МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: «**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0133-з
спеціальності 013 «Початкова освіта»
освітньо-професійної програми «Початкова освіта»
Т. О. Андрієнко

Керівник: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н.
_____ Ю. Є. Зубцова

Рецензент: професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н.
_____ Л. О. Сущенко

Запоріжжя
2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри_____
«21» листопада 2024 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Андрієнко Тетяні Олексіївні

1. Тема роботи: «Організація навчального діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів»
керівник роботи Зубцова Юлія Євгенівна, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н.
затверджені наказом ЗНУ від «24» вересня 2024 р. № 1446-с

2. Строк подання студентом роботи: 21 листопада 2024 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики, курсових робіт

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити): проаналізувати стан розробки питання навчального діалогу та діалогізації навчання студентів на сучасному етапі розвитку як вітчизняної, так і світової освітянської наукової думки, й визначити основні напрями дослідження; уточнити сутність та зміст понять «діалог», «навчальний діалог», «діалогізована педагогічна позиція майбутнього вчителя початкових класів», «діалогічність вчителя»; з'ясувати особливості формування готовності майбутніх учителів до організації навчального діалогу та розробити критерії і рівні сформованості готовності до діалогу майбутніх учителів початкових класів; теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити дидактичну модель формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиць – 9, рисунків – 7.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Зубцова Ю. Є.	02.02.24 р.	02.02.24 р.
Розділ 1	Зубцова Ю. Є.	27.03.24 р.	27.03.24 р.
Розділ 2	Зубцова Ю. Є.	14.05.24 р.	14.05.24 р.
Висновки	Зубцова Ю. Є.	23.09.24 р.	23.09.24 р.

7. Дата видачі завдання: 02.02.24 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	лютий	виконано
2	Написання вступу	березень	виконано
3	Написання першого розділу	квітень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
7	Захист	грудень	виконано

Студент _____ Т. О. Андрієнко
(підпис) (прізвище та ініціали)
Керівник роботи _____ Ю. Є. Зубцова
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ Ю. Є. Зубцова
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 87 с., 9 таблиць, 7 рисунків, 70 джерел.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити сутність та зміст організації навчального діалогу в умовах професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Об'єкт дослідження: процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Предмет дослідження: модель формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз психолого-педагогічної літератури з метою встановлення стану розробленості досліджуваної проблеми; синтез, порівняння для виявлення особливостей компонентів моделі формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки; емпіричні (педагогічне спостереження; анкетування, тестування, бесіди зі студентами для визначення рівня інтересу до діалогу, готовності до його використання під час занять; педагогічний експеримент.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано сутність та зміст організації навчального діалогу в умовах професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні й упровадженні моделі формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки.

Галузь використання: заклади вищої освіти.

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ, ОРГАНІЗАЦІЯ, ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА, МАЙБУТНІ УЧИТЕЛІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ, ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ

SUMMARY

Andriienko T. O. Organization of Educational Dialogue in the Process Professional Training of Future Primary School Teachers

The qualifying work consists of an introduction, two chapters, conclusions, a list of references (70 items). The volume of the qualifying paper is 87 pages (with 70 pages of the main text). The work contains 9 tables and 7 figures.

The purpose of the study is the theoretical substantiation and experimental verification of the essence and content of organizing educational dialogue in the context of the professional training of future primary school teachers. According to the purpose the following tasks are defined:

– analyze the state of development of the issue of educational dialogue and dialogization of student learning at the current stage of development in both domestic and global educational scientific thought and to identify the main directions of research;

– clarify the essence and content of the concepts «dialogue», «educational dialogue», «dialogized pedagogical position of the future primary school teacher», and «teacher's dialogicality»;

– determine the features of forming the readiness of future teachers to organize educational dialogue and to develop criteria and levels of readiness for dialogue in future primary school teachers;

– theoretically substantiate and experimentally verify the didactic model of forming readiness for educational dialogue in future primary school teachers during their professional training.

The object of the research is the process of professional training of future primary school teachers. The subject of the research is the model of forming readiness for educational dialogue in future primary school teachers during their professional training.

The first chapter «Dialogization of the Educational Process of Professional Training of Future Primary School Teachers as a Psychological-Pedagogical Problem» provides a scientific interpretation of the essence of the key concepts of the research; an analysis of the state of the problem of dialogization of the educational process in current domestic pedagogical studies.

The second chapter «Experimental Work on Organizing Educational Dialogue in the Process of Professional Training of Future Primary School Teachers» develops, scientifically substantiates, and experimentally verifies the didactic model of forming readiness for educational dialogue in future primary school teachers during their professional training; defines and characterizes the criteria and levels of readiness for educational dialogue in future primary school teachers; provides an analysis of the results of the experimental work.

The theoretical significance of the research lies in the fact that the author has identified and scientifically substantiated the essence and content of organizing educational dialogue in the context of the professional training of future primary school teachers. The practical significance of the research lies in the development and implementation of a model for forming readiness for educational dialogue in future primary school teachers during their professional training.

Keywords: educational dialogue; organization; professional training; future primary school teachers; higher education institution.

ЗМІСТ

Вступ……. 8

Розділ 1 Діалогізація освітнього процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів як психолого-педагогічна проблема……... 12

1.1. Аналіз стану проблеми діалогізації освітнього процесу в сучасних вітчизняних педагогічних дослідженнях ……..…… 12

1.2. Теоретичні засади організації навчального діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи……..… 20

Розділ 2. Дослідно-експериментальна робота з організації навчального діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів……. 29

2.1. Дидактична модель формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки…..... 29

2.2. Критерії та рівні сформованості готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів ……. 49

2.3. Упровадження дидактичної моделі формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки…… 57

2.4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи…… 70

Висновки..... 77

Список використаних джерел..... 80

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Соціальне замовлення на висококомпетентних учителів початкових класів, сформоване сучасним суспільством, визначає завдання професійної освіти. Висуваються підвищені вимоги до підготовки цієї категорії фахівців у галузі освіти, які мають високий рівень культури професійного спілкування, здатні успішно працювати в команді, виступати в ролі помічника-консультанта, що забезпечує рівень інформаційних можливостей самостійного пошуку здобувачів освіти, здійснює корекцію і контроль набутих знань, умінь і навичок і бути конкурентоспроможними на мінливому ринку праці.

Сучасна освітня парадигма має бути спрямована на особистісно орієнтоване навчання, що потребує пошуку педагогічних освітніх технологій, які передбачають використання багаторівневої моделі комунікації в освітньому процесі й розвитку інноваційної компетентності в якості критерію успішності професійної діяльності учителів початкових класів.

У зв’язку із цим, дослідження проблеми, пов’язаної із місцем та значенням діалогу в освітньому процесі, є досить багатоаспетним. Теоретичний аналіз сучасної літератури свідчить про те, що вони охоплюють соціально-філософський, культурологічний, методологічний, психологічний і педагогічний аспекти.

Діалог розглядають як мовленнєве поняття, котре накладає свій відбиток на стиль мислення та свідомість мовної особистості (Л. Виготський, Ю. Лотман, С. Рубінштейн); для філософа М. Бубера, діалог – це зустріч двох носіїв свідомостей та ціннісній обмін буттєвим змістом; діалог як педагогічна складова та як форма навчання аналізується І. Бехом, П. Фраїре, Є. Машбіцем та ін.

У сучасних дослідженнях теорії та методики професійної освіти відводиться чільне місце питанню діалогу. Зокрема, феномен діалогу у процесі

фахової підготовки майбутніх учителів студіюється у контексті професійної готовності до діалогічного навчання (В. Морозов), здатності студентів та викладачів до діалогічної взаємодії в умовах закладу вищої освіти (О. Копіца), гуманізації освітнього процесу студентів через діалогізацію дидактичного процесу їх курсової підготовки (Л. Зазуліна), паритетного діалогу у позаурочних взаєминах вчителів та учнів (В. Мазуріна), вивчення психологічних детермінант діалогового педагогічного спілкування між вчителем та учнем (М. Тобба), а також підготовки майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності на основі гуманістично спрямованої технології (І. Глазкова).

У теорії навчання проблему обґрунтування дидактичних умов організації навчального діалогу учнів молодшого шкільного віку, а також створенням поетапної технології організації навчального діалогу учнів початкових класів намагалася розвязати О. Кондратюк.

На необхідність використання діалогу в підготовці майбутнього вчителя як невід'ємної складової особистісно орієнтованої моделі педагогічної освіти, звертає увагу О. Савченко. Діалог є важливою структурною складовою формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, вважає Л. Бірюк, а на думку Н. Кічук здатність до нього є ознакою творчої особистості учителя.

Водночас деякі аспекти застосування діалогу в професійній підготовці сучасного вчителя початкових класів потребують поглибленого вивчення та осмислення. Не досить висвітленими є питання щодо джерел виникнення діалогу в освітньому середовищі, передумов і механізмів формування готовності до навчального діалогу учасників освітнього процесу, особливостей діалогу в професійній підготовці вчителя з урахуванням специфіки роботи із дітьми молодшого шкільного віку.

Теоретико-практична значущість та недостатня розробленість теоретичних й прикладних аспектів проблеми, соціально-педагогічна актуальність зумовили вибір теми для кваліфікаційної роботи *«Організація*

навчального діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів».

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка сутності та змісту організації навчального діалогу в умовах професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Реалізація поставленої мети потребує вирішення таких завдань:

– проаналізувати стан розробки питання навчального діалогу та діалогізації навчання студентів на сучасному етапі розвитку як вітчизняної, так і світової освітянської наукової думки, й визначити основні напрями дослідження;

– уточнити сутність та зміст понять «діалог», «навчальний діалог», «діалогізована педагогічна позиція майбутнього вчителя початкових класів», «діалогічність вчителя»;

– з’ясувати особливості формування готовності майбутніх учителів до організації навчального діалогу та розробити критерії і рівні сформованості готовності до діалогу майбутніх учителів початкових класів;

– теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити дидактичну модель формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки.

Об’єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Предмет дослідження – дидактична модель формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки.

Для вирішення окреслених завдань і досягнення зазначеної мети було застосовано такі методи дослідження: *теоретичні* (аналіз психолого-педагогічної літератури з метою встановлення стану розробленості досліджуваної проблеми; синтез, порівняння для виявлення особливостей компонентів моделі формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки; *емпіричні*

(педагогічне спостереження з метою виявлення особливостей оволодіння студентами навичками застосування діалогу під час заняття; анкетування, тестування, бесіди зі студентами для визначення рівня інтересу до діалогу, готовності до його використання під час занять; педагогічний експеримент).

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано сутність та зміст організації навчального діалогу в умовах професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні й упровадженні моделі формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки.

Результати дослідження можуть бути використані керівниками закладів вищої освіти, а також викладачами післядипломної педагогічної освіти з метою підвищення рівня професіоналізму учителів початкових класів.

РОЗДІЛ 1
ДІАЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Аналіз стану проблеми діалогізації освітнього процесу в сучасних вітчизняних педагогічних дослідженнях

На сучасному етапі розвитку суспільства системи освіти багатьох країн світу характеризуються якісними змінами, серед яких найвиразнішими є: зміна ставлення до знань, умінь та навичок як до пріоритетної мети освіти; виключно важливу роль починають набувати цінності мислення, творчості та компетентності особистості; переосмислення ієрархії цілей освіти – інтегративні цілі навчання домінують над предметними, діяльнісний підхід витісняє метод готових знань; якісно новий характер педагогічних відносин – авторитаризм та подача знань зверху поступається місцем парадигмі педагогічної співпраці, партнерству у пізнанні та навчальній діяльності.

Проблема сутності феномену діалогу, його принципів, механізмів та потенціалу дедалі ширше цікавить представників різних галузей людських знань. Багатовимірність і багатовекторність діалогу стають перспективною та актуальною галуззю для наукових досліджень.

Тлумачення поняття «діалог» знайшло своє місце як у філософії, так і у психології, педагогіці, соціології та низці інших наук.

У словнику з історії філософії діалог розглядається у контексті діалогізму – філософського напряму, який виник у 20-ті роки XX століття і представлений низкою філософських вчень, які сформувалися на ґрунті різних філософсько-релігійних традицій. Цей напрям представлений у роботах таких філософів, як М. Бубер, М. Бахтін, Ф. Ебнер, Е. Левінас, Г. Марсель, Ф. Розенцвайг, О. Розеншток-Хюссі та ін.

Філософія діалогу за вихідне положення має діалогічне розуміння природи людини, а також пріоритет міжособистісного спілкування, яке здійснюється на рівні відношення двох суб'єктів «Я» і «Ти». Тобто філософська концепція діалогу передбачає міжсуб'єктне спілкування, єднання свідомостей на метафізичному рівні.

Головним поняттям діалогізму виступає «діалог». За словником поняття «діалог» (грец. dialogos):

1). Форма усного мовлення, розмова двох або кількох осіб; мовленнєва комунікація засобом обміну репліками. Як частина словесно-художнього тексту домінує в драмі, наявна в епічних творах. Існує як і самостійний публіцистичний та філософський жанр (наприклад, діалоги Платона);

2). У переносному значенні – переговори, вільний обмін думками, наприклад: політичний діалог [59].

Проте у філософському тлумаченні діалог переростає означення розмови двох осіб, і стає певною характеристикою людської буттєвості. Діалог – це різновид спілкування. Це зустріч двох логосів, двох смислів, які можуть спілкуватися і взаємно відображуватися у свідомості суб'єкта. Діалог означає сутнісне співвіднесення різних систем думки [22].

Діалогізм як філософський принцип спонукає до обмеження егоцентризму, утвердження відкритості в стосунках із зовнішнім світом, відповідальність щодо партнерів по спілкуванню**.**

Діалогічність передбачає уявлення про дистанцію між тим, хто сприймає чужу думку, і самою цією думкою, передбачає існування специфічного смислового простору, в якому співіснують та взаємозбагачуються, зберігаючи при цьому власну самостійність, суб'єкти спілкування. Саме у цьому просторі – у сфері перетину різних мов, культур, думок – формується творчий потенціал діалогу.

З цього приводу Н. Тарасевич пише, що діалог будується через контактну взаємодію, а контакт у спілкуванні як знакообмін між особистостями, що визначає їхню поведінку, характеризується взаємною спрямованістю партнерів.

Тому контактом доцільно вважати не будь-який знакообмін, а той, що викликає спільність психічного стану людини з іншою людиною. Цей стан супроводжується «взаємною зацікавленістю та довірою» [63, с. 90].

Також поділяємо розуміння логіки активації та перебігу діалогу, яке окреслене науковцем Н. Волковою у посібнику з професійно-педагогічної комунікації. Умовою здійснення діалогу є безпосередній контакт співрозмовників тоді, коли вони по черзі говорять і слухають один одного. Зберігаючи у внутрішньому мовленні початок розмови (зміст попередніх реплік), кожен співрозмовник у внутрішньому мовленні планує смисл наступної репліки, основну тезу спілкування, логічно рухаючись до мети [14].

Н. Волкова вважає, що діалог дає змогу висловитися, викласти свою позицію. Його репліки враховують слова, позицію співрозмовника та є реакцією на них. У ньому суб'єкт впливу (вчитель) реалізує свою індивідуальну, особистісну позицію, але водночас він ставиться з повагою до думки учнів та, за необхідності, вносить корективи у свою власну позицію [14].

Своєю чергою, не погоджуємося, що лише вчитель реалізує свою особистісну позицію, і вважаємо, що за умов діалогу у навчальному середовищі як вчитель, так і учень є суб'єктами впливу один на одного, а також самого процесу, в якому вони задіяні. У навчальному середовищі учні вчаться від учителя, а вчитель вчиться від них – саме так формується його досвід роботи, практика розв'язання комунікативних проблем та вдосконалюється уміння працювати з різними учнями. «Взаємовплив поглядів свідчить про ціннісну орієнтацію вчителя на учня як мету у професійному діалозі. А орієнтація ж на іншого як на засіб власної мети реалізується у монологічному спілкуванні», – вважає науковець Н. Тарасевич [63, с. 88–89]. Перегукується з цим твердженням і думка В. Кушніра про те, що діалог за своєю суттю є тією формою спілкування, при якій учні, які мають різний ступінь виявлення певних характеристик, мають різні права у спілкуванні, у вираженні своїх думок, відчуттів, переживань, радощів та невдач. Результати діалогу досягаються за рахунок переконань, усвідомлення істин, логіки, здорового глузду і ніяк не за

допомогою чийогось авторитету в розумінні домінування. За висновком, В. Кушніра, «учитель та учні рівноправні з погляду діалогу» [34, с. 123].

На основі вищезазначених позицій та аналізу робіт у галузі педагогічної психології, виділяємо такі риси особистості педагога, що позитивно впливають та створюють передумови для функціонування діалогу в освітньому середовищі: здатність викладача до децентрації на власному «Я»; емпатія (співпереживання та співчуття); неконфліктність; вміння попереджувати психологічну конфронтацію; саморефлексія; вміння ставити себе на місце іншого; вміння орієнтуватися в широкому спектрі людських особистостей і, відповідно, диференційний підхід до студентів; вміння слухати іншого; толерантне ставлення та повага до особистості студента; щирість та розкутість у спілкуванні зі студентами; здатність переконати студентів у їхній здатності трансформувати та поліпшити себе; позитивний, оптимістичний настрій щодо помилок тощо.

У педагогічній сфері питання діалогу зацікавило вітчизняних учених відносно недавно. Так, ґрунтовні дослідження з питань діалогу, діалогічного навчання з'являються з кінця 90-х років минулого століття.

О. Копіца розробляє, теоретично обґрунтовує та експериментально перевіряє систему формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх вчителів трудового навчання в процесі їхньої професійної підготовки. Автор провела аналіз науково-теоретичних аспектів професійної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання; уточнила сутності поняття «діалогічна взаємодія»; визначила структуру та зміст системи умінь діалогічної взаємодії майбутніх вчителів трудового навчання; обґрунтувала та вдосконалила організаційно-педагогічні умови формування вмінь діалогічної взаємодії; здійснила подальше наукове обґрунтування критеріїв та рівнів сформованості умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання; теоретично обґрунтувала та розробила структурно-функціональну модель системи формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання та організаційну модель управління цією системою [30].

Дисертаційне дослідження В. Морозова розглядає питання формування готовності студентів вищої педагогічної школи до діалогічного навчання учнів, зокрема досліджуються педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до діалогічного навчання. Автор доводить, що формування готовності студентів до діалогічного навчання буде проходити успішно, якщо забезпечити активність комунікативного процесу, різноманітність видів діалогічного спілкування і діяльності, психологічний комфорт, свободу вибору та дій, ситуацію успіху для кожного студента, що стимулює саморозкриття і самоствердження майбутніх педагогів у навчальному діалозі, педагогічну взаємодію, співробітництво і співтворчість у системі «викладач-студент» [39].

Л. Бурман вважає, що освітній процес вищої школи сприяє формуванню діалогічних умінь студентів за таких основних умов: позитивна мотивація до діалогічної діяльності й спілкування, стійкість установки на використання діалогу в навчанні; позитивна морально-емоційна атмосфера на навчальних заняттях; залучення студентів до активного навчального діалогу [10].

Концептуальна ідея дослідження І. Глазкової полягає в тому, що підготовка майбутніх учителів до організації навчального діалогу розглядається як підсистема професійної підготовки і як цілісний процес, що включає їхню позитивну мотивацію, оволодіння системою знань і вмінь, рефлексивну поведінку, що забезпечується гуманістично спрямованою технологією підготовки.

Як бачимо, процес професійної підготовки вчителя початкових класів та місця діалогу в ньому ще не став предметом окремого аналізу та дослідження науковою спільнотою.

Значущим у навчальному діалозі є його потенціал для особистісного розвитку та формування професійних рис. Це підтверджує низка досліджень, проведених психологами та педагогами сучасності. Розглянемо окремі з них з метою аналізу аспектів розробленості та вивченості.

В. Розін зазначає, що сучасна освіта повинна забезпечувати дві фундаментальні вимоги: по-перше, створювати умови для розвитку різних

іпостасей людини, а саме людини знаючої, тілесної, духовної, родової, особистісної, емоційної, по-друге – забезпечувати розуміння та прийняття чужої культури [30].

О. Колісник пропонує різнопланове тлумачення явища діалогу в освіті. Автор визначає діалог як функціональний різновид мовлення, що реалізується у процесі безпосереднього спілкування між співбесідниками і складається з послідовного чергування стимулюючих та реагуючих реплік. Це словесний обмін між двома, трьома чи більше співбесідниками. Діалог характерний суб'єкт-суб'єктною інтеракцією, де можливість формування власного погляду з позиції ієрархії смислів надається усім учасникам діалогу. У діалозі передається слово як носій суб'єктивного смислу і, через нього, досвіду. Він також вважає, що діалог широко застосовується в освіті і як механізм комунікації учителя з учнями, і як повчальна література, де обговорювалася та чи інша тема [27].

Ю. Машбиць визначає діалог у навчанні або навчальний діалог як своєрідну форму спілкування з метою реалізації цілей навчання та виховання. Це взаємодія між учасниками педагогічного процесу в умовах навчальної ситуації, що здійснюється у мовленнєвій формі, під час якої відбувається інформаційний обмін між партнерами і регулюються відносини між ними [46].

У свою чергу, вважаємо, що діалогічна форма спілкування, за умови її інтенсивного використання, мотивує студента до активної співучасті в породженні нових ідей та думок. Мобілізуючи наявні в нього знання, діалогова форма вчить не лише розмірковувати, протиставляти свої аргументи аргументам викладача, але й обов'язково наводити свої доведення.

У результаті побудованої взаємодії, котра виявляється у окреслених вище орієнтирах, студенти відчувають на собі досить сильний позитивний вплив викладача, і в них виникає необхідність перед ним відкритися, досягти з ним взаєморозуміння, знайти спільність інтересів. Ситуація взаєморозуміння породжує в студентів впевненість у собі, бажання орієнтуватися на викладача у різних сферах життєдіяльності, прислуховуватися до його думки та порад.

Таким чином, формуються різні моделі взаємодії з викладачем, виникає діалог з ним.

Отже, аналіз сучасних вітчизняних доробок у галузі застосування діалогу в освітньому процесі дає можливість ознайомитися з багатогранністю цього явища в освітньому просторі. Наведені позиції вивчення діалогу дозволяють зробити такі висновки:

– діалог є сучасною парадигмою мислення, котра представляє екологічне ненасильницьке ставлення до себе та оточуючих, прагнення віднайти оптимальні варіанти людського співбуття, не обмежуючи, а розширюючи простір свого пізнання, зберігаючи відкритість до нового;

– діалог є ефективним простором для розуміння сутності культури: логіки перебігу її минулого, змісту сучасного та перспективи функціонування майбутнього;

– діалог є потужним інструментом навчально-пізнавальної мотивації учасників освітнього процесу;

– діалог є передумовою та базою формування комунікативної культури студента;

– у рамках професійної підготовки вчителя діалог уможливлює та сприяє становленню суб’єкт-суб’єктного педагогічного мислення, формує здорові та професійно ефективні стосунки студентів з викладачами, реалізує гуманітарну функцію освіти, зокрема відновлює екологію особистості студента та викладача, їхнього духовного здоров’я, сенсу життя та особистісної свободи;

– у процесі формування духовності вчителя діалог є альтернативою суто інтелектуальним способам навчальної роботи, а творчий діалог розкриває потенційні можливості викладачів та студентів, сприяє розвитку креативності й духовному зростанню, діалог є ефективним засобом самокорекції та розвитку власної особистості.

Беручи до уваги всі вищеокреслені підходи до тлумачення діалогу в педагогічній науці, також аспекти вивчення явищ, пов’язаних із упровадженням

діалогу в освітній процес, у дослідженні притримуємося такого розуміння робочих понять.

Педагогічний простір навчального діалогу є сприятливим середовищем, яке уможливлює реалізацію вище окреслених вимог та освітніх орієнтирів.

Під *навчальним діалогом* розуміється тип навчальних практик, що передбачає рівність позицій учасників в освітньому процесі, відкритість, толерантність, творчий підхід, готовність до співпраці. У конструктивному діалозі закладена ідея інтелектуального зростання, оскільки через нього ми вчимося слухати й чути один одного, оцінювати та переоцінювати власну думку, співставляти, аналізувати. Учасники діалогу збагачують одне одного.

Діалогізована педагогічна позиція – це тип професійного спілкування в освітньому процесі, який передбачає збалансовану бінарну взаємодію між її учасниками, орієнтовану як на особистісне, так і на професійне зростання кожного, в ньому задіяного; ґрунтується на принципах довіри, відкритості, зацікавленості та особистісної орієнтації.

Таким чином, за вихідні поняття дослідження взято наступні уточнені та викладені у такій редакції концепти: «діалог» – це складне явище інтелектуально-емоційної взаємодії учасників освітнього процесу, яке характеризується двобічністю перебігу, демократичністю, взаємозбагаченням думками та знаннями, атмосферою когнітивного, комунікативного та культурного зростання; «навчальний діалог» – це тип навчальних практик, що передбачає рівність позицій учасників в освітньому процесі, відкритість, толерантність, творчий підхід, готовність до співпраці; «діалогізована педагогічна позиція майбутнього вчителя початкових класів» – це тип професійного спілкування в освітньому процесі, який передбачає збалансовану бінарну взаємодію між її учасниками, орієнтовану як на особистісне, так і на професійне зростання кожного, в ньому задіяного; ґрунтується на принципах довіри, відкритості, зацікавленості та особистісної орієнтації; «діалогічність вчителя» – це технологія інтелектуального стимулу до постановки суттєвих запитань, котрі показують перебіг мислення, пошуку власного педагогічного

«Я», прагнення утвердити себе як мислячу особистість, а також підхід, котрий виховує терпимість та розуміння думок інших учасників освітнього процесу; «критичне мислення майбутнього вчителя початкових класів» – це процес і мистецтво постійного і наполегливого удосконалення духовно-інтелектуальної організації людської особистості; це також особливо складна ментальна технологія пізнання та оцінки дійсності, що характеризується логічною умотивованістю суджень, терпимістю та розсудливістю у прийнятті рішень, готовністю до самокорекції та здорового скептицизму. Критично мислячий вчитель – це людина на шляху до інтелектуального зростання, яка володіє навичками пізнання світу і себе в ньому, це людина, котрій притаманне почуття зацікавленості до життя, вона вміє ставити запитання, коригувати себе, бути терпимою, не зупинятися на складному шляху самопізнання та самовдосконалення.

Нас особливо цікавить місце діалогу як педагогічної парадигми, котра набуває особливого значення та важливості у сучасній навчально-виховній практиці майбутнього вчителя.

Отже, у контексті розглянутих підходів до тлумачення діалогу в освітньому процесі професійної підготовки вчителя *«діалог»* розуміється як складне явище інтелектуально-емоційної взаємодії учасників освітнього процесу, яке характеризується двобічністю перебігу, демократичністю, взаємозбагаченням думками та знаннями, атмосферою когнітивного, комунікативного й культурного зростання.

1.2. Теоретичні засади організації навчального діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Визначивши необхідність діалогізації навчальних практик підготовки сучасного педагога початкової школи, висуваємо припущення про те, що

навчальний діалог сприяє формуванню критичного мислення майбутнього вчителя початкових класів.

Одним із стратегічних напрямів реформування системи освіти в Україні є удосконалення змісту освіти, зокрема професійної підготовки фахівців та їхнього професійного потенціалу. Якісна професійна підготовка майбутніх педагогів для інформаційного суспільства вимагає максимальної уваги до логіки побудови та організації освітнього процесу. Освітній процес потребує такої побудови, щоб студент закладу вищої освіти лише засвоїв конкретні знання та вміння, а й оволодів способами їх застосування у різних ситуаціях, навчився робити самостійні висновки, коригувати освітній процес, виявляти творче мислення та гуманізувати професійні відносини.

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості вчителя, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. В аналізованому контексті слушно звернутися до думки І. Борисенкової про те, що сучасний студент у процесі навчання повинен оволодівати не лише фундаментальними знаннями, але й формувати в собі потребу до саморозвитку та самовдосконалення, чому і сприяє критичне мислення. Автор вважає, «що у сучасному світі, де навички роботи повинні постійно розвиватися та удосконалюватися, ніхто не може вижити з одним простим способом мислення, оскільки власне мислення має адаптуватися до стилю мислення інших» [14].

Проте суспільна практика свідчить, що випускники ЗВО, які приходять у заклади освіти, ще не здатні вирішувати завдання самостійно, проблемно, діалектично й системно, а також легко переходити від одного виду діяльності до іншого. Багатьом не вистачає творчої уяви, ініціативи, винахідливості. Такий стан справ потребує якісно нового підходу до підготовки студентської молоді до життя. Орієнтиром змісту освіти є робота на людську особистість, розвиток її інтелектуальної сфери, професійного, гнучкого, критичного та ефективного мислення.

На думку О. Пєхоти, визнання суб'єкт-суб'єктних стосунків головним компонентом освітнього процесу, «реалізація процесу розвитку особистості потребують розробки педагогічних технологій, метою яких є не накопичення знань та вмінь, а постійне збагачення досвідом інтелектуальної роботи та формування механізму самоорганізації кожного студента та учня» [46, с. 96].

Людині для того, щоб залишатися адекватною до світу, що невпинно змінюється, необхідно не зупинятися в процесі навчання та самовдосконалення. Для цього людині необхідно мати високорозвинене мислення – інструмент пізнання, що характеризується відкритістю до альтернативного бачення, реалістичністю, широтою, гнучкістю та критичністю. Особливо актуальною є ця теза у контексті професійної підготовки вчителя-фахівця, котрий формуватиме інтелектуальний портрет прийдешніх поколінь.

Критичність суб'єкта, спрямована на самого себе, називається самокритичністю. Людина із самокритичним розумом суворо оцінює свої думки, не бере на віру неперевірену інформацію, уміє тверезо оцінювати свою роботу, знаходити в ній помилки, адекватно аналізувати та оцінювати свої дії та вчинки. Отже, критичність мислення передбачає розвинену здатність до самокритики та самоконтролю.

На нашу думку, у контексті питання про розвиток творчої особистості й особистості вчителя зокрема, важливе значення має потенціал критичного мислення для перспектив власного розвитку та самовдосконалення. Вміння бачити перспективу в собі та вміння пошуку нового стають вимогою часу, коли інформація швидко змінюється, і професіонал своєї справи має так само швидко на це реагувати.

Особлива увага у вищевикладеному визначенні відводиться результатам мисленнєвого процесу. Цілком природно й слушно ставиться питання переваги використання стратегій критичного мислення, порівняно з просто мисленням. Дозволимо собі припущення, що технологія критичного мислення спрямована на досягнення бажаного результату при оптимальній затраті часу. Адже, згідно визначенню, по-перше, стимулом продукування думок є ціль, по-друге, до

рішення заданої проблеми залучають можливі інші фрагменти дійсності, як-то: схожість, подібність, підтекст, та, по-третє, людина, котра продукує рішення за стратегією критичного мислення, має обмірковувати можливі альтернативи заради досягнення більш ефективного, слушного та максимально адекватного контексту проблеми судження.

Неможливо не зосередитися на питанні самооцінки власного мисленнєвого процесу. Стратегія критичного мислення передбачає ймовірність похибки в процесі обміркування й тому залишає простір для повторного перегляду питання, здорового скептицизму щодо власних думок, самокорекції з метою поліпшення кінцевого результату. Отже, можна підсумувати, що технологія критичного мислення передбачає чітку структурованість, логізованість та має міцне підґрунтя, засноване на закономірностях та законах мислення.

Важливо наголосити на тому, що процес критичного осмислення має бути неупередженим, не повинен включати зацикленість та консерватизм. Невід'ємною ознакою цієї технології пізнання дійсності є постійне прагнення до самовдосконалення, корекції та поліпшення. Без руху вперед залишається місце лише стагнації та інтелектуальному згасанню.

Таким чином, узагальнивши та систематизувши розглянуті підходи науковців до розуміння складного та багатогранного поняття «критичне мислення», ми пропонуємо таке визначення: критичне мислення – це особливо складна ментальна технологія пізнання та оцінки дійсності, що характеризується логічною умотивованістю суджень, терпимістю та розсудливістю у прийнятті рішень, готовністю до самокорекції та здорового скептицизму.

Критичне мислення – це мистецтво постійного і наполегливого удосконалення духовно-інтелектуальної організації людської особистості. Критичне мислення – це і спосіб більш грамотного та коректного сприйняття і світу, і себе в ньому, а також ціль, оволодіння якою потребує роботи над собою. Критичне мислення – це певна життєва стратегія, за якою людина має чітко

усвідомлювати сенс всього, що вона робить. Ця стратегія високомобільна і гнучка, оскільки дозволяє знайти ефективний вихід з певної життєвої ситуації без шкідливих емоційних наслідків для індивідуума. Критичне мислення – це логічно грамотне, нормоване мислення. Критичне мислення – це не одномоментна дія, а тривалий, сумлінний процес, що потребує мобілізації інтелектуальних зусиль та концентрації.

Критично мислячий індивід та вчитель зокрема – це людина на шляху інтелектуального зростання, яка володіє навичками пізнання світу і себе в ньому; це людина, якій притаманне почуття зацікавленості до життя; яка вміє і знає, як ставити запитання, корегувати себе, бути терпимою, не зупинятися на складному шляху самопізнання та самовдосконалення.

На нашу думку, діалог є передумовою організації спільного обміну знаннями та смислотворчості учасників освітнього процесу. Переконані, що діалогічність тісно пов’язана зі становленням та розвитком суб’єктності професійної особистості. Вчитель розуміє учня через діалог з ним, так само як і учень долучається до знань через ціннісний діалог з педагогом. Особливо актуально це для молодшого шкільного віку, для якого вчитель є провідником у захоплюючу країну пізнання.

С. Омельяненко переконана, що «основою технології навчання критичного мислення майбутніх вчителів є діалогічність навчання» [43, с. 300-304]. Під діалогічністю науковець розуміє обговорення, в ході якого формулюються певні судження, обмірковується контекст і весь процес підлягає подальшому оцінюванню. На прикладі опрацювання педагогічних праць видатних вчених минулого, сучасних педагогічних статей автор пропонує таку послідовність створення дискусійності й, відповідно, діалогічності процесу: 1) знайомство з текстом як відображенням ціннісних орієнтацій і досягнень попередніх поколінь, як посередником між культурою та індивідом; розкриття смислових одиниць тексту; 2) постановка студентами запитань, які виникли у них у ході ознайомлення з текстом; 3) спільна робота над текстом: формулювання неузгодженості між учасниками діалогу, пошук

взаєморозуміння, стимуляція інтелектуальних навичок через діалогічну взаємодію, засвоєння засобів мисленнєвої діяльності (логічних основ, понять, алгоритмів, правил), побудова спільної форми мислення (розвиток ідей один одного, надання контраргументів, альтернативних гіпотез тощо); 4) фокусування на окремих проблемах з метою розв'язання практичних завдань; 5) позитивна оцінка синтезу між критикою і творчістю на індивідуальному та колективному рівнях, заохочування смислоутворюючих тенденцій особистості, що стимулюють уміння мислити. У процесі обговорення способів розв'язування педагогічних завдань. Авторка пропонує майбутнім вчителям відповідати на такі запитання: які міркування ви можете навести щодо підтвердження своєї думки; хто погоджується (або не погоджується) з цією думкою; як ви визначаєте поняття, яке використали; що випливає з того, що ви щойно сказали; ви впевнені, що не суперечити собі; яку альтернативу має це формулювання тощо. Завершальним етапом роботи є проведення аналізу заняття, у ході якого визначається і те, які стратегії мислення використовували студенти для розв'язання проблеми, що дізналися про своє мислення, які із запропонованих ідей можна використовувати у практичній діяльності [43, с. 300-304]. Цінним є висновок науковиці про те, що організація навчання майбутніх вчителів за технологією розвитку критичного мислення сприяє розвитку відкритості до інших думок, допитливості, незалежності мислення, самоневдоволеності та здатності породжувати нове, що є ознакою творчого мислення.

У свою чергу, розуміємо діалогічність, яка сприяє формуванню критичного мислення майбутнього вчителя, як технологію інтелектуального стимулу до постановки суттєвих питань, котрі показують перебіг мислення, пошук власного педагогічного «Я», прагнення утвердити себе як мислячу особистість, а також виховує терпимість та розуміння думок інших учасників освітнього процесу. Наголошуємо на важливості побудови своїх знань на власному досвіді, а також колективному досвіді, пропущеному через призму власного розуміння та сприйняття. Таку можливість надає навчальний діалог,

де учасники збагачують, доповнюють, уточнюють позиції один одного. Крім того, зовнішній діалог з навчальною групою можна перетворювати у діалог зі своїм інтелектуальним «Я», що сприяє самовдосконаленню та роботі над собою. Для майбутнього вчителя початкових класів діалог у процесі професійної підготовки є можливістю підготувати себе до роботи з учнями, які за своєю природою є дуже допитливими, активними, які вчаться та зростають у грі, у постійному спілкуванні з вчителем, з іншими учнями та самими собою.

На нашу думку, діалогічність освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя допомагає зреалізувати низку її ключових завдань та положень стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта», а саме:

1. Спираючись на систему професійно-ціннісних орієнтацій особистості вчителя та гуманістичну спрямованість професії педагога, вміти розвивати і підтримувати власні мотиви самоактуалізації у сфері професійної діяльності, користуючись засобами діагностики власних здатностей і здібностей до цієї професії та вносити корективи у цілі й завдання професійної життєтворчості.

2. З метою повноцінного впровадження інваріантної та варіативної складових змісту початкової освіти згідно з нормативно-правовими актами й документами забезпечувати формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, набуття ними достатнього особистого досвіду, культури спілкування та співпраці у різних видах роботи, самовираження у творчих видах завдань, спираючись на знання про наукові основи управління навчально-пізнавальною діяльністю, організацію різних форм та видів контролю особистості, забезпечення освітнього процесу у різних типах шкіл.

3. Користуючись знаннями про основні функціональні обов’язки вчителя початкової школи та способи їх реалізації в урочній, позаурочній та позашкільній діяльності, вміти здійснювати педагогічну працю на основі принципів наукової організації, впроваджуючи в практику роботи школи досягнення психолого-педагогічної та методичної науки, поширювати передовий досвід вчителів з метою оптимального забезпечення суб’єкт-

суб’єктної взаємодії з учнями, батьками, педагогічним колективом, громадськістю при вирішенні основних завдань початкової ланки освіти.

4. В освітньому процесі створювати ситуації (за допомогою бесіди, розповіді, читання віршів, казок тощо), що сприяють розвитку інтелектуальної сфери особистості й проявляються в уміннях аналізувати, порівнювати, виділяти головне та узагальнювати явища, факти, процеси у суспільному та власному житті з метою оволодіння учнями всіма компонентами навчально-пізнавальної діяльності.

5. На основі сучасних технологічних підходів до організації та здійснення процесу навчання у початковій школі, користуючись сучасними засобами засвоєння змісту навчального матеріалу, вміти здійснювати індивідуально-диференційований підхід до учнів з різним рівнем розвитку розумових дій та інтелектуальних операцій під час спеціально організованої та самостійної діяльності на уроці.

6. На основі знань про механізми саморозвитку особистості, засоби впливу та стимулювання дитини в ігровій, навчальній, трудовій та інших видах діяльності, за допомогою створення педагогічних ситуацій соціально-виховного спрямування сприяти саморозкриттю дитиною її потенційних можливостей, нахилів та здібностей.

7. Під час організації різних видів навчальних занять створювати ситуації, які б стимулювали учнів до активного самостійного оволодіння знаннями, уміннями та навичками на основі аналізу, синтезу, узагальнення і порівняння окремих фактів, явищ, подій та засвоєних у процесі навчання алгоритмів діяльності з метою розвитку їхньої інтелектуальної сфери.

8. Використовуючи відомі в дидактиці методи навчання та враховуючи їхні основні функції, вміти методично правильно, відповідно до змісту конкретного уроку, рівня навчальних можливостей учнів добирати прийоми ефективного засвоєння учнями програмного матеріалу з метою всебічного впливу на особистість дитини.

Проаналізовані матеріали щодо ролі й місця діалогу в становленні критичного мислення, а також його значення в процесі професійної підготовки вчителя початкових класів дозволяють зробити висновки про взаємозв’язок діалогічності освітнього процесу з формуванням у нього критичного мислення.

РОЗДІЛ 2
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

2.1. Дидактична модель формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки

З метою окреслення концептуального поля поняття готовності до навчального діалогу майбутнього вчителя початкових класів у матеріалі підрозділу визначене місце діалогу в професійній підготовці фахівця молодших класів.

На нашу думку, спілкування у форматі діалогу в професійному середовищі навчання та виховання майбутнього вчителя має можливості для усунення суперечностей між монологічним характером навчальних практик та потребою професійної особистості вчителя зростати через взаємодію.

С. Омельяненко вважає введення діалогічної взаємодії у навчально-виховний процес основою переходу школи до гуманістичного та демократичного функціонування. Науковець переконана, що діалог у ситуації навчання є не лише засобом виховання й навчання, а й своєрідним педагогічним простором для тренування мовних здібностей учнів та умовою засвоєння ними законів людського спілкування [43].

Л. Велитченко розглядає педагогічну взаємодію як процес реалізації свого дидактичного задуму, на якому позначаються безпосередні особистісні чи діяльнісні реакції учнів, їхніх груп, класу в цілому. Функціонально це здійснюється в послідовності мовленнєвих формулювань, що ґрунтуються на контексті, який включає в себе елементи комунікативного, практичного, пізнавального та інших планів. Це можуть бути мовленнєві формулювання, що

мають дидактичний, виховний смисл, а чи формулювання, продиктовані імпульсивною відповіддю на ситуації взаємодії. Мовленнєві формулювання вчителя і відповідні на нього реакції учнів утворюють вербально-часовий континуум, в якому представлені не тільки фактологічні судження, але й особливості екстеріоризації ознак явищ, що обговорюються, і трактуванні змісту понять, що пояснюються [12, с. 126].

Маємо зазначити, що впровадження діалогових практик на заняттях зі студентами, майбутніми вчителями початкової школи, може проводитися в різноманітних формах роботи та навчальних ситуаціях. Навчальна діяльність сприяє формуванню та розвитку основоположних навичок та стратегій навчання: пошуку інформації та надбання нового навчального досвіду, вирішення дилем чи з'ясування невизначеностей; організації та структуризації інформації; обґрунтування та відстоювання своєї позиції; розгляд проблеми з різних поглядів та навички аналізувати переваги та недоліки кожної з них; синтезування думок та концептуалізація нової позиції, пошук консенсусу, що ґрунтується на ретельному аналізі та оцінці всіх можливих позицій.

Навчання вищеокресленим стратегіям через діалог вимагає дотримання учасниками освітнього процесу таких положень: відкритість та бажання слухати думки, протилежні до власної; незгода з позицією іншого не має перетворюватися на особистісне неприйняття цієї людини; намагання та готовність зрозуміти та збагнути позиції інших та інші варіанти бачення; готовність змінювати погляди, якщо доведення переконливі; прийняття найкращого серед можливих запропонованих рішень після того, як ретельно були проаналізовані всі докази.

На основі теоретико-практичних досліджень висловлюємо припущення про те, що ефективним джерелом навчального діалогу у процесі професійної підготовки вчителя початкових класів може виступати проблематизований педагогічний текст. З цією метою аналізується педагогічний текст з позиції його потенціалу, що стимулює у студентів готовність до діалогу та розвиває дискусію, сприяє становленню навчання на рефлективній основі. Безпосередньо

дослідження фокусується на навчальному проблемно-центрованому тексті як чиннику діалогу в умовах професійної підготовки вчителя початкової школи. Сформульоване наукове передбачення про те, що спеціально підібрана тематика, проблематика змісту та структура навчального тексту можуть спонукати до активного, вільного обміну думками в режимі діалогу, а то і полілогу, і, як результат, сприяти формуванню активної участі в процесах самоосвіти та, зрештою, ініціативному підходу до навчання.

Текст як явище мовленнєтворчої діяльності людини став об’єктом уваги цілої низки наук: мовознавства, психології, психолінгвістики, методики викладання мов, літературознавства тощо. Попри широку зацікавленість текстом філологічних та психологічних наук, текст ще не був достатньо у центрі уваги педагогічних дисциплін.

У науковій літературі функціонує чимало поглядів на поняття навчального тексту. Перш за все, текст – це одиниця комунікації, цілісна знакова форма організації мовлення, котра слугує для формування та реалізації думок. Вважаємо, проблематизований педагогічний текст у процесі професійної підготовки вчителя початкових класів має посідати чільне місце, оскільки, як свідчить практика, у початковій школі значна частина освітнього процесу базується на роботі з друкованим словом та, зрештою, текстом. Логічно постає питання, як організувати роботу студента – майбутнього вчителя над текстом, аби це в подальшому, у його/її власній роботі, сприяло підвищенню ефективності та росту зацікавленості учнів у навчальному матеріалі, сприяло формуванню їх уміння ставити запитання, формувало їх інтелектуальну позиції, розвивало критичне мислення тощо.

Цікавими та цінними, на нашу думку, є зазначені студентами вимоги до навчального педагогічного тексту, здобуті у результаті проведених анкетувань та опитувань. Сформульовані вимоги можна згрупувати за трьома напрямам: смислово-змістові, структурні та мовні. До смислово-змістових відносимо: навчальний характер, який спрямований на розгляд певної проблеми; наявність певного міркування, логіки аргументу, котрий спонукає до постановки питань

та проблемних задач. Структурні вимоги включають: чітку, логічну композицію, тобто наявність таких елементів як зачин, основна частина, кульмінаційний момент та кінцівка. Мовні вимоги передбачають: багатство та різноманіття у доборі мовних засобів; відповідність мовних засобів образному стилю; доступність та зрозумілість.

Питання проблемної центрованості тексту було неодноразово зазначене у відповідях респондентів, що дає нам підстави говорити про значущість проблемності тексту для створення мотивації та зацікавленості у роботі над ним. Під проблемною центрованістю розуміємо орієнтованість тексту на неоднозначність суджень та читацьких бачень щодо героїв, їхніх вчинків, перебігу сюжету, варіантів вирішення колізій тощо. Крім цього, проблемність стосується також тематики текстового матеріалу, це можуть бути тексти, що описують педагогічну задачу чи ситуацію. Особливо корисними для роботи є тексти, наповнені етико-філософським змістом, що, у свою чергу, спонукає до дискусії, діалогу і сприяє виробленню та відстоюванню власного бачення ситуації майбутніми педагогами.

Варто зауважити у цьому контексті, що для роботи можуть бути застосовані різностильові тексти, як правило, це художні, публіцистичні та наукові уривки. Вони можуть бути як інформативними, так і аргументативними за своїми базовими інтенціями, оскільки як перший, так і другий тип залишають простір для читацької уяви та не виключають постановку питань.

Таким чином, вбачаємо функції навчального педагогічного проблемно центрованого тексту у мотивації, стимулюванні та пізнанні – розуміння себе та розуміння інших. Проблемно-орієнтований педагогічний текст може бути застосований як одна з форм роботи у процесі професійної підготовки вчителя початкових класів, як такий, що стимулює процес пізнання, підвищує мотивацію та, що основне, сприяє породженню в аудиторії діалогу, здатного перерости із зовнішнього у внутрішній.

Безпосередньо при конструюванні навчальної моделі діалогу на основі аналітико-критичного прочитання проблематизований педагогічних текстів на

заняттях зі студентами спеціальності 013 «Початкова освіта» пропонується дотримання такої поетапності: 1) мотивувально-стимулювальний; 2) аналітичний; 3) формування гіпотез; 4) тестування та перевірки гіпотез та обговорення навчальної проблемної ситуації; 5) рефлексивний або підсумковий; 6) подальших когнітивних розвідок. Зупинимося детальніше на змісті аналітико-критичного прочитання навчального тексту. *Мотивувально-стимулювальний етап*. Його мета полягає в активізації учасників освітнього процесу до взаємодії у режимі діалогу. Зміст та сутність полягає у представленні цікавого яскравого елементу для пробудження зацікавленості та активізації попереднього досвіду формування мотивації до роботи з матеріалом. До відповідних форм роботи на цьому етапі можуть бути: робота з цитатою; цікаве твердження або запитання; проблемний текст; афоризм тощо. *Аналітичний* етап. Його мета – постановка питань до прочитаного тексту. Зміст та сутність полягає у постановці питань до прочитаного тексту за пропонованими вище рекомендаціями з урахуванням логіки їх формулювання. Формулювання проблемних питань, що стосуються ключових понять піднятої теми чи проблеми, виходячи з розуміння, що питання – це передумова, стимул акту мислення та підготовка до активного включення в обговорення. Відповідні форми роботи цього етапу: ініціатором може виступати або вчитель або студенти, які пропонують проблемне питання для загального обговорення та висвітлення. Проблемні запитання формулюються за програмовим матеріалом і, як правило, є широкими та міждисциплінарними, пов’язаними з життєвою практикою. Проблемне запитання має бути цікавим та значущим для учасників обговорення. За умови, що питання апелює до попереднього навчально-практичного досвіду учасників, обговорення проходить в атмосфері конструктивного пошуку. Запитання записуються на дошці з вказівкою його автора. Інші студенти уважно ознайомлюються, пропонують підпитання, уточнюючі моменти тощо. Викладач слідкує аби питання не повторювалися, вичленовує питання загальні або однакові. *Етап формування гіпотез*. Мета етапу полягає в діалоговому обговоренні вихідних понять та формулювання

передбачень щодо поставлених проблемних питань. Зміст та сутність полягає в обговоренні, котре проводиться у режимі викладач-студент, в подальшому студент-студент. Режим даного етапу – активне слухання. Учасники з'ясовують та уточнюють, який зміст та сенс вони вкладають в те чи інше поняття, наскільки подібними чи відмінними є їхні бачення. Дуже важливо на цьому етапі робити записи, із зазначенням, хто як думає, шукати зв'язки між висловлюваннями, як-от заперечення, уточнення, розширення, інший аспект одного і того ж бачення. По мірі обговорення учасники синтезують почуте та проаналізоване. Діалогічне, а згодом полілогічне обговорення має визначальне значення ще й тому, що йому притаманний трансформуючий потенціал, тобто здатність із зовнішнього накопичення думок переходити у внутрішній, якісно новий приріст знань. На цьому етапі відбувається визначення та обґрунтування власного погляду на речі, обґрунтованого та перевіреного через зіставний аналіз поглядів інших. Учасники формулюють гіпотези щодо можливих варіантів відповідей на поставлені запитання. Відповідні форми роботи – мозковий штурм ідей, «відкритий мікрофон» для висловлення ідей та думок щодо погодження; гра «Полеміка»; обґрунтоване ствердження чи заперечення з окресленої проблематики. *Етап тестування та перевірки гіпотез та обговорення навчальної проблемної ситуації*. Його мета полягає в застосуванні висунутих гіпотез у різних контекстах – проблемний діалог-пошук, який здатний розвинутися в діалог-дискусію. Зміст полягає у тому, що студенти активно обговорюють та опрацьовують матеріал у різних групах за різними методиками. На цьому етапі студенти переходять до самостійного висвітлення та з'ясування проблемної ситуації, викладачеві відводиться роль незалежного експерта в розмові або консультанта. Студенти обмінюються думками, структурують проблему та елементи ситуації. Ведуть пошук, при цьому пам'ятаючи, що остаточної правильної відповіді не може бути, натомість є множинність альтернативних бачень та розумінь. Цей етап у певному розумінні є початковим у самостійній мисленнєвій роботі та пізнанні. Відповідні форми роботи, котрі пропонуються для цього етапу, можуть включати: обговорення у

малих групах; обговорення у групах зі змінним складом; обговорення «Акваріум»; обговорення за круглим столом; полемічне обговорення; обговорення великою групою. *Рефлексивний або підсумковий етап.* Мета цього етапу – ознайомити групу з результатами обговорення та осмислити реальність запропонованих гіпотез. Відповідні форми роботи на цьому етапі: груповий проект; презентація; колективна презентація; творча арт-презентація; висловлювання в режимі аргумент – контраргумент; дебати. *Етап планування подальших когнітивних розвідок*. Його мета – спланувати подальший інтелектуальний пошук або навпаки – відкинути матеріал як такий, що не відповідає власному тезаурусу. Сутність та зміст етапу: студенти визначають для себе, наскільки цінними та важливими для них особисто є результати участі в груповому діалозі. Пропоновані форми роботи: зворотній зв'язок; вільне висловлювання; роздум на тему; есе. Груповий діалог має відкритий характер. Необов'язково студенти знаходять однозначні та вичерпні відповіді на поставленні запитання. Етап планування подальших перспектив когнітивних розвідок передбачає самостійний пошук та повернення до піднятої теми вже на іншому новому якісному рівні. Пропонована поетапність організації навчального діалогу на основі аналітико-критичного прочитання навчального проблематизованого тексту не претендує на вичерпність та є відкритою для подальшого опрацювання та удосконалення.

У моделі є спроба синтезувати логіку переходу від монологічності до діалогічності роботи на занятті за допомогою опори на текст. Цікава та неоднозначна проблематика педагогічних текстів стимулює студентів до критичного осмислення, вираження власного бачення тієї чи іншої ситуації і, зрештою, провокує до колективного, тобто діалогічного обговорення матеріалу.

Мета дидактичної моделі полягає в розвитку діалогічності майбутнього вчителя початкових класів засобом аналітико-критичного прочитання проблематизованих текстів. Мета досягається через реалізацію ряду завдань, серед яких діалогічна діяльність самого викладача, котрий моделював бажаний результат навчальної діяльності своїх студентів, а також діалогічна діяльність

студентів, котрі усвідомлено долають монологічні практики та підходи у формах навчальної роботи. Ключовим елементом взаємної навчальної діяльності викладача й студентів є діалог між ними.

У свою чергу, беручи до уваги орієнтованість діалогічності освітнього процесу на розвиток особистості майбутнього фахівця, котрий продуктивно працює над собою, ми вважаємо за потрібне виокремити та обґрунтувати ще шість важливих принципів організації діалогу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

– Принцип толерантності – терпимості до позиції інших та того, що відрізняється від власних переконань. Терпимість до думок інших дозволяє сформувати вміння збагачувати власні знання, рефлектувати та вчитися критично оцінювати свої судження та судження інших. Терпимий означає виважений та мудрий в плані того, що не погоджуючись він/вона пропонує конструктивну критику та кращі варіанти рішення проблеми. Це не є критика заради критики тобто неконструктивна, суто декларативна річ. Толерантність означає також відсутність нав’язування своєї власної точки зору. Це важливо для майбутнього вчителя початкових класів, оскільки він привчає дітей з одного боку до розумного виконання загальноприйнятих правил, а з другого – до формування власної точки зору, цікавої та неповторної. Діти – природжені філософи, оскільки вміють дивитися на навколишній світ не через призму соціально-матеріальних залежностей, а неупереджено та чисто. На наше переконання, завдання вчителя початкових класів підтримати та максимально залучити до роботи цей потенціал молодшого шкільного віку. Також вважаємо, що таким речам як толерантність слід навчати якнайраніше – у сім’ї, у закладах дошкільної освіти, у початковій школі.

– Принцип творчості мислення та діяльності передбачає свободу висловлювання думок та бачень ситуації. Діти у молодшому шкільному віці мають розвинену уяву та фантазію. За розумного керівництва вчителя їх творчий потенціал у початковій школі може стати підґрунтям до плідної навчальної та пошукової діяльності у середній та старшій школі і що основне, у

подальшому професійному житті. Поняття творчості у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи ми розуміємо як орієнтованість на створення індивідуального, неповторного тощо, що відображає пошук особистістю себе та свого способу розуміти світ.

– Принцип відкритості до нових ідей несе в собі потужний потенціал інтелектуального збагачення думками інших. Можливістю до самокорекції своєї власної позиції, а також інструментом виховання та становлення толерантності до інших. У роботі майбутнього вчителя початкових класів відкритість означає інтелектуальне та емоційне прийняття особистості іншого – підкреслення її цінності та вартості. Принцип відкритості допомагає сприйняттю нестандартних рішень, цікавих та неоднозначних. На наше переконання, для світу який постійно змінюється, важливим є уміння бути відкритим до таких змін, гнучким та здатним ефективно діяти в умовах перманентного руху.

– Принцип відповідальності за власну точку зору передбачає те, що студенти привчаються до інтелектуальної чесності, позиції, яку вони оголошують у навчальній аудиторії, обґрунтовані, базовані на попередньому дослідженні матеріалу по темі, студенти готові аргументувати сказане тощо. Для учнів початкових класів відповідальність за свою точку зору – це крок до усвідомлення того, як важливо надавати правильну інформацію, а не дезінформувати інших, бути готовим до логічної аргументації, уміння пояснити спокійно, на фактах, а не на темпераменті та емоціях, не переходячи на особистості.

– Принцип поваги до інших та вміння слухати. Принцип поваги до особистості іншого є загальним та універсальним, будь-які стосунки в освітньому процесі мають будуватися, виходячи з того, що особистість іншого є цінною та важливою. Без дієвої поваги до іншого не може бути освіти. Поважаючи особистість учня чи студента викладач чи вчитель демонструє сутність освіти і дії – а саме своїм власним прикладом показати ідеї добра, краси педагогічної дії, прагнення змінити світ людських стосунків до кращого,

тощо. У цьому уміння слухати є ключовим елементом: людина слухає та чує іншого, тобто інвестує свій час та зусилля у те, аби зрозуміти іншого. Слухає і чує, тобто поважає, бо готова витрачати свій час на іншого.

– Принцип критичності мислення передбачає уміння перевіряти надану/почуту інформацію, вміння співставляти факти та перевіряти їх дієвість та вірогідність на тлі інших контекстів. Для вчителя початкових класів важливо вміти критично розглядати інформацію на предмет доречності її у роботі з учнями початкових класів, а також на предмет її потенційного впливу на емоційну сферу учнів молодшого шкільного віку. Учням початкових класів важливо вчитися критичності мислення заради вміння адекватно оцінювати ту чи іншу життєву ситуації та приймати правильне, найбільш оптимальне рішення.

Серед дидактичних умов та засобів реалізації поставленої цілі та мети, уточненої у відповідних завданнях, ми виділяємо: підбірку текстів, які мають глибинні виховні ідеї, є смислоутворюючими, ціннісноутворюючими, цікавими та багатогранними; підбір текстів, супроводжується рядом критеріїв, які будуть детально описані та обґрунтовані нижче; добір відповідних форм навчальної роботи студентів, які орієнтовані на подолання монологічного підходу у викладенні матеріалу, націлені на діалог, багатогранність тлумачень, відкритість до інтерпретацій і тому подібне. Перш за все, це групові форми роботи, що дають можливість учасникам почути одне одного і побачити всю палітру ідейної різноманітності. Важливою дидактичною умовою досягнення поставленої мети є ґрунтовне пояснення студентам-майбутнім вчителям початкових класів логіки відбору навчального наповнення крізь призму особливостей роботи з молодшим шкільним віком, з урахуванням їхнього потужного потенціалу та природної необхідності до діалогу з вчителем. Виключно важливого звучання у світлі пропонованої моделі набувають критерії оцінювання навчальної діяльності студентів, котрі деякою мірою проектують філософію їхнього майбутнього підходу до оцінювання учнів. У діалозі, з нашого погляду, немає думок поганих чи хороших, а є думки різні за

своєю сутністю та якістю. Дітям молодшого шкільного віку важливо знати, що їхня думка є значущою. В оцінюванні дітей молодшого шкільного віку немає місця яскраво вираженому негативізму, є місце лише конструктивній критиці, оскільки цей вік є особливо сприйнятливим до критики, слів вчителя в цілому, його авторитету тощо. Негативність оцінювання в цьому віці, як показує ряд фундаментальних досліджень у галузі вікової психології та педагогіки, може призвести до втрати мотивації, критиканства, обуреності та ряду інших небажаних та важко керованих явищ у майбутньому шкільному, і в подальшому житті, зокрема.

На нашу думку, вищеописані структурні елементи дидактичної моделі формування готовності до діалогу майбутнього вчителя початкових класів створюють відповідне ставлення до освітнього процесу творення себе як професіонала, котре характеризується мотивованістю до роботи та життя в цілому, самооцінку з метою самовдосконалення та самокорекції, готовністю ніколи не зупинятися на досягнутому, поважати себе як професіонала, бути відкритим до нового, удосконалювати та плекати свою ерудованість, культивувати у собі культуру мислення майбутнього вчителя, бути терпимим до різноманітності, вчитися аналізувати те, що відбувається, і який зміст воно несе.

Як показує теоретичний аналіз сучасної професійно-педагогічної літератури саме гуманістичний, тобто особистісно орієнтований вектор підготовки майбутнього вчителя є найбільш актуальним.

Погоджуємося з авторами фундаментального дослідження у галузі професійної підготовки вчителя О. Пєхотою та А. Стареєвою, котрі вважають, що ідея гуманізації професійної підготовки вчителів створила сприятливі передумови для вчителя розв’язувати не лише вузькопрофільні завдання, а й бути суб’єктом освітнього процесу, який вчиться і зростає разом зі своїми вихованцями. Автори дослідження стверджують, «що головною метою в освітньому процесі стає орієнтація студента на розвиток і саморозвиток

особистості дитини під час педагогічної практики та у майбутній професійній діяльності» [46, с. 20-21].

У цьому контексті слушною є думка І. Беха, що «найважливішою вимогою до виховання сучасної особистості вчителя є виховання цінності іншої людини, моральної визначеності гідності, духу терпимості до інших позицій, здатності до діалогу, а не до конфронтації, до продуктивного спілкування, до самокритичності» [8, с. 215-228].

В. Луговий важливим принципом оновлення сучасної професійної підготовки вчителя (її цілей, змісту, форм) також вважає гуманізацію, яку розглядає з позицій комплексного процесу гармонізації заради повноцінного всебічного розвитку людини як особистості. Метою її має бути формування особистості педагога, здатного реалізовувати головне завдання освіти – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, відповідно до тієї частини культурної спадщини, з якої він спеціалізується [36].

Проаналізований матеріал фундаментальних педагогічних досліджень свідчить про очевидний акцент сучасних тенденцій в професійній освіті на важливості формування у майбутніх педагогів особливого розуміння та формату співпраці зі своїми вихованцями, а також самостійної, активної позиції та умінні творчо, критично та незалежно мислити. На наше переконання, форматом навчального спілкування, котре дозволяє повноцінний обмін смислами, цінностями як навчальними, так і людськими може слугувати діалог.

Незважаючи на це, аналіз сучасної психолого-педагогічної професійної літератури з питань педагогіки початкової школи свідчить про часткову висвітленість та розробленість питання педагогічного потенціалу діалогу, діалогічних форм співпраці та взаємодії, місця та ролі діалогу у процесі професійної підготовки вчителя початкових класів. Низка теоретико-практичних досліджень у галузі загальної педагогіки та галузевих методик пропонують матеріали з питань діалогізації навчання, діалогу у взаємодії вчителя з учнями. Сучасний учитель початкових класів є водночас викладачем, вихователем, організатором діяльності дітей, активним учасником спілкування

з учнями, їх батьками, колегами, дослідником педагогічного процесу, консультантом, громадським діячем з активною життєвою позицією.

У зв'язку з аналізованими позиціями щодо створення максимально сприятливих умов освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя, нам би хотілося запропонувати своє розуміння понять здатності вчителя до діалогу та готовності вчителя початкових класів до діалогу.

Здатність вчителя до діалогу, на наш погляд, є невід'ємною рисою педагога, котра проявляється у яскраво вираженій, можливо, дещо перебільшеній, контактності, сприйнятливості до поглядів інших, гнучкості, вмінні слухати інших, співпереживати та розуміти позицію іншого. Крім цього, здатність до діалогу передбачає досить розвинені навички мовлення та комунікації як вербальної, так і невербальної. Також переконані, що здатність до діалогу слід віднести не лише до рис, яким слід вчитися в умовах фахової підготовки, а також ставити за мету у професійному саморозвитку та становленні майбутнього вчителя початкових класів.

На наш погляд, здатність до діалогу може претендувати на чільне місце у якісній характеристиці професіограми вчителя початкових класів як така, що дозволяє вчителю максимально зреалізувати свій потенціал, а також допомогти особистісному зростанню своїх учнів через ціннісну взаємодію.

У свою чергу, поняття внутрішньої готовності у науковій педагогічній літературі позиціонується як усвідомлена установка на майбутню діяльність, зумовлена високим рівнем розвитку мотиваційних, вольових процесів особистості, яка забезпечує її успішність.

О. Семенюк вважає, що готовність – це складне соціально-психологічне утворення, яке містить комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості й систему професійно-педагогічних знань, умінь та навичок. В. Сластьонін стверджує, що готовність особистості до діяльності є особливим психічним станом, який виявляється в наявності у суб'єкта образу структури певної дії і постійної спрямованості на її виконання.

Інтерпретуючи та розширюючи викладене поняття, відзначаємо, що готовність охоплює за своєю суттю психологічні індивідуальні риси особистості, наприклад, прагнення та волю, бажання бути кращим та робити успіхи у своїй сфері, а також професійні знання, уміння та навички, що здобуваються у результаті фахової підготовки, а також самостійної роботи над собою, тобто самовдосконалення.

Таким чином, у контексті започаткованого дослідження є потреба зосередитися на питанні готовності вчителя початкових класів до діалогу та складових цього явища. На наш погляд, ця готовність передбачає фундаментальні професійні знання про особливості молодшого шкільного віку, закони комунікації з дітьми тощо, а також низку особистісних характеристик, спрямованих на досягнення успішного результату в роботі з дітьми у режимі діалогу.

Слід відзначити, що готовність є не природною характеристикою особистості, це певне психічно-професійне утворення, риса особистості вчителя, над котрою слід працювати, докладаючи чималих зусиль та часу.

Таким чином, здатність та готовність вчителя початкових класів становлять собою передумову роботи вчителя над собою, його прагнення самовдосконалюватися як у професійному, так і в особистісному планах. З одного боку, поняття здатності до діалогу може бути включеним до більш ширшого поняття готовності до нього. Хоча не завжди здатність означає повну готовність до діяльності у тій чи іншій сфері.

Отож, у професійній підготовці вчителя початкових класів слід розрізняти та враховувати поняття «здатності до діалогу» та «готовності до діалогу», намагатися підтримувати та розвивати у студентах – майбутніх вчителя початкових класів здатність до діалогу, яка в подальшому має вилитися в їхню готовність та надати їм впевненості у своїх силах працювати в рамках цього педагогічного процесу.

Визначальними для подальшого розвитку дитини новоутвореннями психіки на етапі молодшого шкільного віку є довільність пам’яті та уваги як

особлива якість психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексія своєї навчальної діяльності, усвідомлення себе як суб'єкта навчання. Завдяки перерахованому вище психіка молодшого школяра досягає того рівня розвитку, який необхідний для подальшої навчальної діяльності на середній ланці школи.

Вважаємо, що формування позитивної Я-концепції та самосприйняття себе як активного суб'єкта пізнання є одним із основних завдань початкової ланки освіти. Сучасною філософією педагогіки доведено, що антропоцентрична спрямованість педагогічного процесу є визначальною. Як видно з проаналізованого матеріалу, особистість дитини є у центрі пошуку будь-яких педагогічних практик.

Передовий досвід вчителя-практика С. Набой з питань упровадження особистісно орієнтованого навчання у початковій школі переконливо говорить на користь прагнення педагогічних колективів відшукати шляхи створення нової школи, де було б цікаво і затишно кожному, де статус особистості був би пріоритетним. Вона вважає, що особистісно орієнтований підхід у молодшій школі – це цінний перспективний досвід педагогічної науки, простір для творчості вчителя та учнів, поєднання різноманітних форм, методів навчання, потужних прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів. На основі свого досвіду впровадження особистісно-орієнтованого підходу, С. Набой говорить про підвищення ефективності уроків та поліпшення взаємин та спілкування з учнями, які вони стали більш довірливі та демократичні. Педагог-практик С. Набой виділяє такі сутнісні характеристики особистісно орієнтованого підходу у початковій школі у порівнянні з традиційним (табл. 2.1) [42, с. 4-5].

Як бачимо з наведеного матеріалу про передовий педагогічний досвід у практиці початкової школи, ефективною є особистісно орієнтована парадигма навчання та виховання, оскільки вона дозволяє зреалізувати природній потенціал молодшого школяра до ефективної навчальної взаємодії з вчителем, породити позитивні емоції та настрої до навчальної діяльності та, власне, прокласти дорогу до формування творчої, не закомплексованої, впевненої у собі мислячої особистості.

Таблиця 2.1

Порівняльний аналіз особистісно орієнтованого та традиційного підходів до викладання у початковій школі

Традиційний підхід	Особистісно орієнтований підхід
Позиція учня: учень – підлеглий об'єкт навчальних впливів, учень повинен, учень – ще не повнозначна особистість	Позиція учня: учень – суб'єкт навчальної діяльності, рівний партнер спілкування, учень – повнозначна особистість, кожен має здібності, багато дітей обдарованих
Позиція вчителя: учитель – наставник, єдина ініціативна особа, завжди правий, «іде з предметом до дітей», стиль «пускає стріли»	Позиція вчителя: вчитель – помічник, котрий вчасно вміє почути, помітити, підправити, підтримати кожного, залучити до співпраці
Методи засвоєння знань: базуються на повідомленні готових знань, навчанні за зразком, механічній пам'яті, вербальному викладенні матеріалу, репродуктивному відтворенні	Методи засвоєння знань: спрямовані на створення можливостей самопізнання дитини, її самовизначення, самореалізації, на спільний розвиток учнів, на розвиток прагнення змінити себе, вдосконалювати і саморозвивати
Результат: реалізація навчальних цілей перетворюється в роботу з-під палиці, звідси – небажання вчитися, виховання ліні, невміння дитини реалізувати себе в житті	Результат: формування творчої, компетентної особистості
Процес навчання характеризується низькою мотивацією навчальної діяльності, самостійне цілевизначення відсутнє, цілі навчання ставить вчитель, план також пропонується вчителем, учні переважно ізольовані один від одного, переважна пасивність класу, низька мовленнєва діяльність, слабкий зворотній зв'язок, орієнтування на середнього учня, відсутність індивідуального навчання, підсумковий аналіз та оцінювання діяльності дитини виконується вчителем	Процес навчання характеризується високою мотивацією навчальної діяльності, цілі навчання визначають учні, оскільки вони безпосередньо залучені до проектування уроку, передбачено використання різноманітних форм організації навчальної діяльності (робота в парах, групова, індивідуальна робота), достатня мовленнєва діяльність дітей, постійний зворотній зв'язок, підсумковий аналіз та оцінювання учнями своєї діяльності, своїх однокласників та вчителя
Результат: реалізація навчальних цілей перетворюється в роботу з-під палиці, звідси – небажання вчитися, виховання ліні, невміння дитини реалізувати себе в житті	Результат: формування творчої, компетентної особистості

Співзвучними до результатів передового досвіду є і висновки по типології стилів спілкування вчителів початкової школи О. Савченко (табл. 2.2) [148, с. 18-19].

Таблиця 2.2

Порівняльний аналіз типології стилів спілкування (за О. Савченко)

Авторитарний стиль спілкування	Особистісно орієнтований стиль спілкування
Завдання уроку повідомляє прямо, чітко, економно; нехтує думкою класу	Завдання уроку визначає через діалог із класом; заохочує вияв особистісного ставлення учнів до виконуваної роботи
Перебиває висловлювання дітей; часто вживає вирази: «не запитуйте, я зараз все поясню»; схильний приймати єдино правильне рішення	Схильний приймати варіативні рішення. У будь-яких ситуаціях зберігає особисту гідність учня
«Останнє слово» залишає за собою, шукає причину невдачі в учнях	Дозволяє дітям підходити до себе для одержання додаткових матеріалів та завдань. Шукає причину непорозуміння з учнями у своїх діях

На нашу думку, важливим моментом в особистісно орієнтованому стилі спілкування вчителя є те, що він відображає емоційну та професійну зрілість педагога і, що більш важливо, учні початкових класів відчувають це, люблять і пам’ятають педагога з щирим та відкритим до них серцем.

Слушною в цьому контексті є думка науковця Л. Хоружі про те, що успіх навчання і виховання молодших школярів значною мірою залежить від особливостей взаємодії з ним вчителя, передусім від його внутрішньої професійної культури та етики. Вона досить точно підмічає та поєднує питання взаємодії вчителя початкової школи з рівнем успішності молодших школярів. Л. Хоружа пише, що «всі стосунки, які складаються в умовах педагогічної діяльності, є похідними від рівня сформованості у вчителя його професійної етики. Своїм змістом педагогічна етика здійснює комплексний вплив на соціальну адаптацію, формування ціннісно-мотиваційної сфери, самооцінку, психічний стан, емоційну стабільність молодшого учня. Вона спрямована на поглиблення й розвиток механізмів, що організовують та регулюють моральні

основи життя дітей молодшого шкільного віку та їхню життєдіяльність в цілому» [67, с. 30-31].

Дуже слушним у контексті аналізу системи підготовки вчителя початкових класів буде прислухатися до рекомендації Л. Хоружі щодо своєрідного тезаурусу етичних цінностей взаємодії з учнями початкової школи (табл. 2.3) [67, с. 40].

Таблиця 2.3

Порівняльний аналіз основних педагогічних цінностей в умовах навчально-дисциплінарного й особистісно орієнтованого підходів до учнів

Педагогічні цінності в умовах навчально-дисциплінарного підходу до учнів	Педагогічні цінності в умовах особистісно орієнтованого підходу до учнів
Педагогічну мету визначає вчитель	Учитель спільно з учнями визначає педагогічну мету
Всі учні мають одночасно засвоювати стандартний навчальний матеріал	Учень має право на проектування змісту навчання і власний темп його засвоєння
Учитель виконує експертизу знань учнів, а вони несуть відповідальність за свої успіхи та помилки	Учень має право на помилки, свободу від контролю з боку вчителя. Педагог-помічник, порадник, який діє за правилом: «Допоможи дитині це зробити самостійно»

Узагальнюючи вищевикладені позиції, можемо говорити про високі вимоги до професійної компетентності сучасного вчителя початкових класів. Тому в професійній підготовці слід зосередитися на вмінні сформувати внутрішню мотивацію пізнавальної діяльності, вмінні організовувати співробітництво й орієнтації на створення ефективної навчально-виховної взаємодії; знаходити шляхи оптимального спілкування, розкривати творчий потенціал та розвивати мислення учнів молодшого шкільного віку. Саме вчитель початкових класів може дуже суттєво вплинути на творчий розвиток і становлення особистості молодшого школяра, його інтересів, цінностей та ідеалів.

Таким чином, бачимо, що вимоги часу та швидкий темп розвитку інформаційного суспільства висувають високі критерії до умов професійної підготовки вчителя початкових класів, а якісне оновлення професійно-

педагогічної підготовки вчителя початкових класів в умовах університету – процесом постійним і багатовекторним.

Переконані, що сучасний учитель початкової школи – це людина, котра завжди готова пізнавати нове та відкрита до неповторного світу дитинства, готова розділити дитячий подив та небайдужа до неординарності дитячого погляду на світ та взаємозв'язок речей у ньому. Особистісно орієнтоване спілкування: визначається як провідний вектор в умовах суб'єкт-суб'єктного спілкування в навчальному закладі. На нашу думку, дуже важливою характеристикою діалогічного вчителя є відсутність авторитарного підходу до викладання і до свого авторитету в цілому. Діалогічний вчитель вибудовує свій авторитет, заслуговуючи повагу учнів, а не побоювання і страх перед собою. Вважаємо, що це досягається доброзичливістю у спілкуванні з учнями. Особливо актуально це звучить у контексті особливостей роботи з молодшим шкільним віком та дитячими серцями, такими сприйнятливими до доброти. На нашу думку, виключно важливим для діалогічного вчителя є усвідомлення права на інтелектуальну свободу та свободу вибору своїх учнів.

Позитивна Я-концепція діалогічного вчителя ґрунтується на вірі у світле начало в людині, оптимізмі, відсутності неконструктивних думок з приводу дітей, їхніх можливостей, розумових здатностей тощо. Діалогічний вчитель прагне до гармонійних стосунків зі світом та із самим собою.

Готовність до діалогу: готовність вчителя початкових класів до діалогу передбачає фундаментальні професійні знання про особливості молодшого шкільного віку, закони комунікації з дітьми в дії, тощо, а також ряд особистісних характеристик, спрямованих на досягнення успішного результату у роботі з дітьми в режимі діалогу.

Здатність до діалогу: усвідомлена установка на майбутню діяльність, зумовлена високим рівнем розвитку мотиваційних, вольових процесів особистості, яка забезпечує її успішність.

Не претендуючи на вичерпність, поняття про діалогічного вчителя у нашому розумінні дає уявлення про сутнісні характеристики та якості, до

вироблення яких студенти мають прагнути, культивувати у собі та працювати над їх відшліфуванням.

Беручи до уваги вищевикладені позиції, розглянемо питання, яким має бути освітнє середовище підготовки майбутнього вчителя, котрий принесе в початкову школу позитив, конструктивізм у роботі з учнями, оптимізм, високу педагогічну етику, буде здатний правильно розуміти свою позицію лідера дитячого колективу, буде орієнтованим на свою діалогічність та діалогічність своїх учнів, зуміє активізувати своїх учнів до академічних успіхів та подальшого зростання протягом усього шкільного життя та поза його межами тощо. Суттєвим є й те, що у сучасній українській школі вчитель початкових класів здебільшого є класним керівником, тобто поєднує у собі більшість навчально-виховних функцій.

Неможливо формально навчити навичкам інтелектуального осмислення дійсності, ініціативному ставленню до навчання – цього не можна зробити через пояснення правил чи норм, це можна зробити лише через створення умов, які сприяють, спонукають та закріплюють позитивне ставлення студентів до нового досвіду, формують відкриту демократичну позицію.

Антропоцентрична педагогіка сьогодення вимагає, щоб педагог володів досить широким діапазоном методів та прийомів навчання й виховання молодших школярів, міг свідомо добирати ті з них, які забезпечують високу якість кінцевих результатів освітнього процесу, максимально сприяють розвитку дитини і формують у неї основи культури, духовності та інтелектуальності.

На наше переконання, педагогічний простір діалогу дає можливість реалізації сучасних вимог теорії та практики фахової підготовки вчителів початкових класів до ефективної взаємодії з учнями, підвищення рівня мотивованості до навчання.

Перераховані раніше психолого-педагогічні особливості молодшого шкільного віку слід обов’язково враховувати в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Природовідповідність педагогічної

діяльності забезпечує більшу ефективність обраних методів роботи вчителя та задоволення від навчання для учня. Сучасні вимоги часу проектують механізм професійної педагогічної підготовки вчителя.

Таким чином, матеріал, розглянутий у цьому підрозділі, дає підстави говорити про виключну важливість застосування особистісно орієнтованого підходу у роботі вчителя початкової школи як такого, що задекларований державними документами про освіту, а також сучасними досягненнями педагогічної теорії та практики. Особистісно орієнтований підхід є вимогою часу та ознакою поступального інноваційного руху початкової освіти. Контекст підготовки сучасного вчителя початкової школи орієнтується на виховання та формування особистості, яка поєднує у собі тезаурус світової та вітчизняної культури, здатна до саморозвитку, розвитку іншої особистості, духовність, гуманність, креативність, адаптивність, здатність до продуктивного спілкування, тощо. Сучасний учитель початкової школи свідомий своєї підвищеної відповідальності за закладення здорових основ суспільного життя та навчання вихованців. Окрім цього, педагогіка через діалог є психологічно сприятливішою для молодшого шкільного віку, оскільки менш травматично допомагає долати критичне ставлення та негативізм.

2.2. Критерії та рівні сформованості готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів

У підрозділі увага зосереджена на діагностиці критеріїв та рівнів готовності студентів до діалогу, а також з’ясуванню передумов теоретико-практичної готовності студентів до організації діалогу в їхньому професійному майбутньому.

Констатувальний етап експерименту проводився на базі Запорізького національного університету. Було проведене діагностичне анкетування студентів 4 курсу денної та заочної форм здобуття освіти спеціальності

013 «Початкова освіта». Мета анкетування полягала в діагностуванні рівня теоретико-практичної готовності до організації діалогу та застосування діалогових форм навчання у роботі майбутніх вчителів початкової школи.

Метод дослідження, використаний в експерименті, аналіз та узагальнення досвіду студентів, а також і вчителів початкової школи, досвід роботи яких складає від 7 місяців до 19 років. Середнє арифметичне становить 6,8 років роботи.

Структура анкети мала таку послідовність: у вступній частині подана пояснювальна записка із зазначенням навчального закладу, звернення до респондентів, вказано мету та спрямованості, а також способи використання здобутої інформації та методів проведення дослідження. Перед проведенням анкетування було проведена усна коротка інструкція щодо порядку її заповнення, по бажанню учасники могли залишитися анонімними, але практично всі побажали зазначити свої дані. У другій, основній частині, були подані питання, які відображали відповідність цілей та задач дослідження.

Створення анкети слідувало таким принципам: підбір питань досить точно характеризував явище організації діалогу на навчальному занятті в умовах закладу вищої освіти, а також у початковій школі; в анкеті використовувалися як прямі так і опосередковані запитання; у питаннях були виключені будь-які форми підказок; ми максимально намагалися уникнути двозначного розуміння смислу запитань. В анкеті були задіяні як закриті варіанти питань, так і відкриті, в яких пропонувалося висловити власну думку.

У ході дослідно-експериментальної роботи розроблено критеріальний апарат оцінки рівня теоретико-практичного рівня розуміння діалогу та готовності до роботи з ним студентів-майбутніх вчителів. На нашу думку, питання професійних знань, комунікативних якостей та особистісних характеристик є досить широко вивчене у педагогіці та висвітлене в науковій літературі, так само як і у низці психолого-педагогічних та методичних досліджень. Тому, у відповідності до окреслених мети та завдань дослідження, зупиняємося на детальному висвітлені лише таких елементів генеральних

складових готовності до діалогу, як уміння мислити критично, уміння аналізувати та синтезувати власний навчальний та життєвий досвід, уміння виділяти протиріччя у матеріалі або у навчальному досвіді, уміння генерувати ідеї, висувати гіпотези тощо.

Опис методики підведення підсумків. Відповіді студентів щодо кожного питання анкети оцінювались у відповідності до цифрового співвідношення, описаного у критеріальному апараті. Потім прораховувалася загальна сума балів у відповідному стовпчику, виводився середній арифметичний показник і встановлювався рівень кожного окремого студента за наступним принципом, наочно представленим у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Оцінювання рівня готовності студентів до роботи з діалогом

Бали	Рівень	Цифрова межа
5	Високий	4,51 – 5
4	Достатній	3,51 – 4,5
3	Середній	2,51 – 3,5
2	Нижчий за середній	1,51 – 2,5
1	Низький	до 1,5

Потім обчислювалося процентне співвідношення рівнів по кожній групі та на основі цифрових даних, а також експертної оцінки робіт студентів подавалися коментарі та формулювалися висновки. Проведене анкетування першого етапу констатувального етапу експерименту дало можливість та підстави для формулювання низки висновків, а саме: із загальної кількості 46 студентів випускного курсу, до складу якого входять 3 групи 4,35% продемонстрували низький рівень розуміння та готовності до роботи з діалогом, 17,4% – нижчий за середній, 41,3% – середній рівень, 28,3% – достатній, і лише 8,7% високий рівень теоретико-практичної готовності до роботи з діалогом, що є результатом попереднього застосування названих форм під час навчання у закладі вищої освіти, проходженні педагогічної практики, власного досвіду роботи та самопідготовки до майбутньої професії. Для графічної презентації результатів представлений наступний рисунок (рис 2.1).

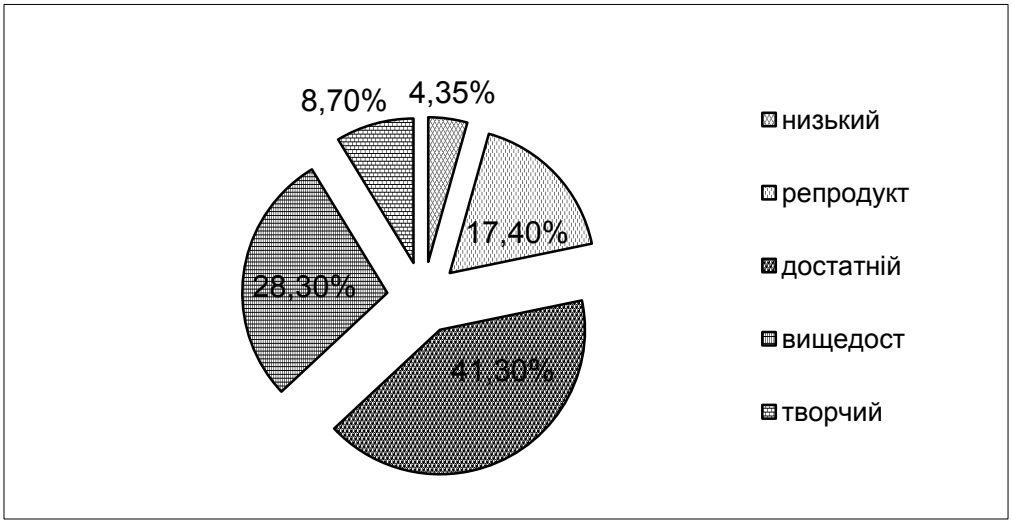


Рисунок 2.1. Результати анкетування майбутніх учителів початкових класів

90% студентів надають перевагу діалогу на занятті, особливо враховуючи специфіку роботи у початкових класах. Проте вони не відкидають значення монологічних підходів та диференціюють ситуації, коли монолог просто необхідний (безпосереднє пояснення нового матеріалу, опитування домашнього завдання, коли відповідає на оцінку один учень тощо). Лише 35% студентів змогли самостійно доповнити та поширити перелік діалогових форм роботи, що був запропонований в анкеті. Студенти досить компетентно володіють педагогічною термінологією, проте зустрічалися випадки відсутності логічних, причинно-наслідкових зв'язків при визначенні окремих понять. Окремі студенти не давали відповіді безпосередньо що є що, а застосовували дескриптивний підхід, тобто описували явище з точки зору його проявів без номінації. Переважна більшість студентів у своїх роботах (70%) наголошували, що ситуація діалогу на занятті сприяє породженню подальших міркувань та самостійних висновків.

Цінними результатами анкетування є думки студентів щодо передумов успішного формування готовності до вступу у діалогічну взаємодію учасників освітнього процесу. До таких умов слід віднести: логічне висловлювання своїх думок (партнер бачить логіку перебігу думки); уміння ставити запитання;

вміння слухати та чути іншого; врахування індивідуальних особливостей учасників діалогу; вміння активізувати учнів; вміння бути фасилітатором; виховання позицій рівноправності та партнерства тощо.

Студенти також неодноразово наголошували на розвивальному потенціалі діалогічних форм роботи. Звучали думки про те, що діалог уможливлює зворотний зв'язок та рефлексію, в тому числі і саморефлексію. Діалог вчить висловлювати з урахуванням поліфонічних позицій, знаходити компроміси, точки дотику співрозмовників. У ході діалогу виникає зацікавленість та прагнення зреалізувати власний потенціал. Майбутні вчителі наголошували на важливості ситуації діалогу для формування навичок діалогічного висловлювання. Адже формується логіка, вміння бачити аргумент, контраргумент, доповнення, уточнення, повтор, зробити висновок. Важливою є думка про те, що діалогічне навчання виховує у дітей прагнення пізнати істину, дає змогу зрозуміти, що шлях до розв'язання проблеми полягає у зіставленні позицій партнерів по діалогу. Діалог вчителя/викладача на уроці/занятті називають джерелом активності. Студенти зазначають важливе значення діалогу для поліпшення емоційної атмосфери заняття.

Проведене анкетування дає нам підстави говорити про необхідність акценту та включення у теоретико-практичну підготовку вчителя початкової школи таких важливих елементів та складових:

– розвиток творчого педагогічного мислення майбутнього вчителя початкової школи через більш широку практику застосування діалогу та діалогічних форм роботи на заняттях психолого-педагогічного циклу так само як і професійно-орієнтованих дисциплін;

– посилену роботу над професійною педагогічною термінологією та вміннями її правильно вживати та застосовувати;

– працювати над поглибленням мотиваційної сфери майбутніх вчителів через особистісно орієнтовані форми роботи на заняттях;

– увага до форм роботи, спрямованих на розвиток зв'язного емоційного мовлення педагога, елементи театральної педагогіки, що дозволяє

формувати виразність, чіткість та емоційну забарвленість представлення навчального матеріалу у класі.

Другий етап констатувального етапу експерименту був масовим і дозволив встановити низку цікавих тенденцій. У анкеті студентам-вчителям пропонувалося вказати стаж педагогічної роботи, це дозволило нам прорахувати, що в середньому вони мають 6,8 років педагогічного стажу (від 7 місяців до 19 років).

Згідно до одержаних даних, 8,2% анкетованих продемонстрували низький рівень обізнаності з явищем діалогу в освітньому процесі, його ефектом та педагогічним потенціалом, 40,9% – нижчий за середній рівень, 30,1% – середній, і лише 20,3% – середній, високий рівень продемонстрували 1,63% анкетованих. Для наочного представлення результатів укладено рисунок 2.2.

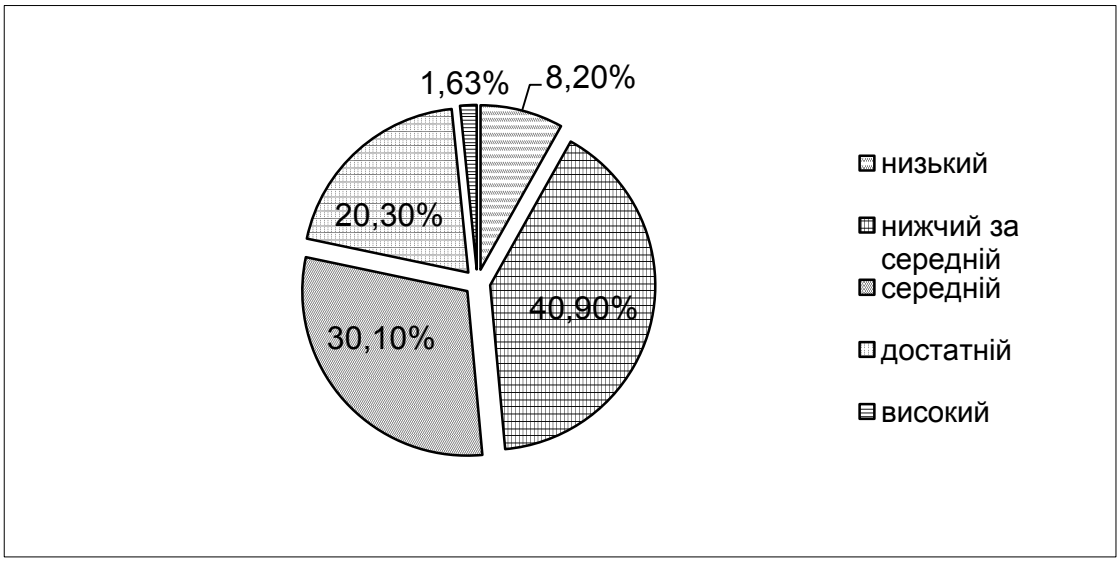


Рисунок 2.2. Процентне співвідношення рівнів готовності до діалогу практикуючих учителів

Цінними та цікавими є такі висновки вчителів-практиків:

– «монолог на уроці. Добре чи погано? З погляду розвитку мовлення такий спосіб застосовується вчителем дуже часто, але для пізнання цей прийом недоречний. Монолог – це роздуми однієї людини. Розповідь вчителя, як людини авторитетної, сприймається учнями як істина, яка обговоренню не підлягає. Я вважаю, що такий спосіб роботи слід обмежувати. Задача вчителя

не донести дітям істину, а навчити її здобувати» (Ірина, 4 роки досвіду роботи вчителем);

– «діалог на уроці – це співпраця, що призводить до пошуку істини» (Тетяна, 5 років досвіду роботи вчителем);

– «діалог на уроці дуже важливий тому, що в процесі діалогу діти спілкуються між собою і збагачують цим свої знання» (Орина, 2 роки досвіду роботи вчителем);

– «щоб організувати діалог на уроці вчитель повинен сам багато знати, пропонувати цікаві ситуації, а також бути стриманим та справедливим» (Віталіна, 6 років досвіду роботи вчителем);

– «діалог допомагає особливо впізнати когось, його ставлення, мовлення, характер, вміння правильно зорієнтуватися, продовжити розмову про щось. Не люблю діалог з дорослими, але люблю його з дітьми...» (Ксенія, 18 років досвіду роботи вчителем);

– «... істина та знання повинні даватися в ході обговорення, саме через пошук та рішення спільних проблем» (Анастасія, 14 років досвіду роботи вчителем);

– «діалог спонукає дітей більше думати та вчить висловлювати думки» (Марія, 8 років досвіду роботи вчителем);

– «діалог розвиває у дітей самостійність та вміння висловлювати свої думки» (Олена, 7 місяців досвіду роботи вчителем);

– «дітей можна і потрібно тренувати мислити, поки вони не стануть мислити уміло і більш критично. Критичний мислитель, це той, ким керують відповідні аргументи, а не просто імпульси та рефлекси» (Ганна, 15 років досвіду роботи вчителем).

Важливим для нашого дослідження є міркування та пропозиції вчителів-практиків щодо етапності та механізму створення ситуації діалогу на уроці. Зауважимо, що це питання було проблемним для 27 учасників, які зовсім не дали на нього відповіді. Це складає 44,3% від загальної кількості опитаних.

Така ситуація є дещо тривожною і може свідчити про недостатнє розуміння та використання даного феномену вчителями-практиками у своїй роботі.

Проте у відповідях тих, хто опрацював питання технік, що породжують діалог на занятті, ми виокремили цінні пропозиції та слушні зауваження. А саме слушними пропозиціями щодо організації діалогу на уроці ми вважаємо: роботу у групах, склад яких змінюється, пропонує 3% учасників анкетування; робота в парах, склад якої змінюється – також 3% учасників; ситуацію: аргументи-питання – 5,8% учасників; проблемні завдання – 32,5%; розгляд неоднозначних питань дискусійного характеру – 3%; обговорення почутого та побаченого, іншими словами рефлексія власного та колективного досвіду – 3%; сюжетно-рольові ігри «Уявіть собі» та «Захистіть свою думку» – 5,8%; підготовлені заздалегідь питання по обраній темі та обмін ними на занятті – 3%; опис та обговорення твору мистецтва – 3%; обговорення тексту чи його уривку – 3%; розігрування міні сценаріїв у ролях – 17,6%; урок-диспут – 3%; гра «Кола Венна» – 3%.

Для дослідження ці дані важливі тим, що вони вказують на потребу більш широкого впровадження діалогових практик у професійну підготовку майбутнього вчителя початкових класів.

Метою анкетування на третьому етапі студентів, котрі ще не слухали курсу «Педагогічна майстерність», чи то «Формування критичного мислення майбутнього педагога», не мали практичного досвіду у школі на предмет того, наскільки важливим вони вважають діалог у своїй майбутній педагогічній діяльності та наскільки готовими вони є до його застосування.

На цьому етапі нам було цікаво проаналізувати ті уміння, які студенти вважають важливими для викладача з метою організації діалогу на занятті. Дані проведеного дослідження з майбутніми вчителями початкових класів дали можливість встановити, що серед 26 вмінь, необхідних вчителю для організації діалогу, найважливішими студенти вважають вміння контактувати з учнями (22%), вміння відбирати цікавий матеріал (19%), емоційність (19%), комунікативність (12,5%), а також уміння організувати процес навчання

(12,5%). Встановлена тенденція свідчить про те, що для студентів важлива сторона реалізації спілкування у процесі навчання. Студенти отримують інтелектуальне та моральне задоволення, якщо процес навчання задовольняє їх потребу у збагаченні інформації, одночасно з повноцінним спілкуванням в режимі «особистість – особистість». Як бачимо, студенти цінують компонент емоційності у спілкуванні, що свідчить про важливість людського фактору. Варто зазначити, що структурованість та дисципліна цінуються як такі, що сприяють організованості процесу навчання й виховання.

Таким чином, проведені діагностичні дослідження дозволили встановити, що вагома частина студентів демонструє репродуктивний рівень, низький або недостатній рівні теоретико-практичної готовності до організації діалогу та діалогових форм роботи. Проте, дані свідчать про прагнення до більш широкого застосування практик діалогу та діалогових форм роботи на заняттях.

У запропонованій дидактичній моделі організації діалогу на заняттях ставиться за мету подолання репродуктивного підходу до сутності процесу діалогізації навчання та формування майбутнього фахівця-вчителя початкових класів. Нагадаємо, що, на наше переконання, вчитель початкових класів – це людина, яка працює творчо, не зупиняється у своєму власному та професійному розвитку, мислить креативно, вміє знаходити рішення з різноманітних ситуацій та розуміти неповторний світ дитинства своїх вихованців.

2.3. Упровадження дидактичної моделі формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки

З метою подолання елементу репродуктивності у практичній підготовці майбутніх учителів початкових класів вважаємо за потрібне застосування більш широкої практики організації діалогу на заняттях, а також орієнтація навчальних завдань на формування у здобувачів вищої освіти навичок

самостійної організації діалогу, як усного, так і письмового, так само як і активної участі у діалозі, котрий організовує на заняттях викладач.

На основі теоретичного аналізу праць учених-педагогів, а також власних педагогічних спостережень переконані, що якість підготовки студентів, відповідно, і учнів пов'язана з такою організацією навчання, де б вони виступали суб'єктами творчої, пізнавальної діяльності, займали активну позицію в навчальній роботі, а його методика будувалася на принципах педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості [1; 5; 8; 25]. Саме діалогічний підхід, на нашу думку, найбільш повно відображає природу дидактичної взаємодії, співробітництва та творчості, створює оптимальні умови для діалогічного спілкування у системі відносин «учитель-учні».

У розробленій дидактичній моделі пропонується реалізація принципу толерантності, що забезпечує шанобливе та некритичне ставлення до погляду, котрий різниться від власного; принцип поваги до поглядів іншого є логічним продовженням принципу толерантності та означає визнання значущості думок іншого рівноцінними, як і власні; принцип поваги до інших та активного слухання. Активне слухання є показником уваги та поваги до іншого, воно свідчить про свідому мобілізацію інтелектуальних сил для сприймання іншої людини; принцип відкритості до нових ідей, тобто готовності міняти свої погляди, самокорегуватися, розширювати свої горизонти знань, зростати разом з іншими, а не зациклюватися лише на досягнутому; принцип творчості мислення та діяльності відкриває можливість для креативного вираження самого себе у різноманітних формах та проявах, творчість передбачає необмеженість певними рамками, ідеологією тощо. Принцип критичності мислення передбачає перевірку інформації на достовірність, адекватність до контексту, вірогідність по відношенню до інших контекстів.

У своєму підході до організації навчального діалогу на занятті пропонуємо читання професійно спрямованого проблематизованого педагогічного тексту як стимулу для розвитку здатності до діалогу майбутніх учителів початкових класів. Таке переконання ґрунтуємо на позиції про те, що

читання – це індивідуалістичний творчий процес, що зумовлюється такими рисами читача, як життєвий та читацький досвід, світогляд, емоційний настрій, часопростір тощо. Набувають значення в акті читання такі фактори, як культурна самовизначеність читача, попередні знання про світ та своє місце в ньому. Тобто, читач свого роду також виступає агентом смислу, який в акті читання вступає у взаємодію з смислоносіями тексту. Текст – це самобутній згусток смислу, котрий потребує інтерпретації та, власне, діалогу автора з читачем через слово. У ході опрацювання тексту у читача виникають запитання, відповіді на які він знаходить у тексті або через спілкування з іншими, через призму свого життєвого досвіду тощо.

З метою подальшого аналізу методів роботи над текстом для розвитку готовності до діалогу та власне діалогічності майбутнього вчителя початкової школи розглянемо кілька стратегій критичного читання навчального матеріалу.

Аналітичний огляд професійної літератури з даного питання дозволив виявити ряд підходів та стратегій критичного читання тексту. Розглянемо, на наш погляд, найдетальніші з них.

Стратегія, розроблена професором М. Віктором «Що ви повинні робити, коли критично читаєте текст?», передбачає такі поради:

1. Бути уважним, відкритим для думок та сприйнятливим до точок зору.

2. Бути сконцентрованими на матеріалі, який читаєте.

3. Повинні перечитувати.

4. Повинні писати на основі того, що прочитали, оскільки це допомагає бачити чіткий зв’язок ідей; осягнути власне бачення і розуміння; висловлюватися чіткіше, логічніше, конкретніше.

Серед конкретних кроків читання та розуміння інформації М. Віктор виділяє такі: 1) пошук в тексті ключів до розуміння перед початком читання 2) використання тих ключів до розуміння, що дає вам автор під час читання 3) читання тексту з олівцем чи ручкою в руках, тобто ретельне прочитання під час якого ви фіксуєте питання до автора, до самого себе, ключові моменти тексту 4) перечитування, якщо це потрібно [14].

М. Віктор деталізує кроки читання та розуміння інформації, зазначаючи, що: 1) текстовими ключами розуміння тексту є заголовок, виділення цитації, інформація про автора, підзаголовки, дата публікації, довжина, шрифти, ілюстрації, малюнки; 2) текстововими ключами, що дає автор, є повторювані ключові слова, тематичні речення, сигнальні слова/фрази; 3) читати слід вдумливо, маючи олівець у руках, у прочитанному тексті мають бути підкреслення, нотатки (або анотування), власна символіка на позначення значущих елементів тексту; можливі категорії позначок на полях: питання, читацька реакція, визначення, підсумок, екстраполяція, інтерпретація [14].

Не менш важливим, на нашу думку, є також заклик до творення внутрішнього діалогу з автором, тобто активне формулювання питань, віднаходження протиріч у думках, апелювання тексту до різних життєвих ситуацій тощо. Нам імпонує ця стратегія, оскільки вона відкриває можливості до розвитку діалогічного прочитання проблематизованого педагогічного тексту, навчаючи студентів мислити багатогранно, поліпшувати культуру свого читання, вчить розуміти, що погляди можуть відрізнятися від власних. Окрім цього, пропонована М. Віктором стратегія передбачає механізм відстеження логічної побудови тексту, тобто позиції автора, аргументації та перебігу думок, розгортання подій тощо. На наш погляд, така стратегія готує мислячого читача, котрий виступає співавтором тексту. Особливого значення набуває подібна практика роботи для майбутніх учителів початкових класів, які формують моральний світогляд майбутніх дорослих. Тому наголошуємо на важливості якісного опрацювання педагогічного проблематизованого тексту, який здатний виховувати почуття, культуру та розуміння світу.

Таким чином, критичне читання формує навички критичного мислення та високоінтелектуального діалогічного сприйняття світу. Саме тому такий спосіб прочитання проблематизованих педагогічних текстів пропонується у дидактичній моделі розвитку готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи з діалогом.

На основі зазначеного та проаналізованого вище матеріалу, звертаємо увагу на те, що глибшому розумінню змісту тексту, його ідей, сутнісних смислів сприяють письмові форми щодо його подальшого опрацювання. У контексті гіпотези про розвиток готовності до діалогу через систему критичного прочитання проблематизованих педагогічних текстів, котрі орієнтовані на розвиток критичного мислення майбутніх педагогів, пропонуються письмові форми роботи для подальшої роботи над текстом після його прочитання. Ця пропозиція ґрунтується на тому, що письмові форми роботи, такі як написання педагогічного есе на основі критично опрацьованого тексту сприяє подальшому самостійному аналізу текстового тезаурусу, формує навички організованого та логічного викладу думок, вмінню шукати аргументи на користь свого переконання, крім цього педагогічне есе, як творчий вид роботи, стимулює майбутнього педагога мислити професійно. Іншим видом письмової роботи над текстом є анотування, тобто вміння концентровано та стисло викладати зміст прочитаного, супроводжуючи це своїм поглядом на тематику та проблематику викладеного у анотованому матеріалі.

У зв’язку з цим пропонується певна системність, типологія та види вправ для навчання писемного викладу думок про текст у світлі критичного опрацювання навчального матеріалу. І в центрі подальшого аналізу є методи та прийоми роботи для навчання писемному дискурсу, що ґрунтується на прочитаному проблематизованому педагогічному тексті. З метою детального розгляду можливих форм роботи над навчанням створення власного письмового дискурсу на основі прочитаного тексту, нами аналізуться анотацію та педагогічне есе. На наш погляд, анотування та педагогічне есе на основі навчального педагогічного проблематизованого тексту, дає можливість систематизувати пізнавальний процес через мікросвіт тексту, з’ясувати його мету, зміст та завдання, а також, на певному етапі вступити в своєрідний діалог з його автором.

Текст є базовою категорією, що забезпечує реалізацію розвиваючої та освітньої цілей, оскільки процес навчання роботи над текстом є навчанням

мовленнєвій діяльності, будується як пізнавальний процес, включає продуктивну діяльність, навчання розумінню опирається на оволодіння структурою мови, а навчання письмовому дискурсу опираться на досвід читання майбутніх вчителів початкових класів.

По-перше, зазначені види письмової роботи грунтуються на попередній роботі над текстом. Тобто, анотування та есе з методичної точки зору це продукт роботи в системі від $Д_1$ до $Д_2$, де $Д_1$ – це опрацьований текст, а $Д_2$ – власний, породжений на основі прочитаного тексту, дискурс. Способами ефективного опрацювання $Д_1$, робочого тексту, що уможливлюють подальшу ефективну письмову роботу, на на нашу думку, є стратегії критичного опрацювання матеріалу, що в свою чергу допомагають втілити в процес навчання його розвиваючу ціль. По-друге, анотування та есе сприяють формуванню та закріпленню навичок структурування, систематизації, формулювання висновків, класифікації, синтезу, аналізу, порівняння, абстрагування та узагальнення.

Для навчання писемного мовлення використовуються умовно-комунікативні та комунікативні вправи, залежно від етапу. Основні характеристики даного типу вправ – наявність мовленнєвого завдання (з'ясувати щось, дати комусь пораду, висловити захоплення тощо) та ситуативності. Якщо одна з двох ознак відсутня, вправу не можна віднести до умовно-комунікативних. Умовно-комунікативні вправи використовуються для автоматизації операцій, пов'язаних з мовним викладом думок. До цього типу відносяться вправи з моделями (трансформація моделей, їх розширення тощо). Особливе значення мають вправи на розширення висловлювання. Цінність таких вправ у тому, що вони формують механізм випередження або механізм вірогідного прогнозування, що має велике значення для створення писемного висловлювання. Другий вид умовно-комунікативних вправ забезпечує уміння логічно і послідовно, своїми словами передати ту іншу інформацію. Це перифраз, скорочення тексту, вибір ключових слів з тексту. Для навчання

логічного викладу думок пропонується складання різноманітних планів у вигляді запитань чи називних речень тощо.

Комунікативні вправи – це вправи, ціллю яких є активізація текстового матеріалу в умовах мовленнєвої практики для вирішення комунікативних завдань, результатом цих вправ має стати операційна готовність включення до реальної комунікації. Серед комунікативних слід назвати низку вправ, як-от: опис, розповідь, що виконуються за допомогою опори на дидактичний матеріал. Для розвитку умінь творчого викладу думок пропонуються завдання на додумування деталей, початку чи кінця запропонованого викладачем тексту. Що ж стосується письмових завдань, що носять комунікативний характер, то саме тому пропонуємо анотування прочитаного або прослуханого тексту та написання педагогічного есе.

Спершу наводимо авторське розуміння анотування та його потенціалу до формування навичок критичного мислення майбутнього вчителя. По суті анотування є видом текстової компресії, яка розуміється як складний мовленнєвий процес, який передбачає певну послідовність мисленнєвих дій. У процесі текстової компресії мають місце такі мисленнєві операції, як вибір, ідентифікація, комбінування, перестановка, узагальнення тощо. Ці навички та вміння слід розглядати як об’єкти навчання при формуванні текстової компресії. Саме наведена номенклатура вмінь та навичок визначає зміст і послідовність пред’явлення комплексу вправ для навчання анотування.

Беручи до уваги логіку та послідовність процесу текстової компресії, зокрема анотування, пропонуємо таку послідовність роботи:

1. Запишіть назву статті, ім’я автора, назву газети та журналу, номер та рік видання тощо, тобто вихідні дані анотованого матеріалу.

2. Прочитайте та критично проаналізуйте текст, застосовуючи розглянуті вище стратегії критичного опрацювання матеріалу.

3. Розбийте текст на тематичні блоки. В основі тематичного блоку повинно лежати поняття надфразової єдності: два або більше висловлювання, поєднаних однією темою. Надфразова єдність – це головна семантико-

синтаксична одиниця тексту. Її не слід ототожнювати з композиційно-стилістичною одиницею – абзацем. Вони можуть співвпадати, надфразова єдність може бути оформлена декількома абзацами, в одному абзаці може бути декілька єдностей. У публіцистичному тексті вони, як правило, співпадають.

4. Виділіть у кожному блоці тематичне речення; якщо воно відсутнє, то самостійно узагальніть думку за ключовими словами та запишіть.

5. Згрупуйте ключові фрази, тематичні речення, речення, узагальнення в один абзац. Логіка викладу матеріалу часто вимагає деяких зв'язкових елементів, які забезпечують зв'язність нового тексту – породженого дискурсу.

У межах пропонованої нами послідовності опрацювання тексту вважаємо за доречне організувати роботу в три етапи: дописемний, власне писемний та післяписемний. Розглянемо детально кожен з них з урахуванням такої логіки використання вправ.

Робота над анотуванням тексту розпочинається на дописемному етапі, мета якого полягає у стимулюванні до активної залученості у навчальну діяльність, евокації раніше здобутих через прочитання тексту знань та активізації внутрішніх ментальних схем. Зазначену мету, на нашу думку, дозволяють зреалізувати ряд наступних вправ та методичних прийомів.

«Мозкова атака» – комунікативна, продуктивна вправа, письмова за формою виконання. Студенти активно пригадують прочитаний текст, записуючи концепти, ключові слова, асоціації тощо.

«Словесна карта» – комунікативна, продуктивна вправа, письмова за формою виконання. Посередині дошки викладач записує ключове слово тексту для опрацювання. Після чого навколо нього студенти організовують слова та концепти, що так чи інакше стосуються ключового слова. Заохочується графічне виконання цієї вправи.

«Швидке письмо» – комунікативна, продуктивна, письмова за способом виконання. У заданий час студенти вільно, без організації чіткої форми записують свої думки по прочитаному тексту.

Окрім комунікативних продуктивних вправ, спрямованих на активізацію роботи думки після прочитання тексту необхідно виконати низку вправ, що мають некомунікативний характер.

Друге читання – вправа на пошук заданих елементів у тексті. Умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа, писемна за формою виконання, метою якої є аналітичне прочитання тексту. У рамках цієї вправи студентам ставиться завдання на ідентифікацію логічної побудови робочого навчального тексту. У ході прочитання студентам необхідно письмово фіксувати ключові слова текстових фрагментів, щоб у результаті утворився ланцюжок, за яким можна було б здогадатися про логіку розгортання подій у тексті.

Вправа на виклад письмових відповідей на запитання – умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа, письмова за формою виконання. Студенти мають дати відповіді на запитання, сформульовані таким чином, щоб вони, відображаючи основний зміст тексту-джерела, у своїй послідовності створювали канву майбутнього тексту анотації. Вправа на виписування основної думки (інформативного ядра) кожного абзацу тексту для компресії – умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа, письмова за формою виконання. З цією метою можуть використовуватися номінативні речення. Вправи на скорочення тексту – некомунікативна, репродуктивна, метою якої є сформулювати та розвинути навички логічного осмислення прочитаного. Студентам пропонується завдання передати зміст параграфу одним-двома реченнями, запропонувати власний заголовок до абзацу та скласти план. Обов’язковою для написання анотації на цьому етапі є виконання комунікативної продуктивної вправи, сутність якої полягає в тому, аби записати, до якої галузі знань належить стаття для анотування та фіксації її вихідних даних. Крім цього. необхідними для цього виду роботи є знання сталих виразів – кліше, які вводять конструкції текстової інформації та зв’язують між собою їх частини. Приводимо перелік деяких з них: по-перше,

по-друге, зрештою, окрім цього, далі, подібною також, на завершення, коротше кажучи, одним словом тощо.

Власне створення свого тексту засобом синтезування опрацьованого матеріалу на дописемному етапі є некомунікативною, рецептивно-репродуктивною вправою, що передбачає власне вербальну фіксацію інформації. Проте, варто зазначити особливості викладу для анотації. В анотації, після вказівки на вихідні дані тексту ми викладаємо інформацію за принципом відповідей на такі запитання: що? хто? де? коли? що відбулося? Мета після писемного етапу – аналізу власного тексту, полягає у контрольному перечитуванні та перегляді зробленої роботи, критичному її осмисленні, корегуванні, піддані здоровому скептицизму. Для досягнення зазначеної мети пропонується контрольне перечитування – некомунікативна рецептивна вправа, мета якої полягає у прочитанні власного створеного тексту на предмет різного роду механічних помилок. Крім цього, пропонується також виконання вправи «Читацька реакція» – комунікативна, рецептивно-продуктивна, сутність якої полягає у прочитанні породженого тексту сторонньою особою з метою одержання зворотного зв’язку. Відповідність вправ до кожного із окреслених етапів представлена у таблиці 2.5.

Слід особливо зазначити, що поставленні діалогізацією освітнього процесу завдання актуалізують *низку критеріїв до відбору навчальних текстів*, серед них: ідейно-виховна цінність, пізнавальна цінність, відповідність змісту віковим особливостям та інтересам студентів, професійна спрямованість текстів, наявність різножанрових текстів, що відображають реалії різноманітних сфер життя, проблемність текстового матеріалу, що спонукає до міркування, формулювання власної точки зору на проблеми, крос-культурний потенціал текстів з метою формулювання крос-культурної свідомості, системність структури текстів як передумова культивування навичок логічного осмислення.

Таблиця 2.5

Етапність та типологія вправ для навчання анотування

Етап виконання	Типи вправ, що пропонуються для навчання анотування
Дописемний аналітичне прочитання тексту для опрацювання	Умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на друге прочитання тексту з метою аналізу логіки побудови тексту, вправи на пошук відповідей на поставлені перед текстом запитання, на ідентифікацію інформативного ядра тематичного блоку, реконструкцію тексту за ключовими словами, формулювання основних думок тексту, аналіз валідності текстової аргументації, текстове скорочення. Комунікативні продуктивні стосуються переважно стратегій генерування та структурування думок, як мозкова атака, словесна карта, швидке письмо.
Власне писемний синтез опрацьованого на дописемному етапі матеріалу	Некомунікативні вправи на адекватне вживання перехідних слів-зв'язок, власне вербальна фіксація інформаційного коду.
Післяписемний аналіз власного тексту	Некомунікативні вправи на контрольне перечитування та корекцію написаного. Комунікативна вправа – на аналіз читацької реакції.

Рекомендуючи педагогічне есе як форму роботи для розвитку готовності до діалогу, ми виходимо з того що, аби добре навчитися писати слід, в першу чергу, стати вдумливим та ретельним читачем матеріалу. Ця форма роботи, на наш погляд, є високоефективною, оскільки педагогічне есе передбачає з одного боку логічне компонування матеріалу, а з іншого залишає місце для його творчого опрацювання. В есе студент пропонує власне бачення проблематики, підбирає відповідну аргументацію, розглядає проблематику у контексті інших, вчиться дискутувати з самим собою, бачити суперечності тощо.

У межах реалізації моделі пропонується застосовувати педагогічне есе з елементами аналітики та диспуту автора з самим собою, оскільки це добре стимулює множинне бачення ситуації та не обмежує читача однією точкою зору і, власне, вчить міркувати над протилежними поглядами. При написанні такого есе радимо дотримуватися певної структури, а саме: вступний параграф, де у тематичних реченнях зазначається проблема та її суть, синтезовано

вказується аналізований зв’язок між компонетами проблеми, котра висвітлюється; основний другий параграф, у якому наводиться перший і найважливіший доказ пропонованого автором рішення; зазначається конкретна ситуація, чийсь досвід, обмірковуються причинно-наслідкові зв’язки; основний третій параграф, де говориться про ще один аргумент на користь пропонованого рішення; наводяться ще конкретні приклади; у четвертому параграфі рекомендовано зазначити факти, що теоретично можуть спростовувати сказане, оскільки це свідчить про обізнаність автора з багатоаспектністю матеріалу, а також продемонструвати відкритість пізнавальної позиції до протилежних точок зору; висновки, у яких автор стисло підсумовує, перефразовує своє пропоноване рішення або вихід із ситуації або бачення проблематики з урахуванням перерахованих у основних параграфах ситуацій тощо. Бачення логіки написання педагогічного есе викладене в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Логіко-структурна схема педагогічного есе аналітико-дискусійного характеру

Структурний елемент	Сутність та способи вираження
Вступ	Основна теза есе: констатація проблеми, ситуації, логічний зв’язок між явищами тощо
Параграф 1	Аргумент, що розвиває думку про основну тезу, наводить конкретний приклад або доказ
Параграф 2	Аргумент, що досліджує та продовжує розвивати сказане вище
Параграф 3	Аргумент, що прямо або опосередковано доводить те, що зазначено раніше
Параграф 4	Аргумент, що пропонує протилежну можливу точку зору
Висновок	Результат проведеного аналізу ситуації, явища, події тощо. Пропонований варіант рішення проблеми, сформульований чітко та влучно.

Письмова робота у вигляді педагогічного есе також демонструє описану методичну схему переходу від робочого тексту до власного тексту. На нашу думку, у написанні педагогічного есе закладений колосальний потенціал до

розвитку здібності до діалогу, оскільки студент веде мову із самим собою, своїми майбутніми читачами тощо. Цікава проблематика оживає на сторінках студентських есе, котрі висвітлюють свій власний досвід. Стимулом до написання есе розглядаємо проблематизований педагогічний текст, так як зазначалося раніше, оскільки припускаємося думки про первинність читання як стимулу для подальшого викладу власних думок. Окрім цього, читання розглядається як етап евокації тезаурусу знань читача, що в подальшому результує у творчий процес створення письмового дискурсу. Представимо графічно розуміння взаємозалежності переходу прочитаного робочого тексту до власного тексту (рис. 2.3).

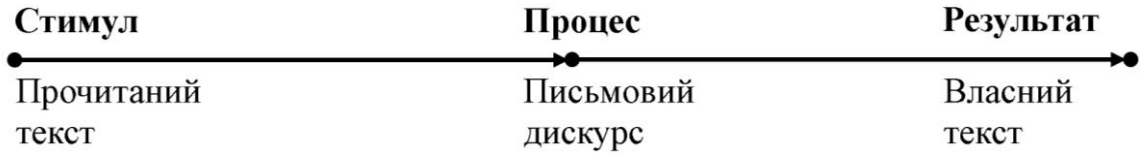


Рисунок 2.3. Поетапність переходу від прочитаного тексту до створення власного дискурсу

У цьому випадку стимулом виступає проблематизований педагогічний текст, пропонований викладачем, процесом – критичне прочитання студентами матеріалу, а результатом – написання власного педагогічного есе на окреслену тему.

Для майбутніх учителів початкових класів рекомендуємо також написання есе на висвітлення проблем моралі, сповідування різноманітних цінностей, філософського осмислення життя людини, свого досвіду, тощо. Враховуючи особливості молодшого шкільного віку доречною буде образність та уособлення рис людського характеру у героях.

Іншими рекомендованими видами роботи щодо породження власних текстів на основі прочитаного робочого тексту є: написання педагогічної казки, педагогічного повчального оповідання. Корисними та такими, що спонукають студентську творчість, є написання нарисів на теми, наприклад, «Портрет

ідеального вчителя початкових класів», «Потенціал діалогу», «Уявімо життя без комутативної взаємодії з іншими» тощо. Ефективними є форми письмових робіт, націлених на розуміння позиції інших, наприклад «Уявіть, що Ви учитель початкових класів. Що Вас могло захопити та зацікавити на уроці?», «Уявіть, що Ви учень першого класу. Що на уроці може Вас спонукати до висловлювання?».

Таким чином, на наше переконання, у системному та цілеспрямованому опрацюванні текстів є потужний потенціал до породження власного письмового дискурсу, котрий демонструє критичне мислення, творчі підходи, уміння оперувати мовним арсеналом, уміння аналізувати, синтезувати, екстраполювати та усвідомлювати цінність навчального досвіду. Запропоновані для подальшого опрацювання форми письмового дискурсу, зокрема педагогічне есе та анотування, поглиблюють розуміння проблематики, порушеної проблематизованими текстами, а також сприяють подальшій мисленнєвій роботі над створенням власного діалогу.

2.4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Цей підрозділ присвячено аналізу експериментальних даних на предмет динаміки формування готовності до діалогу майбутніх учителів початкових класів, взаємозв’язку між здатністю студентів до діалогу та активністю їх пізнавальних процесів, критичністю мислення, готовністю до самокорекції, а також формування готовності до роботи з діалогом у майбутній роботі вчителя початкових класів.

З метою апробації розробленої дидактичної моделі формування готовності до роботи з діалогом майбутніх учителів початкових класів та комплексу педагогічних процедур, котрі забезпечують ефективність її функціонування здійснювалася дослідницько-експериментальна роботи в 2023-

2024 н.р. на факультеті соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету (кафедра дошкільної та початкової освіти).

Було розроблено опитувальник-самооцінку участі в навчальному діалозі (рефлексивну модель), який дав можливість студентам поетапно проаналізувати їхню позицію у навчальному діалозі на занятті. Обговорення матеріалу на занятті аналізувалося студентами з таких ракурсів: його пізнавальної цінності, соціальної цінності, результативності та відповідності освітньому процесу і їхнім професійним цілям як майбутнім фахівцям початкової школи. Студенти оцінювали себе за 5-ти бальною шкалою, де 1 – презентувала мінімальний бал та, відповідно, мінімальну ступінь своєї участі, а 5 – максимальну оцінку своєю участі.

Методом стовпових діаграм відображено графічно, що 0% студентів оцінюють свою участь в проміжку між 2 та 2,99 балів, 33% студентів оцінюють себе у проміжку між 3 та 3,99 балів і, зрештою, 66,7% оцінили себе між 4 та 5 балами. Графічно результати представлені на рисунку 2.4.

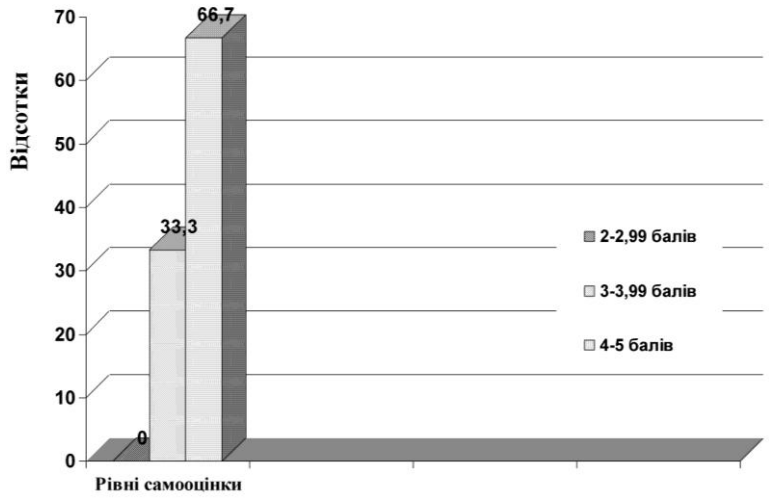


Рисунок 2.4. Рівні самооцінки участі у навчальному діалозі майбутніх учителів початкових класів

Аналітично-смисловий підхід до оцінювання відповідей студентів дозволив встановити низку важливих тенденцій бачення та розуміння сутності навчального діалогу на занятті:

– навчальне заняття, проведене в режимі діалогу, на думку студентів, сприяє становленню смислової наповненості між демократичністю навчальної діяльності в студентській аудиторії з формуванням власної педагогічної практики та підходами до власної педагогічної діяльності в майбутньому;

– студенти відчувають себе причетними до творення власного професійного досвіду на заняттях в режимі діалогу;

– студенти відчувають, що формують самих себе засобом професійних питань по суті;

– конструктивний навчальний діалог дає можливість майбутньому спеціалісту самокорегуватися;

– діалог на занятті дає можливість творчому осмисленню навчальних ситуацій;

– у діалозі будуються власні знання на знаннях інших його учасників, а також своїми знаннями інтелектуально збагачуємо себе та інших.

Здобуті дані є досить широкою перспективою подальших наукових розвідок щодо розробки методик та форм роботи над виробленням готовності майбутніх учителів початкових класів до діалогу, що, своєю чергою, сприятиме подоланню репродуктивного підходу до розуміння професійних знань, утвердженню важливих особистісних та професійних рис.

На прикінцевому зрізі проведено порівняльний аналіз готовності студентів до діалогу контрольних та експериментальних груп, який дозволив виявити позитивну динаміку формування готовності використання діалогу в майбутній роботі (табл. 2.7). Цифрові дані, наведені в таблиці, демонструють обрахунки, проведені у контрольних та експериментальних групах.

Як свідчать наведені цифрові дані показники готовності до діалогу майбутніх учителів початкових класів зросли.

Таблиця 2.7

Рівнева характеристика сформованості готовності до діалогу майбутніх учителів у експериментальних та контрольних групах, %

№ п/п	Рівні сформованості готовності до діалогу	Етапи експерименту					
		Початок експерименту		Пілотний зріз		Прикінцевий зріз	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Високий	4,3(1)	8(2)	8,6(2)	8(2)	13,1(3)	8(2)
2	Достатній	27,7(5)	12(3)	26(6)	16(4)	30,4(7)	20(5)
3	Середній	52,1(12)	52(13)	60,9(14)	56(14)	65, 2(1)5	64(16)
4	Нижче за середній	8,6(2)	8(3)	4,3(1)	12(3)	–	12(3)
5	Низький	13,4(3)	16(4)	–	8(2)	–	–

Такому результату сприяла системна робота по упровадженню організаційних практик навчального діалогу на заняттях з низки фахових та нефахових дисциплін, практика розробленої дидактичної моделі формування здатності до діалогу через критичне опрацювання проблематизованих текстів, роботи з письмовим дискурсом, а також актуалізація поставленої проблеми, активізація інтересу до навчання, спрямована на формування мотивації студентів, емоційне задоволення від навчання. Упровадження в освітній процес творчих форм навчання, а також реалізація знань на практиці сприяли ефективному формуванню готовності студентів самостійно застосовувати набуті знання у майбутній професійній діяльності.

Доказовими та такими, що говорять на користь попередніх висновків, є також дані констатувального та прикінцевого зрізів щодо втановлення динаміки зростання рівнів готовності студентів до діалогу. Констатувальний зріз проводився на четвертому курсі денної форми здобуття освіти спеціальності 013 «Початкова освіта» в експериментальних групах. Як бачимо з рисунку 2.5 домінантним був репродуктивний рівень готовності до діалогу 42%, далі достатній (29%), студентів з вище, аніж достатній рівень було лише 15%, низький рівень складав 13%, а студентів з низьким рівнем було лише 1%. Пропонована дидактична модель мала на меті подолання репродуктивного

рівня здатності до діалогу, а також якісного поліпшення рівня готовності до діалогу у майбутній професійній діяльності учителів початкових класів.

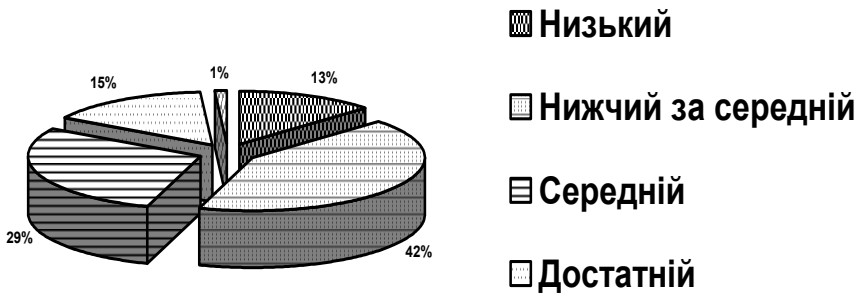


Рисунок 2.5. Рівні готовності до діалогу студентів другого курсу на констатувальному зрізі

Дані прикінцевого зрізу демонструють якісно іншу картину (рис 2.6):

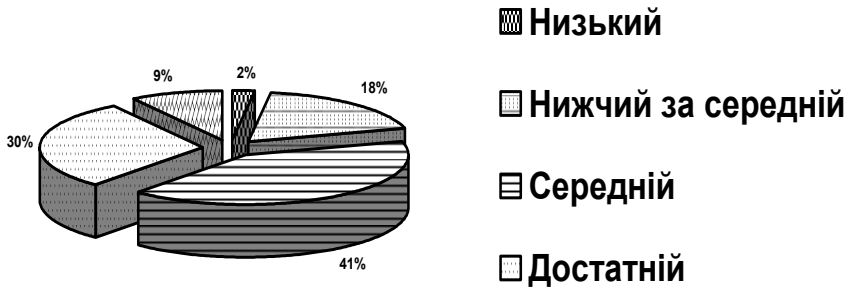


Рисунок 2.6. Рівні готовності до діалогу майбутніх учителів початкових класів на прикінцевому зрізі

Репродуктивний рівень готовності демонструють лише 18% студентів, помітним є те, що до вище достатнього рівня досягли 30% опитаних, достатнього – 41%, що свідчить про стабільність процесів формування готовності до діалогу, рівень студентів з низьким рівнем помітно знизився до 2%, а ось з творчим рівнем дещо піднявся і досягнув 9% опитаних.

На формувальному етапі експерименту, при відборі експериментальних і контрольних груп, групи були типовими за наповнюваністю, рівнем успішності та загальної культури. У таблиці 2.8 представлена динаміка рівнів сформованості готовності до діалогу.

Таблиця 2.8

Рівні сформованості готовності до діалогу в експериментальних та контрольних групах, %

№ п/п	Рівні сформованості готовності до діалогу	Етапи експерименту					
		Початок експерименту		Пілотний зріз		Прикінцевий зріз	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Високий	4,4(7)	8(13)	6,6(11)	8,4(13)	13,1 (21)	9(14)
2	Достатній	27,7 (44)	15(24)	29(47)	17(27)	30,4 (49)	18(29)
3	Середній	52,1 (83)	52(84)	55,9 (90)	56(90)	60,2(97)	58(93)
4	Нижче за середній	8,6(14)	8(13)	4,3(7)	6,4(10)	–(0)	4,2(7)
5	Низький	7,3(13)	16(26)	7(11)	8(13)	1,5(2)	3(5)

Отримані дані, наведені у таблиці 2.8, свідчать про наявність динамічних змін сформованості готовності до роботи з діалогом: кількість студентів експериментальних груп високого рівня зросла на 8,7%, достатнього на 2,7% середнього на 8,1%, тоді як респондентів нижче середнього рівня суттєво зменшилася та звелася нанівець, а низького рівня різко скоротилася на 5,76% (для контрольних груп динаміка відповідно становить +1%, +3%, +6%, –3,8% та –13%). Узагальнені дані представлено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до діалогу в контрольних та експериментальних групах, у %

Рівні сформованості готовності до діалогу	Показники сформованості рівнів готовності до діалогу, %			
	до експерименту		після експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	5,4	7,1	8,8	8,4
Достатній	27,7	25,8	30,2	27,9
Середній	49,6	48,5	54,4	51,7
Нижчий за середній	8,1	7,9	4,6	6,6
Низький	9,1	10,3	6,3	4,7

Представлені у вигляді діаграми (рис. 2.7) розподіл вибірки по рівням засвідчив, що стовпи діаграм на початку експерименту практично однакові, що дає підставу говорити про відсутність істотної різниці рівнів знань і вмінь студентів досліджуваних груп.

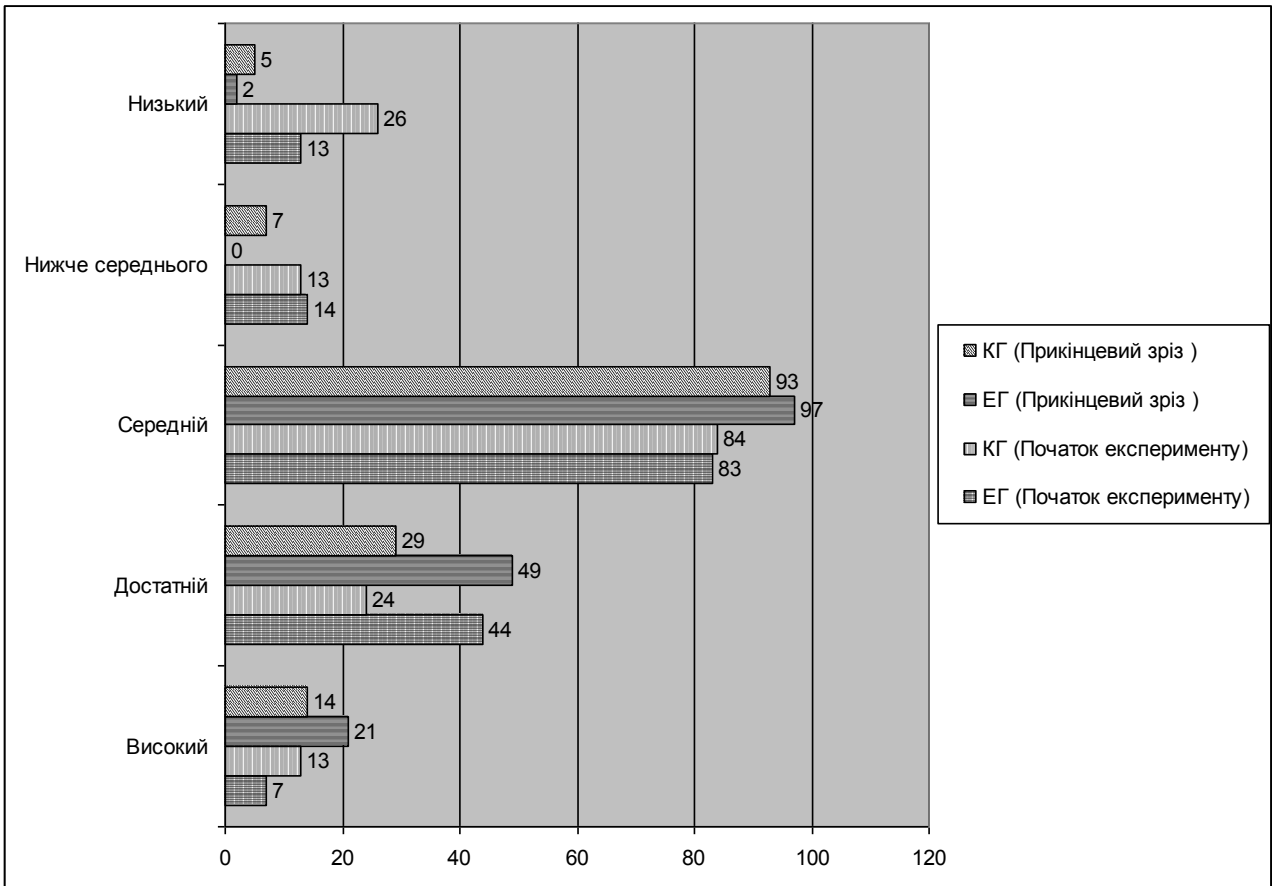


Рисунок 2.7. Розподіл часток вибірки по рівнях у контрольних та експериментальних групах на початковому та прикінцевому зрізах

Проведена робота дозволила вирішити поставлені в дослідженні завдання з експериментальної перевірки дієвості розробленої дидактичної моделі формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки. Це, в свою чергу, свідчить, що запропоновані методичні рекомендації щодо організації навчального діалогу роблять процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів дієвішим та сприяють формуванню їхньої відповідної професійної готовності.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі наведено узагальнення і нове вирішення проблеми організації навчального діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Реалізовані в дослідженні мета і завдання дають можливість зробити такі висновки й запропонувати рекомендації, які мають теоретичне та практичне значення.

1. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури виявлено, що необхідність упровадження діалогізованих практик навчання і викладання в освітню площину є незаперечним фактом. Разом із тим, теоретико-практичний аналіз проблеми готовності до роботи з діалогом в освітньому процесі довів нагальну потребу орієнтації професійної підготовки сучасних вчителів початкових класів на діалогічні практики навчання і викладання, а також спрямування зусиль на подолання монологічності освітнього середовища. Комплексний теоретичний аналіз дав змогу виявити, що на сучасному етапі розвитку інтелектуальної спільноти дедалі чіткіше окреслюється потреба в якісній підготовці високоефективних вчителів-професіоналів, здатних до результативної взаємодії з учнями. Ця проблема набуває особливої актуальності стосовно підготовки майбутніх учителів початкових класів, які формують фундамент для подальшої діяльності в середній та старшій школі, а також навчають основоположних навичок пізнання, роботи та співіснування у шкільному колективі.

2. Уточнено сутність і зміст низки понять, зокрема підкреслюється, що діалог – це складне явище інтелектуально-емоційної взаємодії учасників освітнього процесу. Воно характеризується двобічністю перебігу, демократичністю, взаємозбагаченням думками та знаннями. Йому властива атмосфера когнітивного, комунікативного та культурного зростання. Навчальний діалог, як тип навчальних практик, передбачає рівність позицій

учасників в освітньому процесі, відкритість, толерантність, творчий підхід, готовність до співпраці.

Діалогізована педагогічна позиція майбутнього вчителя початкових класів – це тип професійного спілкування в освітньому процесі, збалансована бінарна взаємодія між її учасниками, орієнтована як на особистісне, так і на професійне зростання кожного задіяного в ньому, що ґрунтується на принципах довіри, відкритості, зацікавленості та особистісної орієнтації. Відзнається, що діалогічність вчителя – це технологія інтелектуального стимулу до постановки істотних запитань, які характеризують перебіг мислення, пошук власного педагогічного «Я», прагнення утвердити себе як мислячу особистість, а також підхід, що виховує терпимість і розуміння думок інших учасників освітнього процесу.

Критичне мислення майбутнього вчителя початкових класів – це процес і мистецтво удосконалення духовно-інтелектуальної організації людської особистості, це надто складна ментальна технологія пізнання і оцінювання дійсності, характеризується логічною вмотивованістю суджень, терпимістю та розсудливістю у прийнятті рішень, готовністю до самокоригування та скептицизму.

3. У ході дослідження з’ясовано, що формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації навчального діалогу має деякі особливості, зокрема такі: діалогізація професійної підготовки майбутнього вчителя у подальшому сприяє формуванню його готовності до роботи з діалогом у власній професійній діяльності; здатність майбутнього вчителя до навчального діалогу є передумовою досягнення його готовності до роботи у режимі діалогу, що є невід’ємною складовою формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в цілому.

Установлено, що готовність до діалогу майбутнього вчителя початкових класів охоплює три генеральних складових: професійні знання, уміння (серед них уміння критично мислити) та навички; особистісні риси та комунікативні уміння. Сутність діалогу в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів

початкових класів в умовах закладу вищої освіти полягає у створенні умов для інтелектуального самовираження та становлення майбутнього фахівця, рівноправності інтелектуальних позицій студента та викладача, створення атмосфери творчої співпраці та інтелектуального взаємозбагачення знаннями тощо.

4. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено дидактичну модель формування готовності до навчального діалогу майбутніх учителів початкових класів в процесі їхньої професійної підготовки, в основу якої було покладено послідовність опрацювання проблематизованих педагогічних текстів. Доведено, що внаслідок послідовної роботи над проблематизованим педагогічним текстом формується діалогічність сприйняття навчального матеріалу, а студенти долають репродуктивний підхід завдяки постановці якісних запитань. Критичне системне читання розвиває інтелектуальну культуру, сприяючи формуванню діалогічного сприйняття світу і реальності. Визначено послідовність організації навчального діалогу на заняттях та існування таких етапів: мотивувально-стимулювального, аналітичного, формування гіпотез, тестування і перевірки гіпотез та обговорення навчальної проблемної ситуації, рефлексивний або підсумковий етап та етап подальших когнітивних розвідок. Виявлено, що діалог має потенціал щодо якісних змін в особистості студентів завдяки збагаченню новими знаннями і досвідом. Визначальним є вміння ставити запитання, оскільки якість запитань свідчить про навики критичного мислення.

Результати діагностики на прикінцевому етапі експерименту дозволили встановити позитивну динаміку у процесі формування готовності до діалогу студентів – майбутніх учителів початкових класів. Таким чином, мету дослідження досягнуто, а завдання виконано.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амеліна С. М. Тренінги з розвитку умінь та навичок діалогічного спілкування. Дніпропетровськ : Пороги, 2005. 74 с.

2. Андрущенко В. Обличчям до школи. *Вища освіта України*. 2018. № 4. С. 5–14.

3. Андрущенко В. Освіта в стратегії розбудови організованого суспільства. *Вища освіта України*. 2020. № 4. С. 5–12.

4. Андрущенко В. Українські університети перед викликами соціально-турбулентного світу. *Вища освіта України*. 2022. № 4. С. 5–12.

5. Беспарточна О. І., Анісімов А. О. Педагогічні умови забезпечення ефективності педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в умовах функціонування інформаційно-комунікаційного навчального середовища ВНЗ. *Інженерні та освітні технології*. 2016. № 4 (16). С. 33–43.

6. Бех І. Д. Дитиноцентризм. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень ; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва ; редкол.: О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Саух, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, М. С. Гальченко, В. В. Засенко, С. А. Калашнікова, М. О. Кириченко, Л. Б. Лук'янова, В. Г. Панок, В. О. Радкевич, О. Я. Савченко, М. М. Слюсаревський, О. В. Сухомлинська. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 228–229.

7. Бех І. Д. Духовність особистості у парадигмальному представленні. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ. 2016. Вип. 20. Кн. 1. С. 12–23.

8. Бех. І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

9. Біденко Є. Діалектика становлення аксіологічної платформи особистості в педагогічному процесі. *Вища освіта України*. 2020. № 3. С. 72–78.

10. Бурман Л. В. Дидактичні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Кривий Ріг, 2000. 23 с.

11. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.

12. Велитченко Л .К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Одеса : ПНЦ АНП України, 2005. С. 141–142.

13. Волкова Н. П. Компетентність викладача вишу у здійсненні професійної комунікації. *Інженерні та освітні технології* : щоквартальний наук.-практ. журнал. Кременчук : Кременчуцький нац. ун-т імені Михайла Остроградського. Тематичний випуск: Сучасна вища освіта: реалії, проблеми, перспективи, 2015. № 3(11). С. 106–110.

14. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : Академія, 2006. 256 с.

15. Волкова Н. П. Формування комунікативної компетентності магістрів педагогіки вищої школи у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : Гельветика, 2016. Вип. LXX. Т. 2. С. 28–32.

16. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

17. Єпіхіна М. А. Базові тенденції професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у контексті сучасних викликів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2022. № 2 (51). С. 46–49. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.46-49 (дата звернення: 25.06.2024).

18. Желанова В. В. Інноваційний вимір сучасної вищої освіти: аналіз напрямів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. Т. 1. С. 145–148.

19. Желанова В. В. Мультимедійний супровід інноваційних аспектів сучасної вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2022. № 2 (51). С. 50–53. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.46-49 (дата звернення: 16.09.2024).

20. Іванюк Г. Підготовка вчителя початкової школи до діалогічного навчання в контексті розбудови Нової української школи. *Педагогічні науки*: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. № 6 (70). С. 252–262.

21. Інноваційні технології навчання : навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / Кол. авторів ; відп. ред. Бахтіярова Х. Ш. ; наук. ред. Арістова А. В. ; упорядн. словника Волобуєва С. В. Київ : НТУ, 2017. 172 с.

22. Історія філософії : словник / за заг. ред. В. І. Ярошовця. Київ : Знання України, 2006. 1200 с.

23. Іщенко І. В. Гуманізм як фундамент системи цінностей педагога. Контексти творчості Олександри Яківни Савченко. Збірник матеріалів ІІІ Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті О. Я. Савченко *«Контексти творчості Олександри Яківни Савченко. Цілі і цінності початкової освіти: реалізація в умовах сьогодення»*, Київ, 9 листопада 2023 р. (наукове електронне видання) / за заг. ред. Олега Топузова, Оксани Онопрієнко : Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Педагогічна думка, 2023. С. 60–63.

24. Казанжи І. В. Формування толерантно-партнерських стосунків в умовах Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 64. 2019. Т. 1. С. 36–40.

25. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : дис. … канд. пед. наук. Полтава, 2015. 250 с.

26. Козловський Ю. М. Педагогіка : підручник / Ю. М. Козловський, В. Л. Ортинський, Л. В. Дольнікова. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2020. 372 с.

27. Колісник О. О. Смисловий діалог в педагогічному процесі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 3. С. 62–64.

28. Кондрашов М. М. Діалогічний підхід до навчання як засіб якісної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 5. С. 357–362.

29. Концептуальні засади реформування школи: Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 12.08.2024).

30. Копіца О. І. Формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг : КДПУ, 2006. 156 с.

31. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Флегонтова Н. М. Київ : КНУТД, 2013. 55 с.

32. Кремінь В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 424 с.

33. Крівшенко Л. М. Навчальний діалог – провідна складова евристичної освіти. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 133. С. 115–128.

34. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект : монографія. Кіровоград : ВЦ КДПУ, 2001. 348 с.

35. Кушнір Н. О., Шакотько В. В. Підготовка вчителя початкової освіти і виклики Нової української школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2019. № 39. С. 92–99.

36. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. Київ : МАУП, 1994. 196 с.

37. Лук’янченко О. М. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи засобами мистецтва. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 190–196.

38. Машкіна С. В., Усатенко Т. П., Хомич Л. О., Шахрай Т. О. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності : монографія. Київ : ІПООД НАПН України, 2016. 168 с.

39. Морозов В. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до діалогічного навчання : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Кривий Ріг, 2000. 20 с.

40. Москаленко О. І. Теоретичні і методичні засади підготовки курсантів вищих льотних навчальних закладів до професійної комунікації в особливих умовах : дис …. канд. пед. наук. Хмельницький, 2017. 41 с.

41. Мотуз Т. В. Цінності професійної діяльності вчителя початкових класів Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 73. 2020. Т. 3. С. 85–88.

42. Набой С. Особистісно орієнтоване навчання у початковій школі. *Початкова школа*. 2005. № 11. С. 1–5.

43. Омельяненко С. В. Формування творчості майбутніх вчителів на основі розвитку критичного мислення. *Творча особистість вчителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі* : збірник наукових праць Всеукраїнської науково–практичної конференції. Житомир : Вид–во ЖДУ, 2004. С. 303–304.

44. Онищук Л. А. Гуманізація освіти як основна детермінанта розвитку особистості. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 3. С. 102–107.

45. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи :підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.

46. Пєхота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. Миколаїв : Видавництво «Іліон», 2006. 272 с.

47. Про вищу освіту : Закон України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 06.07.2024).

48. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019 (дата звернення: 15.05.2024).

49. Про повну загальну середню освіту : Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 22.05.2024).

50. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text (дата звернення: 18.03.2024).

51. Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти : монографія / А. В. Сакун, О. П. Кивлюк, М. О. Нестерова та ін. Київ : КНУТД, 2020. 176 с.

52. Романко І. Діалог вчителя і учнів як основа взаєморозуміння в освітніх закладах Великої Британії. 2007. URL: http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/u m s a / 6959/ 1/Dialoh_vchytelia_i_uchniv.pdf (дата звернення: 16.06.2024).

53. Романюк Л. Становлення цінностей особистості: концептуальна модель та її методологічний потенціал. *Психологія особистості*. 2013. № 1. С. 138–148.

54. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи і учнів. Всеукраїнський наук.-практ. журнал *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. № 2. С. 4–10.

55. Савченко О. Цінності, що об’єднують шкільну і педагогічну освіту. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 2. С. 9–11.

56. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової школи. Київ : СПД «Цудзинович Т. І», 2007. 204 с.

57. Семеног О. М., Насілєнко Л. А. Професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів : теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 324 с.

58. Сікорський П. І. Нова педагогіка. Львів : Львівська політехніка. 2021. 539 с.

59. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : «ЕксОб», 2004. 304 с.

60. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 3. Київ : Рад. школа, 1977. С. 5–279.

61. Сущенко Л. О. Навчальний діалог як чинник успішної гуманістично-зорієнтованої взаємодії викладача й студента. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя. 2011. Вип. 18(71). С. 374–380.

62. Сущенко Л. О. Психолого-педагогічний супровід розвитку креативної особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя. 2017. Вип. 53. С. 306–315.

63. Тарасевич Н. М. Педагогічне спілкування як діалог. Нові технології навчання : науково-методичний збірник. 1997. Випуск 19. С.85–92.

64. Фурман А. А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 508 с.

65. Фурман О. Успішність, успіх і Я–концепція особистості. *Психологія і суспільство*. 2023. № 1. С. 191–204.

66. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. Київ : Аквадемвидав, 2012. 208 с.

67. Хоружа Л. Л. Упередження етико-педагогічних помилок учителів у взаємодії зі школярами. Навчання і виховання учнів 3 класу : методичний посібник для вчителів / упор. Савченко О. Я. Київ : Початкова школа, 2004. С. 30–47.

68. Чернілевський Д. В. Проблеми освіти та духовно-морального виховання майбутніх фахівців в умовах глобалізаційних викликів. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Рута, 2016. С. 181–191.

69. Budnyk O. Innovative Competence of a Teacher: best European Practices. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 2019. № 6(1). P. 76–89.

70. Nesprava, M., Zarishniak, I., Koropetska, O., Kurinna A., Syvash, S., & Sushchenko, L. Formation of Communicative Competencies of Applicants for Higher Education in the Context of Distance Learning. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2023. № 15(1), 247–260.