характеру (здатність вести продуктивний навчальний діалог з учнями, вичерпне розкриття думки, дотримання логічної послідовності у діалозі, педагогічний етикет)

8. В основі яких освітніх технологій домінантним є діалогічне навчання?

Варіанти відповідей:

- Технологія проєктного навчання
- Технологія дослідницького навчання
- Технологія Марії Монтесорі
- Технології дистанційного навчання
- Технології розвивального навчання
- Ігрові технології
- Інтерактивні технології
- Технології групової діяльності
- Технології розвитку критичного мислення
- Технологія фізичного виховання М.Єфименка
- Технології розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера
- Інше

9. Чи відчуваєте труднощі щодо навчально-методичного забезпечення діалогічного навчання молодших школярів?

Варіанти відповідей: «Так», «Ні», «Інше».

10. Чи відчуваєте розрив між теоретичними знаннями щодо організації навчального діалогу та реальною ситуацією моделювання діалогічного середовища при вивченні конкретних тем в початковій школі?

Варіанти відповідей: «Так», «Ні», «Інше».

Авторська анкета для майбутніх педагогів

«Готовність до організації діалогічного навчання в початковій школі»

Мета: визначення особливостей готовності до організації діалогічного навчання здобувачами вищої освіти в початковій школі.

Інструкція. Шановні студенти! Просимо вас взяти участь у дослідженні проблеми організації діалогічного навчання в початковій школі. Уважно прочитайте запитання й оберіть варіант відповіді, який вам найбільше підходить.

Вік _____

Стать _____

Курс навчання _____

1. Прихильником яких форм навчання в початковій школі ви себе вважаєте:

- інтерактивних
- традиційних
- діалогічних
- директивних

2. Який зміст ви вкладаєте в поняття «діалогічне навчання»?

- форма міжособистісного мовленнєвого спілкування, в якому беруть участь два комуніканти, в результаті чого відбувається обмін думками, ідеями, розкривається потенціал кожного

- навчання, яке спрямоване на вирішення проблемних ситуацій в процесі комунікативної діяльності

- спільна діяльність вчителя та учнів у формі діалогу

- тип навчання через діалог, де вирішуються творчі завдання

3. Проранжуйте необхідні педагогу знання щодо організації діалогічного навчання:

- 1) індивідуальна комунікативна діяльність вчителя
- 2) знання про вербальні і невербальні засоби спілкування
- 3) розуміння сутності емоційного інтелекту
- 4) міжособистісний суб'єкт-суб'єктний характеру діалогу

- 5) знання специфіки групової форми взаємодії
- 6) особливості навчальної мотивації молодших школярів
- 7) особливості навчальної діяльності молодших школярів
- 8) особливості розвитку дитини в молодшому шкільному віці
- 9) знання про міжособистісні конфлікти та шляхи їх подолання
- 10) знання про використання методичних прийомів навчального діалогу

4. Оцініть рівень своєї практичної підготовки у вирішенні задач, пов'язаних із організацією діалогічного навчання:

<i>Зміст практичної підготовки</i>	<i>Високий рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Низький рівень</i>
1) Вміння контролювати свої емоції під час взаємодії з учнями			
2) Передбачати конфліктні ситуації			
3) Ставити себе на місце учня			
4) Розуміти внутрішній стан учня			
5) Проводити урок в діалогічній формі			
6) Емоційно реагувати відповідно до ситуації			
7) Передбачати хід ведення діалогу, вміти задавати запитання і підтримувати розмову			
8) Ставити навчальну проблему і надавати можливість учням самостійно її вирішувати			
9) Дотримуватись педагогіки партнерства			
10) Визначати стиль групової взаємодії			
11) Вміти обгрунтовано висловлюватися			
12) Вміти слухати			

13) Чітко розподіляти ролі при груповій взаємодії			
14) Бути активним учасником діалогу, надавати допомогу учневі у висловленні своїх думок та гіпотез, навіть, якщо вони помилкові			
15) Застосувати технології діалогового навчання: проблемно-пошукові діалоги, евристичні бесіди, аналіз конкретних ситуацій, ситуативно-рольові ігри			

5. Проранжуйте за ступенем значущості ваші мотиви педагогічної професійної діяльності

- 1) можливість досягти успіху в професійній діяльності
- 2) домогтися бажаного статусу в суспільстві
- 3) задовольнити свої потреби у спілкуванні
- 4) професійно зростати і вдосконалюватися
- 5) задовольнити всі потреби учнів
- 6) можливість бути лідером в освітньому середовищі, серед учнів
- 7) намагання сформувати діалогічний стиль організації навчального процесу
- 8) переживання позитивних емоцій під час спілкування
- 9) досягнення успіху у спілкуванні і взаємодії
- 10) задовольнити потребу батьків щодо професії вчителя
- 11) намагання покращити матеріальне становище
- 12) застосовувати цифрові технології навчання
- 13) вироблення діалогічної мотиваційної установки у спілкуванні
- 14) усвідомлення цінності власної особистості
- 15) отримувати радість від спілкування з учнями

6. Назвіть основні чинники, які впливають на організацію діалогічного навчання в школі (позначити за ступенем значущості від 1 до 10):

- 1) високий рівень комунікабельності
- 2) наявність комунікативних здібностей і якостей
- 3) високий рівень готовності до комунікативної діяльності
- 4) стійкі діалогічні комунікативні навички
- 5) позитивна налаштованість на суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями
- 6) емоційна задоволеність результатами педагогічної взаємодії
- 7) вміння долати комунікативні бар'єри у спілкуванні
- 8) вміння використовувати кращий педагогічний досвід у практиці
- 9) бажання саморозвиватись і навчатись
- 10) задоволеність взаєминами з учнями та колегами

7. Назвіть найбільш значущі якості вчителя для організації діалогічного навчання:

- 1) діалогічна манера спілкування
- 2) комунікабельність
- 3) активність у спілкуванні
- 4) комунікативна компетентність
- 5) педагогічна майстерність
- 6) здатність до імпровізації, почуття гумору
- 7) тактовність у взаєминах
- 8) емоційна зібраність
- 9) уважність до співрозмовника
- 10) доброзичливість
- 11) вміння розуміти психологію дітей у спілкуванні
- 12) гнучкість у спілкуванні

8. Який тип педагога, на Вашу думку, користується сьогодні найбільшою повагою в учнів (виділіть не більше двох варіантів відповідей)?

- 1) Який володіє методикою і технікою викладання
- 2) Який підтримує дисципліну в класі
- 3) Який нестандартно підходить до вирішення поставлених проблем
- 4) Який розвиває в учнів самостійність і критичність мислення
- 5) Який організовує урок, як маленьку виставу

9. Оцініть від 1 до 5, якою мірою вчитель досягає результатів в організації діалогічного навчання:

- 1) задоволеність учнів взаємовідносинами в класі
- 2) позитивна налаштованість учнів на отримання знань
- 3) наявність в учнів стійкого інтересу до знань
- 4) сформованість у школярів потреби у спілкуванні
- 5) наявність атмосфери співробітництва в класі
- 6) задоволеність учнів власними результатами діяльності
- 7) розвиток в учнів творчої і пізнавальної активності
- 8) готовністю вчителя розвиватись в професійній діяльності

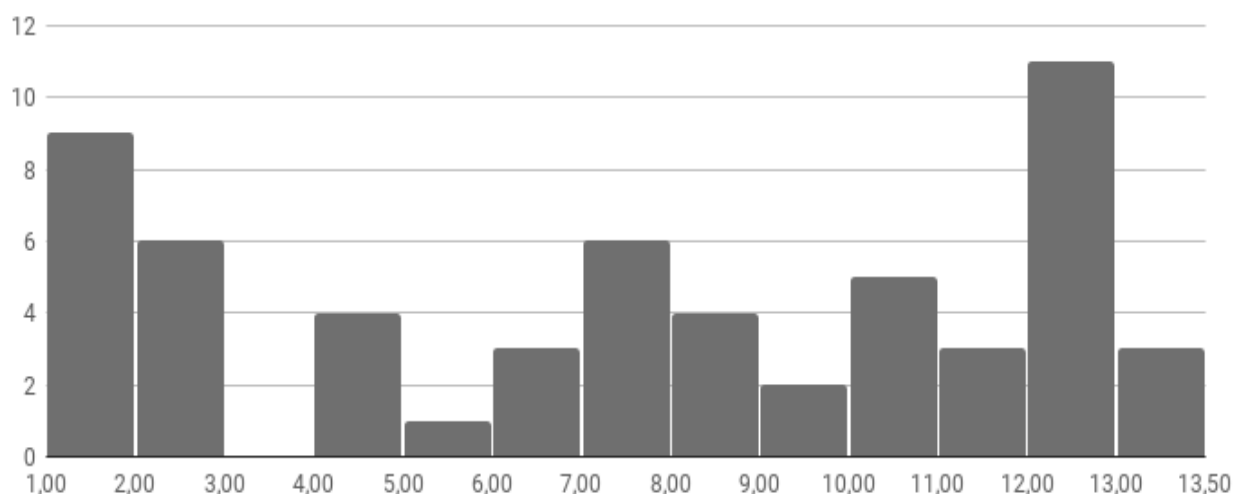
Дякуємо за Ваші відповіді!

Ранжування вчителя початкової школи педагогічних умінь за ступенем їх значущості щодо організації діалогічного навчання учнів

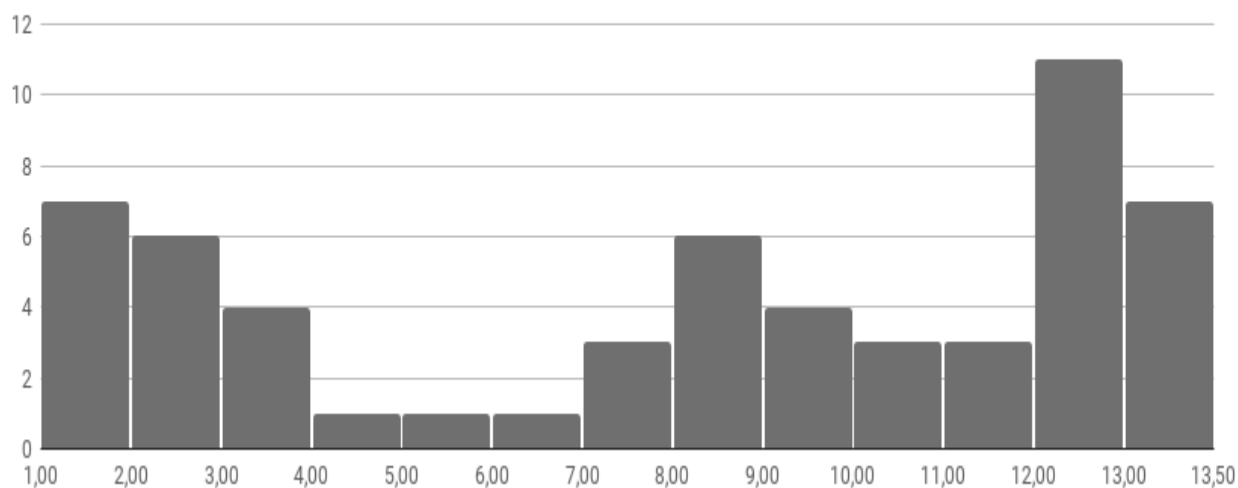
Перелік пропонованих педагогічних умінь:

- 1) організувати та управляти діалогічним процесом у навчанні;
- 2) створювати позитивну комунікативну атмосферу для обміну думками;
- 3) застосовувати прогресивні діалогові технології навчання;
- 4) працювати з комп'ютерною технікою;
- 5) ефективно використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації;
- 6) мотивувати учнів до вирішення проблемної ситуації;
- 7) створювати ситуації зацікавлення для розвитку діалогу;
- 8) слухати співрозмовника;
- 9) пояснювати учням зміст навчального матеріалу з урахуванням їхнього віку;
- 10) навчати школярів оволодівати методами самостійної пізнавальної діяльності;
- 11) здатність проникати у внутрішній світ школярів;
- 12) педагогічна рефлексія.

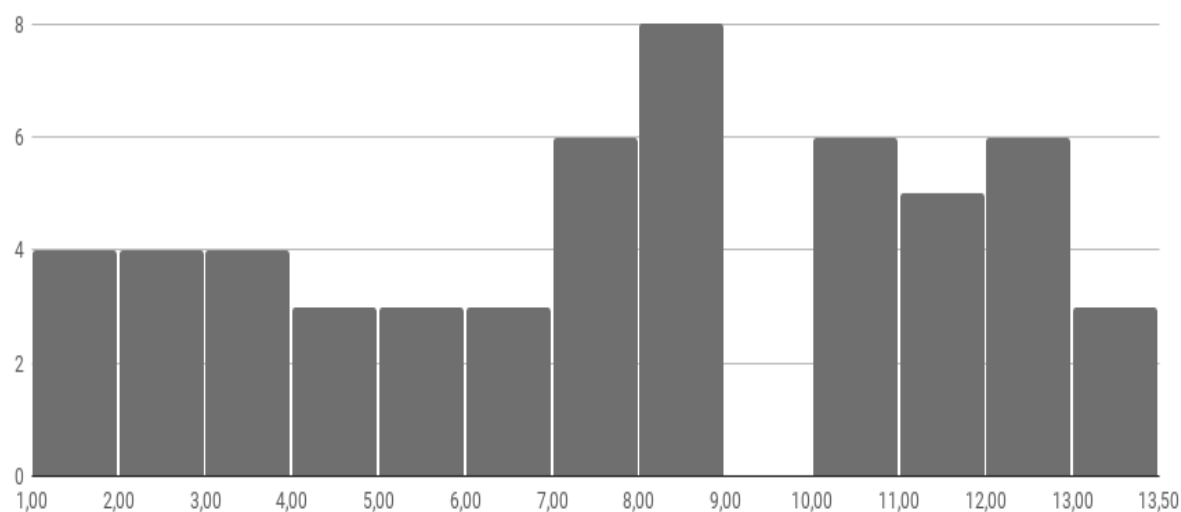
Гістограма для стовпця "[організувати та управляти діалогічним процесом у навчанні]"



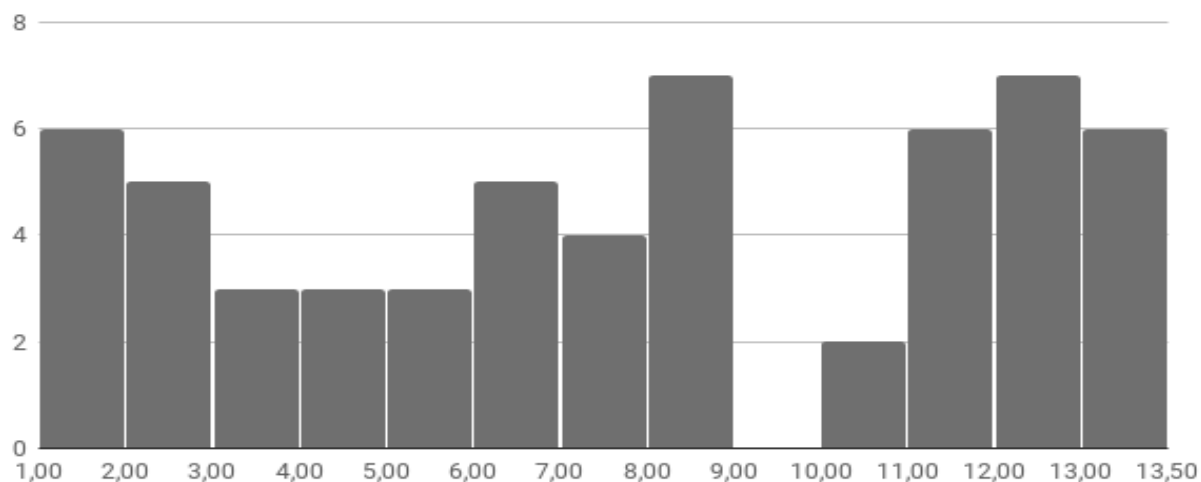
Гістограма для стовпця "[створювати позитивну комунікативну атмосферу для обміну думками]"



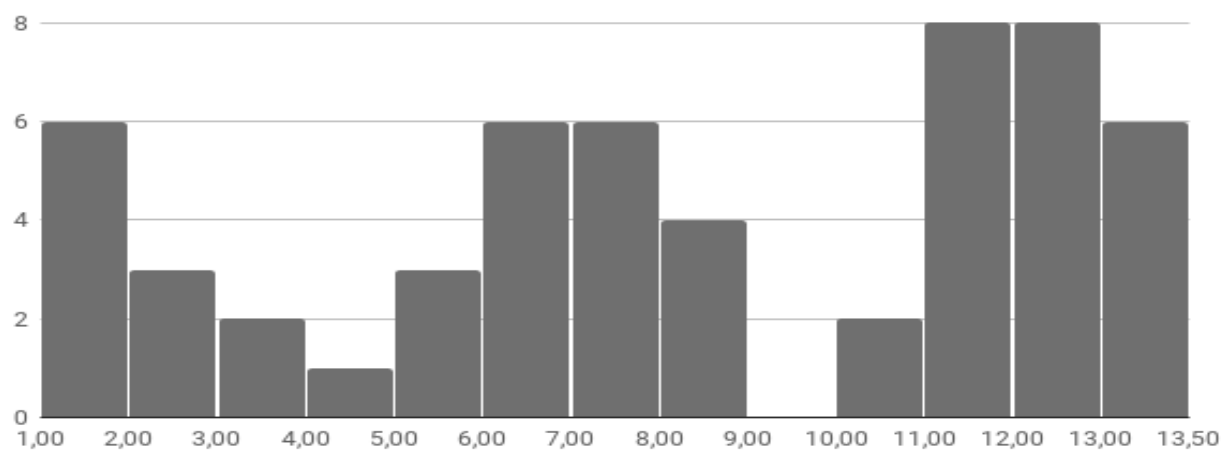
Гістограма до стовпця [ефективно використовувати засоби вербальної і невербальної комунікації]



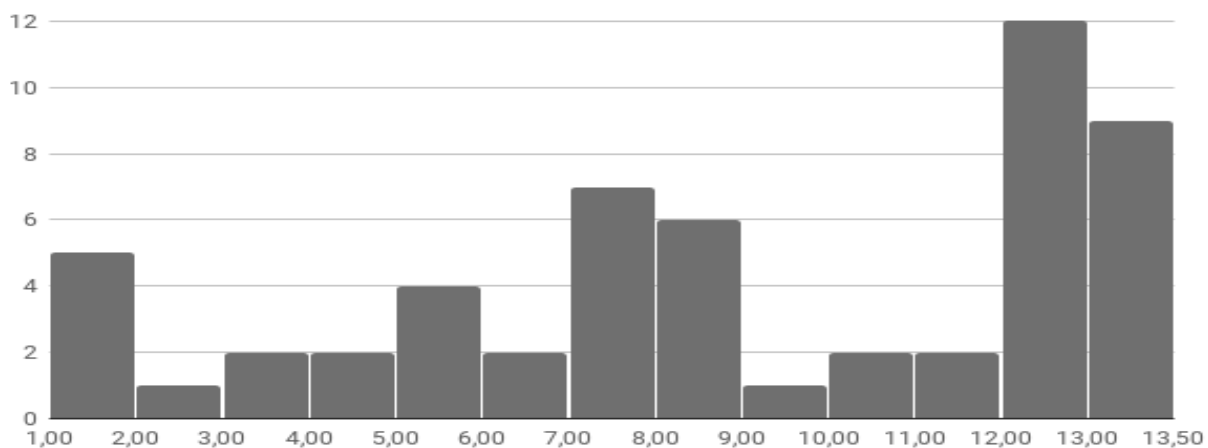
Гістограма до стовпця [мотивувати учнів до вирішення проблемної ситуації]



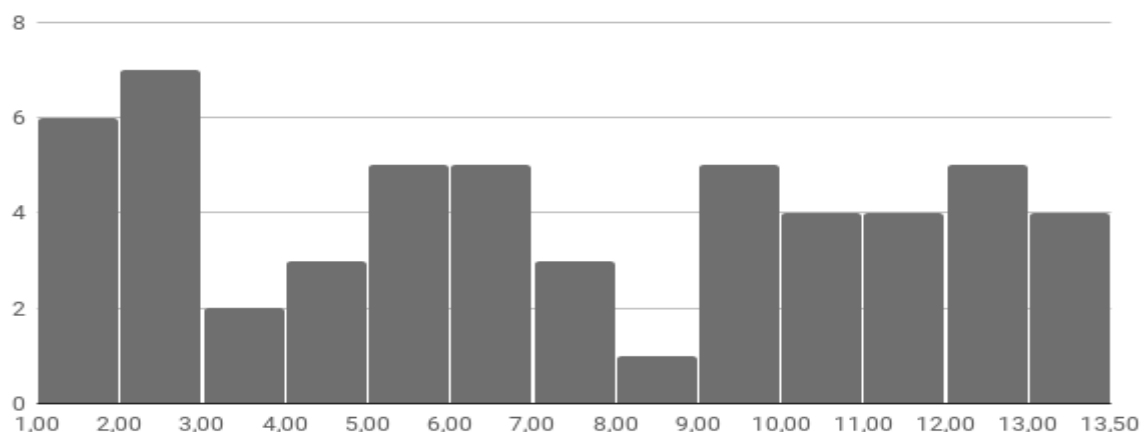
Гістограма до стовпця [створювати ситуації зацікавлення для розвитку діалогу]



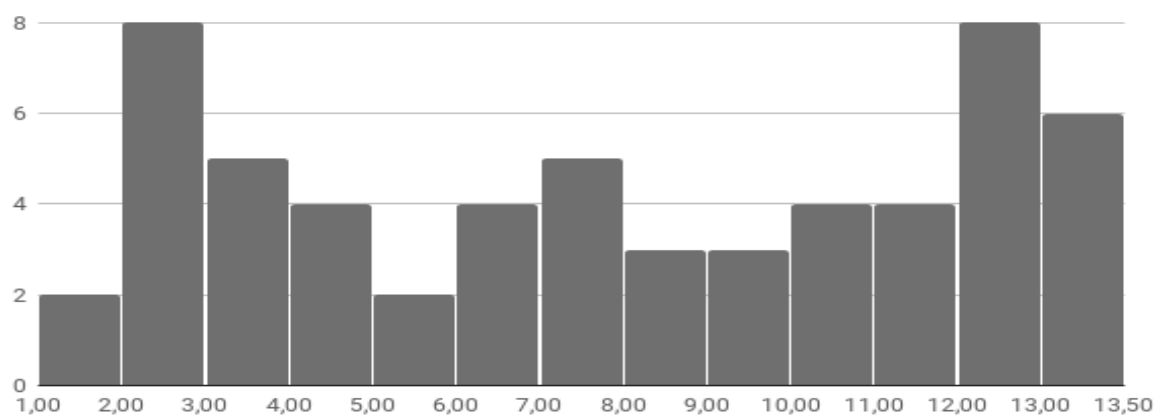
Гістограма до стовпця [слухати співрозмовника]



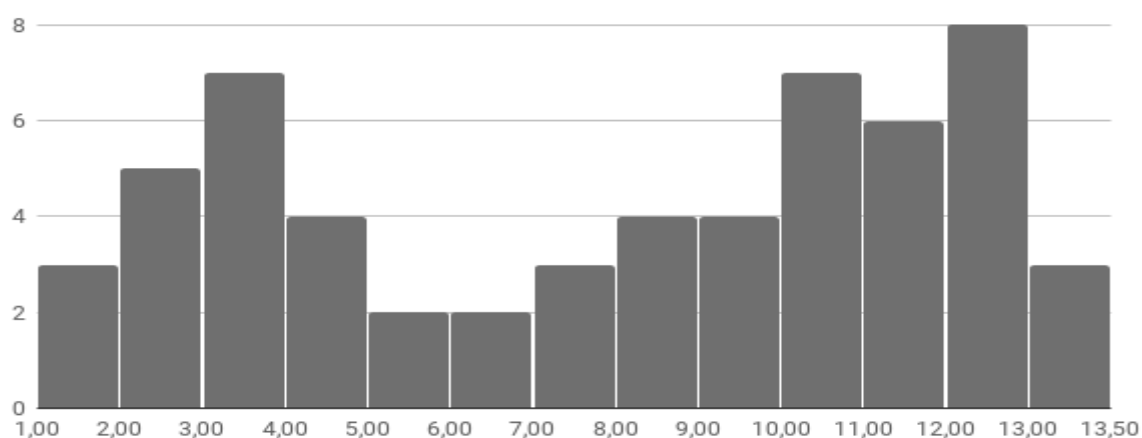
Гістограма до стовпця [працювати з комп'ютерною технікою]



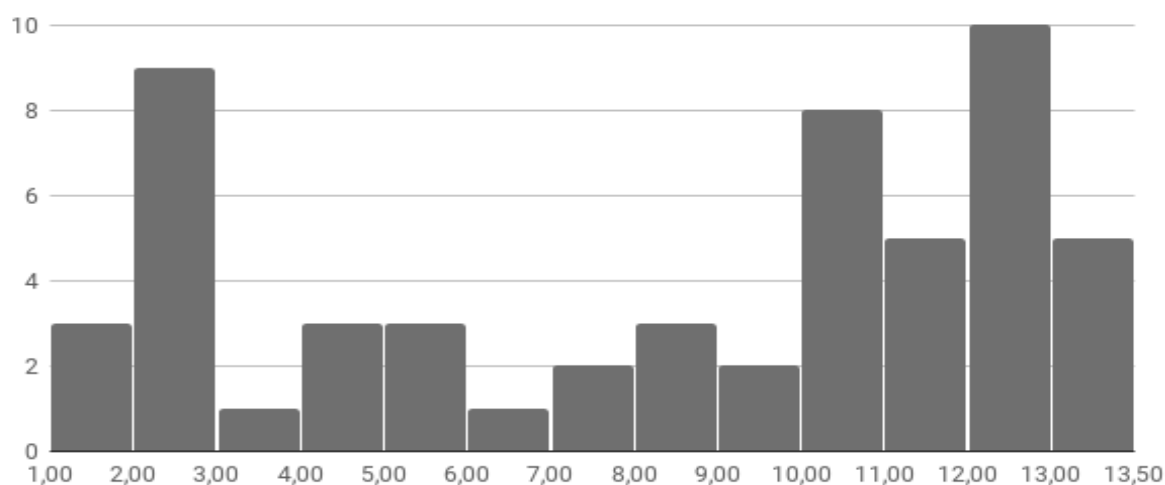
Гістограма до стовпця [пояснювати учням зміст навчального матеріалу з урахуванням їхнього віку]



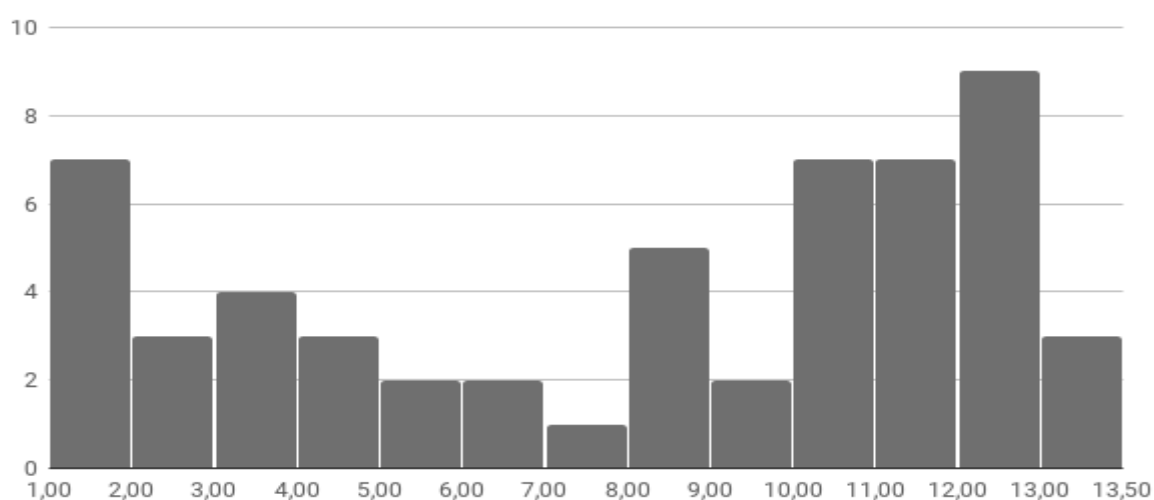
Гістограма до стовпця [навчати школярів оволодівати методами самостійної пізнавальної діяльності]



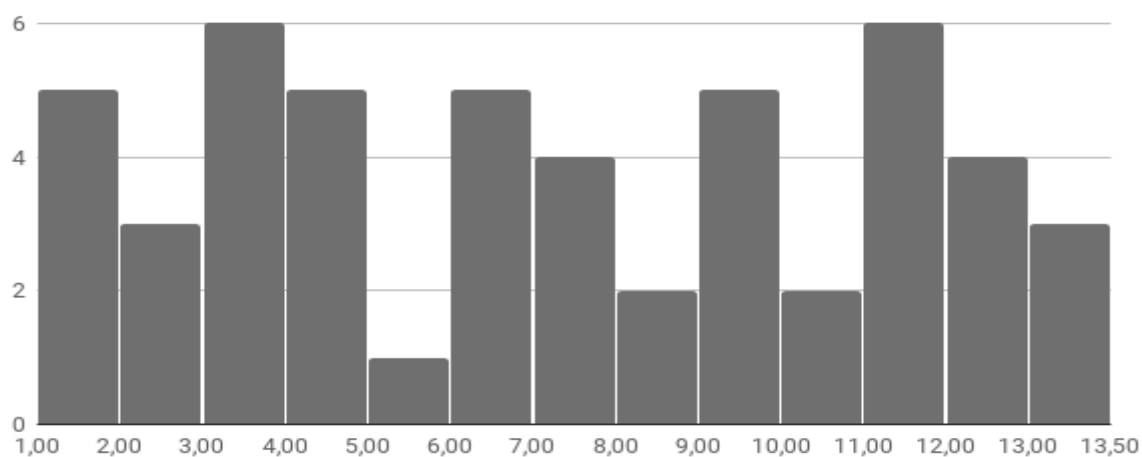
Гістограма до стовпця [здатність проникати у внутрішній світ школярів]



Гістограма до стовпця [педагогічна рефлексія]



Гістограма до стовпця [застосовувати прогресивні діалогові технології навчання]



Тренінги для підвищення готовності майбутніх учителів початкової школи до діалогічного навчання учнів

Заняття 1. *Адаптаційна готовність майбутнього фахівця.*

Мета: виявити рівень педагогічної і психологічної адаптованості майбутніх педагогів у закладі освіти, питові труднощі і проблеми, емоційні переживання, що пов'язані з процесом адаптації до нових умов життєдіяльності та входження у професію.

План заняття.

1. *Привітання* (6-8 хв). Студенти вітаються (на взірць «ранкових зустрічей» в початковій школі) у колі, почергово бажають сусідові успішного дня або кажуть комплімент (будь-якою мовою спілкування).

2. *Вступна частина* (12 хв). Викладач презентує основні ознаки адаптованості/дезадатованості особистості, що впливають на процес і результати його діяльності, в т.ч. навчальної. Учасникам тренінгу пропонуємо такі запитання: Чи співпали Ваші очікування про навчання в університеті з тим, які були до вступу? З якими труднощами першочергово Ви стикнулися: побутові, фінансові, комунікативні тощо? Чи відчули якісь проблеми щодо налагодження комінукації з одногрупниками чи працівниками університету? Чи були на початковому етапі якісь розчарування? Які психологічні бар'єри Вам необхідно було подолати для налагодження ефективної діалогічної взаємодії, досягнення психологічного комфорту, особистісної рівноваги, емоційної стабільності і т.п.?

3. *Вивчення типових адаптаційних труднощів (проблем) студентів* (20-25 хв).

У формі бесіди педагог-наставник запитує кожного студента про його враження та результати адаптації в університеті, орієнтовні терміни адаптованості, труднощі на різних етапах навчання: Якими були Ваші перші враження від університету? Які перші враження від викладачів? Чи важко було вчитися у перший тиждень? Чи є у Вас друзі? Коли вони появилися? Чи таким ви уявляли собі студентське життя? Які Ваші очікування? Чи справдилися вони? Які були перші враження від інфраструктури університету? Чого Ви очікуєте від навчання в університеті? Чи були у Вас труднощі у спілкуванні: з колегами, викладачами, адміністрацією, сусідами і т.п.? Якщо так, то як Ви їх долали? Чи відчуваєте страх, коли заходите в деканат, бухгалтерію, на кафедру? Чи можете легко комунікувати там? На які теми найчастіше спілкуєтеся з незнайомими людьми?

4. *Пошук шляхів для вирішення адаптаційних проблем шляхом діалогу.*

На основі аналізу проблем студентів, пов'язаних з труднощами комунікації, адаптацією в умовах університету, пропонується низка завдань для освоєння ними певного освітнього простору. Розвиток навичок комунікативної діяльності у деканаті педагогічного факультету, науковій бібліотеці, в студентському кафе, на кафедрі тощо.

5. *Підсумок заняття (2 хв).* Студенти рефлексують, висловлюють свої враження від проведеного тренінгу.

Вправа «Рефлексивне коло»: студенти у колі чи сидячи у групі відповідають про свої враження і відчуття:

- Розкажіть про свій емоційний стан під час тренінгу і в кінці.
- Що нового ви дізналися, чого навчилися?
- Чого ви очікували дізнатися?
- Які причини цього?
- Як ви оцінюєте свою участь у тренінгу?

Заняття 2. *Професійна рефлексія майбутнього вчителя.*

Мета: вивчити педагогічні вміння, необхідні для успішного діалогічного навчання майбутніх учителів.

План заняття.

1. *Привітання (6-8 хв).* Студенти вітаються (на вірець «ранкових зустрічей» в початковій школі) у колі, почергово кажуть один одному комплімент (будь-якою мовою спілкування).

2. *Вправа “Яскраві фрагменти моєї педагогічної діяльності” (35 хв).* Студенти попередньо отримують завдання створити колаж із журнальних рисунків, електронних видань чи власних фотографій, який би у вигляді цілісного фільму відтворював сюжетну лінію власної майбутньої педагогічної діяльності. Головними персонажами педагогічної історії повинні бути вчитель та учні. Варто використати світлини, зроблені в школі під час проходження ними виробничої практики.

Презентація створених проєктів з наступним обговоренням.

3. *Вправа “Моя вчителька праця через 10 років”.* Обговорення у групах професійних очікувань, намірів, планів: Яким буде український вчитель у майбутньому? Чи маєте якісь побоювання щодо професійної діяльності чи перспектив педагога? Чого найбільше хочете досягти? Який буде Ваш

педагогічний імідж? Яким уявляєте своє спілкування з батьками чи учнями? Та інші.

4. Підсумок заняття (3–4 хв.). Студенти висловлюють думки стосовно представлених проєктів, рефлексують щодо перспектив майбутньої професійної діяльності.

Методика рефлексії «Острови»: на листку ватмана написи островів, кожен учасник повинен залишити там свою наліпку чи напис (Острів Радості, Успіху, Зацікавлення, Здивування, Невдоволення, Втоми, Суму, Розчарувань, Перспектив і т.п.), залежно від настрою на даний момент.

Заняття 3. *Виявлення позитивних і негативних якостей особистості*

Мета: вивчення сильних і слабких сторін особистості майбутнього педагога, його професійних якостей.

Хід заняття

1. Організаційна частина для ознайомлення учнів із правилами роботи в тренінговій групі (привітання з учасниками, подяка за бажання взяти участь у тренінгу, коротке повідомлення про мету і план заняття).

2. Вправа «Очікування» (визначення характеру очікування учасників від тренінгу): кожен учень почергово висловлює свої очікування від заняття.

3. Вправа «Мої сильні та слабкі сторони» (для здійснення самоаналізу сильних і слабких сторін, підвищення самооцінки майбутнього робітника): на пропонованому бланку учасники позначають у квадраті 2 свої сильні сторони, у квадраті 3 – слабкі сторони. Далі названі слабкі сторони з квадрату 3 повинні трансформувати в сильні сторони у квадрат 4. (Слабка сторона – сильна сторона. Над стрілкою можна написати, яким способом, на їхню думку, буде посилюватися слабка сторона. Потім учасники називають свої сильні риси характеру (декілька за бажанням). Також пропонується назвати свої слабкі сторони і варіант їх зміни. У випадках, коли учасники вагаються щодо видозміни своїх слабких рис характеру варто запросити групу учнів і запропонувати інші можливі варіанти.

У результаті виконання вправи учасники краще пізнають себе, набувають навичок самоаналізу, підвищують упевненість в собі, отримують поштовх до самовдосконалення і розвитку своїх професійних якостей.

4. Вправа «Я пишаюся...» (для вивчення та аналізу позитивних професійних якостей, самостійно набутих вмінь; привчання до адекватної самооцінки своєї особистості): учасникам пропонується почергово за принципом добровільності, по колу сказати про себе: «Я пишаюся...» Обговорюються труднощі, що виникають в групі під час проведення вправи.

Питання для обговорення: В яких життєвих ситуаціях доцільно використовувати цю вправу? Іноді рекомендують замінювати вислів «Я пишаюся...» на «Мені подобається в собі...».

5. Підсумок заняття. *Вправа «Коло вражень».*

Усі учасники за чергою висловлюють свої враження від тренінгу.

Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л. Бережнова)¹: модифікований варіант

У контексті формування в майбутніх педагогів початкової школи готовності до діалогічної взаємодії надзвичайно важливим є здатність до саморозвитку, самовдосконалення, а також виявлення та розвиток тих професійних якостей, які сприяють саморозвитку та допомагають реалізуватися у професійному плані.

Тест "Рефлексія на саморозвиток" включає 18 питань і по три передбачуваних відповіді на кожне. Респондентові пропонується вибрати тільки один із запропонованих варіантів відповіді. Для цього після кожного питання потрібно обвести букву "а", "б" або "в" відповідно.

Однозначно вибрані відповіді дозволяють визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, що сприяють саморозвитку, оцінку можливостей реалізації себе в професійній діяльності (в нашому випадку – оцінка здатності до діалогічної взаємодії в освітньому процесі як можливості професійної самореалізації).

Тестовий матеріал

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:
 - а) цілеспрямований;
 - б) працьовитий;
 - в) дисциплінований.
2. За що вас цінують колеги?
 - а) за те, що я відповідальний;
 - б) за те, що відстоюю свою позицію і не міняю рішень;
 - в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.
3. Як ви ставитеся до ідеї діалогічного навчання в початковій школі?
 - а) думаю, що це марна трата часу;
 - б) глибоко не вникав у проблему;

¹ Модифікований варіант методики Л. Н. Бережнкової «Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності». URL: https://stud.com.ua/17571/psihologiya/diagnostika_rivnya_samorozvitku_profesiyno_pedagogichnoyi_diyalnosti_berezhnova

- в) позитивно, активно включаються в проєкт.
4. Що вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?
- а) недостатньо часу;
 - б) немає підходящої літератури і умов;
 - в) не вистачає сили волі та наполегливості.
5. Які особисто ваші типові утруднення в здійсненні педагогічної підтримки?
- а) не ставив перед собою завдання аналізувати труднощі;
 - б) маючи великий досвід, утруднень не відчуваю;
 - в) точно не знаю.
6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:
- а) вимогливий;
 - б) наполегливий;
 - в) поблажливий.
7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.
- а) рішучий;
 - б) кмітливий;
 - в) допитливий.
8. Яка ваша позиція щодо участі педагога в діалогічному навчанні дітей?
- а) генератор ідей;
 - б) критик;
 - в) організатор.
9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у вас розвинені більшою мірою:
- а) сила волі;
 - б) завзятість;
 - в) обов'язковість.
10. Що ви найчастіше робите, коли у вас з'являється вільний час?
- а) займаюся улюбленою справою;
 - б) читаю;
 - в) проводжу час з друзями.
11. Яка з наведених нижче сфер для вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?

- а) методичні знання;
- б) теоретичні знання;
- а) інноваційна педагогічна діяльність.

12. У чому ви могли б себе максимально реалізувати?

- а) якби працював так, як і колись;
- б) у реалізації освітніх інновацій;
- в) не знаю.

13. Яким вас найчастіше за все вважають ваші друзі?

- а) справедливим;
- б) доброзичливим;
- в) чуйним.

14. Який з трьох принципів вам щонайближче і якого ви дотримуетесь найчастіше?

- а) жити треба так, щоб не було боляче за безцільно прожиті роки;
- б) в житті завжди є місце самовдосконалення;
- в) насолода життям у творчості.

15. Хто ближче всього до вашого ідеалу?

- а) людина сильна духом і міцної волі;
- б) людина творча, багато знає і вміє;
- в) людина незалежна і впевнений у собі.

16. Чи вдасться вам у професійному плані домогтися того, про що ви мрієте?

- а) думаю, що так;
- б) швидше за все, так;
- в) як пощастить.

17. Що вас найбільше приваблює в діалогічному навчанні учнів?

- а) те, що більшість вчителів схвалюють цю ідею;
- б) ще не знаю;
- в) нові можливості викладацької діяльності і перспектива самореалізації.

18. Уявіть, що ви стали мільярдером. Що б ви хотіли?

- а) подорожував би по всьому світу;
- б) побудував би приватну школу і займався улюбленою справою;
- в) поліпшив б свої побутові умови і жив у своє задоволення.

КЛЮЧ ДО ТЕСТУ

<i>Номер питання</i>	<i>Оціночні бали відповідей</i>		<i>Номер питання</i>	<i>Оціночні бали відповідей</i>	
1	а) 3	б) 2; в) 1	10	а) 2	б) 3; в) 1
2	а) 2	б) 1; в) 3	11	а) 1	б) 2; у) 3
3	а) 1	б) 2; у) 3	12	а) 1	б) 3; в) 2
4	а) 3	б) 2; в) 1	13	а) 3	б) 2; в) 1
5	а) 2	б) 3; в) 1	14	а) 1	б) 3; в) 2
6	а) 3	б) 2; в) 1	15	а) 1	б) 3; в) 2
7	а) 2	б) 3; в) 1	16	а) 3	б) 2; в) 1
8	а) 3	б) 2; в) 1	17	а) 2	б) 1; у) 3
9	а) 2	б) 3; в) 1	18	а) 2	б) 3; в) 1

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУ

Таблиця 1

Розподіл сумарного числа балів

<i>Сумарна кількість балів</i>	<i>Рівень прагнення до саморозвитку</i>
18-24	Дуже низький
25-29	Низький
30-34	Нижче середнього
35-39	Середній
40-44	Вище середнього
45-49	Високий
50-54	Дуже високий

Таблиця 2

Самооцінка особистістю своїх якостей

<i>Сумарна кількість балів</i>	<i>Самооцінка особистістю своїх якостей</i>
18-17	Дуже висока
16-15	Завищена
14-11	Нормальна
11-9	Зниження
7	Низька
6	Дуже низька

Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку, визначається за відповідям на запитання 1, 2, 6, 7, 9, 13.

Таблиця 3

Оцінка діалогічного навчання учнів

<i>Сумарна кількість балів</i>	<i>Оцінка проекту педагогічної підтримки</i>
15-14	Як можливість фахової самореалізації
13-11	Як необхідна і достатня умова для самореалізації
10-9	Швидше як перспектива для самореалізації
7-6	Невизначена оцінка; скоріше як неперспективне справу для самореалізації
5	Як негідну уваги справу в плані самореалізації

Оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації визначається за відповідям на запитання 3, 5, 8, 12, 17.

Програма навчальної дисципліни за вибором студента «Комунікативна педагогіка»

(спеціальність 013 Початкова освіта, ступінь вищої освіти – Магістр)²

Курс «Комунікативна педагогіка» покликаний слугувати становленню творчої індивідуальності освітянина, що розвивається і формується в умовах альтернативної освіти, змісту і технології навчання і виховання. Необхідно навчити майбутніх фахівців орієнтуватися в системах, технологіях, нестандартних методиках, адекватно оцінювати їх, здійснювати правильний вибір на шляху впровадження технологій у педагогічний процес початкової школи шляхом підвищення їх комунікативної культури.

Майбутній магістр повинен володіти такими якостями й компетенціями:

- бути гнучким, мобільним, уміти інтегруватись у динамічне суспільство;
- вміти слухати співрозмовника, використовувати вербальні та невербальні засоби діалогічної взаємодії в освітньому процесі;
- презентувати себе на ринку праці; критично мислити;
- використовувати професійні компетентності як дієвий інструмент для вирішення життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність;
- володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді;
- уміти запобігати та виходити з конфліктних ситуацій, використовуючи діалогові технології;
- цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації у професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави;
- уміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення;
- бути здатним до вибору із численних альтернатив, що пропонує сучасна професія.

Мета вивчення курсу: допомогти майбутнім педагогам зорієнтуватися в концептуальних та теоретичних положеннях освіти, сформувати готовність до налагодження ефективної психолого-педагогічної взаємодії з учасниками педагогічного процесу.

Завдання курсу:

- ознайомити магістрантів з сутністю спілкування та його значення в професійній діяльності педагога;
- узагальнити уявлення про рівні спілкування, його особливості;

² Робоча навчальна програма розроблена проф.Будник О.Б. та ас.Фомін К.В. Дисципліна впроваджена в освітній процес ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

- сформувати позитивне ставлення і прагнення майбутнього фахівця до творчого оволодіння новими навчальними технологіями заради підвищення культури психолого-педагогічного спілкування;

- вчити магістрантів обирати оптимальні форми й методи педагогічного спілкування відповідно до індивідуальних можливостей учнів початкових класів, рівня їхньої підготовки, умов;

- спрямовувати випускників до педагогічної творчості, самостійності, дослідницької діяльності.

У результаті вивчення навчальної дисципліни магістрант повинен

знати:

- теоретичні основи комунікативної культури вчителя;

- мету, завдання, особливості комунікативної культури вчителя початкових класів;

- сутність і багатоманітність моральних відносин педагога у професійній діяльності та ін.;

вміти:

- вибирати оптимальні способи психолого-педагогічного спілкування вчителя;

- володіти різними особливостями усного мовлення і невербальними формами спілкування;

- використовувати теоретичні знання з психології та педагогіки для організації морально-позитивних і комфортних умов її роботи в колективі, групі.

Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Основи комунікативної педагогіки

Тема 1. Комунікативна педагогіка у системі моральних відносин

Сутність комунікативної педагогіки. Функції комунікативної педагогіки. Стилі педагогічного спілкування. Тенденції в розвитку педагогічного спілкування. Засоби виховання комунікативної культури.

Тема 2. Комунікативна культури вчителя

Сутність моральних відносин педагога у професійній діяльності. Особливості педагогічної взаємодії. Взаємини в родині як «школа людських взаємовідносин». Багатоманітність моральних відносин учителя.

Тема 3. Принципи психолого-педагогічної взаємодії

З історії становлення моральних відносин і принципів. Принцип педагогічного гуманізму. Принцип педагогічного оптимізму. Принцип педагогічного колективізму. Принцип громадянськості та патріотизму.

Тема 4. Категорії етики у комунікативній педагогіці

Етичні категорії у психолого-педагогічній взаємодії. Добро і зло у професійному спілкуванні педагога. "Добро-зустріч" учителя та учня у педагогічному спілкуванні. «Добро-слово» у професійному спілкуванні. «Добродія» у культурі спілкування педагога. Варіанти псевдодоброти у психолого-педагогічному спілкуванні.

Змістовий модуль 2. Шляхи підвищення комунікативної культури педагога

Тема 5. Комунікативна культура вчителя у педагогічному колективі

Педагогічні чинники адаптації вчителя до колективу. Рівні взаємодії молодого вчителя з педагогічним колективом. Педагогічні конфлікти, їх види та шляхи вирішення. Особливості формування та зміни диспозиції молодого педагога.

Тема 6. Значення комунікативної культури в процесі професійної адаптації вчителя

Комунікативна культура та напрями психолого-педагогічної адаптації вчителя. Структура процесу професійної адаптації. Причини виникнення труднощів адаптаційного періоду молодого вчителя. Умови успішної першої професійної адаптації фахівця.

Тема 7. Значення знакових немовних систем у комунікації

Сутність невербальної техніки вчителя. Засоби невербальної комунікації вчителя як необхідна умова культури професійного спілкування. Основні елементи невербальної комунікації: інтонація, швидкість, гучність і режим мовлення, артикуляція, висота голосу тощо.

Тема 8. Культура професійного спілкування як необхідна умова кар'єрного зростання

Етапи в процесу організації ефективного педагогічного спілкування. Правила ефективного психолого-педагогічного спілкування. Професійна культура спілкування і кар'єрне зростання педагога.

Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						заочна форма					
	усього	у тому числі					усьо го	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	ла б	ін д	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Модуль 1												
Змістовий модуль 1. Основи комунікативної педагогіки												
Тема 1. Комунікативна педагогіка в системі моральних відносин	14	2	2			10	10	2				8
Тема 2. Комунікативна культура вчителя	8	2	2			4	10		2			10
Тема 3. Принципи психолого-педагогічної взаємодії	16	2	2			12	14	2				12
Тема 4. Категорії етики у комунікативній педагогіці	6	2				4	12					12
Разом за змістовим модулем 1	44	8	6			30	48	4	2			42
Змістовий модуль 2. Шляхи підвищення комунікативної культури педагога												
Тема 5. Комунікативна культура вчителя у педагогічному колективі	14	2	2			10	12	2				10
Тема 6. Значення комунікативної культури в процесі професійної адаптації вчителя	14	2	2			10	12		2			10
Тема 7. Значення знакових немовних систем у комунікації	9	2	2			5	10					10
Тема 8. Культура професійного спілкування як необхідна умова кар'єрного зростання	9	2	2			5	8					8
Разом за змістовим модулем 2	46	8	8			30	42	2	2			38
Усього годин	90	16	14			60	90	6	4			80

5. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	К-сть год, д.ф.н/з.ф.н
1	Комунікативна культура як компонент педагогічної компетентності особистості професіонала	2/2
2	Стили та принципи комунікативної культури педагога	2/-
3	Педагогічна етика у професійній діяльності вчителя (викладача)	2/-
4	Адаптація молодого вчителя до педагогічного колективу: комунікативний аспект	2/-
5	Особливості комунікативної культури вчителя в умовах інклюзивного початкового навчання	2/-
6	Стратегії комунікативної культури вчителя на засадах педагогічного партнерства.	2/-
7	Засоби невербальної комунікативної взаємодії в діалогічному навчанні учнів	2/2

8. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	К-сть годин, д.ф.н/з.ф.н
1	На основі вивчення психолого-педагогічної літератури визначити тенденції в розвитку комунікативної педагогіки та засоби діалогічного навчання учнів.	4/4
2	Скласти тези змісту моральних відносин педагога у професійній діяльності. Схарактеризувати особливості педагогічної взаємодії та взаємини в родині як «школа людських взаємовідносин».	2/6
3	Підготувати доповідь на тему: «Історія становлення моральних відносин і принципів у комунікативній педагогіці», «Комунікативна культура у структурі професійної майстерності вчителя», «Діалогічні технології в НУШ».	4/8
4	Охарактеризувати багатоманітність моральних відносин учителя, що породжує в його самосвідомості низку образів Я: ідеальне (досконале) Я; потенційне Я; офіційне Я; неофіційне Я; негативне Я; майбутнє Я; ідеалізоване Я; удаване Я.	2/4
5	Здійснити проектування педагогом інноваційних авторських інноваційно-діалогічних в освітній сфері. Відобразити це на ментальній карті з використанням ІКТ	2/2
6	За творами В.Сухомлинського обґрунтувати значення педагогічної комунікації в шкільній практиці. Дати відповідь на запитання: Чому взаємини в родині вважають першоосновою особистісних взаємовідносин?	2/4
7	Обґрунтувати значення технології інтерактивно-діалогічного навчання та визначити складові готовності менеджера освіти до	4/4

	управління процесом їх впровадження та застосування	
8	Охарактеризувати структуру інтерактивного уроку, визначити особливості проведення та управління навчально-пізнавальною діяльністю вихованців. Визначити складові комунікативної діяльності вчителя.	4/4
9	Опрацювати книгу Д. Карнегі «Як здобувати друзів і впливати на людей» та виписати основні принципи, правила і способи налагодження педагогічної комунікації з учасниками освітнього процесу (учнями, колегами, батьками)	6/6
10	Змоделювати орієнтовний зміст управління комунікативною діяльністю вчителя відповідно до напрямів його роботи з учнем	2/4
11	За книгою В. Сухомлинського «Розмова з молодим директором школи» визначити основні принципи і правила управління педагогічним та учнівським колективом у навчальному закладі (ЗДО, ЗЗСО, коледжі, ЗВО тощо).	4/6
12	Скласти порівняльну таблицю і описати зміст понять . «моральні відносини» і «моральні принципи»; «діалогічне спілкування» і «діалогічне навчання»	2/2
13	Знайти відповідь на запитання: Чому «добро-слово» В. Сухомлинський вбачав не лише духовне, а й фізичне здоров'я дитини. Чому з "добро-слова" починається справжня творчість особистості? (підтвердити цитатами з творів вченого).	2/4
14	На основі аналізу нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти, зокрема «Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні» (2010), визначити основні правила і принципи комунікативної діяльності в загальноосвітній школі в умовах інклюзивного процесу. Обґрунтувати значення комунікативної культури педагога в умовах інклюзивного навчання.	4/4
15	Охарактеризувати варіанти псевдодоброти у діалогічній взаємодії педагога з учнями	4/4
16	Спроектувати вимоги до вчителя в діалогічній діяльності. Охарактеризувати його вміння вислухати учня як складника комунікативної педагогіки	4/4
17	На основі вивчення класифікації сімей визначити зміст роботи директора, характер комунікації (заступника директора з виховної роботи) з учнями із неблагополучних сімей та їхніми батьками	4/4
18	Заповнити таблицю: Основні елементи паравербальної комунікації: інтонація, швидкість, гучність і режим мовлення, артикуляція, висота голосу	4/4
	Всього	60/80

9. Індивідуальні завдання

Скласти мультимедійну презентацію сучасної освітньої технології партнерської взаємодії педагога та учнів у контексті вирішення конкретних завдань уроку в початковій школі (на власний вибір).

Користуючись книгою Д. Карнегі «Як здобувати друзів і впливати на людей», виписати принципи, правила і способи: як поводитися з людьми; як запобігати конфліктним ситуаціям у спілкуванні; як спонукати людину пристати до вашого погляду; як змінити думку людини, не викликаючи при цьому її обурення.

Використовуючи цифрові ресурси, скласти ментальну карту: «Структура діалогового освітнього середовища в НУШ».

Визначити власні правила успішного ведення навчального діалогу в роботі з учнями.

10. Методи навчання

Пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, метод проблемного викладення матеріалу, евристичний метод, самостійна робота пошукового характеру, методи інтерактивного навчання, обговорення напередодні переглянутих художніх вітчизняних та зарубіжних фільмів з окреслених тем.

11. Методи контролю

Сумативне оцінювання: тестові завдання, усні відповіді, контрольна робота, реферативні повідомлення, залік.

Формувальне оцінювання: пірінгове оцінювання, самооцінювання (рефлексія), оцінювання рівня активності в діалоговій взаємодії, роботі в малій групі.

Рекомендована література

Базова

1. Будник О.Б., Фомін К. В. Комунікативна педагогіка: навчальний посібник [для студентів спеціальності 013 Початкова освіта]. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2019. 92 с.
2. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч. посібник. К.: Академвидав, 2011. 256 с.
3. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): монографія. 2-ге вид. Львів: Львів, держ. фін.-екон. ін-т, 2002. 232 с.
4. Зязюн І. А. Гуманістична сутність майстерності А. Макаренка-вихователя // Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України. 1998. № 1. С. 18-43.
5. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. К.: МАУП, 2000. 312 с.
6. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. К.: Вища шк., 1997. 349 с.
7. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник / В. Семиченко. К.: Вища школа, 2004.

8. Стахів М. Український комунікативний етикет : навчально-методичний посібник. Київ: Знання, 2008. 245 с.

Допоміжна

9. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч-метод.видання. К.: Либідь, 2003. 280 с.
10. Васянович Г.П. Проблема адаптації студентської молоді до навчання у вишах України. Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?...
11. Вашенко Г. Виховання волі і характеру: підручник для педагогів. К.: Школяр, 1999. 385 с.
12. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. К.: Академвидав, 2004. – 352с.
13. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод, посіб. / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. К.: АПН, 2002. 136 с.
14. Казміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молоді до навчання у ВНЗ та майбутньої професії // Практична психологія та соціальна робота. 2004. №6. С.76-78.
15. Красовицький М. Сучасний підхід до управління виховним процесом у школі // Рідна школа. 1996. № 3. С. 7-12.
16. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя. К.: Вища школа, 1980. 94 с.
17. Ніколаєнко С. Проблема професійної адаптації викладача-початківця до роботи у вищому навчальному закладі // Збірник наукових праць. Вип. 5. 2014. Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?...
18. Фомін К. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи гірського регіону до діалогічного навчання. *Гірська школа Українських Карпат*: Наукове фахове видання з педагогічних наук, 2017. №17. С.53-57.
19. Фомін К. Методичні засади підготовки вчителя до організації діалогового навчання здобувачів початкової освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2018. №10-11. С.106-111.

15. Інформаційні ресурси

1. Зміст та структура комунікативної культури педагога. Режим доступу: http://pidruchniki.com/18200205/pedagogika/zmist_struktura_komunikativnoyi_kulturi_pedagoga
2. Комунікативна культура професіонала. Режим доступу: http://stud.com.ua/46796/pedagogika/komunikativna_kultura_profesionala
3. Оліяр М.П. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів як пріоритетний напрям сучасної мовної освіти. Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2014/2/35.pdf
4. Оліяр М.П. Генеза та розвиток проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Режим доступу: <http://194.44.152.155/elib/local/1151.pdf>

5. Примакова В.В. Інноваційні технології навчання в сучасній початковій школі. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tvo/2011_4/003.pdf
6. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун; Ред. Шевчук О. К.: А,С,К., 2004. Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/357881/>
7. Топол В. Як учителю отримати зворотний зв'язок від учнів? Кілька перевірених методик. НУШ. Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/yak-uchytelyu-otrymaty-zvorotnyj-zv-yazok-vid-uchniv-kilka-efektyvnyh-metodyk/>

Методика визначення комунікативних і організаторських здібностей³

Готовність майбутнього вчителя початкової школи до організації діалогового навчання передбачає наявність комунікативних та організаторських здібностей, які б допомогли в організації учнівського колективу до навчальної комунікації, а також налагодити контакти з учнями, в т.ч. проблемними. У цьому аспекті нами використано методику (КОС-2), з допомогою якої виявили вміння студентів налагоджувати ділові й товариські контакти, спрямування до професійного спілкування, вміння впливати на людей, виявляти ініціативу тощо.

Інструкція: запропоновано 40 запитань, на кожне з яких потрібно дати відповідь “так” або “ні”. Час виконання методики – 10–15 хв.

1. Чи є у вас потяг до вивчення людей і встановлення знайомств з різними людьми.
2. Чи подобається вам займатися суспільно-громадською роботою в університеті?
3. Чи довго вас турбує почуття образи через вчинки ваших товаришів?
4. Чи складно вам зорієнтуватися у критичній ситуації?
5. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтесь?
6. Чи часто намагаєтесь прихилити друзів до прийняття саме вашої думки?
7. Якщо виникли певні перешкоди для здійснення ваших намірів, чи просто можете відмовитися від них?
8. Чи легко встановлюєте контакт зі старшими від вас людьми?
9. Чи любите фантазувати й організовувати для ваших друзів різноманітні ігри й розваги?
10. Чи складно вам входити у нову компанію, колектив?
11. Чи часто відкладаєте на інші дні справи, які треба було зробити сьогодні?
12. Чи легко вам встановити контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?

³ *Адаптований варіант: Методика виявлення “Коммуникативных и организаторских склонностей” (КОС-2). Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / ред.-сост. Райгородский Д.Я. Самара: Изд. Дом “БАХРАХ-М”, 2002. С. 581–583.*

13. Чи прагнете ви добитися того, щоб ваші товариші чинили так, як цього хочете ви?

14. Чи складно вам було пристосуватися до студентського життя?

15. Ви не вступаєте в конфлікт з студентами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків тощо?

16. Чи прагнете ви за сприятливих обставин познайомитися і поспілкуватися з незнайомою людиною?

17. Чи часто під час вирішення важливих справ ви берете ініціативу на себе?

18. Чи дратують вас оточуючі люди і чи хочеться вам побути на самоті?

19. Чи правда, що ви погано орієнтуєтесь у незнайомому для вас середовищі?

20. Чи подобається вам постійно знаходитися серед людей?

21. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається завершити розпочату справу?

22. Чи маєте труднощі, коли доводиться виявити ініціативу, щоб познайомитися з незнайомою людиною?

23. Чи правда, що ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?

24. Чи любите приймати участь в колективних справах, іграх?

25. Чи часто виявляєте ініціативу у процесі вирішення питань, які стосуються інтересів ваших друзів?

26. Чи правда, що ви почуваетесь невпевнено серед незнайомих людей?

27. Чи правда, що ви нечасто прагнете довести свою правоту?

28. Чи думаєте ви, що вам нескладно внести пожвавлення у малознайому групу людей?

29. Чи приймаєте ви участь у громадському житті навчального закладу?

30. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих?

31. Чи правда, що ви не прагнете відстоювати свою думку чи рішення, якщо воно не відразу було прийнято товаришами?

32. Чи почуваете ви себе вільно, коли потрапляєте до незнайомого колективу?

33. Чи охоче долучаєтеся до організації різноманітних заходів для одногрупників?

34. Чи правда, що ви відчуваєтеся недостатньо впевненими і спокійними, коли доводиться говорити будь-що великій групі людей?

35. Чи часто ви запізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

36. Чи правда, що ви маєте багато друзів?

37. Чи часто ви опиняєтеся у центрі уваги ваших друзів?

38. Чи часто ви відчуваєтеся ніяково у процесі спілкування з малознайомими людьми?

39. Чи правда, що ви не дуже впевнено відчуваєтеся в оточенні великої групи однокурсників?

40. Чи охоче ви долучаєтеся до промов у присутності ваших знайомих?

Інтерпретація результатів.

Комунікативні здібності: “так” – 1, 5, 9, 13, 17, 21, 29, 33, 37; “ні” – 3,7,11,15,19,23,27,31,35,39.

Організаторські здібності: “так” – 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38; “ні” – 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Коефіцієнт комунікативних або організаторських здібностей K – це відношення кількості відповідей, що співпадають з ключем до числа 20: $K = x/20$. Показники, отримані за даною методикою, можуть коливатися від 0 до 1. Показники, що близькі до 1, засвідчують високий рівень комунікативних чи організаторських здібностей; близькі до 0 – низький рівень.

Організаторські здібності (змінена рівнева структура)		
Рівень	K	%
Низький	0,20-0,65	
Середній	0,66-0,70	
Високий	0,71-1	

Комунікативні здібності (змінена рівнева структура)		
Рівень	K	%
Низький	0,10-0,55	
Середній	0,56-0,65	
Високий	0,66-1	

**Тест на визначення потреби у спілкуванні
(Ю. М. Орлов, В. І. Шкуркін, Л. П. Орлова)**

Мета: виявити рівень потреби у спілкуванні. Тест містить твердження, які корелюють із ознаками двох протилежних груп: з високим і низьким рівнем потреби у спілкуванні.

1. Я одержую задоволення, беручи участь у різних святах.
2. Я можу вгамувати свої бажання, якщо вони суперечать бажанням моїх товаришів.
3. Мені подобається висловлювати комусь свою симпатію.
4. Я більше зосереджений на тому, щоб справляти вплив, ніж мати друзів.
5. Я відчуваю, що у мене чомусь більше прав стосовно своїх друзів, ніж обов'язків.
6. Коли я дізнаюся про успіхи свого друга, у мене чомусь погіршується настрій.
7. Щоб бути задоволеним собою, я повинен комусь у чомусь допомагати.
8. Мої турботи зникають, коли я перебуваю серед друзів на роботі.
9. Мої друзі мені дуже набридли.
10. Коли я роблю погану роботу, присутність людей мене надто дратує.
11. Притиснутий до стіни, я говорю лише ту частку правди, яка, на мою думку, не зашкодить моїм друзям і знайомим.
12. У скрутній ситуації я більше думаю не стільки про себе, скільки про близьку мені людину.
13. Неприємності в друзів викликають у мене стан, близький до хвороби.
14. Мені приємно допомагати іншим, навіть якщо це додасть мені значних труднощів.
15. З поваги до друга я можу погодитися з його думкою, навіть якщо він немає рації.
16. Мені більше подобаються пригодницькі оповідання, ніж про кохання.
17. Сцени насильства в кіно навіюють мені відразу.
18. Коли я один, я відчуваю тривогу і напруженість більше, ніж коли перебуваю серед людей.
19. Я вважаю, що головною радістю в житті є спілкування.
20. Мені шкода покинутих собак та кішок.
21. Я вважаю, що краще мати менше друзів, але близьких.
22. Я люблю бувати серед людей.
23. Я довго переживаю після сварки з близькими.
24. У мене більше близьких людей, ніж у багатьох інших.
25. У мене більше прагнення до досягнень, ніж до дружби.
26. У судженнях про інших людей я здебільшого довіряю власній інтуїції і уяві, ніж судженням про них з боку інших людей.
27. Я надаю більшого значення матеріальному добробуту і престижу, ніж радості спілкування з приємними мені лю-дьми.

28. Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.
29. Стосовно до мене люди часто були невдячними.
30. Я люблю оповідання про безкорисливе кохання і дружбу.
31. Заради друга я можу піти на жертву.
32. У дитинстві я входив до компанії, яка завжди трималася разом.
33. Якби я був журналістом, я писав би про силу дружби.

Обробка результатів.

Досліджуваний одержує по 1 балу, якщо відповів:

«Так» на твердження 1, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 33.

«Ні» – на 3, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29.

Сума балів свідчить про рівень ПС:

- до 22 балів – низький;
- 23-25 – нижче середнього;
- 26-27 – середній;
- 28-29 – вище середнього;
- 30-33 – високий.

Тест на виявлення сформованої потреби у спілкуванні

Цей тест запропонований В. Кан-Каліком і М. Нікандровим. Він виявляє, наскільки сформована потреба в спілкуванні.

Дайте відповідь «так», «ні» чи «інколи» на такі запитання:

1. У вас призначена звичайна або ділова зустріч. Чи вибиває вас із колії очікування?
2. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря доти, доки терпіти далі стає неможливо?
3. Чи виникає у вас збентеження або невдоволення, коли вам доручають виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на якій-небудь нараді, зборах тощо?
4. Вам пропонують поїхати у відрядження до міста, де ви ніколи не були. Чи докладете ви максимум зусиль, щоб уникнути відрядження?
5. Чи любите ви ділитися своїми турботами з ким-небудь?
6. Чи дратує вас, якщо невідома людина на вулиці звернеться до вас із проханням показати дорогу, назвати час, відповісти на ще яке-небудь запитання?
7. Чи вірите ви в те, що існує проблема «батьків і дітей» і що людям різних поколінь важко порозумітися?
8. Чи соромитеся ви нагадати знайомому про те, що він забув повернути вам гроші, які позичив кілька місяців тому?
9. У ресторані або в їдальні вам подали явно недоброякісну страву. Чи промовчите ви?
10. Опинившись сам на сам із незнайомим, ви не почнете розмову; для вас буде обтяжливим, якщо це зробить він. Чи правда це?
11. Чи боїтеся ви брати участь у будь-якій комісії, що розглядає конфліктні ситуації?
12. У вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінки творів мистецтва, літератури, культури і жодних «чужих» думок щодо цього ви не приймаєте. Чи так?
13. Почувши де-небудь «у кулуарах» явно помилкову думку з добре відомого вам питання, ви швидше промовчите і не розпочнете дискусію?
14. Чи викликає у вас прикре почуття прохання допомогти розібратися в тому чи іншому службовому чи побутовому питанні?
15. Ви охочіше висловлюєте свою точку зору (думку, оцінку) в письмовому вигляді, ніж в усній формі?

За кожне «так» нарахуйте собі 2 бали, «інколи» – 1 бал, «ні» – 0 балів. Підрахуйте загальну кількість набраних вами балів.

28-30 балів. Ви явно некомунікабельні; це – ваша біда, бо страждаєте від цього більше за все ви самі. Але й вашим близьким нелегко. На вас важко покладатися у справі, яка вимагає від виконавців колективних зусиль.

24-28 балів. Ви відлюдні, мовчазні, віддаєте перевагу самотності, тому у вас, мабуть, мало друзів. Нова робота і необхідність нових контактів якщо й не викликають у вас паніки, то надовго виводять із рівноваги. Ви знаєте про особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Але не обмежуйтеся тільки таким невдоволенням. Вам під силу змінити ці особливості характеру. Хіба не буває так, що при якомусь сильному захопленні ви раптом стаєте цілком комунікабельним?

19-23 бали. Ви певною мірою комунікабельні і в незнайомих умовах почуваетесь цілком впевнено. Нові проблеми вас не лякають. І все таки із новими людьми ви зближуєтесь не зразу, в суперечках та дискусіях берете участь неохоче. У ваших висловлюваннях нерідко надто багато сарказму без жодних на те підстав.

14-16 балів. У вас нормальна комунікабельність, ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі у спілкуванні з іншими. Відстоюєте свою точку зору без запальності. На зустріч із новими людьми йдете без неприємних переживань. У той же час ви не любите галасливих компаній, екстравагантність і багатослів'я вас дратують.

9-13 балів. Ви дуже комунікабельні (інколи навіть понадміру). Допитливі, балакучі, любите висловлюватися з різних питань, що часом дратує тих, хто вас оточує. Охоче знайомитеся з новими людьми, любите бути в центрі уваги, нікому не відмовляєте, якщо вас просять, хоча і не завжди можете виконати прохання. Часом спалахуєте, але швидко відходите. Чого вам не вистачає – так це посидючості, терпіння і відваги при зіткненні із серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви можете змусити себе не відступати.

4-8 балів. Ваша товарицькість переливається через край, ви завжди у курсі всіх справ. Любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас мігрень або навіть хандру. Охоче висловлюєтеся з будь-якого питання, навіть якщо маєте про це поверхове уявлення. Всюди почуваете себе «у своїй тарілці». Беретеся за будь-яку справу, хоча зовсім не завжди можете успішно довести її до кінця. З цієї причини керівники і колеги ставляться до вас з певною недовірою.

Менше 3 балів. Ваша комунікабельність має хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь у справи, які вас зовсім не стосуються. Висловлюєте судження про проблеми, в яких зовсім не компетентні. Вільно чи не вільно – ви часто буваєте причиною різних конфліктів у вашому оточенні. Запальні, нерідко буваєте необ'єктивним. Серйозна робота не для вас. Людям – і на роботі, і вдома, і взагалі всюди – важко з вами. Вам потрібно попрацювати над собою і своїм характером. Перш за все виховуйте в собі терплячість і стриманість, з повагою ставтеся до людей і, нарешті, подумайте про своє здоров'я – такий «активний» стиль життя не минає безслідно.

Загальний алгоритм застосування критерію однорідності Пірсона для оцінки статистичної достовірності виявлених відмінностей у розподілах значень досліджуваної ознаки

1. Перевірити чи немає обмежень на застосування даного методу:

А). Обсяг вибірок (груп, у яких порівнюються розподіли значень досліджуваної ознаки) повинен бути достатньо великим: $n \geq 30$, оскільки при менших n критерій χ^2 дає наближені значення.

Б). Число градацій ознаки L (значень, які може набирати ознака) повинно бути не менше трьох.

В). Метод можна застосовувати за умови, що для будь-якого значення ознаки (градації ознаки) у порівнюваних вибірках не менше п'яти її членів отримали це значення, тобто: $n_i \geq 5, m_i \geq 5, i = 1, 2, \dots, L$.

2. Сформулювати гіпотези.

Загальний вигляд гіпотез:

H_0 : Емпіричний розподіл значень ознаки групи 1 не відрізняється від емпіричного розподілу значень ознаки групи 2.

H_1 : Емпіричний розподіл значень ознаки групи 1 відрізняється від емпіричного розподілу значень ознаки групи 2.

3. Обчислити емпіричне значення критерію за формулою:

$$\chi_{emn}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i} \quad (1)$$

де, N – загальне число спостережень у 1-й групі;

M – загальне число спостережень у 2-й групі;

n_i - число спостережень на L -му рівні градації ознаки в 1-й групі;

m_i - число спостережень на L -му рівні градації ознаки в 2-й групі;

4. Обчислити число ступенів свободи за формулою:

$$v = L - 1,$$

де L – число градацій ознаки.

5. З таблиці критичних значень критерію χ^2 для рівнів значимості 0,05 та 0,01 знайти відповідні їм критичні значення критерію χ^2 (ці дані можна знайти в багатьох джерелах, зокрема у: Большев Л. Н. Таблицы математической статистики / Л. Н. Большев, Н. В. Смирнов. – М. : Наука ; Главная ред. физ.-мат. лит., 1983. – 416 с.)

6. Порівняти обчислене емпіричне значення критерію χ^2 з критичними значеннями. Якщо за результатами цього порівняння виконується співвідношення:

$$\chi_e^2 > \chi_k^2$$

то приймається альтернативна гіпотеза, а відхиляється нульова. Якщо ж, навпаки:

$$\chi_e^2 < \chi_k^2$$

то слід прийняти нульову, а відхилити альтернативну гіпотезу.

Проілюструємо на практиці застосування цього алгоритму для оцінки достовірності відмінностей у розподілах студентів КГ та ЕГ до експерименту за таким показником, як їхні пріоритети щодо вибору форм навчання в початковій школі. За результатами діагностики рівнів сформованості цього показника були сформовані такі розподіли (див. таблицю 1):

Таблиця 1

Розподіли студентів КГ та ЕГ за їхніми пріоритетами у виборі форм навчання в початковій школі (у %)

Рівні	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	28,7	26,8	26,0	15,7
Середній	41,7	39,7	44,9	31,2
Високий	29,6	33,5	29,1	53,1

Перевіримо можливість застосування методу Пірсона:

1. Чисельність студентів в кожній з груп більша 30.
2. Прояви досліджуваної ознаки (пріоритети щодо вибору студентами форм навчання в початковій школі) диференційовані за трьома рівнями, тобто $L = 3$.

3. Відповідний рівень у пріоритетах щодо вибору студентами цих груп форм навчання в початковій школі був зафіксований не менше ніж у 5 студентів для КГ та ЕГ.

Таким чином, обмежень на застосування методу немає.

2. Сформулюємо гіпотези:

H_0 : До експерименту емпіричний розподіл студентів КГ не відрізняється від емпіричного розподілу студентів ЕГ за їхніми пріоритетами щодо вибору форм навчання в початковій школі.

H_1 : До експерименту емпіричний розподіл студентів КГ відрізняється від емпіричного розподілу студентів ЕГ за їхніми пріоритетами щодо вибору форм навчання в початковій школі.

3. Розрахуємо емпіричне значення критерію:

Для цього дані з відсоткових розподілів цих студентів представимо у вигляді частотних розподілів (таблиця 2)

Розподіли студентів КГ та ЕГ за їхніми пріоритетами у виборі форм навчання в початковій школі (до експерименту, у %)

Рівні	До експерименту	
	КГ	ЕГ
Низький	43	38
Середній	63	57
Високий	45	48
Всього:	151	143

Підставивши дані з сформованих частотних розподілів у формулу 1 отримаємо таке емпіричне значення критерію:

$$\chi_e^2 = 0,522$$

4. Знайдемо число ступенів свободи:

$$v = L - 1 = 3 - 1 = 2$$

5. Знайдемо з відповідної таблиці критичні значення критерію для цього числа ступенів свободи:

$$\chi_k^2 = \begin{cases} 5,991, & p \leq 0,05 \\ 9,210, & p \leq 0,01 \end{cases}$$

6. Порівнявши розраховане емпіричне значення критерію з його критичними значеннями бачимо, що виконується співвідношення:

$$\chi_e^2 < \chi_k^2$$

Це означає, що слід прийняти нульову, а відхилити альтернативну гіпотезу. Тобто, проведена статистична експертиза показала, що до експерименту не існувало достовірних відмінностей між студентами КГ та ЕГ за їхніми пріоритетами щодо вибору форм навчання в початковій школі.

Результати розрахунків емпіричного значення критерію при порівнянні розподілів студентів КГ та ЕГ для інших випадків подані в таблиці 3.

Таблиця 3

Емпіричні значення критерію χ^2

КГ і ЕГ до експерименту	КГ і ЕГ після експерименту	КГ до і КГ після експерименту	ЕГ до і ЕГ після експерименту
0,522	17,693	0,386	11,946

Емпіричні значення критерію χ^2 , розраховані на основі даних з розподілів майбутніх вчителів початкової школи за рівнями сформованості показників та компонентів їхньої професійної підготовки до організації діалогічного навчання учнів

Компонент	Показник	КГ і ЕГ до експерименту	КГ і ЕГ після експерименту	КГ до експерименту і КГ після експерименту	ЕГ до експерименту і ЕГ після експерименту
Когнітивний	Пріоритети у виборі форм навчання	0,522	17,693	0,386	11,946
	Розумінням змісту поняття «діалогічне навчання»	0,564	12,158	1,714	16,568
	Розуміння необхідності наявності спеціальних знань для організації діалогічного навчання	1,393	6,192	0,886	14,972
	Компонент в цілому	0,249	9,882	0,128	13,747
Комунікативний	Розуміння важливості чинників, які впливають на організацію діалогічного навчання	0,256	11,429	2,682	27,183
	Сформованість потреби у спілкуванні	0,265	16,830	0,625	27,669
	Професійно-педагогічна комунікабельність	0,566	13,049	1,842	21,559
	Організаторські здібності	0,509	14,488	1,209	22,129
	Комунікативні здібності	0,580	7,183	3,535	14,102
	Емпатія	0,635	8,710	1,203	16,545
	Компонент в цілому	0,027	11,188	1,629	20,728
Мотиваційний	Мотивація професійної діяльності	0,705	10,551	2,189	26,666

	Самооцінка мотивів майбутньої професійної діяльності	1,393	6,192	0,886	14,972
	Компонент в цілому	0,848	7,331	1,449	20,087
Рефлексивно-діяльнісний	Самооцінка рівня своєї практичної підготовки у вирішенні задач, пов'язаних із організацією діалогічного навчання	0,523	28,858	0,777	28,745
	Самоусвідомлення, цілісне бачення особистості педагога, який сьогодні користується найбільшою повагою в учнів	0,769	8,044	2,057	24,529
	Прагнення до саморозвитку	0,451	7,878	0,334	3,295
	Компонент в цілому	0,037	10,778	0,697	16,581
Узагальнені профілі підготовки		0,155	9,029	0,807	17,022

Для 3-х рівнів градації ознаки критичні значення критерію:

$$\chi_k^2 = \begin{cases} 5,991, & p \leq 0,05 \\ 9,210, & p \leq 0,01 \end{cases}$$

Відмінності в розподілах вважаються статистично достовірними, якщо виконується співвідношення:

$$\chi_e^2 > \chi_k^2$$

Результати ранжування за важливістю студентами КГ та ЕГ впливу різних чинників на організацію діалогічного навчання учнів

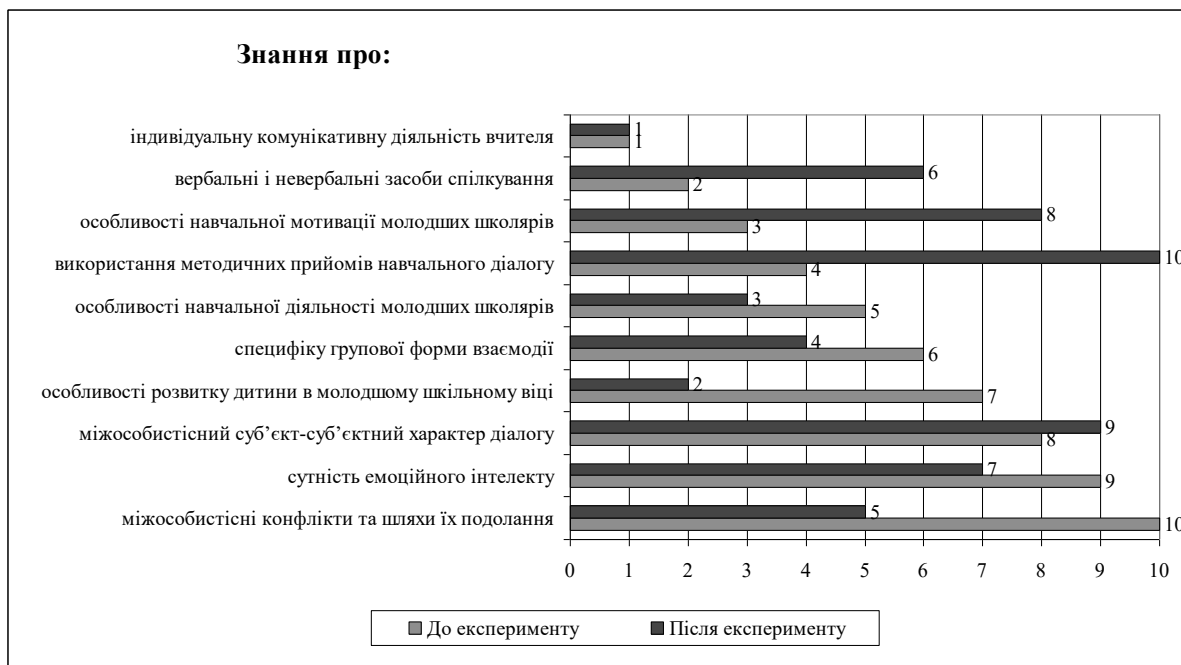


Рис. 1. Результати ранжування за важливістю студентами КГ знань, які необхідні педагогу для організації діалогічного навчання

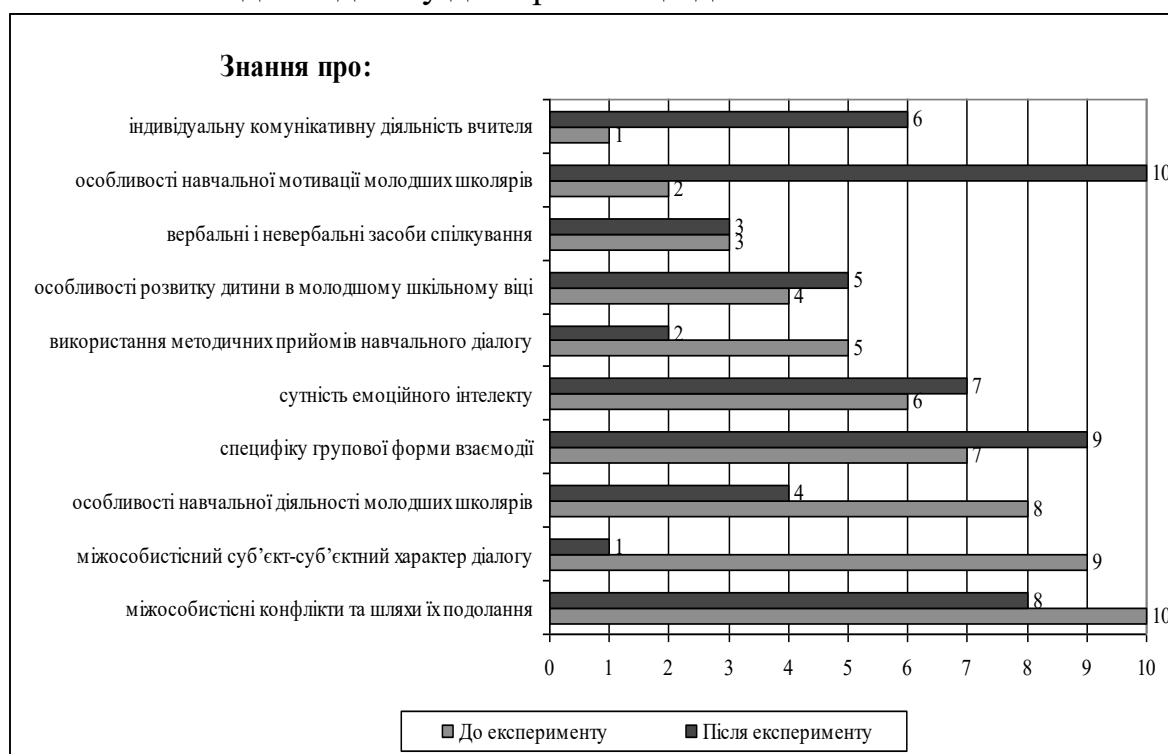


Рис. 2. Результати ранжування за важливістю студентами ЕГ знань, які необхідні педагогу для організації діалогічного навчання

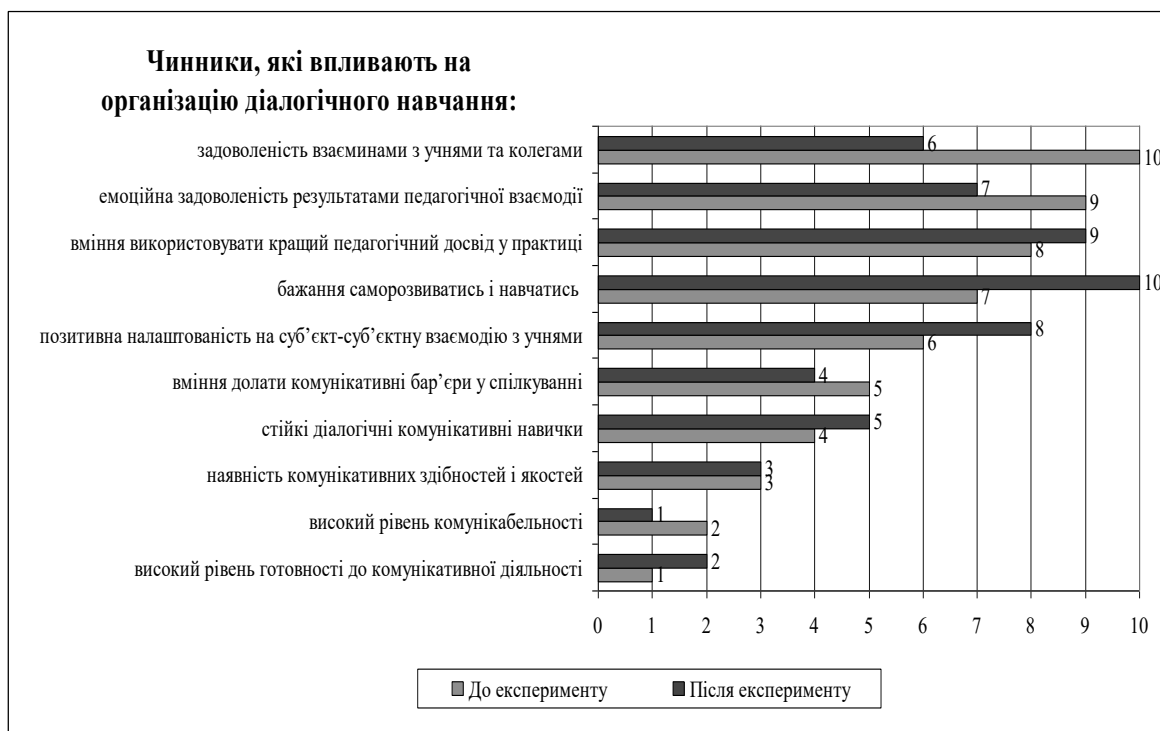


Рис.3 Результати ранжування за важливістю студентами КГ чинників, які впливають на організацію діалогічного навчання

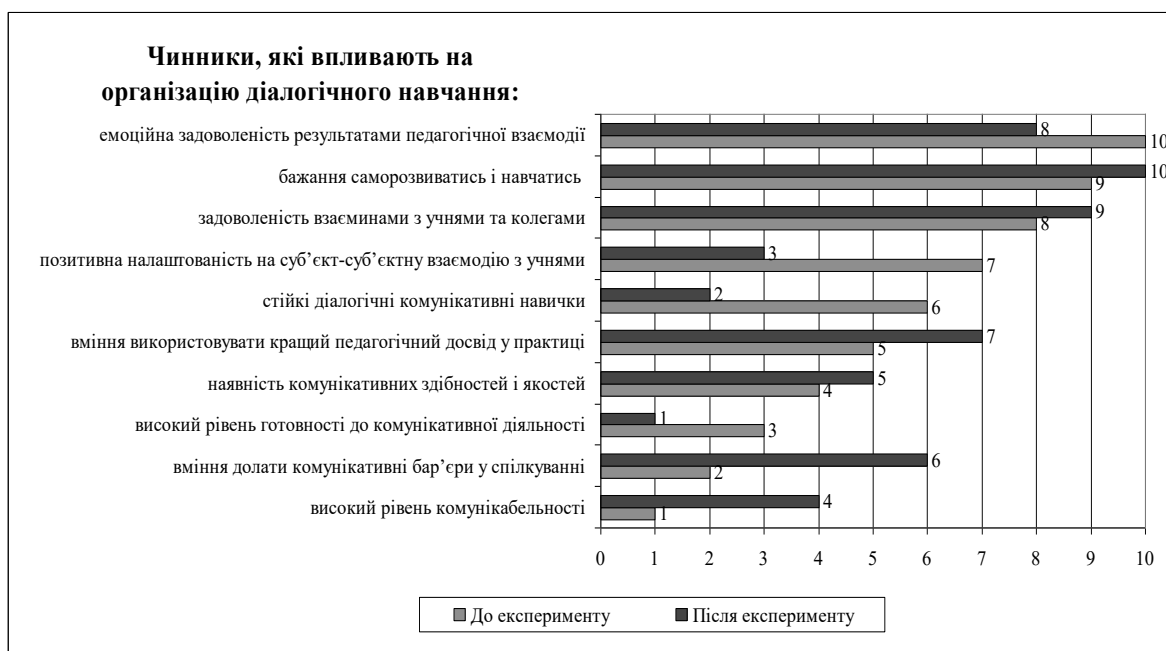


Рис.4 Результати ранжування за важливістю студентами ЕГ чинників, які впливають на організацію діалогічного навчання

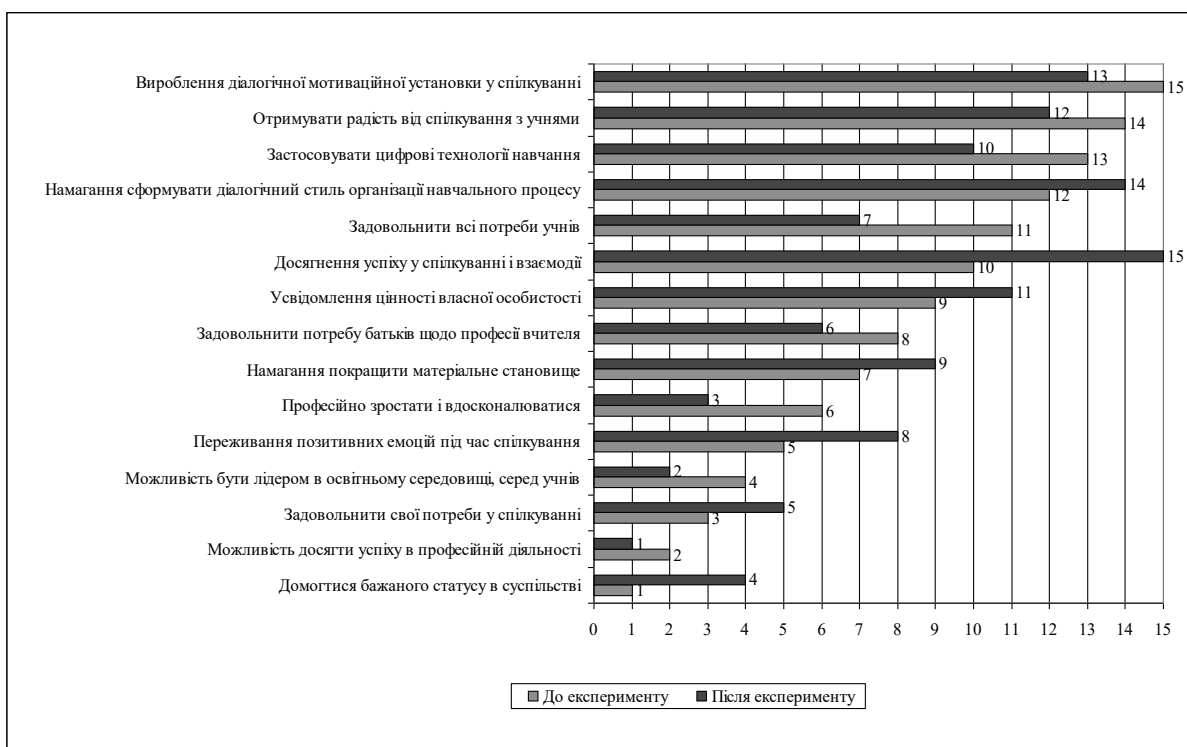


Рис. 5 Результати ранжування студентам КГ свої мотивів майбутньої професійної діяльності

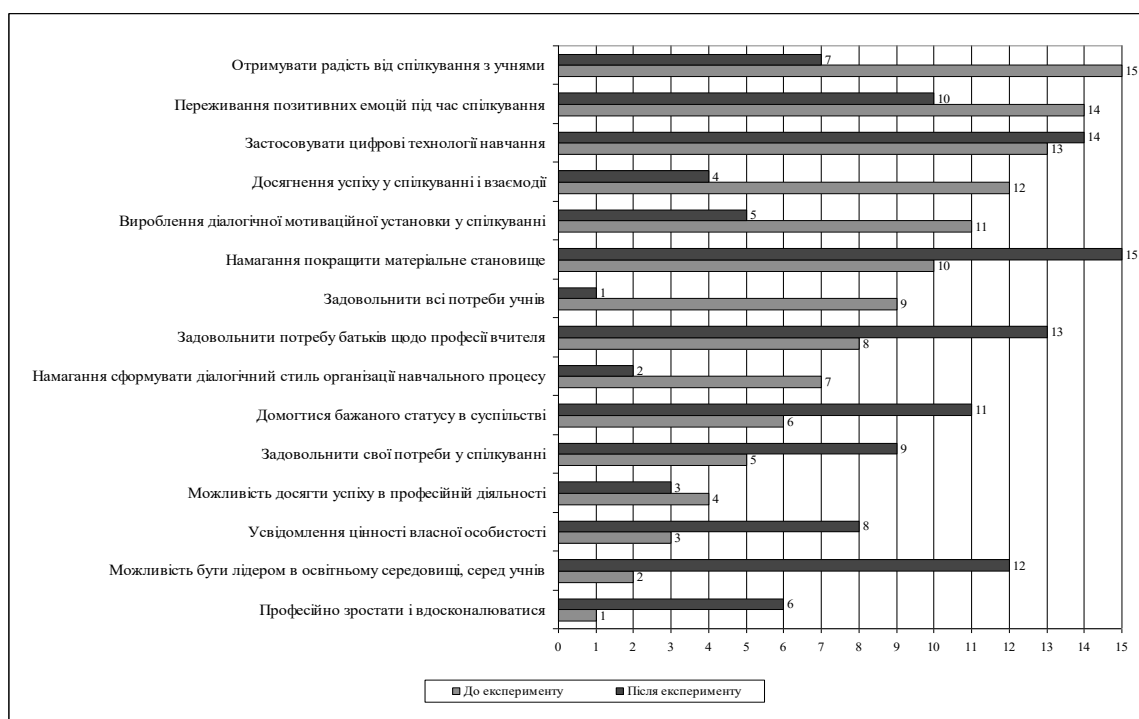


Рис. 6 Результати ранжування студентам ЕГ свої мотивів майбутньої професійної діяльності

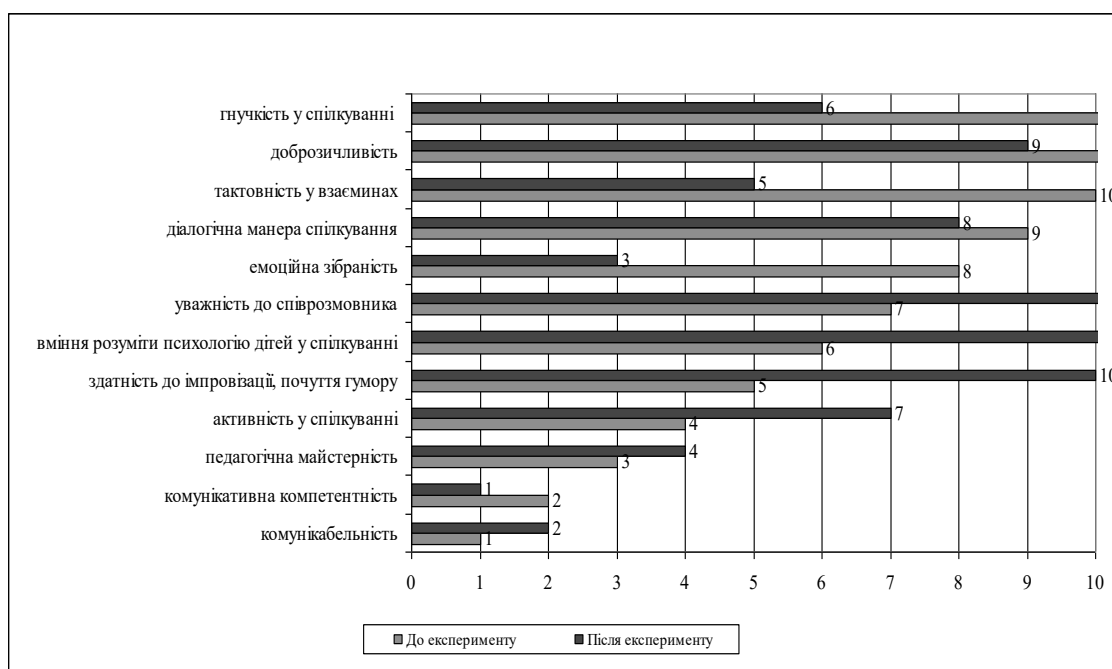


Рис.7 Результати ранжування студентами КГ якостей вчителя, які на їхню думку є найбільш значущими для організації діалогічного навчання

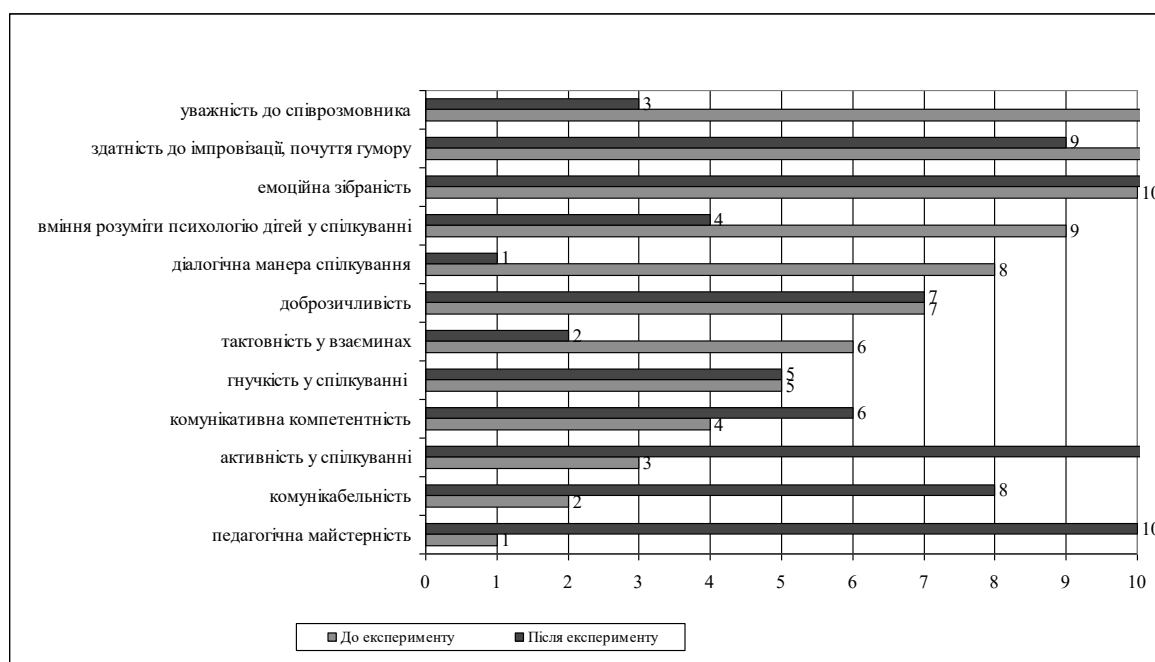


Рис.8 Результати ранжування студентами ЕГ якостей вчителя, які на їхню думку є найбільш значущими для організації діалогічного навчання

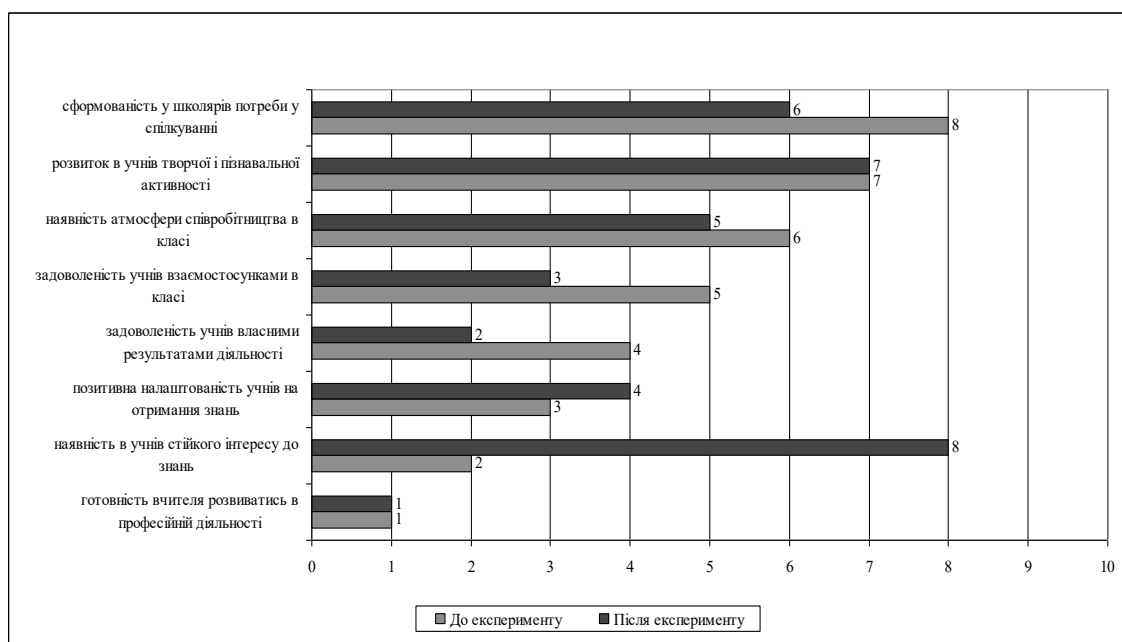


Рис. 9 Результати ранжування студентами КГ міри впливу різних чинників на результати організації діалогічного навчання

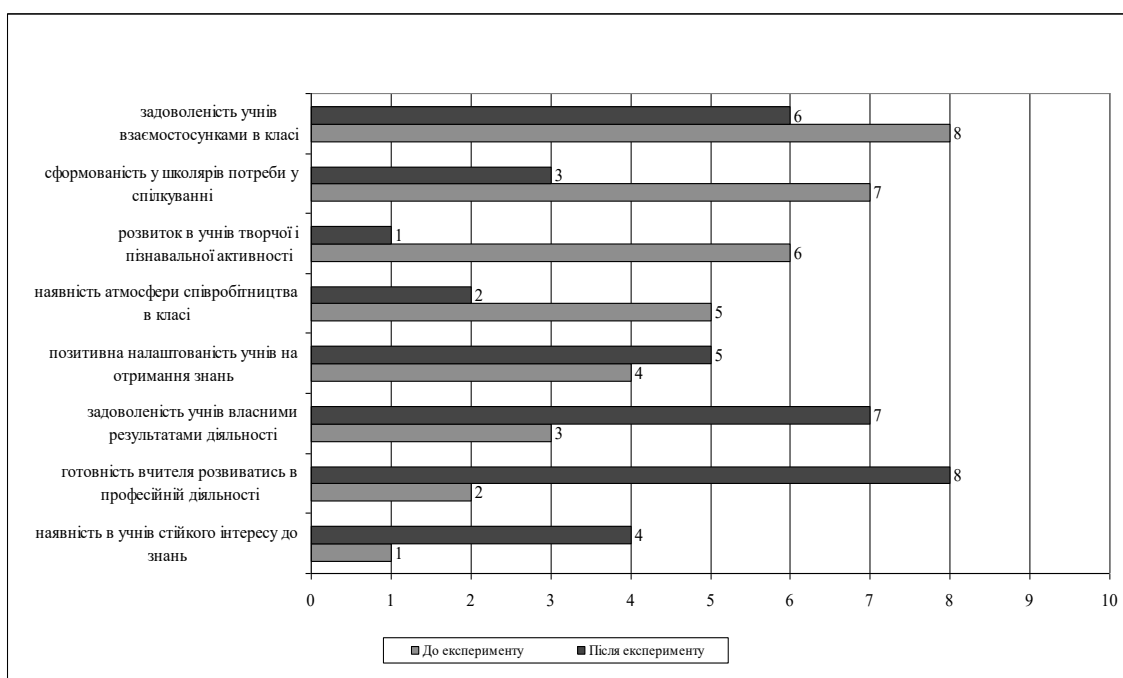


Рис. 10 Результати ранжування студентами ЕГ міри впливу різних чинників на результати організації діалогічного навчання

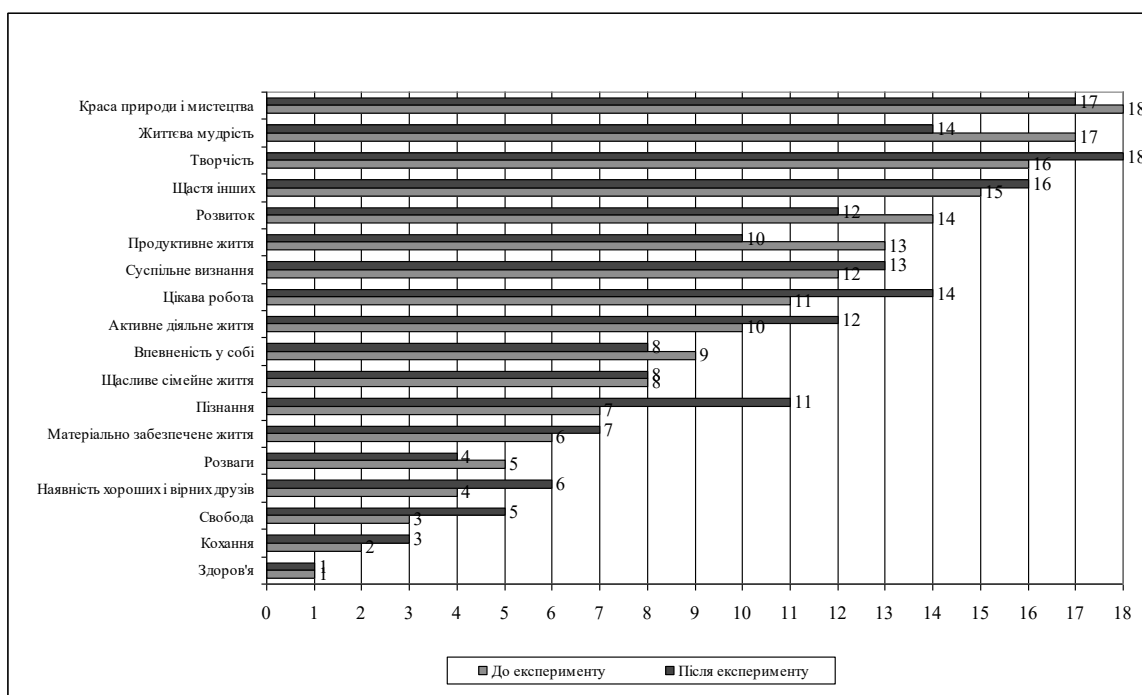


Рис.11 Результати ранжування студентами КГ до та після експерименту термінальних цінностей за методикою М. Рокіча «Ціннісні орієнтації»

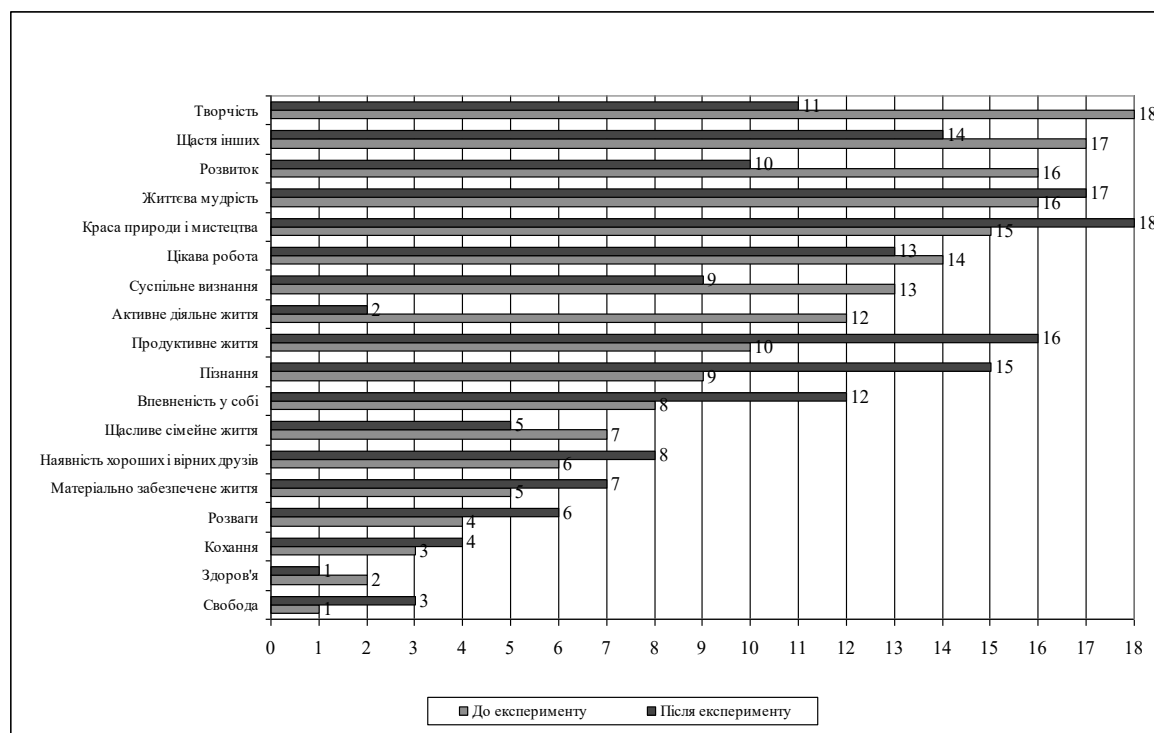


Рис.12. Результати ранжування студентами ЕГ до та після експерименту термінальних цінностей за методикою М. Рокіча «Ціннісні орієнтації»

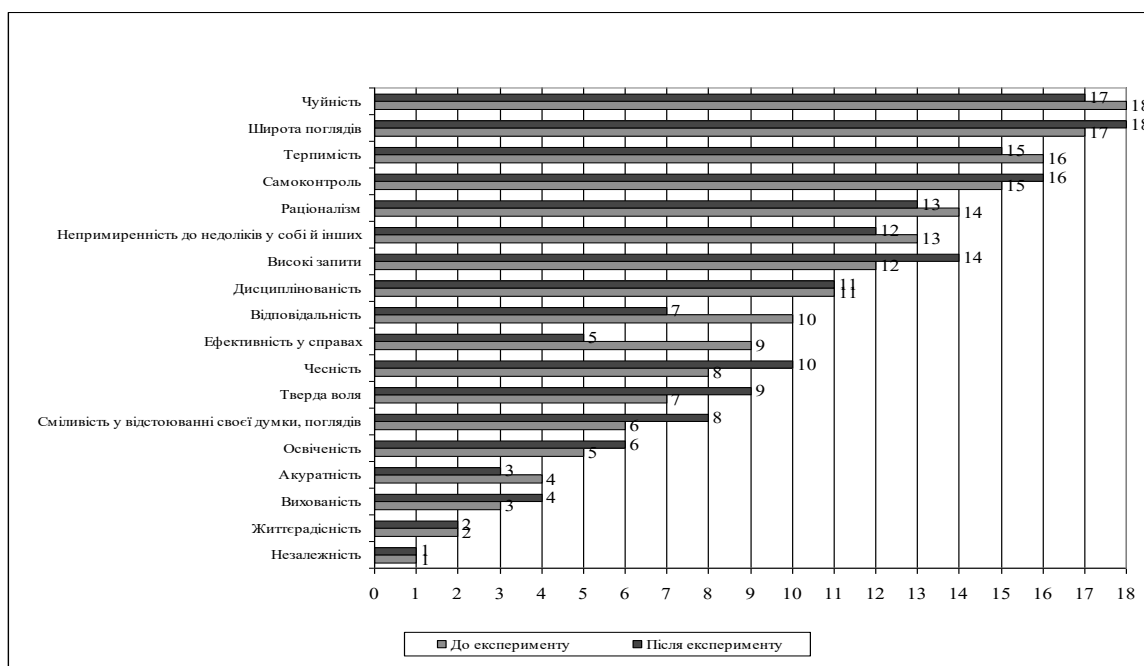


Рис. 13 Результати ранжування студентами КГ до та після експерименту інструментальних цінностей за методикою М. Рокіча «Ціннісні орієнтації»

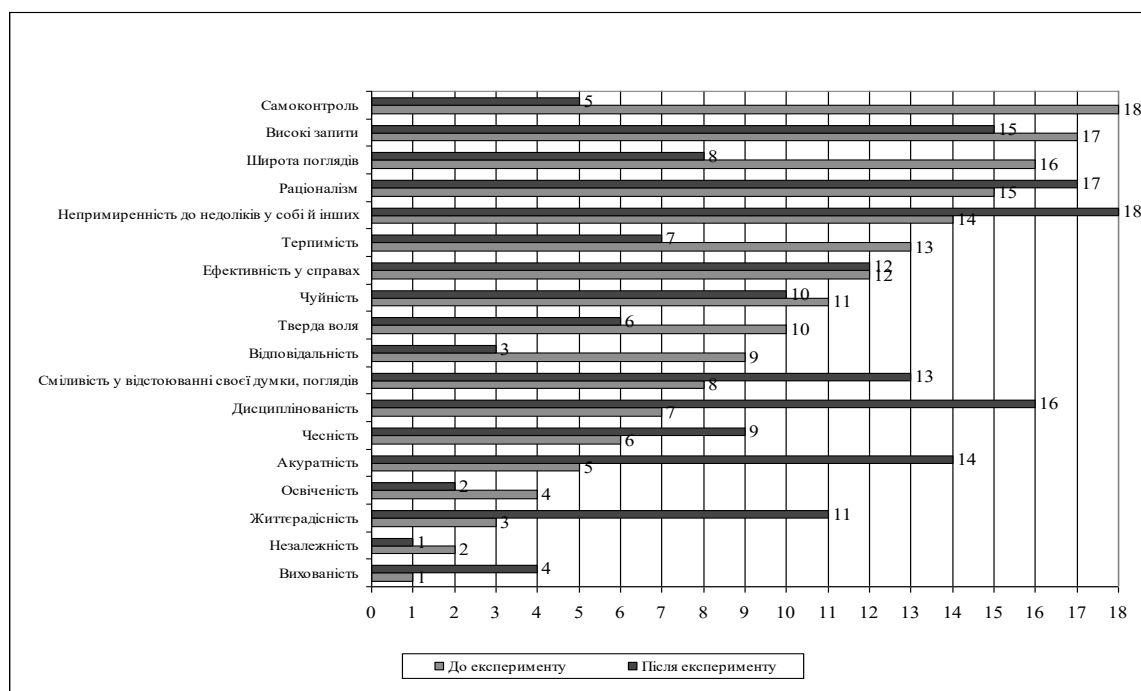


Рис. 14. Результати ранжування студентами ЕГ до та після експерименту інструментальних цінностей за методикою М. Рокіча «Ціннісні орієнтації»

**Розподіли студентів КГ за рівнями самооцінки розвитку компонентів своєї
практичної підготовки у вирішенні задач, пов'язаних із організацією
діалогічного навчання (у %)**

Компоненти практичної підготовки	До експерименту			Після експерименту		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Вміння контролювати свої емоції під час взаємодії з учнями	14,5	51,5	34,0	17,6	54,3	28,1
Передбачати конфліктні ситуації	12,5	45,3	42,2	15,0	49,4	35,6
Ставити себе на місце учня	10,8	61,2	28,0	11,9	57,3	30,8
Розуміти внутрішній стан учня	7,5	38,6	53,9	10,6	39,8	49,6
Проводити урок в діалогічній формі	11,6	41,0	47,4	14,1	43,4	42,5
Емоційно реагувати відповідно до ситуації	16,9	60,1	23,0	19,5	55,3	25,2
Передбачати хід ведення діалогу, вміти задавати запитання і підтримувати розмову	17,6	63,5	18,9	20,4	55,1	24,5
Ставити навчальну проблему і надавати можливість учням самостійно її вирішувати	8,6	33,6	57,8	12,7	35,7	51,6
Дотримуватись педагогіки партнерства	10,7	36,5	52,8	14,5	41,2	44,3
Визначати стиль групової взаємодії	7,6	29,6	62,8	12,3	30,1	57,6
Вміти обгрунтовано висловлюватися	18,5	58,9	22,6	25,6	54,8	19,6
Вміти слухати	24,1	68,3	7,6	29,1	60,9	10,0
Чітко розподіляти ролі при груповій взаємодії	9,5	36,4	54,1	12,0	37,8	50,2
Бути активним учасником діалогу, надавати допомогу учневі у висловленні своїх думок та гіпотез, навіть, якщо вони помилкові	13,2	43,9	42,9	17,8	45,4	36,8
Застосувати технології діалогового навчання: проблемно-пошукові діалоги, евристичні бесіди, аналіз конкретних ситуацій, ситуативно-рольові ігри	11,3	33,7	55,0	12,9	35,8	51,3
Середні показники	15,3	47,9	36,8	32,8	55,7	11,5

**Розподіли студентів ЕГ за рівнями самооцінки розвитку компонентів своєї
практичної підготовки у вирішенні задач, пов'язаних із організацією
діалогічного навчання (у %)**

Компоненти практичної підготовки	До експерименту			Після експерименту		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Вміння контролювати свої емоції під час взаємодії з учнями	17,3	55,6	27,1	29,1	58,4	12,5
Передбачати конфліктні ситуації	15,2	50,1	34,7	28,5	57,6	13,9
Ставити себе на місце учня	13,7	53,8	32,5	31,4	58,2	10,4
Розуміти внутрішній стан учня	15,0	42,3	42,7	28,7	62,7	8,6
Проводити урок в діалогічній формі	12,5	36,5	51,0	32,7	56,0	11,3
Емоційно реагувати відповідно до ситуації	14,3	55,4	30,3	30,2	61,9	7,9
Передбачати хід ведення діалогу, вміти задавати запитання і підтримувати розмову	15,8	56,7	27,5	35,6	53,9	10,5
Ставити навчальну проблему і надавати можливість учням самостійно її вирішувати	10,4	42,5	47,1	27,3	60,0	12,7
Дотримуватись педагогіки партнерства	13,1	40,2	46,7	33,4	52,3	14,3
Визначати стиль групової взаємодії	14,5	33,4	52,1	36,5	48,4	15,1
Вміти обгрунтовано висловлюватися	21,6	63,7	14,7	38,6	49,4	12,0
Вміти слухати	20,9	62,1	17,0	39,7	51,9	8,4
Чітко розподіляти ролі при груповій взаємодії	12,7	40,1	47,2	28,2	62,5	9,3
Бути активним учасником діалогу, надавати допомогу учневі у висловленні своїх думок та гіпотез, навіть, якщо вони помилкові	17,8	46,8	35,4	35,3	51,0	13,7
Застосувати технології діалогового навчання: проблемно-пошукові діалоги, евристичні бесіди, аналіз конкретних ситуацій, ситуативно-рольові ігри	14,9	39,5	45,6	36,7	50,7	12,6
Середні показники	15,3	47,9	36,8	32,8	55,7	11,5

Таблиця 2.2 – Діалогічне спрямування змісту освіти у закладі вищої освіти (спеціальність 013 Початкова освіта. ОР бакалавр)

№ з/п	Зміст навчальної дисципліни	Діалогічне спрямування змісту
1	Іноземна мова (1 курс, 2 семестр)	
	<p>Усне мовлення. Навички діалогічного мовлення: вміння налагоджувати контакти, підтримувати та завершувати розмову з використанням правил мовленнєвого етикету; навички правильної англійської вимови; загальні комунікативні мовленнєві компетенції</p>	<p>Мовний етикет у діалогічній діяльності: робота у парі, групі; здатність налагоджувати бесіду з дотриманням етичних норм і цінностей мультикультурного суспільства, усвідомлено долати комунікативні бар'єри.</p>
2	Дидактика (2 курс, IV семестр)	
	<p>Методи і прийоми навчання. Засоби навчання.</p> <p>Форми організації навчального процесу учнів молодшого шкільного віку</p> <p>Вимоги до сучасного уроку. Типи і структура уроку. Нестандартні уроки в початковій школі.</p> <p>Контроль за навчальною діяльністю учнів. Сутність, функції, види контролю. Перевірка та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів.</p>	<p>Методи організації діалогічного навчання учнів.</p> <p>Комунікативне забезпечення уроку.</p> <p>Формувальне оцінювання результатів навчальної діяльності учнів в процесі діалогічного навчання. Навички критичної рефлексії учасників освітнього процесу як внутрішнього діалогу для самовдосконалення й саморозвитку особистості.</p>
3.	Теорія та методика виховання (3 курс, V семестр)	
	<p>Закономірності та принципи виховання. Методи і прийоми виховання. Форми організації виховного процесу у початковій школі.</p> <p>Позаурочна і позашкільна виховна робота. Родинне (сімейне) виховання.</p>	<p>Організація діалогового освітнього середовища в закладі освіти як ефективний засіб позитивної адаптації (соціалізації) в шкільному соціумі учнів з соціально</p>

	Зміст виховання в початковій школі (розумове, моральне, естетичне, трудове, фізичне і т.п.)	вразливих груп. Діалогові технології у виховній роботі початкової школи.
2.	Педагогічна майстерність (3 курс, VI семестр)	
	Професійне самовиховання майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема. Способи організації освітнього процесу в початковій школі. Педагогічна ситуація і педагогічна задача як складові освітнього процесу в початковій школі. Стили педагогічного спілкування. Проблема педагогічного співробітництва у практичній педагогіці. Педагогічний такт і майстерність учителя. Авторитет учителя. Педагогіка як практична режисура. Педагогічна техніка і технологія. Увага й спостережливість учителя ПШ мовлення. Дихання. Голос. Дикція. Основи мімічної і пантомімічної виразності. Педагогічна творчість учителя у навчально-виховному процесі. Організація творчого середовища в освітньому процесі	Способи організації діалогічного навчання в початковій школі. Майстерність педагогічної взаємодії вчителя з учнями та їхніми батьками. Толерантність та емпатія в педагогічному спілкуванні. Професійний розвиток педагога. Професійна рефлексія вчителя. Індивідуально-професійний стиль спілкування та педагогічний імідж. Самоаналіз та самокорекція власного стилю діалогічного спілкування. Шляхи підвищення комунікативної компетентності як запорука успіху у партнерській педагогічній взаємодії.
3.	Педагогічна інноватика (3 курс, VI семестр)	
	Технологічний підхід в освіті. Системні інноваційні технології Їх характеристика. Модульні та локальні інноваційні педагогічні технології навчання. Авторська педагогічна технологія. Проектування авторських освітніх технологій. Застосування інтерактивних методів та інтерактивного обладнання у школі.	Інноваційно-інтерактивні технології організації діалогічного навчання в НУШ. Структура та особливості проектування освітнього діалогового середовища у сучасній ПШ.

	Організація інтерактивного навчання в початковій школі. Інтерактивні методи та правила інтерактивного навчання. Готовність учителя ПШ до організації процесу інтерактивного навчання.	
4	Дитяча література та методика навчання літературного читання (3 курс, VI семестр)	
	<p>Українська література для дітей та юнацтва. Зарубіжна література для дітей та юнацтва. Комунікування та інтерактивна взаємодія у процесі аналізу, критичного осмислення та обговорення художніх творів.</p> <p>Методика навчання літературного читання у початковій школі. Формування літературної (читацької, літературознавчої, особистісно діяльній, бібліотечно-бібліографічній) компетентності молодших школярів.</p> <p>Урок літературного читання. Інтегрований урок мовно-літературної галузі. Нові й традиційні методики промоції дитячої книжки й читання.</p>	<p>Особливості організації навчального діалогу в початковому курсі мовно-літературної освіти, зокрема при вивченні змістових ліній «Взаємодіємо усно» та «Читаємо».</p> <p>Методика розвитку діалогічного мовлення учнів, етикетні норми культури спілкування. Особливості формування рефлексивного досвіду школяра за змістом прочитаного.</p> <p>Формування в учнів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей (за типовою програмою О.Савченко) [228].</p> <p>Типи герменевтичних ситуацій у процесі читання твору та його обговорення.</p>
5.	Основи інклюзивної освіти (4 курс, VII семестр)	
	Гуманізація міжособистісних взаємин	Особливості організації

	<p>в інклюзивному процесі.</p> <p>Педагогічні засади особистісно зорієнтованої взаємодії в інклюзивному процесі. Сутність педагогіки дитиноцентризму.</p> <p>Психолого-медико-педагогічна консультація і її значення у визначенні навчальної перспективи дитини.</p> <p>Основні етапи психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Типові потреби міжособистісної взаємодії в системах «батьки-діти», «батьки-вчителі», «учні-учні» та ін.</p>	<p>діалогічного навчання з учнями із особливостями психофізичного розвитку (за нозологіями). Педагогічна етика в інклюзивному процесі.</p> <p>Діалогова взаємодія і можливі труднощі в її організації.</p> <p>Конфлікти у діалогічній взаємодії між учасниками освітнього процесу та шляхи їх подолання.</p>
6.	<p>Дисципліна спеціалізації.</p> <p>Практичний курс англійської мови (3-4 курс, VI-VII-VIII семестр).</p>	
	<p>Усне мовлення. Навички діалогічного мовлення: обмін професійною та непрофесійною інформацією з співбесідником; участь у дискусії з певної теми.</p>	<p>Методи створення власних діалогів за аналогією у різних педагогічних ситуаціях. Досвід створення навчальних діалогів на вибрану тему на основі запропонованої викладачем навчальної комунікативної стратегії.</p>
7.	<p>Дисципліна спеціалізації.</p> <p>Методика навчання англ. мови в початковій школі (4 курс, VII семестр)</p>	
	<p>Методи на прийоми розвитку в учнів мовленнєвих навичок на уроках англійської мови.</p>	<p>Методи організації діалогічного навчання учнів початкової школи на уроках англійської мови. Прийоми розвитку комунікативної активності здобувачів початкової освіти. Інноваційно-інтерактивні технології організації</p>

		діалогічного навчання англійської мови в початковій школі. Зворотній зв'язок в ідиалогічному навчанні учнів на уроках англійської мови. Пірінгове оцінювання в діалогічному навчанні. Іншомовна комунікативна культура вчителя в НУШ.
8.	Дисципліна спеціалізації. Англійська література для дітей (4 курс, VIII семестр)	
	Дитяча література епохи Ренесансу. Яскраві письменники Британії епохи Ренесансу та їхні твори для дітей. Дитяча англійська література XX ст.	Інноваційно-інтерактивні технології організації діалогічного навчання учнів з використанням творів англійської дитячої літератури.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ ФОМІН К.В.

№ з/п	Назва конференції	Місце та дата проведення	Форма участі
Міжнародні науково-практичні конференції			
1	«Модернізація педагогічної освіти: виклики XXI століття»	28 січня Київ, 2016	заочна
2	«Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання у світлі євроінтеграції»	13 травня Львів, 2016	заочна
3	«Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір»	31 травня – 1 червня Луцьк, 2016	заочна
4	«Współczesne Strategie i Wyzwania Edukacyjne: Społeczno-kulturowe uwarunkowania rozwijania kompetencji czytelniczych dzieci i młodzieży»	9–10 травня Хелм, Польська Республіка, 2016	заочна
5	«Роль освіти у сталому розвитку гірського регіону»	20–22 вересня Івано-Франківськ, 2017	очна
6	«Освітня інклюзія у США та Україні: кроки разом»	27–31 жовтня Івано-Франківськ, 2017	очна
7	«Академічна культура дослідника в освітньому просторі»	18 травня Суми, 2018	заочна
8	«Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти»	17–18 квітня Кам'янець-Подільський, 2019	заочна
Всеукраїнські науково-практичні конференції			
9	«Інновації в освітньому середовищі: надбання та перспективи»	29–30 вересня Умань, 2016	заочна
10	«Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій»	11–12 жовтня Івано-Франківськ, 2018	очна

11	«Сучасні тенденції соціально-гуманітарного розвитку України та світу»	27 березня Харків, 2019	заочна
12	«Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи»	19 квітня Івано-Франківськ, 2019	очна
13	«Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір»	28–29 травня Луцьк, 2019	заочна
Регіональні науково-практичні конференції			
14	«Соціально-педагогічний аспект професійної діяльності вчителя»	25 вересня Івано-Франківськ, 2017	очна
15	«Нова українська школа: співпраця закладів середньої та вищої освіти як підґрунтя підвищення якості професійної підготовки учителів»	9–10 квітня Бурштин, 2019	очна
Семінари та круглі столи			
	Семінари та круглі столи у рамках щорічних звітних конференцій ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»	Івано-Франківськ, 2016-2019рр.	очна

Акти про впровадження результатів дисертаційної роботи



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел: (0342) 75-23-51, факс: (0342) 53-15-74, e-mail: office@pnu.edu.ua
Код ЄДРПОУ - 02125266

14.11.2019 № 0302-10/108

на № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційної роботи
здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук
ФОМІН КАТЕРИНИ ВАСИЛІВНИ

«Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання»,
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Упродовж 2015–2019 р.р. на кафедрі педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» здійснювалася апробація і впровадження результатів дисертаційної праці здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Фомін Катерини Василівни на тему «Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання».

Основні положення та висновки дисертації використовувалися під викладання таких навчальних дисциплін: «Дидактика», «Теорія і методика виховання», «Практичний курс англійської мови», «Іноземна мова», «Педагогічна інноватика», «Комунікативна педагогіка», «Дитяча література та методика навчання літературного читання», «Основи інклюзивної освіти». За час проведення експериментальної роботи майбутні учителі мали змогу з'ясувати форми та методи організації спілкування молодших школярів у контексті навчального діалогу на засадах взаєморозуміння і взаємоповаги.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість проблематики організації діалогічного навчання та потребу підготовки майбутніх учителів до вирішення відповідних освітніх завдань у шкільній практиці, колективом кафедри педагогіки початкової освіти були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження в освітній процес закладів вищої освіти III–IV рівнів акредитації (протокол №4 від 12 листопада 2019 р).

Проректор з наукової роботи

В. М. Якубів

Завідувач кафедри педагогіки початкової освіти

М. П. Оліяр





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачеве, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

26.12.19 № 2553

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Фомін Катерини Василівни**

«Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання»,
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дослідження К. Фомін на тему «Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання» упродовж 2017-2019 рр. пройшли апробацію на педагогічному факультеті (кафедра педагогіки дошкільної та початкової освіти) Мукачівського державного університету. В професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи викладачами було використано низку методичних матеріалів з розвитку в них умінь організовувати діалогічне навчання з дітьми молодшого шкільного віку. У контексті викладання «Дидактики», «Теорії і методики виховання», «Практики усного і писемного мовлення (іноземна мова)», «Педагогічних технологій у початковій школі», «Дитячої літератури», «Методики навчання української мови з каліграфією», «Методики навчання літературного читання», «Основ інклюзивної освіти» було запропоновано цікаві методи, прийоми, педагогічні засоби та форми організації роботи учнів і вчителя у груповій діалогічній взаємодії. Для цього студентів залучали до моделювання фрагментів уроків з вирішення проблемних педагогічних ситуацій, навчальних дискусій і ділових ігор з досліджуваної теми, в т.ч. під час проходження педагогічної (виробничої) практики в школі.

Враховуючи практичне значення проблеми організації діалогічного навчання молодших школярів щодо реалізації завдань Нової української школи, суспільні виклики з підвищення якості професійно-педагогічної підготовки фахівців, вважаємо, що результати дослідження К. В. Фомін заслуговують упровадження в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти.

Результати дисертаційного дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету (протокол № 6 від 10 грудня 2019 р.).

**Перший проректор Мукачівського
державного університету, д-р екон. наук, проф.**



Гоблик В.В.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
e-mail: post@eenu.edu.ua, web: http://www.eenu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

12.12.2019 № 03-28/01/3286 Г

на № _____ від _____

АКТ

**про впровадження результатів дисертаційної роботи
здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Фомін Катерини Василівни**

**«Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання»,
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Результати дослідження К. Фомін на тему «Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання» були предметом апробації на кафедрі теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Протягом 2016-2019 рр. викладачами кафедри активно використовувалися запропоновані методичні матеріали з окресленої проблеми при вивченні таких дисциплін, як: «Педагогіка загальна», «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі», «Педагогічна майстерність», «Основи інклюзивної освіти». У процесі проведення експериментальної роботи організація діалогічного навчання майбутніх учителів у контексті формування в них професійної готовності до роботи в Новій українській початковій школі розглядалась як цілісна система підготовки, яка включала: педагогічне цілепокладання, завдання, зміст, методи, прийоми, засоби й форми організації роботи учнів і вчителя в діалоговому навчанні, оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності тощо. У роботі зі студентами було враховано організаційно-методичні аспекти, що передбачають діалогізацію: змісту освіти; форм і методів організації освітнього процесу; спілкування у контексті організації відповідних навчальних груп на засадах толерантності та педагогіки партнерства.

З огляду на практичне значення проблеми організації діалогічного навчання молодших школярів у руслі впровадження реформ Нової української школи та посилення вимог до якості підготовки фахівців, вважаємо доцільним подальше використання результатів дослідження у закладах вищої освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження К. В. Фомін обговорено та схвалено на засіданні кафедри теорії і методики початкової освіти (протокол № 5 від 25 листопада 2019 року).



С. Федонюк

Раїса Пріма
244287



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
 ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
 IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
 тел./факс: (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
 Код ЗКПО 02070987, Державна Казначейська служба України
 МФО 820172, р.р. 35225230001061
 № свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
 Валютний рахунок № 26005000028567, 26009000028110
 в Укресімбанку
 м. Львова МФО 322313
 № 4989-Н від 12.12.2019

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine
 Phone/Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
 Code ZKPO 02070987, State Treasury Service of Ukraine
 MFO 820172, Settlement Acc. 35225230001061
 Certificate No. 17701483, Tax IN 020709813029
 Foreign Currency Acc. No. 26005000028567, 26009000028110
 in Lviv Branch of Ukreximbank
 MFO 322313
 на № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Фомін Катерини Василівни на тему

**«Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання»,
 поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

На базі факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка (кафедра початкової та дошкільної освіти) протягом 2016-2019 рр. було здійснено впровадження в освітній процес спеціальності 013 Початкова освіта результатів дисертаційної праці Фомін К.В. на тему «Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання».

Експериментальне дослідження передбачало діалогічне спрямування змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи (на рівні бакалаврату та магістратури). Запропоноване Фомін К.В. навчально-методичне забезпечення для проведення лекційних і практичних (семінарських) занять зі студентами уможливило підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання, зокрема: в організації навчального діалогу застосовувалися методики он-лайн навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, передусім при вивченні англійської мови та методики її навчання, а також педагогічних дисциплін і фахових методик початкової освіти («Дидактика», «Теорія і методика виховання», «Практичний курс англійської мови», «Іноземна мова», «Педагогічна інноватика», «Дитяча література та методика навчання літературного читання», «Педагогічна комунікація»). У роботі з студентами також використовувалися подані Фомін К.В. «Методичні рекомендації до самостійної роботи з «Практичного курсу англійської мови» для студентів I курсу» (2015).

Одержані результати свідчать про актуальність проведеного Фомін К.В. дослідження і можуть бути рекомендовані для використання у системі професійної підготовки та підвищення кваліфікації учителів початкової школи.

Проректор з наукової роботи
 Львівського національного університету
 імені Івана Франка,
 чл.-кор. НАН України



проф. Гладішевський Р.Є.



Міністерство освіти і науки України
 ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ
 ЗАКЛАД «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
 ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
 УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»
 08401, м. Переяслав-Хмельницький,
 вул. Сухомлинського, 30
 тел.: (04567) 5-63-89
 факс: 5-63-94

Ministry of Education and Science of Ukraine
 STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
 «PEREYASLAV-KHME LNYISKY
 HRYHORIY SKOVORODA
 STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»
 30, Sukhomlynsky St.
 Pereyaslav-Khmelnytsky
 08401
 tel.: (04567) 5-63-89
 fax: 5-63-94

19. 11. 2019 № 772
 На № _____ від _____

Д О В І Д К А

про впровадження результатів дисертаційного дослідження ФОМІН КАТЕРИНИ ВАСИЛІВНИ

«Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання», поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Протягом 2017-2019рр. результати дисертаційної роботи К.В. Фомін «Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання» були предметом апробації на базі педагогічного факультету ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (спеціальність 013 Початкова освіта).

За темою дисертації запропоновано розроблені дослідницею навчально-методичні матеріали з проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до організації діалогічного навчання учнів. Представлені автором матеріали були використані викладачами факультету при проведенні лекційних і семінарських занять з педагогічних дисциплін та в процесі організації виробничої (педагогічної) практики в початковій школі, що сприяло підготовці майбутніх учителів до організації діалогічного навчання. Окремі теми апробовано у процесі організації самостійної роботи студентів під час вивчення таких навчальних дисциплін: «Педагогічна майстерність», «Іноземна мова професійного спілкування», «Англomовна дитяча література», «Практичний курс англійської мови», «Дидактика», «Теорія і методика виховання».

Результати дослідження К.В. Фомін засвідчили практичну значущість результатів дослідження з проблеми організації діалогічного навчання в сучасній початковій школі та заслуговують подальшого впровадження в освітній процес закладу вищої педагогічної освіти.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти.

Ректор
 ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ
 імені Григорія Сковороди», академік



[Signature]
 В.П. Коцур